

Université de Montréal

« Moi j’suis pas francophone! ». Discours, pratiques langagières et représentations identitaires d’élèves de francisation à Vancouver

par

Catherine Levasseur

Sciences humaines appliquées

Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée en vue de l’obtention du grade de Ph.D. en Sciences humaines appliquées

Janvier, 2017

© Catherine Levasseur, 2017

orcid.org/0000-0002-2867-1960

Résumé

En milieu francophone minoritaire canadien, l'école est souvent considérée comme le moyen privilégié pour combattre l'assimilation linguistique. En plus d'instruire les élèves, elle a pour mission de les socialiser en tant que membres de la communauté francophone. Or, cette volonté de protéger et de reproduire une communauté francophone notamment par la défense d'un espace scolaire unilingue n'est pas sans soulever des questions de légitimité et d'authenticité : qui est considéré francophone et à qui s'adresse l'école francophone? Ancrée dans le champ de la sociolinguistique critique, cette thèse présente les résultats d'une recherche ethnographique réalisée auprès d'élèves de 6 à 10 ans, de parents, d'enseignants et d'autres acteurs du milieu scolaire francophone de la région de Vancouver. Cette enquête s'est particulièrement intéressée aux discours et aux représentations identitaires d'élèves plurilingues qui ont reçu des services de francisation afin de mieux comprendre ce que veut dire pour eux « être francophone ». La thèse démontrera que les élèves de francisation, en tant que *new speakers*, sont au cœur d'importants enjeux en contexte éducatif francophone minoritaire. En effet, leurs pratiques plurilingues et leurs positionnements identitaires poussent les différents acteurs de l'éducation à remettre en question les critères de légitimité et d'authenticité des frontières du groupe et les processus d'inclusion et d'exclusion qui en découlent. À la lumière des discours, des représentations et des pratiques langagières des élèves de francisation, c'est la définition même de la communauté francophone imaginée encore basée sur une conception traditionnelle et stricte de la francophonie canadienne qui doit être repensée.

Mots-clés : Francisation, Discours identitaires, Plurilinguisme, Représentations linguistiques, Communauté imaginée, New Speakers, Francophonie canadienne, Enfance et jeunesse, Sociolinguistique, Ethnographie

Abstract

In a Canadian French minority context, French schools are expected to function as unilingual spaces, which can counter or slow down the linguistic assimilation process. Schools have as a mission not only to instruct and educate children, but also to socialize them as a new generation of French speakers. Schools are expected to contribute to protecting, supporting, promoting, and reproducing the “francophone identity” and the francophone local community. This raises a number of questions about authenticity and legitimacy such as: Who is or can be considered as legitimate Francophone? This thesis is inspired by the critical sociolinguistic field and will present ethnographic data about discourses and representations of identity of children (6 to 10 years old), teachers, parents and other stakeholders in the French Education system in Vancouver area. The study focus is set mostly on the discourses, language practices and representations of identity of students who followed “francization” courses (French as second language) in an elementary French school. It aims at understanding better what it means for these students to “be Francophone”. Our findings show that “francization” students, as new speakers of French, are challenging the traditional definition of Francophone in a Canadian minority context. By their multilingual practices, discourses and various identity positionings, they force educators and parents to question the inclusion and exclusion processes based on the notions of legitimacy and authenticity related to the francophone community, as an imagined community.

Keywords: Francization, Identity Discourses, Multilingualism, Linguistic Representations, Imagined Community, New Speakers, French Canadian Minority, Child and Youth Studies, Sociolinguistic, Ethnography

Table des matières

Résumé	i
Abstract.....	ii
Table des matières.....	iii
Liste des tableaux	ix
Liste des images	x
Liste des sigles et acronymes.....	xii
Dédicace.....	xiii
Remerciements.....	xiv
Introduction	1
Présentation de l'approche interdisciplinaire	2
Un mot sur l'approche appliquée.....	6
Présentation des chapitres.....	8
Chapitre 1. Problématique et contexte de recherche.....	12
1.1 L'éducation en milieu francophone minoritaire au Canada.....	12
1.1.1 Les grandes politiques linguistiques canadiennes	13
1.1.2 L'école comme objet de revendication nationaliste.....	17
1.1.3 L'école comme agent de socialisation	19
1.2 Étudier en français en Colombie-Britannique	22
1.2.1 La communauté francophone de Colombie-Britannique	23
1.2.2 L'éducation en français en Colombie-Britannique.....	27
1.2.3 Les services de francisation au CSF	31
1.3 Brève revue de la littérature en contexte linguistique minoritaire au Canada.....	35
Conclusion	38
Chapitre 2. Cadre conceptuel	40
2.1 Idéologies linguistiques	41
2.1.1 De l'influence de l'idéologie nationaliste	44
2.1.2 Du monolinguisme au plurilinguisme	48
2.1.3 De légitimité et d'authenticité	60
2.1.4 Du locuteur natif aux « new speakers ».....	63
2.2 Processus d'identification.....	67

2.2.1 De l'identité à l'identification.....	68
2.2.2 L'identification comme construction discursive	71
2.2.3 Le rôle des représentations dans le processus d'identification.....	74
2.2.4 Les positionnements et investissements identitaires.....	76
2.2.5 Le sentiment d'appartenance	79
2.3 La socialisation langagière.....	81
2.3.1 L'école comme agent de socialisation : quelques précisions d'ordre théorique.....	84
2.3.2 Identités sociales et frontières.....	87
2.3.3 La socialisation langagière au-delà des frontières	89
2.3.4 Les communautés imaginées	94
Conclusion	100
Chapitre 3. Cadre méthodologique	103
3.1 Questions et objectifs de recherche.....	104
3.2 Lieu et durée de l'étude	105
3.3 Considérations éthiques.....	109
3.3.1 Obtention des autorisations	109
3.3.2 Lettres d'invitation, formulaires de consentement et droit de refus	110
3.3.3 Protection des données et mesures de confidentialité	111
3.4 Processus de recrutement des participants à la recherche	112
3.4.1 Le personnel de l'école Beaulieu	113
3.4.2 Le recrutement d'informateurs clés adultes supplémentaires.....	113
3.4.3 Le recrutement des familles.....	114
3.5 Collecte de données auprès d'élèves ayant recours aux services de francisation.....	116
3.5.1 Les ateliers	118
3.5.2 L'observation à l'école	123
3.5.3 Les entrevues individuelles	124
3.6 Entrevues avec les participants adultes	124
3.6.1 Entrevues de groupe avec les parents	125
3.6.2 Entrevues auprès du personnel de l'école Beaulieu	126
3.6.3 Entrevues auprès d'informateurs clés complémentaires	126
3.7 Collecte de données sur archives publiques	127

3.8 L'analyse des données.....	127
3.9 Éléments de réflexivité critique et limites de la démarche.....	131
3.9.1 Posture de chercheuse et enjeux d'autorité.....	131
3.9.2 Positionnements, présupposés théoriques et normatifs.....	134
3.9.3 Limites de la recherche ethnographique en milieu scolaire.....	136
3.9.4 Limites liées à l'échantillonnage et à la recherche auprès d'enfants.....	138
3.10 Diffusion et processus d'application des résultats.....	140
3.10.1 Les activités de fin de terrain.....	141
3.10.2 Les colloques, conférences et publications.....	142
3.10.3 Les entrevues avec les médias.....	143
3.10.4 Les ateliers de diffusion de résultats.....	143
Conclusion.....	145
Chapitre 4. Communautés imaginées à l'école Beaulieu : la perspective des adultes.....	146
4.1 L'école Beaulieu.....	147
4.1.1 Lieux et espaces de l'école Beaulieu.....	148
4.1.2 Le personnel de l'école Beaulieu.....	149
4.1.3 Volet communautaire et comités de l'école Beaulieu.....	152
4.1.4 Code de vie et routines scolaires.....	154
4.2 Les communautés imaginées à l'école Beaulieu.....	157
4.2.1 Portrait de la clientèle de l'école Beaulieu.....	158
4.2.2 Choisir l'école Beaulieu : éléments de discours.....	161
4.2.3 Entre méfiance et reconnaissance : de la notion de frontière.....	186
4.2.4 Être francophone, francophile ou anglophone.....	195
4.3 Les services de francisation et la socialisation langagière.....	216
4.3.1 Le programme de francisation à l'école Beaulieu.....	217
4.3.2 La francisation et la petite enfance.....	218
4.3.3 La francisation en milieu scolaire : est-il trop tard ?.....	224
Conclusion.....	230
Chapitre 5. Les représentations et pratiques langagières des élèves de francisation.....	236
5.1. Les répertoires linguistiques des élèves de francisation.....	237
Amy et Sandra.....	241

Gabriel et Briana	244
Anaïs.....	249
Sarah	251
Eric.....	254
5.2 Les représentations linguistiques des élèves de francisation	259
5.2.1 Représentations liées à l’usage et aux pratiques sociales des locuteurs.....	260
5.2.2 Représentations liées aux valeurs associées aux langues.....	267
5.2.3 Représentations du bi(pluri)linguisme.....	279
5.3 Pratiques langagières et contournement des règles.....	303
5.3.1 L’école comme espace unilingue ?	303
5.3.2 Les espaces de marge de manœuvre.....	307
Conclusion	321
Chapitre 6 : Les représentations identitaires des élèves de francisation	327
6.1 Reconnaissance des frontières identitaires imaginées	328
6.1.1 L’origine nationale.....	329
6.1.2 Le français comme langue maternelle	333
6.1.3. La compétence en français	334
6.1.4. Vivre en français.....	338
6.2 Positionnement et investissement identitaires : quand le modèle ne colle pas	342
6.2.1 Se positionner en tant que francophones	343
6.2.2 Investissements identitaires en tant que francophones	348
6.3 De la multiplicité des positionnements identitaires.....	354
6.4 Double tension de (dé)légitimation.....	363
Conclusion	366
Discussion finale	369
Rappel des points clés de la thèse.....	369
Enjeux et questions laissés en suspens	380
Quelques pistes pour des recherches futures.....	384
Bibliographie.....	386
Annexe 1 – Documents soumis pour la certification éthique.....	xvi
A1.1 Certificat d’éthique CPER 10-068-P.....	xvi

A1.2 Courriel d'autorisation du CSF (mai 2010)	xvii
A1.3 Lettre d'invitation à participer à la recherche (français)	xviii
A1.4 Lettre d'invitation à participer à la recherche (anglais)	xx
A1.5 Formulaire de consentement 1 – élèves (français).....	xxii
A1.6 Formulaire de consentement 1 – élèves (anglais)	xxvii
A1.7 Formulaire de consentement 2 – professeurs (français)	xxxii
A1.8 Formulaire de consentement 2 – professeurs (anglais).....	xxxvi
A1.9 Formulaire de consentement 3 – parents (français).....	xl
A1.10 Formulaire de consentement 3 – parents (anglais)	xliv
A1.11 Formulaire de consentement 4 – général (français).....	xlviii
A1.12 Formulaire de consentement 4 – général (anglais)	lii
Annexe 2 – Portraits des participants.....	lvi
Portraits des élèves de première et deuxième années (Groupes C et D)	lvii
Portraits des élèves de troisième année (Groupe A)	lix
Portraits des élèves de quatrième et cinquième année (Groupe B)	lx
Annexe 3 – Invitation à participer aux ateliers	lxii
Annexe 4 – Grille d'observations à l'école.....	lxiii
Annexe 5 – Schéma d'entrevues individuelles ou de groupe (parents)	lxiv
Annexe 6 – Schéma d'entrevues individuelles ou de groupe (professeurs).....	lxvii
Annexe 7 – Convention de transcription	lxix
Annexe 8 – Livre des codes (analyse de données).....	lxx
Annexe 9 – Extraits de verbatim supplémentaires.....	lxxi
Annexe 10 – Plans de l'école dessinés par les élèves (atelier 1)	lxxxii
Annexe 11 – Les toiles d'araignée des langues (atelier 2)	lxxxvi
Répertoires linguistiques des élèves	lxxxviii
Laura.....	lxxxviii
Olivier	lxxxix
Kevin.....	xc
Ana	xc
Valérie	xcii
Représentations des langues par les élèves (sélection)	xciv

Annexe 12 – Une journée multilingue (atelier 3)	xcvi
Bandes dessinées « une journée multilingue » des élèves (sélection)	xcvii
Annexe 13 – Le journaliste (atelier 4)	c
Annexe 14 – Les autoportraits (atelier 5)	ci
Les autoportraits des élèves.....	cii
Annexe 15 – L’entrevue de groupe (atelier 6)	cvi
Annexe 16 – Présentation des résultats préliminaires (juin 2011).....	cvii
Annexe 17 – Activités de diffusion des résultats (juin 2013).....	cix

Liste des tableaux

Liste des tableaux présentés dans le corps de la thèse	Page
Tableau i - Description des activités par ateliers	120
Tableau ii - Synthèse de la collecte de données par entrevues auprès d'adultes	127
Tableau iii - Caractéristiques des membres du personnel de l'école Beaulieu recrutés	151
Tableau iv - Caractéristiques des parents rencontrés	162
Tableau v - Caractéristiques des élèves recrutés.....	238
Tableau vi - Profil des élèves selon les critères de l'identité francophone	345
Liste des tableaux présentés en annexe	Page
Tableau A2. 1 - Caractéristiques des informateurs complémentaires à la recherche.....	lvi
Tableau A4. 1 - Grille d'observations à l'école.....	lxiii
Tableau A17. 1 - Description des activités de diffusion des résultats	cix

Liste des images

Images présentées dans le corps de la thèse	Page
Image 1 - Extrait d'autoportrait (Amy)	117
Image 2 - Extrait d'autoportrait (Valérie)	117
Image 3 - Toile d'araignée des langues (Amy)	243
Image 4 - Toile d'araignée des langues (Sandra)	243
Image 5 - Toile d'araignée des langues (Gabriel).....	245
Image 6 - Extrait d'une journée multilingue (Gabriel parle trois langues)	246
Image 7 - Toile d'araignée des langues (Briana)	248
Image 8 - Toile d'araignée des langues (Sarah)	252
Image 9 - Toile d'araignée des langues (Eric)	255
Image 10 - Extrait de représentations des langues (gaélique - Eric)	256
Image 11 - Extrait de représentations des langues (français - Gabriel).....	261
Image 12 - Extrait de représentations des langues (français - Briana)	261
Image 13 - Représentations des langues (chinois et français - Ana)	262
Image 14 - Extrait de représentations des langues (espagnol, français et anglais - Briana)	264
Image 15 - Extrait de représentations des langues (hawaïen - Sarah)	264
Image 16 - Extrait de représentations des langues (chinois et hawaïen - Eric).....	265
Image 17 - Représentations des langues (anglais et « rien » - Sandra).....	273
Image 18 - Représentations des langues (français et chinois - Laura).....	274

Liste des images présentées en annexe	Page
Image A2. 1 - Extrait d'autoportrait (Olivier)	lvii
Image A2. 2 - Extrait d'autoportrait (Gabriel).....	lviii
Image A2. 3 - Extrait d'autoportrait (Briana)	lviii
Image A2. 4 - Extrait d'autoportrait (Laura).....	lix
Image A2. 5 - Extrait d'autoportrait (Sandra)	lix
Image A2. 6 - Extrait d'autoportrait (Ana)	lx
Image A2. 7 - Extrait d'autoportrait (Sarah)	lxi
Image A2. 8 - Extrait d'autoportrait (Eric).....	lxi
Image A3. 1 - Invitation à participer aux ateliers.....	lxii

Image A10. 1 - Plan 1-Rez-de-chaussée et foyer principal de l'école	lxxxiii
Image A10. 2 - Plan 2-La bibliothèque et les locaux spécialisés	lxxxiv
Image A10. 3 - Plan 3-L'annexe et le petit parc	lxxxv
Image A11. 1 - La toile d'araignée des langues (modèle)	lxxxvii
Image A11. 2 - Dessine-moi une langue (modèle).....	lxxxvii
Image A11. 3 - Toile d'araignée des langues (Laura)	lxxxix
Image A11. 4 - Toile d'araignée des langues (Ana).....	xcii
Image A11. 5 - Représentations des langues (français et chinois - Amy)	xciv
Image A11. 6 - Représentations des langues (français - Gabriel)	xciv
Image A11. 7 - Représentations des langues (hawaïen et allemand - Sarah)	xcv
Image A12. 1 - La bande dessinée « une journée multilingue » (modèle)	xcvi
Image A12. 2 - Une journée multilingue (Amy)	xcvii
Image A12. 3 – Une journée multilingue (Gabriel)	xcvii
Image A12. 4 – Une journée multilingue (Olivier)	xcviii
Image A12. 5 – Une journée multilingue (Ana)	xcviii
Image A12. 6 - Une journée multilingue (Sandra)	xcix
Image A12. 7 – Une journée multilingue (Sarah).....	xcix
Image A14. 1 – Autoportrait (Amy)	cii
Image A14. 2 – Autoportrait (Laura).....	cii
Image A14. 3 – Autoportrait (Briana)	ciii
Image A14. 4 – Autoportrait (Gabriel)	ciii
Image A14. 5 – Autoportrait (Olivier)	ciii
Image A14. 6 – Autoportrait (Ana)	civ
Image A14. 7 – Autoportrait (Sandra).....	civ
Image A14. 8 – Autoportrait (Eric).....	cv
Image A14. 9 – Autoportrait (Sarah).....	cv
Image A14. 10 – Autoportrait (Valérie)	cv

Liste des sigles et acronymes

APÉ : Association des parents de l'école (Beaulieu)

CMEC : Conseil des ministres de l'Éducation du Canada

CPÉR : Comité plurifacultaire d'éthique à la recherche

CSF : Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique

EFIV : École française internationale de Vancouver

ESL : *English, as second language* / Anglais, langue seconde

FPFCB : Fédération des parents francophones de la Colombie-Britannique

PCDF : Programme-cadre de français

Dédicace

À ma fille Maya, à qui je souhaite une vie plurilingue

Remerciements

J'aimerais d'abord et avant tout remercier les douze brillants et attachants élèves de francisation qui ont participé à la recherche. Sans leur collaboration, cette thèse n'aurait pas été possible. On m'avait dit qu'il était impossible de faire une recherche sur les représentations identitaires avec des élèves du primaire. J'avais pourtant la conviction que ces élèves avaient des choses à dire si on leur posait les bonnes questions et surtout, si on prenait le temps de les écouter. Au fil des ateliers et des rencontres, ils m'ont bien donné raison. Je les remercie sincèrement d'avoir consacré plusieurs minutes de leurs temps de récréation pour m'aider à faire « mon gros devoir ». Je les remercie de m'avoir fait confiance et de m'avoir parlé honnêtement, ouvertement et avec beaucoup d'humour. Par mes rencontres avec eux, j'ai grandi aussi un peu. Je remercie d'ailleurs les parents qui ont accepté que leurs enfants participent à cette recherche et tous ceux qui ont accepté de me rencontrer. Merci à la direction de l'école et aux professeurs qui m'ont accueillie dans leur milieu et dans leurs classes. Leur collaboration a été essentielle au bon déroulement de la recherche. Merci à tous les membres de la communauté-école et à tous les participants à la recherche qui ont accepté de répondre à mes nombreuses questions à propos de leur quotidien et de la vie en français en Colombie-Britannique. Enfin, mes sincères remerciements vont à la direction du CSF (2010-2011), qui a accepté que je mène mon projet au sein d'une de ses écoles et qui a ainsi grandement facilité mon entrée sur le terrain.

Je souhaite remercier et souligner le soutien, les encouragements et l'aide précieuse que j'ai reçus tout au long du doctorat de la part de ma directrice de recherche Patricia Lamarre. Patricia a toujours cru en moi, en mon projet et en ma capacité à mener à terme cette thèse. Son soutien va d'ailleurs bien au-delà de la recherche doctorale. Elle a été pour moi une mentore qui a grandement contribué à mon développement professionnel. Elle m'a offert de nombreuses opportunités qui m'ont permis d'apprendre mon métier de chercheuse et de professeure universitaire. J'ai appris beaucoup à la côtoyer, à l'observer et à collaborer avec elle. Je lui en serai toujours reconnaissante.

Je désire remercier les nombreux chercheurs et professeurs qui ont croisé ma route, qui m'ont encouragée à poursuivre mes projets, qui ont contribué à ma formation doctorale et qui m'ont offert leur soutien, chacun à leur manière (en ordre alphabétique) : Laurence Arrighi, Annette Boudreau, Monique Bournot-Trites, Diane Dagenais, Monica Heller, Marianne Kempeneers, Ruth Kircher, Marie France Labrecque, Robert Lawson, Matthieu LeBlanc, Claude Lessard, Marie-Odile Magnan, Marilyn

Martin-Jones, Micheline Milot, Géraldine Mossière, Michel Pagé, Jean Poupart, Joan Pujolar, Mela Sarkar, Dave Sayers, Marilyn Steinbach.

Je remercie chaleureusement le CEETUM, sa direction, ses membres et son personnel pour son appui sans faille tout au long de mes études doctorales. Le CEETUM m'a offert un espace exceptionnel de travail, de collaboration et de formation, en plus de m'avoir octroyé un soutien financier par leurs programmes de bourses. Mes remerciements vont particulièrement à Josefina Rossell-Paredes et à Chantale Simard, les piliers de ce centre de recherche.

Je souhaite souligner le soutien précieux du CÉSAR de l'Université de Montréal. Je remercie très sincèrement Josée Sabourin qui m'a aidée à surmonter les plus grandes difficultés vécues au cours de mes études doctorales. Son accompagnement a nourri ma persévérance et a été essentiel à ma réussite.

Je salue tous les étudiants que j'ai côtoyés au cours du doctorat et qui sont devenus des collègues et amis. Nos échanges et nos collaborations ont contribué directement à ma formation, en plus de m'avoir procuré des encouragements extraordinaires. Merci tout spécial à vous (en ordre alphabétique) : Myriam Abouzaid, Mahsa Bakhshaei, Elizabeth Barakos, David Bel, Jenny Carl, Roxane Caron, Élodie Combes, Mathieu Cook, Elham Darchinian, Thierry Deshayes, Christian Dumais, Gwennan Elin Higham, Roseline G.-Paquet, Marina Lefranc, Claire Lesacher, Loïc Malhaire, Alexandra Martin, Fanny Martin, Geneviève Messier, Pauline Ngirumpatse, Lorena Perez-Roa, Audrey Quintane, Aranzazu Recalde, Sara Schroeter, Charlotte Selleck, Marina Schwimmer, Kim Turcot Di Fruscia, Marjorie Vidal.

Je remercie le Fonds de recherche du Québec, Société et culture (FRQSC), le programme de Sciences humaines appliquées de l'Université de Montréal, de la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal et le Centre canadien de recherche sur les francophonies en milieu minoritaire (CRFM) de l'Institut français de l'Université de Régina pour le soutien financier.

Enfin, je remercie de tout cœur ma famille et mes amis qui m'ont accompagnée sur la route du doctorat. Votre compréhension, vos encouragements et votre optimisme ont été de grandes sources de motivation et de réconfort. Vous êtes nombreux et vous vous connaissez. Merci.

Introduction¹

Il était une fois... une thèse.

Cette thèse est le fruit de longues années de réflexions, de lectures, de recherche et d'écriture, qui ont commencé bien avant mon inscription au doctorat. Les questionnements qui ont mené à la mise en œuvre de ce projet doctoral ont en effet émergé trois ans plus tôt lors de ma formation en didactique du français, langue seconde, alors que j'y portais un regard informé de ma formation initiale en anthropologie. Les liens entre l'enseignement des langues et l'enseignement de « la culture » m'apparaissaient tenus pour acquis et donc peu discutés, peu théorisés et surtout peu critiqués. Ces questionnements ont ensuite pris une direction plus précise lorsque je me suis retrouvée à Vancouver. J'y ai enseigné le français débutant à des parents dont les enfants fréquentaient des écoles du Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique. Connaissant de mieux en mieux le contexte francophone minoritaire de cette région, ainsi que les discours dominants du milieu de l'éducation en français, je me suis demandée ce que pouvait bien être l'expérience à l'école francophone des élèves dont au moins un parent ne parlait pas le français.

En effet, dans un contexte où l'école est considérée comme le principal moyen de lutte contre l'assimilation linguistique et comme outil privilégié de transmission identitaire (Cormier, 2015; Gauvin, 2009; Gérin-Lajoie, 2004; Heller, 2011; Lentz, 2009; Magnan et Pilote, 2007; Pilote, 2004), j'ai voulu comprendre comment des élèves d'écoles primaires issus de familles bilingues négociaient avec la mission culturelle et identitaire de l'école francophone en milieu minoritaire. C'est alors que j'ai décidé de revenir au Québec et de m'inscrire au doctorat. De fil en aiguille, le questionnement initial s'est transformé en deux questions de recherche qui ont guidé ce projet doctoral et la rédaction de la thèse : « comment les élèves de francisation se représentent-ils leur(s) identité(s) ? » et « comment se positionnent-ils par rapport à la catégorie "francophone" ? »².

¹ L'orthographe adoptée dans la thèse correspond aux normes de l'orthographe rectifiée, comme le recommande l'Office québécois de la langue française. Toutefois, l'orthographe utilisée dans les textes originaux cités dans la thèse n'a pas été modifiée.

² Des sous-questions ont contribué à l'exploration de plusieurs autres aspects complémentaires à ces questions principales. Elles seront présentées plus loin au chapitre 3.

Ainsi, la thèse vise à explorer les discours et les représentations identitaires d'élèves ayants droit inscrits aux services de francisation dans une école primaire du Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique. La décision de choisir des élèves recevant des services de francisation se justifie d'une part par le peu de connaissances scientifiques diffusées à leur sujet (Bouchamma, 2009; Cormier, 2015; Cormier, Bourque et Jolicoeur, 2013; Cormier et Lowe, 2010) et d'autre part, par la volonté de cibler des enfants issus de familles bilingues. Le fait que des élèves aient besoin de francisation m'indiquait qu'ils avaient des compétences en anglais dont ils faisaient probablement usage à la maison, ce qui s'est avéré être le cas. Puis, le champ d'analyse et de recherche s'est ouvert afin d'explorer non seulement les représentations identitaires des élèves, mais aussi leurs représentations linguistiques ainsi que leurs pratiques langagières. Ces deux éléments se sont rapidement imposés comme indissociables des enjeux identitaires, ce qui explique leur place importante au fil des discussions de la thèse.

Je noterai que j'ai entamé ce projet doctoral dans un cadre particulier, soit au sein du programme de Sciences humaines appliquées à l'Université de Montréal. Ce choix était motivé par ma volonté de mener des recherches interdisciplinaires afin de tirer parti de mes expériences et de ma trajectoire universitaire en anthropologie et en éducation. Puis, j'avais pour objectif de produire des connaissances qui pouvaient être appliquées et pertinentes pour les acteurs de l'éducation en français en contexte minoritaire. Si le projet de thèse s'est modifié au fil des années, des lectures et des apprentissages, la volonté de faire de la recherche interdisciplinaire et appliquée ne m'a jamais quittée. Ces deux objectifs feront l'objet de discussions dans les prochaines sections de l'introduction, afin de bien situer la thèse dans les champs de recherche dont elle se réclame. Par la suite, je présenterai les différents chapitres qui composent le corps de la thèse.

Présentation de l'approche interdisciplinaire

Cette thèse est fondamentalement ancrée dans le champ de la sociolinguistique. La sociolinguistique peut être généralement définie comme « an orientation to the study of language that stresses the inter-relationship between language and social life, rather than focusing narrowly on language structure » (Swann, Deumert, Lillis et Mesthrie, 2004, p. 287). Comme cette définition l'annonce, la sociolinguistique s'est construite dans les années 1960 comme champ disciplinaire en s'opposant à la linguistique classique, inspirée par exemple des travaux structuralistes de Saussure, qui

refusait de considérer et d'étudier les langues dans leurs aspects sociaux (Calvet, 2011; Encrevé, 1977; Hymes, 1972). Cependant, tous ne s'accordent pas sur une définition unique de cette discipline tant ses courants, ses approches et ses objets d'études varient, comme l'affirmaient déjà Encrevé (1977) et Hymes (1972), puis comme le rappellent aujourd'hui Swann et al. (2004) dans les notes préliminaires de leur dictionnaire : « Sociolinguistics is an exciting and academically vibrant area, marked by increasing diversity. A glance through the programme of any contemporary conference in the subject will reveal a wide range of topics and analytical approaches, informed by divergent, and sometimes conflicting, paradigms and perspectives » (p. vii). Un point commun rassemble pourtant l'ensemble de ces perspectives et paradigmes, soit la volonté de mener une analyse des pratiques langagières qui tienne compte du contexte social dans lequel elles s'insèrent. D'ailleurs, dès son établissement comme discipline indépendante, la sociolinguistique a été largement influencée (et réciproquement) par les approches anthropologiques et sociologiques (Gumperz et Cook-Gumperz, 2008; Hymes, 1972). Calvet (2011) estime que les divergences au sein du champ de la sociolinguistique s'expliquent souvent par le point de départ des démarches d'analyse qui se proposent « [d'] interroger la société à l'aide de la langue ou [d'] interroger la langue à l'aide de la société » (p. 87). Pour Gumperz et Cook-Gumperz (2008), comme pour Calvet (2011), les recherches en sociolinguistique, qu'elles s'inscrivent dans l'une ou l'autre de ces démarches, n'en restent pas moins rattachées au champ plus large des études en sciences sociales³.

Je préciserai quand même que j'ai choisi d'inscrire cette thèse dans un sous-champ de la sociolinguistique, soit la sociolinguistique critique, telle que définie par Heller (2002). La sociolinguistique critique s'inspire des approches interactionnistes de la sociolinguistique ainsi que de la méthode ethnographique associée aux recherches anthropologiques. Selon Heller (2002), deux grandes questions guident les travaux en sociolinguistique critique : « il s'agit de découvrir comment se construisent les différences sociales (quelles sont les formes de catégorisation qui sont pertinentes pour les acteurs et pourquoi ?) et les inégalités sociales (quelles formes de pouvoir sont en jeu ?) » (p. 9). Heller ajoute que dans le cadre de recherche en sociolinguistique critique, il importe de penser les pratiques sociales et langagières au croisement des structures sociales et de l'agentivité individuelle, ce que d'autres courants de la sociolinguistique auraient du mal à faire. Aussi, la sociolinguistique

³ Pour une discussion plus détaillée de l'histoire de la sociolinguistique, de ses champs disciplinaires et de ses principaux objets d'études, voir Calvet (2011); Encrevé (1977); Gumperz et Cook-Gumperz (2008); Hymes (1972); Swann et al. (2004).

critique se distingue d'autres sous-champs en ce qu'elle s'intéresse davantage aux pratiques langagières en tant que pratiques sociales, plutôt qu'aux formes langagières. Enfin, comme le souligne Heller (2002), le caractère « critique » de ce champ de recherche se justifie d'une part par sa volonté de « révéler quels intérêts sous-tendent les actions, les représentations et les discours, et qui bénéficie de l'évolution des processus sociaux » (p. 10). D'autre part, l'adoption d'un point de vue critique nécessite de la part du chercheur de rendre visibles ses positionnements par rapport aux savoirs qu'il coconstruit et produit. Pour l'ensemble de ces raisons, j'estime que la sociolinguistique critique est le champ de recherche le plus pertinent et adéquat pour mener ce projet doctoral et chapeauter l'ensemble de la démarche théorique et analytique.

Toutefois, dans le cadre de recherches qui portent sur les langues, les identités et les communautés, Heller (2008) estime que la sociolinguistique offre un cadre théorique « de moins en moins apte à saisir les complexités et les mouvances que nous devons aujourd'hui décrire et comprendre » (p. 169). Alors que Heller plaide pour un ancrage plus fort dans les théories de l'économie politique, il m'est apparu nécessaire dans le cadre de cette thèse d'aller vers d'autres champs disciplinaires plus pertinents à mon sujet d'étude. C'est pourquoi je me suis tournée vers des auteurs et des théories issus de l'anthropologie (Barth, 1969; Gumperz, 1972; Jaffe, 2007, 2015a, 2015b; Schieffelin, 2007; Woolard, 1998; Woolard et Schieffelin, 1994), de l'éducation (Castellotti et Moore, 2009, 2010; Dagenais et Lamarre, 2005; Darvin et Norton, 2015; Jacquet, Moore, Sabatier et Masinda, 2008; Moore, 2006; Moore et Sabatier, 2012; Norton, 2000; Norton Peirce, 1995), de la sociologie et de la sociologie de l'éducation (Bourdieu, 1977, 2002; Magnan, 2010; Magnan et Pilote, 2007; Pilote et Magnan, 2012), ainsi que de la linguistique et de la linguistique appliquée (Arrighi et Violette, 2013; Billiez, 2007; Boudreau et White, 2004; Cenoz, 2013; Costa, 2015; Coste et Simon, 2009; Maingueneau, 2005; O'Rourke, 2011; O'Rourke, Pujolar et Ramallo, 2015), pour n'en nommer que quelques-uns. C'est en m'inspirant de ces disciplines et de ces approches, puis en les articulant de manière cohérente que j'ai pu aborder mon sujet d'étude dans sa complexité. L'approche interdisciplinaire adoptée m'a effectivement amenée à réfléchir sur mes questions de recherche à partir de concepts tels que les idéologies langagières, les pratiques langagières, les représentations linguistiques, le processus d'identification, la notion de frontière et celle de communauté imaginée, qui traversent ces champs et mettent de l'avant l'aspect social des enjeux d'identité, de langues et de communautés.

L'inscription de cette thèse dans une démarche interdisciplinaire s'apprécie également par l'influence des théories de l'analyse critique du discours sur la démarche de recherche et lors de l'analyse des données. L'analyse de discours est au cœur de bien des recherches en sociolinguistique (Boutet et Maingueneau, 2005; Encrevé, 1977) et nourrit nombre de réflexions à propos des pratiques discursives et langagières des acteurs sociaux dans des contextes les plus divers et dans les formes les plus variées. L'analyse de discours est d'ailleurs utilisée dans de multiples champs disciplinaires tels que la sociologie, l'anthropologie, les sciences du langage, les sciences politiques, la littérature, les sciences de l'éducation, etc. (Boutet et Maingueneau, 2005; Warriner, 2008), en plus de s'être développée en tant que discipline propre, ce qui rend cette notion hautement polysémique et polymorphique (Warriner, 2008) et rend difficile, voire périlleux, l'effort d'en tracer les limites, les caractéristiques et l'histoire, comme le soulignent Boutet et Maingueneau (2005, p. 16) :

En effet, la reconstruction de cette histoire est fortement tributaire de la conception que l'on se fait du discours et de l'analyse du discours : est-ce une discipline ? un ensemble hétérogène de courants ? un mélange des deux ? Il y a au moins une certitude : on ne peut pas lui assigner un fondateur reconnu. En fait, on a assisté dans les années 1960, dans des contextes intellectuels très variés, à l'émergence – surtout en Europe occidentale et aux États-Unis – de courants relativement indépendants les uns des autres, issus de diverses disciplines et qui ont posé la question de l'activité de langage et de la textualité d'une autre manière que ne le faisait classiquement la linguistique.

Dans le cadre de cette thèse, je m'inspire plus particulièrement des recherches en analyse critique du discours (*Critical Discourse Analysis*), qui cherchent à mieux comprendre comment les relations de pouvoir sont reproduites, maintenues ou changées à travers les pratiques discursives des acteurs sociaux (Fairclough, 1993; Rogers, 2008; Swann et al., 2004). L'analyse critique du discours permet de mettre en lumière les enjeux idéologiques et les discours hégémoniques qui interviennent dans les dynamiques de pouvoir en société (Fairclough, 1993).

L'analyse critique du discours s'insère donc de manière complémentaire aux autres concepts, aux théories et aux approches adoptées dans cette thèse, largement inspirées des sciences sociales. Fairclough (1993) et Rogers (2008) considèrent en effet que les discours, en tant que pratiques langagières et pratiques sociales, sont à la fois des produits sociaux (*socially shaped*) et des éléments constitutifs du social (*socially constitutive*). Pour cette même raison, Blommaert (1999) insiste sur

l'importance de comprendre dans quel contexte et par quels acteurs sociaux les discours sont produits, et avec quels effets :

The real historical actors, their interests, their alliances, their practices, and where they come from, in relation to the discourses they produce – where discourse is in itself seen as a crucial symbolic resource onto which people project their interests, around which they can construct alliances, on and through which they exercise power (p. 7).

Bref, si cette thèse se situe sans équivoque dans le champ de la sociolinguistique critique, elle est informée et inspirée de travaux qui en dépassent largement les limites. Bien que cette démarche ait représenté un défi conceptuel et analytique de taille, elle était à mon avis essentielle et très enrichissante. C'est cette volonté de porter un regard interdisciplinaire sur les questions qui m'intéressaient qui a guidé l'ensemble de mon parcours doctoral.

Un mot sur l'approche appliquée

Comme il vient d'en être discuté, cette thèse s'inscrit dans un paradigme critique, en s'inspirant fortement de théories et de concepts de sociolinguistique critique (Heller, 2002) et d'analyse critique du discours (Fairclough, 1993). Cet ancrage dans les approches critiques va de pair avec une volonté de donner une portée appliquée à la recherche. En effet, bien que les approches critiques soient diverses et adaptées aux différents champs d'études qui s'en réclament (Janks, 2010; Rogers, 2008), elles ont en commun l'intérêt pour l'étude des relations de pouvoir entre les individus et les groupes sociaux, afin de mettre au jour, de dénoncer, de contester ou de réduire (voire abolir) leurs effets discriminatoires, de marginalisation ou de domination, pour ne nommer que ceux-ci (Fairclough, 1993; Rogers, 2008). Janks (2010), en se référant aux études de littérature critique, ajoute qu'au-delà de la grande variabilité des contextes et des formes de relation de pouvoir, « what remain constant, however, is its social justice agenda and its commitment to social action, however small it be, that makes a difference » (p. 40). Cette volonté d'action pour le changement social et la justice sociale est, je le crois, un point commun essentiel des approches critiques en sciences.

La volonté de changement social peut être canalisée vers des enjeux politiques d'envergure (la politique de *grand P*, comme Janks [2010] l'appelle) ou des enjeux politiques à l'échelle locale (la politique de *petit p*) :

Little-*p* politics [...] is about the micro-politics of everyday life. It is about the minute-by-minute choices and decisions that make us who we are. It is about desire and fear [...]. It is about the politics of identity and place; it is about small triumphs and defeats; it is about winners and losers, have and have-nots, [...]; it is about how we treat other people day by day; it is about whether or not we learn someone else's language [...].

[...] This is not to suggest that *politics* has nothing to do with *Politics*. On the contrary, the sociohistorical and economic contexts in which we live produce different conditions of possibility and constraints that we all have to negotiate as meaningfully as we can (Janks, 2010, p. 41).

Considérant cette relation entre les différentes échelles du politique comme réciproque et dynamique, Janks considère qu'il y a un espace possible pour l'action sociale : « Working with the politics of the local enables us to effect small changes that make a difference in our everyday lives and those of the people around us » (Janks, 2010, p. 41). Fairclough (1993) abonde dans le même sens et insiste sur l'importance pour les chercheurs de contribuer aux changements sociaux :

[...] My framework for critical discourse analysis is concomitant with a strong orientation to historical change: to changing discursive practices and their place within wider processes of social and cultural change. Historical change ought, in my view, to be the primary focus and concern of critical discourse analysis if it is to be relevant to the great social issues of our day (p. 137).

Comme les discours contribuent à l'établissement et à la reproduction de relations de pouvoir entre les individus et les groupes, Janks (2010) considère qu'ils sont un espace qui peut être investi en vue d'atteindre une plus grande justice sociale. En effet, elle explique qu'il est possible de provoquer des changements sociaux par l'ouverture de nouveaux horizons du possible découlant de la contestation des discours dominants, voire le changement des discours considérés dominants.

Les approches critiques en milieu scolaire auraient l'avantage d'investir un domaine favorable au changement social : « education can work to disrupt the micro politics of everyday life that serve the interests of those who are powerful » (Janks, 2010, p. 55)⁴. Rogers (2008) estime que les recherches ethnographiques en analyse critique du discours qui portent sur les classes et les écoles bilingues du secteur primaire sont toutefois trop peu nombreuses. Dans leurs conclusions, Gérin-Lajoie et Jacquet

⁴ Voir aussi Rogers (2008) pour une discussion sur l'émergence et l'application de l'analyse critique du discours en contexte éducatif.

(2008) appellent d'ailleurs à davantage de recherches ethnographiques sur les questions de pluralités culturelles et linguistiques des élèves des écoles francophones minoritaires au Canada. Les auteures estiment que de telles recherches permettraient de développer une base de connaissance sur laquelle s'appuyer afin de développer les réflexions critiques du personnel scolaire ainsi que des futurs enseignants. Mieux connaître la réalité des élèves serait la première étape vers une application dans le domaine de l'éducation, comme l'expliquent Gérin-Lajoie et Jacquet (2008) :

Afin de pouvoir développer une approche qui suscite un questionnement critique chez le personnel des écoles, il faudrait être en mesure de mieux connaître la réalité des élèves. Nous encourageons donc plus de recherches empiriques dans ce domaine qui viendraient illustrer l'expérience vécue par les élèves eux-mêmes, de même que celle du personnel des écoles (p. 39).

Cette thèse s'inscrit dans cette lignée des approches critiques qui visent le changement social. Dans ce cas, la portée de la recherche s'applique davantage aux milieux de l'éducation et aux changements des politiques locales, à petite échelle. Au-delà de la production de nouvelles connaissances, l'objectif poursuivi par ce projet doctoral est ainsi de contribuer aux débats, aux discussions, ainsi qu'à la formation des intervenants scolaires et des acteurs des milieux francophones minoritaires en vue de réduire les effets de marginalisation observés auprès des élèves de francisation et de leurs familles. La thèse ne prétend pas avoir une application didactique directe, ni de proposer des modèles éducatifs à mettre en place dans les écoles francophones. L'application des résultats de recherche est tout de même possible dans la mesure où il est possible d'agir sur les idéologies, les discours et les représentations. Ensuite seulement, il est envisageable de penser ou de susciter des changements dans les pratiques. L'approche appliquée de cette thèse est ainsi pensée comme une contribution de longue haleine qui sera sans doute difficilement visible, mais qui n'en serait pas moins significative.

Présentation des chapitres

En plus de ce chapitre d'introduction, la thèse est composée de six chapitres et d'une discussion finale. Le premier chapitre intitulé « problématique et contexte de recherche » vise à donner un aperçu du contexte éducatif en français en contexte minoritaire canadien, et en particulier en Colombie-Britannique. Il y sera d'abord question des grandes politiques linguistiques canadiennes qui ont mené à l'établissement des institutions scolaires francophones au pays, ainsi que du rôle de ces institutions

en tant qu'agentes de socialisation. Ensuite, le chapitre discutera de la situation de l'éducation en français en Colombie-Britannique et présentera un bref portrait de la communauté francophone de cette province, de son système d'éducation, ainsi que des services de francisation offerts. La dernière section offrira une revue de littérature qui traite de l'éducation en langue officielle minoritaire au Canada, afin de faire ressortir les principaux enjeux traités et d'y positionner la thèse.

Le deuxième chapitre « cadre conceptuel » permettra de présenter, de définir et de discuter des principaux concepts et théories mobilisés dans la thèse. Ce chapitre est divisé en trois grandes sections. D'abord, il sera question des idéologies linguistiques, en particulier des idéologies monolingues et plurilingues. Cette section discutera aussi des idéologies nationalistes et de leur influence sur les idéologies linguistiques. Puis, la section présentera d'autres concepts clés, dont les suivants : répertoire linguistique, authenticité et légitimité. Elle se conclura sur la présentation d'un concept relativement nouveau dans le champ de la sociolinguistique, soit celui de *new speakers*. La deuxième grande section de ce chapitre présentera une discussion critique du concept d'identité. J'y expliquerai pourquoi le concept d'identification m'apparaît plus adéquat que celui d'identité, en plus de l'articuler à d'autres concepts connexes, tels que le positionnement et l'investissement identitaire. La troisième grande section du chapitre abordera la question de l'identification en tant que processus social. Il y sera question de socialisation langagière et de l'établissement des frontières entre les groupes sociaux et linguistiques. Le dernier concept présenté, celui de communauté imaginée, permettra de rassembler dans un tout cohérent les différents concepts, théories et perspectives présentés dans le chapitre. C'est d'ailleurs ce concept de communauté imaginée qui sera le concept phare de la thèse.

Le troisième chapitre présente une discussion riche et détaillée de l'approche méthodologique adoptée pour mener à bien cette recherche. D'une part, le chapitre met en lumière les éléments essentiels de la méthodologie, tels que la question de recherche, le choix des lieux et la durée de l'étude ethnographique, les démarches déontologiques et éthiques, le processus de recrutement des participants, ainsi que les activités de collectes et d'analyse de données. D'autre part, le chapitre présente une discussion plus personnelle, transparente et réflexive concernant les limites de l'approche méthodologique, la posture de chercheuse et les défis de faire de la recherche auprès d'enfants. Enfin, étant donnée la visée appliquée de la recherche, une dernière section discutera des initiatives entreprises pour diffuser les résultats et prendre part à la discussion ayant lieu dans les

milieux scientifiques, éducatifs et communautaires à propos de la place des élèves de francisation au sein des écoles francophones minoritaires au Canada.

Le quatrième chapitre est le premier de trois chapitres de résultats de recherche et d'analyse de données. Le chapitre quatre, « communautés imaginées à l'école Beaulieu : la perspective des adultes », vise à mettre de l'avant les discours et les représentations identitaires des adultes rencontrés dans le cadre de la recherche, soit principalement les membres du personnel scolaire et les parents. La première section offre une description de l'école Beaulieu, de ses espaces, de ses acteurs et de ses routines scolaires. Ces éléments permettront de contextualiser les discours des participants à la recherche, adultes et enfants, en plus de présenter les politiques linguistiques de l'école. La deuxième partie fera ressortir les éléments de discours et de représentations qui contribuent à la définition des trois grandes communautés imaginées à l'école Beaulieu, soit les francophones, les francophiles et les anglophones. La dernière section du chapitre discutera des services de francisation en tant qu'agent de socialisation langagière en vue d'intégrer les élèves à la communauté francophone imaginée.

Le cinquième chapitre, « les représentations et pratiques langagières des élèves de francisation », met l'accent cette fois sur les discours, représentations et pratiques langagières des douze élèves de francisation qui ont participé à la recherche. Après avoir présenté leurs profils familiaux et langagiers, le chapitre explorera les principales représentations linguistiques des élèves, dont leurs représentations du bilinguisme et du plurilinguisme. La troisième partie du chapitre décrira plutôt leurs pratiques langagières dans un contexte où l'école est pensée et vécue comme un espace unilingue français.

Le sixième et dernier chapitre de la thèse, « les représentations identitaires des élèves de francisation » abordera plus directement la question de l'identification des élèves de francisation. En se basant sur leurs discours et représentations, le chapitre montrera que les élèves reconnaissent les frontières identitaires de la communauté francophone imaginée, telle que décrite au chapitre 4. Puis, il sera possible d'explorer les positionnements identitaires ainsi que l'investissement identitaire des élèves par rapport à cette communauté imaginée. La troisième partie du chapitre vise ensuite à explorer les autres positionnements identitaires exprimés et revendiqués par les élèves de francisation. Enfin, la quatrième partie du chapitre présente une discussion à propos des raisons qui expliqueraient

la difficulté des élèves de francisation à se positionner et à se faire reconnaître en tant que membres légitimes de la communauté francophone imaginée.

La discussion finale de la thèse a pour but de résumer les grandes conclusions de ces chapitres et d'en faire ressortir les points clés. De plus, elle mettra en lumière les éléments de réponse obtenus aux questions de recherche à travers les différents sujets traités dans la thèse. La discussion s'ouvrira alors vers des enjeux non résolus par la thèse, des questions laissées en suspens ainsi que vers des pistes de réflexion en vue de recherches futures.

Chapitre 1. Problématique et contexte de recherche

Ce chapitre permettra de mettre en contexte la problématique de recherche de la thèse et de la situer par rapport aux recherches récentes. D'abord, la discussion portera sur les enjeux de l'éducation en milieu scolaire minoritaire au Canada. Il sera question des luttes pour la reconnaissance et la protection des droits des communautés francophones minoritaires en matière d'éducation. Le rôle de l'école en tant qu'objet de revendication, puis en tant qu'agent de socialisation sera abordé afin de bien saisir l'importance que revêt cette institution aux yeux des membres des communautés linguistiques minoritaires de langues officielles.

Puis, la discussion portera plus spécifiquement sur la place qu'occupe la langue française en Colombie-Britannique, particulièrement dans le milieu de l'éducation. Le chapitre présentera le Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, un acteur incontournable de l'éducation en français dans cette province. Il y sera question de sa création, de sa mission, de sa structure et de ses programmes, notamment le celui de francisation. Cette section brossera un portrait général de la situation scolaire dans laquelle évoluent les élèves de francisation à Vancouver.

Ces éléments de contexte bien en place, il sera ensuite possible de situer la thèse par rapport aux grands enjeux qui se dégagent des travaux récents sur l'éducation en milieu minoritaire au Canada. Ce bref retour sur la littérature permettra de souligner son originalité et de mettre en valeur sa pertinence et son apport dans ce champ de recherche.

1.1 L'éducation en milieu francophone minoritaire au Canada

En contexte linguistique minoritaire au Canada, l'école est considérée depuis les années 1960 comme « le moyen privilégié d'assurer la reproduction de l'identité collective et combattre l'assimilation linguistique » (Pilote, 2004, p. 15). Jusqu'aux années 1970, la possibilité de scolariser les jeunes générations en français en contexte minoritaire était cependant limitée par l'absence ou le peu de financement public accordé aux systèmes éducatifs de langue française (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011). L'école est ainsi devenue une institution d'une grande valeur stratégique et elle a été au cœur des luttes pour le respect des droits linguistiques des minorités de langues officielles. Les enjeux concernant l'éducation en milieu minoritaire au Canada sont toutefois enchâssés dans des

dynamiques sociales, des discours et des luttes politiques plus larges, que je décrirai brièvement dans les prochaines sections.

1.1.1 Les grandes politiques linguistiques canadiennes

Les politiques linguistiques actuelles au Canada sont directement issues des travaux de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme déclenchée en juillet 1963. La recommandation phare du premier volume du rapport de la Commission (1967) a certainement été celle d'adopter le français et l'anglais comme les deux langues officielles du Canada ainsi que l'adoption du statut de pays bilingue (Hayday, 2013; Wardhaugh, 1983), la commission reconnaissant la dualité linguistique comme une caractéristique fondatrice du pays (Wardhaugh, 1983). Le deuxième volume du rapport de la Commission (1968) a présenté des recommandations concernant directement l'éducation. Les commissaires considéraient primordial que le gouvernement fédéral contribue au financement des programmes éducatifs en anglais et en français en contexte minoritaire. De plus, le gouvernement était invité à rendre obligatoire l'enseignement de l'une ou l'autre de ces langues en tant que langue seconde à tous les élèves canadiens (Hayday, 2013; Heller, 2011). Il faut noter que dans les années 1960, seul le Québec offrait des programmes subventionnés d'éducation en français et en anglais complets du primaire à l'université (Hayday, 2013).

C'est en 1969 que le gouvernement fédéral canadien reconnaît le français et l'anglais comme les deux langues de communication entre l'État et ses citoyens, en adoptant la *Loi concernant le statut et l'usage des langues officielles du Canada*, plus connue sous le nom de la *Loi sur les langues officielles*. La *Loi sur les langues officielles* (1988)⁵ assure le statut égal des deux langues officielles dans le cadre de leur usage au sein du Parlement canadien et dans les différentes instances du Gouvernement du Canada. Ainsi, la loi garantit le droit aux citoyens de communiquer avec les institutions du gouvernement fédéral ou encore d'en recevoir les services dans la langue officielle de leur choix. De plus, depuis 1988, la *Loi sur les langues officielles* promeut l'engagement du gouvernement du Canada à protéger et à favoriser le développement des communautés linguistiques minoritaires de langues officielles, en collaboration avec les gouvernements provinciaux. Cette politique a encouragé le

⁵ Je noterai qu'en 1988 une nouvelle version de la Loi sur les langues officielles a été adoptée, puis modifiée à de nombreuses reprises, jusqu'à la plus récente version adoptée en 2015. C'est cette dernière version (2015) qui est citée dans le texte.

regroupement des différentes associations francophones locales qui ont voulu établir une voix officielle qui représenterait chacune des communautés francophones minoritaires provinciales et qui deviendrait les interlocuteurs désignés dans le cadre des négociations avec les institutions gouvernementales fédérales et provinciales (Heller, 2011). La section suivante du préambule de la loi (dont les principes sont repris notamment aux articles 41 et 43) a jeté les bases sur lesquelles se sont appuyés les mouvements de défense des droits des minorités linguistiques :

[Le gouvernement du Canada] s'est engagé à collaborer avec les institutions et gouvernements provinciaux en vue d'appuyer le développement des minorités francophones et anglophones, d'offrir des services en français et en anglais, de respecter les garanties constitutionnelles sur les droits à l'instruction dans la langue de la minorité et de faciliter pour tous l'apprentissage du français et de l'anglais ("Loi sur les langues officielles," 1988, p. 2)

Wardhaugh (1983) et Hayday (2013) notent que les années qui ont suivi le dépôt du rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme ont été caractérisées par un accueil plutôt favorable des revendications des communautés francophones minoritaires, surtout en matière d'éducation. Des investissements importants ont été faits à travers le pays pour soutenir et développer les programmes éducatifs minoritaires et de langues secondes. Au cours de ces mêmes années, les avancées en éducation en français hors Québec restaient tout de même aux yeux de plusieurs insuffisantes. En effet, dans le cadre de leurs rapports respectifs, les deux premiers Commissaires aux langues officielles ont fait des recommandations afin qu'il y ait plus d'enseignement du français dans les écoles ainsi que dans les Universités et collèges postsecondaires au Canada hors Québec (Hayday, 2013; Wardhaugh, 1983).

En 1982, une étape de plus a été franchie vers la reconnaissance des droits des minorités linguistiques de langues officielles avec l'adoption des articles 16 (langues officielles du Canada), 20 (communications entre les administrés et les institutions fédérales) et 23 (langue d'instruction) de la *Charte canadienne des droits et libertés* (Hayday, 2013; Johnson, 2009; Landry, Allard et Deveau, 2008). Ces articles « affirment l'égalité de l'anglais et du français et obligent les gouvernements provinciaux et territoriaux à reconnaître le droit à l'enseignement dans la langue officielle minoritaire et à la gestion des établissements scolaires par la minorité » (Landry et al., 2008, p. 50).

L'adoption de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* concernant le droit à l'instruction dans la langue de la minorité représente à elle seule une avancée majeure dans la lutte et

les revendications pour la reconnaissance des droits des minorités linguistiques au pays (Hayday, 2013; Landry, Allard et Deveau, 2010). Landry et al. (2010, p. 19) estiment que l'article 23 « a constitué un véritable catalyseur et un garant de la prise en charge par les communautés francophones de l'enseignement en français et de la gestion scolaire en situation minoritaire ». L'article 23 garantit en effet le droit à l'instruction dans la langue officielle minoritaire. À la suite de l'adoption de la *Charte canadienne des droits et libertés*, les communautés francophones à travers le pays ont obtenu des gains importants dans le domaine de l'éducation et il y a maintenant dans l'ensemble des provinces et territoires canadiens des conseils scolaires responsables de l'instruction dans la langue de la minorité (Hayday, 2013; Landry et al., 2010; Lentz, 2009).

L'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* établit les critères permettant de déterminer le statut « d'ayant droit » des parents. D'abord, les parents qui désirent faire instruire leurs enfants dans la langue de la minorité doivent être des citoyens canadiens. Ensuite, ils doivent soit avoir la langue minoritaire comme première langue apprise et être toujours capables de la comprendre, soit avoir été scolarisés au secteur primaire dans cette langue au Canada⁶. Aussi, des parents dont un enfant aurait été scolarisé dans la langue minoritaire au Canada⁷ ont le droit de faire instruire tous leurs enfants dans cette langue. Il faut noter que le premier critère, soit celui d'avoir la langue minoritaire comme première langue apprise et encore comprise ne s'applique pas aux familles résidant au Québec. Les parents qui parlent anglais ne peuvent pas s'en prévaloir pour faire inscrire leurs enfants à l'école de langue minoritaire anglaise. Ce critère s'appliquant par contre aux communautés francophones hors Québec, les citoyens canadiens issus de l'immigration qui répondent aux autres critères peuvent faire instruire leurs enfants en français. Je noterai ici qu'un seul parent doit répondre aux critères de l'article 23 pour se qualifier en tant qu'ayant droit et obtenir l'autorisation d'inscrire ses enfants dans une école de la minorité de langue officielle.

Puisque l'éducation est de juridiction provinciale, les familles à travers le pays n'ont pas accès aux mêmes services ni au même respect de leurs droits linguistiques. D'ailleurs, les élites francophones de chacune des provinces ont dû mener leurs propres luttes afin de faire reconnaître leurs droits,

⁶ En Colombie-Britannique, les programmes d'immersion sont exclus de cette clause. Les parents issus des programmes d'immersion ne peuvent donc pas faire valoir leur statut d'ayants droit sur la base de leur scolarité.

⁷ La scolarisation des enfants aux programmes d'immersion n'est pas non plus reconnue comme critère permettant l'obtention du statut d'ayant droit en Colombie-Britannique.

notamment dans le domaine de la gestion des systèmes scolaires (Magnan et Pilote, 2007). Les situations varient particulièrement en fonction de l'importance de la concentration francophone (Landry et al., 2010; Pilote, 2010). En effet, comme le signalent Bourgeois et Bourgeois (2011), en raison du principe du « là où le nombre le justifie » (voir les articles 22 et 32 de la *Loi sur les langues officielles* ainsi que les articles 20 et 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*), les communautés minoritaires qui ont une plus forte concentration de population dans un territoire donné voient leur chance de recevoir des services dans leur langue augmenter par rapport aux communautés moins nombreuses en population. Les politiques linguistiques canadiennes sont en effet érigées dans une perspective individualiste : les citoyens canadiens doivent choisir individuellement la langue officielle dans laquelle ils veulent communiquer avec l'État (Johnson, 2009). Johnson précise : « [la politique des langues officielles] n'accorde pas des droits linguistiques à une population circonscrite sur un territoire donné, mais aux citoyens canadiens en fonction de leurs choix personnels » (2009, p. 29). C'est pourquoi les communautés linguistiques doivent démontrer qu'un nombre suffisant d'individus réclame des services dans la langue de la minorité afin de les obtenir.

Dans l'ensemble, Hayday (2013) considère que c'est dans le domaine de l'enseignement des langues officielles que les recommandations de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme ont eu le plus d'impact à long terme :

Moreover, the policies and programs resulting from the commission's work gave rise to actors in both government and civil society who have been able to promote and advance the cause of enhanced official languages programs in education over the past five decades, leaving behind a radically transformed education sector (Hayday, 2013, p. 30).

Brasseur (2007), s'il se fait plus prudent dans son appréciation des effets des politiques instaurées par le gouvernement fédéral de l'époque, admet qu'elles ont eu un impact positif sur les populations francophones minoritaires, particulièrement dans l'est du pays : « l'instauration du bilinguisme officiel [...] permettra aux francophones minoritaires de retrouver leur pleine citoyenneté, avec l'affirmation nouvelle de leurs droits linguistiques. Ces mesures n'améliorent certainement pas, à elles seules, la qualité du français, mais redonnent confiance à la population » (Brasseur, 2007, p. 71).

1.1.2 L'école comme objet de revendication nationaliste

Comme le rappelle Johnson (2009), les politiques linguistiques ne peuvent être évoquées seulement en termes de politiques gouvernementales. Elles sont aussi l'aboutissement de luttes menées par des mouvements et des groupes sociaux qui veillent à la défense de leurs intérêts. C'est le cas bien entendu des minorités linguistiques au pays qui ont revendiqué la reconnaissance de leurs droits et continuent de le faire aujourd'hui.

Les luttes pour l'obtention du droit à l'instruction dans la langue de la minorité en particulier se sont inscrites (et s'inscrivent toujours) dans une dynamique sociale marquée par les discours nationalistes au Canada. En effet, les discours nationalistes des années 1960 et 1970 du Québec ont eu de forts échos dans les communautés francophones canadiennes hors Québec. Ces dernières ont alors dû, selon Heller, « construire leur langue, leur culture et leur identité collective » (2007b, p. 45). Cette redéfinition de l'identité franco-canadienne hors Québec s'est faite dans la lignée du discours traditionaliste dominant qui contribuait à produire un sentiment d'appartenance à une collectivité homogène d'origine française (Boissonneault, 2004; Heller, 2002, 2011; Thériault, 2014).

Or, comme ces communautés n'avaient pas comme au Québec de territoire propre pour légitimer leurs discours nationalistes, les revendications étaient davantage de nature institutionnelle ou étatique (Bourgeois et Bourgeois, 2011; Cormier, 2015; Heller, 2002, 2007b, 2011; Thériault, 2014). Les institutions ciblées variaient en fonction des contextes, mais il s'agissait en général des conseils et des établissements scolaires, des régies de la santé, des conseils municipaux, des conseils de développement économique, etc. (Bourgeois et Bourgeois, 2011; Heller, 2011). Bourgeois et Bourgeois (2011, p. 792) expliquent : « ces efforts [visaient] à saisir les leviers décisionnels, la légitimité démocratique et les ressources humaines, financières et matérielles de ces institutions à des fins nationalistes ». Ces luttes institutionnelles avaient aussi pour objectif d'assurer ce qu'on appellera plus tard la « vitalité linguistique » ou encore la « complétude institutionnelle » des communautés minoritaires : l'investissement dans les institutions sociales et culturelles promettait une vie communautaire plus dynamique, condition jugée essentielle à l'usage et à la transmission d'une langue (Landry et al., 2008; Thériault, 2014).

Les revendications des communautés francophones hors Québec pour l'obtention d'une plus grande autonomie institutionnelle ont mené à l'établissement d'espaces exclusifs, définis particulièrement par leur caractère unilingue français (Heller, 2002, 2011). Le lieu privilégié pour instaurer cet espace unilingue français était sans hésitation l'école. « L'éducation devenait un terrain central pour toute lutte politique entre francophones et anglophones en milieu minoritaire, sa signification soulignée par sa fonction de socialisation des nouvelles générations, et donc de la reproduction de la collectivité même » (Heller, 2002, p. 84). Wardhaugh (1983) estime d'ailleurs que les politiques issues de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme ont directement contribué à l'établissement d'espaces unilingues, particulièrement dans le domaine de l'éducation :

Equal rights in Canada actually meant the establishment of 'separate but equal' facilities, not their abolition. In this case it led to the establishment of facilities on a linguistic basis, to protect the French language outside Québec. [...] Only schools whose population were segregated from each other according to the language of instruction were deemed suitable to guarantee rights which had long been denied (1983, p. 46).

Heller insiste sur l'importance qui était alors accordée à l'unilinguisme de l'espace scolaire comme mode de résistance à la majorité anglophone :

The job of the French-language minority school was thus to provide a homogeneous, unilingual francophone space in which francophone youth could be socialized as francophones speaking the kind of French ideologized as normal (as a whole, bounded, autonomous system mobilizable for all possible forms of human activity), and thereby, free of Anglophone domination (2011, p. 98).

La création et la reproduction d'un espace unilingue en contexte scolaire ont une conséquence importante : la stigmatisation des autres langues et de certaines variétés du français (Heller, 2002; Martin-Jones, 2007). Les études linguistiques à caractère descriptif ont d'ailleurs contribué à la création de cette identité unilingue française, basée sur une norme dite standard. On tente de définir quel français et quelle « francophonie » seront acceptés, quelle est la population cible de l'école francophone, quels besoins – et les besoins de qui – elle doit combler, quels intérêts l'école devra servir, etc. (Heller, 2001, 2002, 2007b, 2011).

À ceci Jaffe (2007), qui observe le contexte corse, ajoute que l'école, en faisant la promotion de l'unilinguisme, développe des politiques et des pratiques qui traitent le bilinguisme comme un problème, un empêchement ou une interférence à l'apprentissage de la langue dominante. Au mieux, le bilinguisme est considéré comme une condition temporaire menant soit à l'unilinguisme, soit à une forme équilibrée de bilinguisme. Au Canada, Heller (2007b) et Cormier (2015) observent la même chose : le bilinguisme est vu comme une menace à l'espace unilingue francophone qu'on tente de créer. C'est aussi l'avis de Lefebvre (2006, p. 86) qui déplore l'association faite trop facilement dans la recherche entre bilinguisme et assimilation : « Le bilinguisme qui prévaut en milieu minoritaire serait donc associé à un bilinguisme asymétrique dans lequel la langue maternelle française, normalement porteuse de la culture française, est reléguée au second rang ». Heller ajoute que face au bilinguisme et au plurilinguisme qui donnent accès à plus de marchés économiques et symboliques, l'école francophone comme espace unilingue doit négocier avec des intérêts divergents : « Francophone spaces get caught in a tension between nationalist ideas of authentic identities, and preferences in increasingly competitive markets for measurable commodities and for forms of symbolic capital that can be seen to constitute added value » (Heller, 2011, p. 101). Plusieurs autres chercheurs ont d'ailleurs exprimé leurs préoccupations concernant l'unilinguisme que pratique toujours l'école en milieu minoritaire dans un contexte où l'anglais est nécessairement une part importante du vécu social des élèves et de leurs parents (Buors et Lentz, 2009; Dallaire et Denis, 2005; Gauvin, 2009; Gérin-Lajoie, 2004; Heller, 2011; Lentz, 2009; Rocque, 2009). La section suivante permettra justement de discuter davantage du rôle de l'école comme agent de socialisation linguistique et identitaire des élèves et plus largement des membres des communautés linguistiques francophones minoritaires au Canada.

1.1.3 L'école comme agent de socialisation

En contexte minoritaire, deux milieux de vie sont considérés comme les sources principales de socialisation langagière des enfants : la famille et l'école. L'école est de ce fait devenue un lieu d'intervention central et un outil de premier plan pour le développement de l'identité sociale des futures générations de francophones à travers le pays (Bernard, 1997; Cormier, 2015; Gauvin, 2009; Gérin-Lajoie, 2004; Heller, 2011; Lentz, 2009; Magnan et Pilote, 2007; Pilote, 2004). Le système éducatif en milieu francophone minoritaire se voit ainsi attribuer plusieurs rôles, qui vont au-delà de ce qui est généralement attendu d'une école en milieu majoritaire, comme l'explique Lentz (2009) : « outre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être habituellement développés par le système scolaire, l'école

francophone en milieu minoritaire doit développer le savoir-vivre ensemble et le savoir-devenir nécessaires aux futurs bâtisseurs qui assureront la vitalité des communautés francophones » (p. 5). Selon Landry et Allard (1999, cité par Pilote, 2004, p. 17), l'école contribuerait à la reproduction et à la formation de l'identité francophone par la « création d'une ambiance culturelle et linguistique française ». En milieu minoritaire, l'école deviendrait aussi l'agent principal de communautarisation : « dans les communautés minoritaires, l'éducation peut être le point de départ de l'élaboration de projets collectifs [...]. L'école peut aussi devenir un centre de vie communautaire en permettant de regrouper et de socialiser l'ensemble des membres de la communauté » (Simard, 2004, p. 220). Pilote (2010), dans le cadre de ses recherches en contexte acadien au Nouveau-Brunswick, note par exemple que c'est à l'école que revient le mandat de développer la vie communautaire francophone. À cet effet, l'école est invitée à bonifier son offre d'activités en matières sportives, culturelles et sociales, notamment en ce qui a trait aux programmes parascolaires. L'école en milieu minoritaire est responsable d'offrir des activités qui « visent la création d'un lieu de vie française pour la minorité en même temps qu'elles suscitent la formation des réseaux » (Pilote, 2010, p. 37). Ce rôle serait d'autant plus important dans les contextes où les membres de la communauté linguistique sont dispersés géographiquement, ce qui limiterait leurs possibilités de contact et d'échanges.

Ainsi, l'école est conçue comme un des éléments de partenariat « tripartite » de la socialisation langagière, dont les deux autres sont la famille et la communauté (Bernard, 1997; Gauvin, 2009; Gérin-Lajoie, 2004; Rocque, 2009). En résumé, l'école serait l'institution responsable de la formation des futurs « acteurs de la société civile qui exerceront des rôles de leadership et de conscientisation dans tout projet d'autonomie culturelle que la communauté pourra entreprendre » (Landry et al., 2010, p. 40). L'école a donc de grandes ambitions par rapport à la socialisation de ses élèves et à leur identification : « on s'attend à ce que les élèves qui [la] fréquente agissent en francophones, donc qu'ils parlent français et qu'ils s'associent à la culture française : en d'autres mots, que les élèves affichent une forte appartenance à la francophonie » (Gérin-Lajoie, 2004, p. 175).

Toutefois, Landry et al. (2010) et Lentz (2009) concèdent que l'école, aussi essentielle soit-elle au processus de vitalité linguistique des communautés linguistiques minoritaires, ne peut à elle seule garantir le maintien, le dynamisme ou l'avenir de ces communautés. Pilote (2004) recense d'ailleurs

dans sa thèse plusieurs références qui dès la fin des années 1990⁸ nuancent le rôle que jouerait l'école dans la construction identitaire des jeunes francophones en milieu minoritaire. Jaffe (2007, p. 62) croit également que le pouvoir de l'école pour revitaliser ou promouvoir une langue ou une identité collective en situation minoritaire peut être surestimé : « in the current phase of language revitalization, Corsican schools and/or Corsican individuals are credited with greater agency, and thus stand to be held accountable if the society does not become bilingual ». Elle se demande si en fin de compte cette responsabilité qu'on donne à l'école ne serait pas démesurée et irréaliste.

Par ailleurs, Simard rappelle que l'école n'est pas condamnée à la « reprise perpétuelle » de la tradition : « la pédagogie n'est pas seulement ancrée dans le passé, elle appartient au présent » (2004, p. 185). Heller (2002, p. 17) explique que l'idéologie du « peuple authentique qui rend légitime l'existence des écoles [en milieu minoritaire] s'effondre devant la nécessité matérielle et l'idéologie de pratiquer l'inclusion ainsi que de s'ouvrir au monde de plus en plus internationalisé ». Le visage des communautés et des milieux scolaires minoritaires change en raison du processus d'urbanisation et avec l'arrivée de populations immigrantes, ce qui demande une redéfinition de la francophonie (Cormier, 2015; Dalley, 2003; Gérin-Lajoie, 2004; Heller, 1998; Magnan et Pilote, 2007). L'école francophone doit ainsi se redéfinir, puisqu'elle ne peut plus être conçue comme « étant le point de rassemblement d'une communauté qui partage sans contredit les mêmes intérêts, puisque dans bien des cas, les membres de cette communauté ne partagent ni la même langue, ni la même culture » (Gérin-Lajoie, 2004, p. 173).

Par ailleurs, une perspective plus critique à propos du rôle de l'école comme agent de socialisation rappelle que si l'école est un agent de socialisation et de reproduction de l'identité collective, elle est aussi un agent de reproduction des inégalités sociales et des relations de pouvoir asymétriques. C'est ce qu'explique ici Martin-Jones (2007, p. 172) :

Firstly, the ways in which schools serve as spaces within which specific languages (national, official language) and specific linguistic practices [...] come to be inculcated with legitimacy and authority; secondly, the ways in which schools function as spaces for selecting and categorizing students, for assessing performance [...] and providing credentials that are ultimately tied to positioning in the world of work, along with the ways in which these categorization processes

⁸Bernard (1998), Gérin-Lajoie (2001; 2003), Dallaire et Roma (2002), Dallaire et Dennis (2000), Dallaire (1999).

are bound up to a wider processes of social stratification along the lines of ethnicity, class and gender.

C'est aussi l'avis de Gérin-Lajoie et Jacquet (2008) et Dalley et Campbell (2006), qui rappellent que le système scolaire contribue au maintien des pratiques d'exclusion, de discrimination et d'injustice que peuvent expérimenter les élèves (et autres acteurs de l'éducation) au sein de cette institution et bien au-delà de ses murs. L'école est une institution qui produit des idéologies et des discours d'autorité qui influencent donc les relations qu'entreprendront les différents acteurs entre eux et avec elle (Ching Man, 2008; Dalley et Campbell, 2006). Ces idéologies et discours d'autorité auront nécessairement une influence sur l'identification des jeunes qui y sont certes soumis, mais qui ont également la possibilité d'y résister et de les contester (Allen, 2006; Ching Man, 2008; Heller, 1998).

D'ailleurs, il faut noter que les jeunes sont des agents actifs et conscients de leur processus d'identification (Allen, 2006; Ching Man, 2008; Dallaire et Denis, 2005; Heller, 2011; Schieffelin, 2007) et qu'au bout du compte « minority francophone identity is, to a fairly large extent, a choice » (Dallaire et Denis, 2005, p. 163). Ces choix restent toutefois restreints par les identités disponibles aux jeunes. Dans cette perspective, l'école contribue certainement à offrir des possibilités d'identification, mais elle ne peut garantir l'adoption de ces identifications par les élèves, qui sont aussi exposés à d'autres discours à l'extérieur de l'école (Allen, 2006)⁹.

1.2 Étudier en français en Colombie-Britannique

Bien que les principaux enjeux touchant la reconnaissance des droits linguistiques des minorités de langues officielles et en particulier le droit à l'éducation dans la langue de la minorité soient communs à l'ensemble des provinces canadiennes, ils s'incarnent dans des contextes particuliers dont il faut tenir compte. C'est pourquoi dans cette section je décrirai le milieu de l'éducation en français en Colombie-Britannique et plus particulièrement dans la grande région de Vancouver. Je brosserai rapidement un portrait de la communauté francophone de Vancouver, puis je présenterai un bref retour historique sur le développement des services d'éducation en français dans la province.

⁹ La question du processus d'identification sera discutée plus en détails au chapitre suivant. La discussion permettra de présenter une synthèse théorique sur le sujet et de justifier la conception de l'identité adoptée dans le cadre de cette thèse.

Ensuite, je décrirai le programme de francisation en vigueur au Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique au moment de l'enquête.

1.2.1 La communauté francophone de Colombie-Britannique

Les données tirées des études de Landry (2009) montrent que la communauté francophone de la Colombie-Britannique arrive au 3^e rang en importance derrière celles de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick pour le nombre de francophones comptés selon la première langue officielle parlée. Il est estimé que le nombre de francophones en Colombie-Britannique comptés selon la langue maternelle (première langue apprise et toujours comprise) est d'un peu plus de 70 700 personnes¹⁰ (Statistique Canada, 2011), un nombre en croissance depuis 2001, mais proportionnellement constant par rapport à la population totale de la province, soit environ 1,6 % (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011). Enfin, 19% des personnes qui s'identifient comme francophones en Colombie-Britannique déclarent une autre langue maternelle en plus du français (Statistique Canada, 2011).

On estime que la présence francophone en Colombie-Britannique remonte à aussi loin que 1783, soit avec l'arrivée des premiers explorateurs canadiens-français. Toutefois, c'est plutôt au début du XX^e siècle, soit au moment de l'essor de l'industrie du bois, que la présence francophone s'est faite permanente dans la province et plus particulièrement dans la région de Vancouver (Commissariat aux langues officielles, 2010). Malgré tout, les francophones de la province sont peu nombreux à y être nés. Pour l'année 2006, seulement 10 % des personnes déclarant le français comme langue maternelle en Colombie-Britannique étaient nés dans cette province (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011; Commissariat aux langues officielles, 2010).

En fait, la communauté francophone de la Colombie-Britannique est en grande partie formée de francophones venus d'autres provinces canadiennes (73 %) et en particulier du Québec (38 %) (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011). Landry et al. (2010) affirment d'ailleurs que la Colombie-Britannique est l'une des trois provinces canadiennes avec l'Alberta et l'Ontario qui attire le plus de migration interprovinciale, notamment celle de Québécois. Comme c'est le cas à travers le pays, la

¹⁰ Ce nombre représente le total des réponses uniques (57280 personnes déclarant seulement le français comme langue maternelle) et des réponses multiples (français et anglais; français et langue non-officielle; français, anglais et langue non-officielle).

population francophone de la Colombie-Britannique tend à se diversifier avec l'arrivée d'immigrants. La diversité culturelle de la communauté francophone est en fait à l'image de ce qui est constaté dans la population générale de la province où plus du quart de la population est issue de l'immigration (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Statistique Canada, 2010). La population immigrante compte pour environ 15 % des francophones de la Colombie-Britannique, selon le critère de la langue maternelle (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011). Les immigrants francophones sont majoritairement issus de la France (26 %) et de pays européens tels que la Suisse (4 %), la Belgique (3,9 %), la Roumanie (3,4 %) et l'Allemagne (2,2 %), mais aussi de pays d'autres régions tels que la Chine (4,5 %) et Hong Kong (3 %), l'Iran (3,2 %), le Vietnam (2,8 %), la Corée du Sud (2,2 %) et le Maroc (2,1 %) (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011).

Par ailleurs, depuis les années 1970, et ce jusqu'au recensement de 2006, la Colombie-Britannique a présenté systématiquement un taux élevé (72 %) de francophones qui déclarent parler davantage l'anglais que le français à la maison (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011; Johnson, 2009; Landry et al., 2010). Aux recensements de 2001 et 2006, seule la Saskatchewan présentait un taux plus élevé (74 %), alors qu'en Ontario par exemple, on retrouve aux mêmes années des taux de 40 % et 42 %. Landry et al. (2010) expliquent en partie l'usage dominant de l'anglais à la maison par le taux croissant de couples dits « exogames », c'est-à-dire les couples formés d'une personne francophone et d'une personne non francophone (le plus souvent anglophone). Cette mixité du couple favoriserait l'adoption de l'anglais comme *lingua franca* au sein de la famille, ce qui inquiète bien des chercheurs (Bernard, 1997; Cormier, 2015; Landry et al., 2010). Landry et al. (2010) déplorent que de telles pratiques linguistiques chez les parents aient potentiellement un effet négatif sur le développement du français comme langue première des enfants. Ces auteurs s'inquiètent que les familles dites « exogames » ne soient pas en mesure de socialiser leurs enfants en tant que « francophones » : « il faut reconnaître que de nombreux couples que l'on dit "exogames" sont en réalité des couples endogames anglophones, puisque même si la personne "francophone" est de langue maternelle française, elle a pu être socialisée surtout en anglais et peut ne pas être en mesure de parler le français à son enfant » (Landry et al., 2010, p. 26).

Dans leurs analyses des données de recensement de 1971 à 2006, Chavez et Bouchard-Coulombe (2011) notent toutefois que la proportion d'enfants en Colombie-Britannique issus de couples « exogames français-anglais » à qui les parents ont transmis le français comme langue

maternelle en 2006 (9 %) est en croissance depuis 1971 (3 %). Les auteures ajoutent : « on observe également une augmentation de la transmission du français aux enfants issus de couples exogames français-tierce langue, de 15 % à 19 % au cours de la même période » (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011, p. 17). Elles expliquent en partie ces résultats par les possibilités plus grandes à partir des années 1980 de scolariser les enfants en français. Les auteures précisent que le taux de transmission du français comme langue maternelle est plus élevé dans les familles « exogames » où la mère est de langue maternelle française que dans les familles où c'est le père qui est déclaré francophone. Ces auteures remettent également en question l'effet présumé du modèle de famille « exogame » sur l'usage de l'anglais à la maison :

Ainsi, chez plus de la moitié des francophones, on constate que le transfert linguistique a eu lieu bien avant le moment de former une union avec un conjoint anglophone : environ 54 % des francophones qui vivent en situation d'exogamie ont commencé à parler l'anglais le plus souvent à la maison avant l'âge de 21 ans et 38 % avant l'âge de 15 ans. Chez les francophones âgés de 25 à 44 ans, soit ceux susceptibles d'avoir de jeunes enfants, ces proportions s'élevaient à 49 % et à 27 % respectivement. Ainsi, ce n'est pas seulement l'exogamie qui influe sur le fait qu'un francophone parle l'anglais le plus souvent à la maison. De fait, ces résultats donnent à penser qu'habiter en milieu fortement minoritaire accroît l'usage de la langue majoritaire dans les activités quotidiennes et influe à moyen terme sur la langue principale des francophones et, ultimement, sur la propension à choisir un conjoint de langue anglaise. (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011, p. 27)

Dans tous les cas, le nombre important de familles dites « exogames » en Colombie-Britannique est une caractéristique démographique avec laquelle doivent composer les différents acteurs et institutions de la communauté francophone, particulièrement dans le domaine de l'éducation. À propos des couples « exogames » ou « mixtes », Rocque (2009) note d'ailleurs que l'accueil de ces familles représente un défi tant pour le milieu scolaire que pour les parents eux-mêmes : « l'accueil des parents et des enfants issus d'un milieu familial interlinguistique et interculturel doit se faire avec respect et sensibilité [...]. Les parents doivent aussi être ouverts à un accompagnement de la part des principaux acteurs du système scolaire » (p. 251). Cormier (2015) ajoute que pour les parents issus de la majorité anglophone, l'entrée dans l'espace unilingue francophone qu'est l'école représente une perte de prestige et de pouvoir, en raison de la dévalorisation de leur capital linguistique :

Si l'école affirme son caractère francophone et insiste sur un espace homogène français, il sera assez difficile pour ces parents majoritaires de se retrouver dans une situation où ils n'ont pas

accès aux espaces discursifs. Comment se sentiraient-ils face à cette perte de capital linguistique dans l'établissement scolaire de leurs propres enfants ? (Cormier, 2015, p. 107).

De leur côté, le personnel enseignant peut devenir méfiant ou ressentir de l'inconfort face à l'arrivée de parents et d'élèves anglophones dans leur espace francophone (Cormier, 2015). Rocque (2009) estime que les principaux enjeux qui touchent les familles « exogames » concernent le choix de(s) langue(s) de communication entre l'école et les familles, l'accueil fait aux parents non francophones dans le milieu scolaire et inversement l'implication de ceux-ci dans la vie scolaire de leurs enfants, la valorisation de l'usage du français à la maison, ainsi que les règles d'application des critères de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* dans un contexte où les conseils scolaires francophones minoritaires cherchent à recruter des familles et à maintenir leurs effectifs. Ces questions sont criantes à Vancouver, ville marquée par une importante diversité culturelle et linguistique et où sont établis la majorité des francophones de la province.

En effet, c'est dans la région de Vancouver que se retrouve la plus grande communauté francophone de Colombie-Britannique, puisque la moitié des personnes qui se déclarent francophones dans la province y réside (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011). Il est possible de parler de « communauté » francophone à Vancouver en raison de cette concentration de la population, mais surtout en raison de la présence d'organismes, d'associations et d'institutions qui offrent des services en français sur son territoire. Le Commissariat aux langues officielles (2010) recense des dizaines d'organismes et d'associations francophones œuvrant dans la région de Vancouver, particulièrement dans les domaines de l'éducation (ex. : la Fédération des parents francophones de la Colombie-Britannique, le Conseil scolaire francophone, Bureau des affaires francophones et francophiles de l'Université Simon Fraser, le Collège Éducacentre), de la santé et des services sociaux (ex. : RésoSanté Colombie-Britannique, La Boussole, Agence francophone pour l'accueil des immigrants), de la culture (ex. : Conseil culturel et artistique francophone de la Colombie-Britannique, Le Centre culturel, l'Alliance française, le Festival du Bois de Maillardville, la Maison de la francophonie de Vancouver) et des communications (ex. : Radio-Canada, journal La Source).

Toutefois, Isabeau Iqbal (2005) estime qu'en raison du nombre relativement petit de francophones vivant à Vancouver, il reste difficile d'utiliser le français dans la sphère publique et peu d'activités sont accessibles en français. Elle remarque que l'usage du français est souvent restreint au

domaine familial, aux activités de loisir et aux activités religieuses. L'apprentissage et l'usage de l'anglais seraient nécessaires et communs à l'expérience d'une vaste majorité de francophones de la ville. D'ailleurs, les analyses de Chavez et Bouchard-Coulombe (2011) vont dans le même sens : les francophones de la province de la Colombie-Britannique déclarent majoritairement (plus de 85 % et jusqu'à 99 % selon les domaines) utiliser de façon prédominante l'anglais dans leurs échanges avec les institutions, dans les commerces, dans leurs réseaux immédiats, dans la consommation des médias, avec les amis et au travail. Dagenais et Lamarre (2005) précisent que le marché de l'emploi à Vancouver est nettement dominé par la langue anglaise et que si la connaissance d'une ou plusieurs autres langues est considérée comme un atout, elle n'est pas toujours nécessaire.

1.2.2 L'éducation en français en Colombie-Britannique

En Colombie-Britannique, le principal acteur dans le domaine de l'éducation en français est le Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (CSF). Le CSF a vu le jour à la suite des luttes importantes menées au cours des années 1970 par des parents, des associations de francophones et des leaders locaux contre le Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. En effet, alors que les programmes d'immersion française étaient disponibles depuis 1969 dans la province, aucun programme n'était offert en français « langue première » à la minorité francophone (Commissariat aux langues officielles, 2010). La première victoire en matière d'éducation en français a certainement été l'approbation du *Programme-cadre de français* (PCDF) par le gouvernement provincial, en 1978-1979. Le PCDF se distinguait des programmes d'immersion en ce qu'il visait la clientèle francophone qui avait le français comme langue première (Moore et Sabatier, 2012). Cependant, le PCDF était géré par les conseils scolaires anglophones de la province et l'offre de ce programme restait limitée (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2014; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Jacquet, 2009).

C'est seulement en 1992, à la suite du dépôt du rapport du Comité spécial (*Task Force*) de la Colombie-Britannique sur l'éducation en langue minoritaire officielle, que le Ministère de l'Éducation annonce son intention de créer une commission scolaire francophone provinciale. Toutefois, en 1994, le gouvernement recule et la cause est portée devant les tribunaux. Un an plus tard, en 1995, le CSF est officiellement établi et les premiers conseillers sont nommés. Au départ, le CSF était responsable d'un territoire qui couvrait le sud de l'île de Vancouver, le grand Vancouver et la Vallée du Fraser. En 1997, le gouvernement provincial adopte le projet de loi 45 qui permettra l'amendement de la Loi scolaire

afin de reconnaître de façon permanente le droit à l'éducation en français en Colombie-Britannique. La même année, le CSF retourne devant les tribunaux dans le but d'obtenir la juridiction de l'ensemble de la province, ce qui sera finalement accordé en 1999 (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2014; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Jacquet, 2009).

Depuis, le CSF est responsable de l'éducation primaire et secondaire francophone à la grandeur de la province, divisée en sept régions électorales (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2014). Pour l'année 2010-2011, au moment de la présente étude, le Conseil recevait 3589 élèves au secteur primaire et 869 élèves au secteur secondaire dans ses 37 écoles (36 écoles et une école virtuelle) (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2011). Les écoles du CSF sont distribuées à travers la province en contextes urbains, semi-urbains ou ruraux (Jacquet et al., 2008). De ces écoles, environ la moitié sont qualifiées d'« hétérogènes », c'est-à-dire qu'elles partagent leurs infrastructures avec une école du secteur anglais, alors que celles dites « homogènes » ont leurs propres locaux et infrastructures. Les écoles « hétérogènes » sont le plus souvent situées en milieu rural en raison du plus petit nombre d'élèves dans ces territoires (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Le CSF connaît une croissance constante du nombre d'inscriptions depuis 2001 (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2011), contrairement à ce qui est observé dans les conseils scolaires de langue anglaise où les effectifs sont généralement à la baisse. Au secteur anglais, les programmes d'immersion française continuent de voir le nombre d'élèves inscrits augmenter, mais cette croissance n'arrive pas à compenser la perte des élèves des programmes réguliers (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011; Commissariat aux langues officielles, 2010; Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2011; Ministry of Education of British-Columbia, 2014). Il faut souligner toutefois que la croissance des effectifs du CSF cache une régression chronique des effectifs au secteur secondaire. En effet, en 2010-2011, le nombre d'élèves inscrits au secondaire (7^e-12^e année) avait connu une baisse de 3,8 % comparativement à l'année précédente, à l'image de ce qui s'était observé au cours des années antérieures (Cyr, 2010).

Puisque le CSF a obtenu la reconnaissance de son programme d'éducation par le Ministère de l'Éducation, les élèves qui y terminent leurs études secondaires (12^e année) sont doublement diplômés. Ils reçoivent le diplôme *Le Cornouiller*, soit le diplôme de fin d'études secondaires en Colombie-Britannique, et le *Dogwood Diploma*, c'est-à-dire le *British Columbia Certificate of Graduation*. Les programmes d'immersion française permettent uniquement l'obtention du *Dogwood Diploma*. Je

noterai qu'avec le développement du réseau des écoles du CSF, le PCDF a cessé d'être offert en Colombie-Britannique.

Au moment de l'enquête de terrain (2010-2011), le CSF venait de terminer les dernières étapes des orientations stratégiques 2005-2010, qui étaient portées par un vaste projet éducatif nommé *Pédagogie 2010* (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2006b). Ce projet pédagogique était articulé autour de trois grands volets : le volet pédagogique, le volet culturel et communautaire et le volet technologique. Dans le cadre du volet culturel et communautaire, le CSF s'était donné pour mission « d'offrir des programmes et des services éducatifs novateurs qui favorisent et valorisent le développement de l'identité culturelle ainsi que le plein épanouissement des apprenantes et apprenants francophones de la [Colombie-Britannique] » (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2010), mission qui était largement diffusée sur la page web officielle du CSF de l'époque¹¹. De plus, le CSF s'engageait à contribuer activement au développement de la communauté francophone de la province, et plus particulièrement à promouvoir et à assurer la vitalité linguistique et culturelle de la communauté-école (Commissariat aux langues officielles, 2010). À cet effet, le CSF a déposé en 2008 une politique culturelle communautaire mise en œuvre au cours des années subséquentes et qui a été le sujet d'un forum consultatif en février 2009. La politique culturelle et communautaire avait plusieurs objectifs, tels que décrits dans le rapport du forum (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2009, p. 5) :

Favoriser la réussite scolaire des élèves par le développement de programmes et d'activités linguistiques et culturelles qui reflètent la spécificité de la communauté francophone tout en tenant compte de la réalité du contexte minoritaire.

Favoriser la réussite identitaire des apprenantes et apprenants en leur fournissant un espace francophone qui reflète le pluralisme de la communauté franco-colombienne.

Faciliter l'engagement et l'implication des apprenantes et apprenants dans leur communauté et ce afin d'assurer la pérennité de la communauté.

¹¹ En raison de la refonte du site web du CSF et des nouvelles orientations stratégiques, il n'est plus possible de voir en 2015 la mission et la vision du CSF tels qu'ils étaient en 2010-2011.

Créer des partenariats significatifs entre l'école, la famille et la communauté afin d'accroître la vitalité linguistique et culturelle de la communauté franco-colombienne et d'augmenter l'espace francophone.

Toujours selon le rapport du forum du Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (2009), voici comment était entendu le concept d'école-communauté, dans son aspect de partenariat : « La communauté-école possède un mécanisme de collaboration qui favorise la mise en commun des ressources locales afin de créer des opportunités pour les jeunes de s'impliquer, de contribuer et de développer leur leadership et leur francité ! » (p. 8)¹². La francité était d'ailleurs la première des cinq valeurs mises de l'avant par le conseil d'administration du CSF en 2010 (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2010).

En 2010-2011, le CSF avait donc un double mandat pédagogique et identitaire pleinement assumé et soutenu par plusieurs politiques, elles-mêmes largement diffusées tant en interne qu'à l'externe. Les écoles devaient adapter leurs pratiques en fonction de ces politiques et poursuivre l'atteinte des objectifs fixés par le programme éducatif *Pédagogie 2010*, alors à l'étape d'évaluation. La politique éducative du CSF qui a fait suite à *Pédagogie 2010* a en effet été élaborée à l'hiver 2011 et mise en œuvre à partir de septembre 2011.

Aujourd'hui comme en 2010-2011, les parents de la Colombie-Britannique ont le choix entre deux secteurs scolaires publics financés par le gouvernement provincial : le secteur régulier (en anglais) ouvert à toutes les familles et le secteur francophone ouvert aux ayants droit. Les parents ayants droit ont donc l'opportunité d'inscrire leurs enfants dans trois types d'écoles : 1) les écoles issues du secteur anglais de leur quartier 2) les écoles d'immersion française du secteur anglais ou 3) les écoles du secteur francophone du CSF (Moore et Sabatier, 2012). Il existe par ailleurs en Colombie-Britannique un réseau d'écoles indépendantes privées soumises à la législation provinciale de l'*Independent School Act*. Ces écoles peuvent se distinguer par des programmes éducatifs ou des philosophies particulières ou encore par leur mission religieuse¹³. Il est bon de noter qu'il existe une école privée de langue française dans la région de Vancouver (École française internationale de Vancouver [EFIV]) et qu'elle représente une

¹² Le point d'exclamation apparaît au texte original.

¹³ Voir le site web de la Fédération des associations d'écoles indépendantes de la Colombie-Britannique pour plus d'informations sur le système scolaire privé de la province et pour consulter la liste des écoles indépendantes de la province. <http://www.fisabc.ca/>. Dernier accès en date du 21 octobre 2015.

option aux écoles du CSF. Dans le cadre de cette thèse, seuls les programmes du CSF seront étudiés. La section prochaine présentera plus spécifiquement les grandes lignes des services de francisation tels qu'ils étaient offerts au CSF en 2010-2011.

1.2.3 Les services de francisation au CSF

À l'image de ce qui s'observe dans l'ensemble des communautés francophones à travers le Canada, il y a une grande diversité culturelle dans les écoles du CSF en raison d'une présence importante de familles issues de l'immigration interprovinciale et internationale. Dans son rapport annuel 2010-2011, le CSF fait état de la diversité culturelle en ces termes :

La clientèle du [CSF] reflète la francophonie internationale du 21^e siècle avec des élèves originaires de plus d'une soixantaine d'ethnies qui contribuent par leur présence et leurs actions dans le milieu [...] et à la pérennité de la langue française en Colombie-Britannique (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2011, p. 14).

Cette diversité culturelle se double d'une importante diversité linguistique avec près de 60 langues répertoriées chez les élèves de l'ensemble du CSF (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2010). Les trois langues les plus parlées après le français et l'anglais par les élèves du CSF en 2010-2011 étaient dans l'ordre l'espagnol, l'arabe et les « langues africaines » (Cyr, 2010). Dans ce contexte, de nombreux étudiants du CSF dont les parents sont ayants droit n'ont pas le français comme première langue ou vivent dans des foyers où le français n'est pas ou peu utilisé (Cormier et al., 2013). Ces élèves présentent au moment de leur arrivée à l'école des compétences langagières diverses en français, compétences souvent jugées insuffisantes par le personnel scolaire (Cormier, 2015; Gérin-Lajoie, 2004). D'ailleurs, comme le rappelle Gérin-Lajoie (2004), les critères de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* s'appliquent aux parents, et non aux enfants. Ainsi, les élèves n'ont pas l'obligation de parler ou de comprendre le français pour être inscrits et acceptés dans les écoles du CSF.

Dans le but de répondre aux besoins des élèves en matière de compétences linguistiques, le CSF a développé une offre de services de francisation pour les élèves de la maternelle à la 12^e année, ce qui s'est ajouté aux services d'anglais langue seconde (*ESL*) déjà offerts. Les services de francisation ont pour but de soutenir le développement langagier des élèves qui parlent/écrivent peu ou pas le français, en fonction de critères établis par le CSF et évalués par les enseignants (voir plus loin). En

2010-2011, 31 % des élèves du CSF recevaient des services linguistiques, dont la majorité recevait des services de francisation. Le CSF estimait d'ailleurs qu'environ 75 % des élèves de maternelle étaient désignés en francisation (Cyr, 2010). Le CSF a par ailleurs mis en place d'autres mesures pédagogiques telles que le programme de conscience phonologique à la maternelle, les programmes préscolaires en milieu scolaire et les programmes « Francs départs » à l'intention des familles avec des enfants d'âge préscolaires. Ces mesures ont pour objectif de franciser les futurs élèves du CSF avant leur arrivée à la maternelle et de soutenir l'usage du français dans les familles. Le CSF espère ainsi réduire à long terme les besoins de francisation de ses élèves (Cyr, 2010).

Au CSF comme plus généralement en milieu francophone minoritaire, les services de francisation servent deux objectifs : d'une part, un objectif linguistique afin que l'élève puisse rapidement prendre part aux activités pédagogiques et d'autre part un objectif sociopolitique, afin d'assurer l'inclusion de l'élève à la vie sociale de l'école et de ce fait, contribuer au renforcement de son identité francophone (Bouchamma, 2009; Cormier et Lowe, 2010). Il faut savoir qu'il existe depuis 2003 une trousse de formation en francisation élaborée par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) à l'intention des enseignants de francisation en contexte minoritaire (2003). L'approche pédagogique privilégiée dans cette trousse consiste justement à combiner le développement des compétences langagières et la construction culturelle et identitaire des élèves.

Si la trousse de formation à la francisation du CMEC peut avoir influencé l'élaboration et la mise en œuvre des services de francisation à travers le pays, ceux-ci sont toutefois développés de façon indépendante dans chacune des provinces et l'offre de service reste donc très variable d'une région et d'un conseil scolaire à l'autre. Par exemple, Cormier et al. (2013) note qu'au Nouveau-Brunswick, peu d'efforts et de ressources étaient alloués au soutien linguistique des élèves ayant des compétences limitées en français, et ce, jusqu'à tout récemment¹⁴. Encore maintenant, les programmes de francisation varient considérablement d'une école à une autre. En Colombie-Britannique, les services de francisation étaient jusqu'en 2005 également peu développés et ils étaient organisés localement selon les besoins et les ressources des écoles, soit jusqu'au moment du déploiement du programme *Pédagogie 2010*. En effet, un des objectifs de ce programme a été de développer et structurer l'aide à

¹⁴ Aucune date n'est précisée, mais selon ses recherches récentes, on peut penser que les services se sont développés au Nouveau-Brunswick au cours des 5 à 10 dernières années.

la francisation à travers le conseil scolaire. De plus, en 2005, le programme de francisation du CSF a obtenu un statut équivalant aux programmes *ESL*, ce qui a permis de bénéficier d'un meilleur financement pour ce service. Ces changements ont favorisé la bonification de l'offre de services du CSF en matière de francisation, un plus grand déploiement du programme à travers la province ainsi que la rédaction en 2006 du *Nouveau guide de francisation en Colombie-Britannique* (ci-après le *Guide de francisation du CSF*).

Pour élaborer les lignes directrices du *Guide de francisation du CSF*, les auteures se sont basées sur les documents du CMEC, sur les guides de francisation du Manitoba et de l'Ontario, sur la première ébauche du CSF d'un guide de francisation de 2002, ainsi que sur le cadre européen commun de référence (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2006a). Le *Guide de francisation du CSF* a pour but d'unifier les pratiques en francisation à travers le CSF et de standardiser les critères de compétences linguistiques attendues des élèves. Les principes de base du programme de francisation stipulent que l'apprentissage du français dans le cadre de la francisation devra se faire en collaboration avec l'ensemble des intervenants scolaires, des familles et de la communauté (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2006a).

Le programme de francisation du CSF laisse une certaine flexibilité aux écoles quant au modèle choisi de manière à pouvoir s'ajuster aux besoins des élèves. Les services de francisation peuvent adopter un ou plusieurs des modes d'intervention, en salle de classe ou hors de la classe; en intervention individuelle ou en petit groupe¹⁵. Toutefois, les écoles doivent respecter certaines lignes directrices et quelques grands principes. D'abord, les services de francisation sont intégrés au programme de maternelle et tous les élèves en bénéficient. Toutefois, un test d'entrée à la maternelle décidera si l'élève sera désigné ou non comme élève de francisation. Ce test consiste en une entrevue en français à la fin de laquelle l'évaluateur détermine si l'enfant est « francophone conversant », « non-conversant » ou « allo-dominant ». Les élèves jugés « francophones non-conversant » et « allo-dominants » sont désignés en francisation (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2006a, p. 55). Ensuite, les élèves sont testés à la sortie de la maternelle (avril) ou encore à leur arrivée à l'école (septembre) avec le « test d'éveil ». S'ils échouent au test, ils seront désignés en francisation.

¹⁵ Dans le cadre de ce travail, je préférerai utiliser l'expression « services de francisation » plutôt que « classes de francisation » étant donné la variabilité des modèles disponibles. Par contre, pour discuter de façon précise des périodes de francisation observées, j'utiliserai l'expression « classes de francisation ».

À la fin de la première année, ils seront testés une nouvelle fois avec le « test unique de francisation ». La réussite ou l'échec de ce test déterminera si les élèves continueront de recevoir ou non des services de francisation l'année suivante. Le test est ensuite ajusté afin d'ajouter un volet d'évaluation orale pour les élèves de troisième année et plus.

En fonction de leurs résultats au test de francisation ou d'éveil, les élèves sont classés selon trois niveaux de compétence : 1) éveil, 2) développement ou 3) transition. Le programme de francisation est pensé de manière à ce que le soutien linguistique soit plus intensif au départ, puis graduellement diminué, jusqu'à ce que l'élève n'ait plus besoin d'aide pour suivre le cursus régulier. Le guide ne détermine donc pas la durée des périodes ni la fréquence à laquelle les élèves recevront les services de francisation en cours d'année. Le mode de soutien à l'élève peut d'ailleurs être modifié en cours d'année selon ses besoins, mais il doit être déterminé par ses résultats aux tests de francisation. Lors de la désignation de l'élève en francisation, les parents doivent être avisés et ils doivent consentir à ce que leur enfant reçoive des services linguistiques. Un plan d'intervention en francisation doit être élaboré pour chacun des élèves. Les élèves reçoivent enfin un bulletin spécifique de francisation en plus de leur bulletin régulier.

Finalement, en plus de tous les outils nécessaires à l'évaluation et au classement des élèves de francisation de la maternelle à la douzième année, le *Guide de francisation du CSF* comprend de l'information concernant le développement langagier des enfants et propose des activités à faire en classe. Une dernière section accompagne les enseignants dans leurs efforts pour impliquer la communauté scolaire et les familles dans le processus de francisation des élèves.

Je noterai que puisque les deux services linguistiques (*ESL* et francisation) sont liés budgétairement, un élève ne peut obtenir plus de cinq ans de soutien linguistique, anglais et français confondus. Ainsi, un élève ayant eu droit par exemple à trois ans de francisation dans les premières années de sa scolarisation n'aurait droit qu'à deux ans d'anglais langue seconde, peu importe ses besoins réels dans cette langue ou ses résultats aux évaluations. Dans le cadre de cette recherche, je me suis toutefois intéressée uniquement aux services de francisation.

1.3 Brève revue de la littérature en contexte linguistique minoritaire au Canada

Étant donné son approche interdisciplinaire, il est difficile de cerner un champ de recherche spécifique dans lequel s'inscrirait cette thèse. Toutefois, les thèmes abordés, les questions de recherche et le contexte social sont liés aux travaux en sociolinguistique, en anthropologie et en éducation qui portent sur les minorités linguistiques au Canada. De ces études, trois grands enjeux méritent d'être soulignés afin de mieux situer la thèse dans les tendances actuelles de recherche : 1) la question de la pluralité culturelle et 2) linguistique à l'école de langue minoritaire, ainsi que 3) la question de l'identification des jeunes générations de locuteurs de langues minoritaires officielles.

L'enjeu de la pluralité culturelle à l'école de langue minoritaire est central à de nombreuses recherches récentes en sociolinguistique et dans les sciences de l'éducation. La pluralité culturelle représente en effet une préoccupation importante dans la société civile comme dans le monde universitaire (Dalley et Leone, 2012), car elle vient bousculer un certain ordre social et idéologique basé sur une représentation homogène des minorités linguistiques : « l'accroissement de la diversité culturelle qui est tributaire de l'immigration soulève des préoccupations du côté des organismes communautaires francophones qui cherchent à se positionner face aux transformations qu'il entraîne sur le plan de l'identité collective » (Magnan et Pilote, 2007, p. 80). La présence plus marquée de populations immigrantes et la plus grande reconnaissance de la diversité à l'école demandent aux acteurs du milieu de l'éducation de revoir leurs pratiques, leurs politiques et leurs discours (Bouchamma, 2009). Les chercheurs qui étudient l'enjeu de la pluralité culturelle en contexte minoritaire mettent en lumière le paradoxe qui surgit de la volonté de préserver un espace culturel et linguistique homogène tout en reconnaissant la présence et la légitimité de nouvelles pratiques culturelles et linguistiques. Ces travaux questionnent les discours et les représentations identitaires plus traditionnels et homogènes de l'école francophone en milieu minoritaire (en termes par exemple de « la » communauté francophone ou de « la » culture francophone) qui ne tiennent plus devant la pluralité culturelle des élèves, des familles et des enseignants (Adam, 2003; Bouchamma, 2009; Dalley et Leone, 2012; Heller, 1998; Jacquet et al., 2008). Plus encore, ces recherches s'intéressent aux pratiques d'inclusion et d'exclusion de ces minorités dans la minorité, en soulignant les défis pédagogiques et sociologiques engendrés par les négociations en matière de relations de pouvoir qui émergent de la prise en compte de la diversité culturelle à l'école et plus largement au sein des

institutions francophones (Adam, 2003; Bouchamma, 2009; Dalley, 2003; Farmer, Chambon et Labrie, 2003; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Heller, 1998, 2011; Jacquet et al., 2008; Litalien, Moore et Sabatier, 2012; Madibbo, 2010; Magnan et Pilote, 2007). Certains auteurs appellent à un renouveau pédagogique qui mettrait de l'avant des approches critiques de l'éducation multiculturelle et qui rendraient visible les processus qui contribuent au maintien de politiques et de pratiques d'exclusion ainsi que des discours assimilationnistes à l'école (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Jacquet et al. (2008) notent toutefois qu'il y a encore peu d'études réalisées sur le thème de la gestion de la diversité culturelle à l'école de langue française minoritaire au Canada et encore moins en Colombie-Britannique.

La pluralité linguistique est bien sûr intimement liée à la pluralité culturelle et elle est souvent le résultat d'une plus grande diversité des populations francophones notamment en raison de l'immigration et d'une présence plus importante d'élèves autochtones (Heller, 1998; Litalien et al., 2012). Toutefois, la pluralité linguistique se note aussi dans d'autres contextes : elle peut faire référence au bilinguisme ou plurilinguisme des membres des communautés linguistiques qui ont à leur répertoire la ou les langues majoritaires (Auger et Roy, 2012; Bernard, 1997; Gérin-Lajoie, 2004; Heller, 1998, 2011; Lamarre, 2007; Magnan et Pilote, 2007) ainsi que des variétés des langues minoritaires (Arrighi et Boudreau, 2013; Blondeau et Friesner, 2014; Brasseur, 2007; Heller, 2011; Magnan et Pilote, 2007; Taylor, 2008). Le plurilinguisme, dans l'une ou l'autre de ces formes, peut être perçu comme une menace envers la survie de la langue minoritaire et ultimement, de toute la communauté linguistique. D'un côté, l'attrait qu'exerceraient les langues majoritaires pourrait mener les locuteurs à délaisser la langue minoritaire. D'un autre côté, les variations linguistiques de la langue minoritaire sont souvent considérées comme des pratiques linguistiques fautives et déviantes du standard linguistique attendu des locuteurs, pratiques qui mèneraient à un sentiment d'insécurité linguistique ou à un appauvrissement de la langue, voire son abandon (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008; Arrighi et Boudreau, 2013; Arrighi et Violette, 2013; Boudreau et White, 2004; Brasseur, 2007; Dalley et Leone, 2012). Dans tous les cas, cette pluralité linguistique représente un grand défi par le personnel scolaire qui fait face à des élèves ayant des compétences fort hétérogènes (Magnan et Pilote, 2007; Taylor, 2008). De nombreuses chercheuses (Arrighi et Boudreau, 2013; Gérin-Lajoie, 2004; Heller, 2011; Lefebvre, 2006) croient toutefois qu'il ne faut pas être alarmiste et rappellent que le plurilinguisme des jeunes locuteurs n'est pas synonyme de rejet de la langue minoritaire ni de la communauté linguistique.

L'identification des jeunes et des enfants est d'ailleurs un sujet de préoccupation tant dans la société civile, que dans le monde de l'éducation et plus largement dans la recherche sur les communautés linguistiques minoritaires. En effet, au-delà de la transmission de la langue minoritaire, les adultes sont particulièrement inquiets de la transmission de l'identité collective aux jeunes en tant que futurs membres de la communauté linguistique minoritaire (Bernard, 1997; Boissonneault, 2004; Bourgeois, Busseri et Rose-Krasnor, 2009; Magnan et Pilote, 2007). D'ailleurs, les enjeux linguistiques et identitaires sont le plus souvent liés tant dans la recherche (Bourgeois et al., 2009) que dans le sens commun. La crainte de l'assimilation à la fois identitaire et linguistique à la société majoritaire est un enjeu de longue date, comme l'expliquent ici Dallaire et Denis (2005, p. 144) :

The great challenge for francophone minorities, over the many generations of their existence, has been to fight off what used to be called their assimilation by the majority. [...] The idea has been that culturally vulnerable and unstable identities were undermined and ground down by a strong, stable majority identity.

Au Canada (Arrighi et Boudreau, 2013; Bernard, 1997; Boissonneault, 2004; Bourgeois et al., 2009; Cormier, 2006; Dallaire, 2004; Dallaire et Denis, 2005; Dalley et Leone, 2012; Heller, 2011; Lamarre, 2007; Landry et al., 2008; Lefebvre, 2006; Leone, 2011; Magnan, 2010; Pilote, 2004, 2010; Pilote et De Souza Correa, 2010; Pilote et Magnan, 2012) et ailleurs (Auger et Roy, 2012; Jaffe, 2015b; Pilote et De Souza Correa, 2010; Razafimandimbimanana et Peigné, 2010; Sabatier, 2010; Sauvage et Demougin, 2012; Stratilaki, 2009), de nombreux écrits ont traité de la question identitaire chez les jeunes en contexte linguistique minoritaire¹⁶. Ces travaux sont pour la plupart menés auprès d'adolescents et plusieurs chercheurs s'efforcent d'ailleurs de donner une voix plus forte à ces derniers, en tant qu'acteurs à part entière de leur processus identitaire (Buors et Lentz, 2009; Dallaire et Denis, 2005). Au Canada, les recherches des dernières années ont mis en lumière les identités bilingues (Boissonneault, 2004; Bourgeois et al., 2009; Gérin-Lajoie, 2004; Heller, 2011; Landry et al., 2010; Lefebvre, 2006; Magnan et Pilote, 2007; Pilote, 2004) ou hybrides (Dallaire et Denis, 2005; Lamarre, 2007) des jeunes en contexte linguistique minoritaire. Comme le soulignent Dallaire et Denis (2005), ces résultats ont porté plusieurs chercheurs de la francophonie canadienne à discréditer ces identités bilingues ou hybrides, comprises comme des signes d'assimilation, alors que d'autres, comme Lefebvre

¹⁶ Enfin, je noterai que si la plupart des recherches sur les identités des jeunes en contexte minoritaire se sont réalisées en contexte scolaire, certains chercheurs ont choisi d'investir d'autres terrains (Bourgeois et al., 2009; Dallaire, 2004; Lefebvre, 2006; Leone, 2011).

(2006, p. 82), ont montré que « l'identité n'est pas exclusive, mais qu'elle est plutôt plurielle, hybride et complexe et que le fait de s'identifier davantage à un groupe linguistique ne signifie aucunement que l'individu rejette complètement les autres groupes ». Déjà en 2005, Dallaire et Denis soulignaient la nécessité d'aller explorer la grande diversité des marqueurs identitaires des jeunes francophones :

What is more, the hybrid cultural identities of minority francophone youths can be more complicated and complex in that they may integrate, in addition to francophoneness and anglophoneness, other cultural affiliations as well. Indeed, questionnaire results revealed that some teenagers declared various ethnic lineages. If we had asked about tastes in music, clothing, gaming, etc. — all of which make varying contributions to identity — we would certainly have found considerable diversity (Dallaire et Denis, 2005, p. 162)

Pour résumer, l'ensemble de ces recherches, qu'elles portent plus spécifiquement sur la pluralité culturelle, linguistique ou identitaire de jeunes locuteurs de langues minoritaires posent une même question essentielle : comment définit-on « être » un locuteur de langue minoritaire... dans ce cas-ci « francophone » ? En ce sens, cette thèse vient ajouter un élément de réponse à cette grande question tout en tentant de la dépasser en explorant l'importance qu'accordent les élèves de francisation aux autres langues de leur répertoire et aux autres positionnements identitaires qu'ils adoptent.

Conclusion

Si les luttes des communautés francophones minoritaires menées pour la reconnaissance du droit à l'éducation, à la préservation et au développement de la vie sociale et culturelle dans la langue de la minorité sont assez bien documentées, les enjeux spécifiques à la communauté francophone de la Colombie-Britannique et de la région de Vancouver en particulier le sont moins. Cette méconnaissance est peut-être due au nombre relativement petit de francophones présents dans cette région ou encore par le nombre restreint de chercheurs qui s'y intéressent, mais force est de constater que la plupart des travaux consultés et cités portent sur l'Ontario, le Nouveau-Brunswick et l'Alberta, à quelques exceptions près.

Ce qui est connu, c'est que les francophones de Vancouver sont hautement bilingues et présentent des profils divers et hétérogènes, marqués par une grande diversité culturelle et linguistique. Ils sont le plus souvent nouvellement installés dans la région et proviennent d'autres

provinces canadiennes, majoritairement du Québec, mais aussi d'autres pays, dont particulièrement la France. De plus, on a souligné la difficulté qu'éprouvent les francophones à faire usage du français dans leur vie quotidienne. C'est largement pourquoi les écoles du CSF ont pour mandat de contribuer à la vie communautaire de la population francophone et de promouvoir l'identité culturelle francophone de la Colombie-Britannique chez leurs élèves, mais aussi plus largement dans leur communauté

Ce qu'on sait moins, c'est comment sont vécus les enjeux liés à la langue et à l'identité francophone chez les élèves ayants droit désignés en francisation, c'est-à-dire chez ceux qui étudient dans une école du CSF, mais qui ont des difficultés à communiquer à l'oral et à l'écrit en français et qui utilisent possiblement peu le français à la maison. Très peu de recherches ont été menées jusqu'à présent au sujet de la francisation en milieu francophone minoritaire (Bouchamma, 2009; Cormier, 2015; Cormier et al., 2013; Cormier et Lowe, 2010) et de celles connues, aucune ne porte directement sur l'expérience vécue des élèves. De plus, la presque totalité des études sur les questions identitaires en milieu francophone minoritaire a été réalisée auprès d'adolescents, à l'exception notamment de Leone (2011) qui s'est intéressée aux préadolescents (9-12 ans).

La pertinence de cette thèse repose ainsi sur trois aspects particuliers et originaux : 1) l'âge des participants qui dès l'enfance (6-11 ans), arrivent à discuter de leurs expériences et perspectives concernant les enjeux linguistiques et identitaires en contexte minoritaire au Canada; 2) la volonté d'aller au-delà de la dualité anglais-français dans l'exploration des identités linguistiques de ces jeunes élèves; et 3) la description et l'analyse de l'expérience qu'ils font de l'école francophone, fortement teintée par leur passage en francisation. Cette thèse a donc l'ambition d'éclairer plusieurs aspects méconnus de la vie en milieu linguistique minoritaire au Canada en mettant en valeur la voix d'élèves rarement entendus, alors qu'ils ont tant à raconter.

Comme les enjeux soulevés dans la problématique ne sont pas indissociables des débats académiques, idéologiques et politiques, ils doivent être cadrés non seulement dans leur contexte social – ce qui vient d'être fait –, mais aussi dans leur contexte théorique. Dans la prochaine section, il ne sera plus tellement question de définir « de quoi on parle », mais plutôt de déterminer à partir de « quelle perspective on en parle ». Je ferai au chapitre deux un effort important de définition conceptuelle pour bien cerner les outils théoriques mobilisés ensuite dans la thèse et afin de mettre en lumière leurs interrelations et articulations.

Chapitre 2. Cadre conceptuel

Cette thèse vise à mieux comprendre le processus d'identification d'élèves de francisation dans l'espace discursif et de socialisation d'une école en contexte linguistique minoritaire. Pour y arriver, il convient d'introduire et de définir un certain nombre de concepts qui sont à la base de la démarche de recherche et qui seront mobilisés plus tard dans les chapitres de résultats et d'analyse. La complexité du processus d'identification n'a d'égal que la complexité théorique inhérente à sa discussion. En effet, plusieurs concepts à la base de cette thèse, tels que « l'identité », la « socialisation », les « idéologies », les « représentations », les « discours », etc. sont hautement polysémiques, en plus d'être utilisés dans des champs de recherche fort divers. Dans ce contexte, ce cadre conceptuel n'a pas la prétention d'offrir une revue de littérature exhaustive sur chacune de ces notions, mais bien de présenter quelques outils théoriques qui permettront de penser les phénomènes sociaux observés lors de l'enquête de terrain. Cette discussion mettra en lumière les influences de différents courants de recherche sur l'orientation de la thèse et la situera sur le plan épistémologique.

Ce chapitre se divise en trois grandes parties. La première (2.1) abordera la question des idéologies linguistiques qui orientera l'argumentation de la thèse. Sa première section permettra de définir le concept d'idéologie linguistique, avant d'entrer dans le vif du sujet avec une discussion sur l'influence de l'idéologie nationaliste sur les idéologies linguistiques (2.1.1). Puis, il sera question de deux grandes catégories d'idéologies linguistiques, soit les perspectives monolingues et plurilingues des langues (2.1.2). Cette sous-section présentera aussi quelques éléments de définition autour des termes « multilinguisme », « plurilinguisme » (2.1.2.1), et « répertoire linguistique » (2.1.2.2). Ensuite, la discussion portera sur les notions de légitimité et d'authenticité (2.1.3), deux enjeux qui se retrouvent au cœur des questionnements de la thèse et qui sont directement liés aux idéologies linguistiques. Cette première partie se conclura sur la présentation du concept de *new speaker* (2.1.4) développé récemment en contexte linguistique minoritaire en réponse aux questions d'authenticité et de légitimité associées à la notion de locuteur natif.

La deuxième partie (2.2) de ce chapitre s'attaquera à la notion d'identité individuelle. En adoptant une posture résolument critique du concept d'identité et une perspective inspirée des approches constructivistes, postmodernes et poststructuralistes, je tâcherai de démontrer que le

concept d'identification est plus approprié pour discuter de ce processus complexe, fluide, dynamique et même conflictuel (2.2.1). Ensuite, je montrerai comment l'identification est intimement liée aux discours (2.2.2) et aux représentations sociales (2.2.3). Par la suite, je discuterai de deux concepts souvent mobilisés dans la littérature lorsqu'il est question de l'identification individuelle, particulièrement en contexte d'apprentissage de langue seconde, soit le positionnement et l'investissement identitaire (2.2.4). Enfin, je présenterai brièvement le concept de sentiment d'appartenance (2.2.5), ce qui me permettra de faire la transition entre une perspective individuelle de l'identification à une perspective sociale.

La troisième et dernière partie de ce chapitre (2.3) discutera de la notion d'identification dans sa dimension sociale. Il y sera question de socialisation langagière, ce qui mènera à faire quelques précisions concernant le rôle de l'école en tant qu'agent de socialisation (2.3.1). La section suivante traitera de la notion de frontière en tant que construction sociale (2.3.2). Puis, j'aborderai la socialisation langagière dans une perspective transnationale afin de montrer comment ce processus ne se déroule pas nécessairement à l'intérieur d'espaces géographiques et sociaux cloisonnés (2.3.3). La dernière section de cette partie tentera de réconcilier l'ensemble de ces discussions et d'articuler ces nombreux concepts à travers celui de communauté imaginée (2.3.4), concept qui sera au cœur de la thèse et des chapitres de résultats.

2.1 Idéologies linguistiques

J'amorcerai cette discussion par un aperçu du concept d'idéologie linguistique. Pour comprendre et situer les discours tenus par les adultes et les élèves à propos des langues et des identités, il convient en effet d'interroger les idéologies qui influencent et résultent à la fois de ces discours. Comme l'affirmait déjà Blommaert (1999), l'étude des idéologies linguistiques est incontournable lorsqu'on s'intéresse aux relations entre langues et sociétés et plus précisément si on désire connaître les raisons qui motivent ou expliquent des changements dans les usages linguistiques. De plus, en milieu scolaire, les idéologies linguistiques sont souvent au cœur des décisions et des politiques élaborées par le personnel, comme le souligne Shannon (1999). Cette section vise donc à identifier et à discuter des principales idéologies linguistiques pertinentes pour notre contexte d'enquête et qui seront ensuite mobilisées dans les chapitres de résultats. Après la présentation d'une définition générale de ce que j'entends par idéologie linguistique, cette section discutera de l'influence

des idéologies nationalistes sur les idéologies linguistiques. Puis, je discuterai des idéologies monolingues et plurilingues, deux grandes idéologies qui orientent et bien souvent opposent les discours et les pratiques des acteurs rencontrés lors de cette recherche doctorale. Je présenterai à cet égard une brève discussion autour de la notion de répertoire linguistique, concept généralement associé aux approches plurilingues et qui offre une alternative à celui de compétences linguistiques. Finalement, j'aborderai les questions de légitimité et d'authenticité en tant que constructions idéologiques indissociables des enjeux sociolinguistiques actuels. Cette section se conclura sur la présentation du concept de *new speaker*, de plus en plus utilisé comme outil critique en contexte linguistique minoritaire.

Tiré de la tradition d'anthropologie linguistique américaine (Woolard, 1998; Woolard et Schieffelin, 1994) et influencé par les approches poststructuralistes et postmodernes (Martin-Jones et Gardner, 2012), le concept d'idéologie linguistique tel qu'utilisé dans cette thèse peut se définir comme un système de pensées, de représentations et de croyances à propos des langues et des pratiques langagières qui influence implicitement ou explicitement les choix des locuteurs ainsi que leurs interprétations des usages linguistiques, des interactions et autres pratiques de communication (Arrighi et Violette, 2013; Boix-Fuster, 2015; Heller, 2007a; Jaffe, 2008; McGroarty, 2010; Moore et Py, 2008; O'Rourke et al., 2015; Woolard, 1998). Les idéologies linguistiques contribuent à déterminer ce qui est accepté socialement sur le plan des pratiques linguistiques et langagières à l'écrit comme à l'oral, ce qui est considéré comme normal ou marginal. Par exemple, les idéologies linguistiques peuvent être liées à la notion de pureté (ou d'impureté) des langues et de leurs variétés, à la domination d'une langue (ou d'une variété) sur d'autres en contexte bilingue ou plurilingue, ainsi qu'aux valeurs et aux statuts qu'on leur accorde (Blommaert, 1999; Heller, 2007a; Moore et Py, 2008; O'Rourke et al., 2015; Shannon, 1999). Les idéologies linguistiques concernent également « des convictions – voire des certitudes – concernant le lien (culturel ou politique) entre langue et identité, touchant à tous les niveaux, de l'identité personnelle à la citoyenneté nationale ou supranationale » (Jaffe, 2008, p. 518). Les langues peuvent en effet devenir des symboles d'identités nationales, des marqueurs culturels considérés authentiques ou encore des emblèmes de diverses valeurs politiques et sociales (Blommaert, 1999; de Robillard, 2008; Moore et Py, 2008; O'Rourke et al., 2015). Ainsi, les idéologies linguistiques reflètent les intérêts et les positions sociales des acteurs (Woolard, 1998) et agissent comme frontières ou critères de différenciation entre les individus ou entre les groupes, contribuant le plus souvent à l'émergence ou au maintien de contextes sociaux marqués par les conflits, les

discriminations, les processus d'inclusion et d'exclusion, ainsi que par des relations de pouvoir inégalitaires (Blommaert, 1999; Heller, 2007a; Jaffe, 2007, 2008; McGroarty, 2010). L'étude des idéologies linguistiques permet donc de montrer que les pratiques langagières sont avant tout des pratiques sociales liées à d'autres enjeux d'ordre identitaire, esthétique, culturel, épistémologique, éducatif, politique, moral, etc. (Blommaert, 1999; Boix-Fuster, 2015; Fairclough, 1993; Heller, 2007a; Shannon, 1999; Woolard, 1998; Woolard et Schieffelin, 1994).

Woolard (1998) note que selon les traditions disciplinaires et les champs de recherche, certains chercheurs préfèrent utiliser les termes d'idéologie langagière (*language ideology*) ou idéologies des langues (*ideologies of language*), plutôt qu'idéologie linguistique (*linguistic ideology*). Dans le cadre de la thèse, certains auteurs cités se sont intéressés aux idéologies linguistiques au sens de Woolard (1998), c'est-à-dire aux discours tenus sur les pratiques linguistiques, alors que d'autres s'intéressent davantage aux idéologies langagières, soit aux idéologies concernant le contact des langues et des variétés linguistiques (Woolard, 1998). M'intéressant à ces deux types d'idéologies, j'ai choisi d'utiliser le terme « idéologie linguistique » de manière large, c'est-à-dire qui inclut à la fois les idéologies linguistiques et langagières.

McGroarty (2010) rappelle que les idéologies linguistiques, en raison de leur nature abstraite et souvent implicite, ne sont pas nécessairement observables. Il faut alors les inférer à partir des comportements adoptés par les locuteurs (en tant qu'individus et en tant que groupe), ainsi que par les discours qu'ils tiennent à propos des langues (Jaffe, 2008; McGroarty, 2010; Woolard, 1998). Toutefois, McGroarty (2010) souligne qu'il y a souvent une distance entre les comportements adoptés par les locuteurs et leurs idéologies linguistiques. En effet, les locuteurs peuvent avoir des jugements et des attentes idéalisées par rapport aux formes et usages linguistiques. Puis, les idéologies ne sont pas nécessairement des systèmes parfaitement organisés ou cohérents et elles peuvent donc inclure des principes qui sont entre eux contradictoires (Blommaert, 1999; McGroarty, 2010; Woolard, 1998). Enfin, McGroarty (2010), Woolard (1998) et Blommaert (1999) insistent sur le caractère dynamique, complexe, fluide, partiel, situé et historicisé des idéologies linguistiques :

Ideologies related to language and language use do not exist in a vacuum, conceptually or temporally; they overlap and continually share social and conceptual territory with other core beliefs and related agendas that influence decisions regarding appropriate alternatives in

education, work, government policies and so on in an ever-dynamic policy stream (McGroarty, 2010, p. 3).

En reprenant les arguments de Bloomaert (1999), McGroarty (2010) affirme l'importance d'étudier les idéologies linguistiques et plus particulièrement leurs modes de transmission et de reproduction par différentes institutions telles que l'école, les administrations publiques, les organisations religieuses, les médias, etc. Elle met cependant en garde contre la tentation de considérer les idéologies linguistiques comme partagées de manière homogène chez les membres de communautés de locuteurs, d'une zone géographique ou d'une institution : « Contact situations even within relatively circumscribed geographic locations reveal a range of language ideologies that correspond to other social divisions and reflect variations in individual, family and other group experiences. Ideological variation and contestation is the norm » (McGroarty, 2010, p. 30). C'est pourquoi Jaffe (2008), faisant écho aux propos de Woolard (1998) et Blommaert (1999), considère que l'étude des idéologies linguistiques doit tenir compte de son caractère dynamique et situé pour montrer comment certaines idéologies prennent des positions hégémoniques ou non, comment elles sont transmises en société, comment elles sont modifiées et comment elles sont contestées.

2.1.1 De l'influence de l'idéologie nationaliste

Les idéologies linguistiques n'existent pas en vase clos et elles sont toujours en interrelation avec d'autres phénomènes sociaux, d'autres discours et d'autres idéologies. Les idéologies linguistiques sont tout particulièrement influencées par les idéologies politiques et économiques (Arrighi et Violette, 2013; Blommaert, 1999; Boix-Fuster, 2015; Heller, 2007a; Kasparian, 2007; McGroarty, 2010; Piller, 2015; Pujolar, 2007). Heller a d'ailleurs montré de manière convaincante dans ses études les liens entre les idéologies linguistiques et les idéologies politiques nationalistes (Heller, 2007a, 2007b, 2008, 2011) ainsi qu'avec l'idéologie économique néolibérale et mondialisée (Heller, 2008, 2011). L'idéologie nationaliste a joué un rôle déterminant dans la conception de ce que sont les langues et les cultures (Arrighi et Violette, 2013; de Robillard, 2008; Gumperz et Cook-Gumperz, 2008; Heller, 2007a, 2011; Kasparian, 2007; O'Rourke et al., 2015; Pennycook, 2010; Piller, 2015), et son influence a été significative en contexte francophone minoritaire, comme cela a été évoqué au chapitre précédent. Pour ces raisons, cette section discutera plus en détail de cette idéologie, avant de poursuivre avec d'autres idéologies linguistiques.

Les idéologies nationalistes sont directement issues des mouvements politiques du XVIII^e siècle associés à la Révolution française, et elles se développeront davantage à la fin du XIX^e siècle et au XX^e siècle, particulièrement en Europe de l'Ouest (Anderson, 2006; Baker, 2011; Heller, 2007a, 2007b; Holliday, 2010; Pujolar, 2007). L'idéologie nationaliste se caractérise par une volonté politique de définir les traits d'un État par quatre éléments centraux : un territoire défini, une langue commune, une histoire commune et un marché (capitaliste) commun (Heller, 2011). De ces quatre éléments, la langue (et une seule) est souvent au fondement des conceptions nationalistes (Auer, 2007; Bourdieu et Boltanski, 1975; Gumperz et Cook-Gumperz, 2008; Jaffe, 2008; Martin-Jones et Gardner, 2012; Piller, 2015; Pujolar, 2007), permettant à la fois une unité interne forte et une distinction nette par rapport aux groupes extérieurs, devenant de ce fait un symbole clé de l'identité nationale (Arrighi et Violette, 2013; de Robillard, 2008; Heller, 2007a; O'Rourke et al., 2015), comme l'affirme ici Anderson (2006) : « [...] that common element in nationalist ideologies which stresses the primordial fatality of *particular* languages and their association with *particular* territorial units »¹⁷ (p. 44). Cette langue commune permettrait selon lui l'émergence d'un espace commun d'échanges et de communication. Baker (2011) évoque aussi la place centrale des langues dans sa définition du nationalisme :

Language has been an important symbol of national identity. Nationalism concerns a consciousness of belonging to a perceived separate people, located in a defined territory, bound by a belief in having a common culture and history, with common institutions and the desire to achieve or maintain political autonomy. Language helps create that consciousness (p. 80).

Les auteurs consultés ne s'accordent toutefois pas sur les éléments clés de la définition de la nation, favorisant selon les perspectives certains aspects plutôt que d'autres. Yuval-Davis (2004) parle par exemple d'une conception du nationalisme fondée sur le trio un peuple/un territoire/un état. Une variante semblable souvent évoquée dans les études de sociolinguistique est le trio formé d'une nation/d'une langue/d'une culture (Kasparian, 2007; O'Rourke et al., 2015; Pujolar, 2007) ou encore d'une nation/d'une langue/d'un peuple (Jaffe, 2008). Bien que les combinaisons diffèrent légèrement d'un auteur à l'autre, on voit qu'il y a une conception commune d'un lien étroit entre le territoire, l'état et la culture, celle-ci pouvant inclure l'aspect linguistique et la notion de peuple, évoquant l'unité et l'homogénéité de la nation.

¹⁷ Les italiques sont dans le texte original

Bourdieu et Boltanski (1975), Heller (2007a, 2011) et Martin-Jones et Gardner (2012) soulignent que les disciplines telles que la linguistique, la démographie et l'anthropologie ont directement contribué à la légitimation des idéologies nationalistes par leur projet de construction de frontières entre les nations et par la description de sociétés dites homogènes aux plans linguistique et territorial. Bourdieu et Boltanski (1975), Pennycook (2010), de Robillard (2008), Gumperz et Cook-Gumperz (2008) et Auer (2007) rappellent que la notion même de « langue » s'est construite à partir de travaux linguistiques intimement liés aux projets coloniaux et nationalistes, créant cette illusion de systèmes linguistiques fermés et purs, liés de manière inaliénable à la nation, au territoire et à la culture. Cette association n'est pas sans causer de problèmes d'ordre théorique et empirique :

Discourses of endangerment and language rights all too often fall back onto such a position, arguing that in order to maintain diversity in the face of languages such as English, we need to prop up a relationship between languages, cultures and nations. Missing from such a view is the understanding that linguistic and cultural diversity is far more complex; a much greater variety of influences needs to be considered here (Pennycook, 2010, p. 62).

Anderson (2006) remarque à son tour que bien qu'une langue puisse être associée à un État-nation ou à une conscience nationale, elle peut d'une part être partagée par d'autres États-nations et d'autre part être parlée que par une fraction seulement de la population de la nation, ce qui le pousse à affirmer : « In other words, the concrete formation of contemporary nation-states is by no means isomorphic with the determinate reach of particular print-languages » (p. 46). C'est pourquoi il préfère qualifier la relation entre la langue nationale, la conscience nationale et les États-nations de « discontinuity-in-connectedness » (Anderson, 2006, p. 46). D'ailleurs, Baker (2011) souligne que les questions linguistiques ne sont pas au cœur de tous les mouvements politiques nationalistes. Heller (2007a) avance cependant que dans la vaste majorité des cas, la présence du bilinguisme est vue comme une menace ou un obstacle à l'unité nationale.

Cette conception de la nation basée sur une prétendue unité géopolitique, linguistique et culturelle a largement été contestée et critiquée, notamment par les études des phénomènes associés à la mondialisation, à la mobilité (Block, 2008; Coste et Simon, 2009; Heller, 2007a, 2011; Jaffe, 2008; Martin-Jones et Gardner, 2012), à la transnationalité (Martin-Jones et Gardner, 2012), ainsi que par des travaux portant sur des espaces caractérisés par leur grande diversité culturelle et linguistique (Baker, 2011; Block, 2008; de Robillard, 2008; Holliday, 2010; Kasper et Omori, 2010; Martin-Jones et Gardner,

2012; Pujolar, 2007). Dans cette perspective, les compétences linguistiques bilingues et plurilingues sont valorisées tant d'un point de vue économique (Cenoz, 2013; Heller, 2008, 2011; Martin-Jones, 2007; Martin-Jones et Gardner, 2012; Pujolar, 2007) que symbolique (Coste et Simon, 2009; Jaffe, 2008). Par exemple, Jaffe (2008), dans son étude des changements idéologiques à propos de la langue corse, explique pourquoi les compétences plurilingues ont été davantage valorisées en contexte européen au cours des dernières décennies. Un des facteurs qu'elle souligne est la valeur symbolique du bilinguisme comme marqueur positif de citoyenneté : « Le locuteur bilingue est donc un meilleur citoyen du monde : sa connaissance et sa capacité d'exprimer sa spécificité culturelle et linguistique lui permettent de comprendre la particularité des autres et, ainsi, de communiquer avec autrui » (2008, p. 524. Voir aussi Coste et Simon, 2009).

Puis, comme le rappelle Baker (2011), les idéologies nationalistes ont été associées dans leurs formes extrêmes à des mouvements racistes et dans leurs formes modérées à des projets politiques qui dévalorisent la diversité culturelle et linguistique au profit d'un groupe particulier. Malgré ces critiques et les changements sociaux observés, Pennycook (2010) considère que les États nations continuent d'être des agents actifs de contrôle, de régulation et de construction de langues et des cultures. D'ailleurs, l'affirmation suivante d'Anderson (2006), tirée de la première édition de son livre, semble toujours aussi à propos : « The reality is quite plain: the "end of the era of nationalism", so long prophesied is not remotely in sight. Indeed, nation-ness is the most universally legitimate value in the political life of our time » (p. 3).

Les communautés linguistiques minoritaires du Canada se sont pensées en termes nationalistes, comme discuté au chapitre précédent. Elles ont largement repris à leur compte les caractéristiques associées au nationalisme, en mettant au premier plan l'aspect linguistique comme critère d'unicité et d'affiliation (Arrighi et Violette, 2013; Heller, 2008; Martin-Jones et Gardner, 2012). Toutefois, dans le contexte actuel marqué par la mondialisation et la mobilité, les discours nationalistes se voient concurrencés par d'autres discours qui remettent en question les fondements identitaires des communautés linguistiques minoritaires : « A [...] question is the extent to which nation-state belonging should claim a privileged position in the multilayered constructions of people's associations and affiliations » (Yuval-Davis, 2004, p. 214). Je discuterai de l'aspect identitaire un peu plus loin dans ce chapitre, mais voyons d'abord quelques autres débats concernant les idéologies linguistiques.

2.1.2 Du monolinguisme au plurilinguisme

L'idéologie monolingue est certainement une idéologie linguistique dominante, voire hégémonique (Colombel et Fillol, 2012; García, 2009; Heller, 2007a), dont on retrouve les traces dans les travaux en linguistique, en éducation, en santé, en politique, etc. (Billiez, 2007; Castellotti et Moore, 2002; Coste et Simon, 2009; García, 2009; Grosjean, 1985; Gumperz, 1972; Heller, 2007b; Piller, 2015). Elle est intimement liée à l'idéologie nationaliste (Auer, 2007; Heller, 1998, 2007a; Piller, 2015), mais tout comme cette dernière, elle est fortement remise en question. Un pan important et influant de la recherche récente en (socio)linguistique et en didactique tend plutôt vers une conceptualisation « plurilingue » des langues et critique sévèrement les travaux ancrés dans une l'idéologie monolingue. Nous discuterons de ces deux perspectives dans cette section.

Comme l'expliquent Gumperz (1972), Bourdieu et Boltanski (1975), Grosjean (1985), Auer (2007) et Pennycook (2010), la linguistique, en étudiant les normes en contexte monolingue, a largement contribué à la construction et au maintien du mythe de l'autonomie des langues, de leur « systématisme » (*systematicity*), de leur stabilité dans le temps et de leur distinction basée sur leurs règles et leurs usages (*rule-bound*). C'est sur cette conception des langues comme systèmes autonomes et étanches qu'est notamment fondée l'idéologie du monolinguisme (Coste et Simon, 2009; Heller, 2007a). Selon cette idéologie, le bilinguisme individuel serait possible dans la mesure où les locuteurs développent des compétences dans chacune des langues de manière autonome, en limitant au maximum ce qui est alors considéré des « interférences » entre les systèmes linguistiques (Auer, 2007; Castellotti et de Robillard, 2001; Coste et Simon, 2009; García, 2009; Grosjean, 1985; Jaffe, 2007). Cette division entre systèmes linguistiques s'applique non seulement à des langues jugées distinctes, mais aussi aux variétés d'une même langue (Castellotti et de Robillard, 2001). Ainsi, comme l'affirment Boudreau et White (2004), « linguistic boundaries between varieties are created and maintained, at least in part, by minority language speakers themselves » (p. 328).

Le bilinguisme et le plurilinguisme individuels seraient alors le résultat d'une addition de compétences monolingues où chaque langue fonctionnerait en silo (Billiez, 2007; Castellotti et Moore, 2002; Cenoz, 2013; Coste et Simon, 2009; García, 2009; Grosjean, 1985; Kasparian, 2007). C'est ce que plusieurs auteurs appellent le bilinguisme comme deux monolinguisms « parallèles » (Cenoz, 2013), « séparés » (Jaffe, 2007), « juxtaposés » (Castellotti et Moore, 2002) ou comme un « double »

monolinguisme (Auer, 2007; García, 2009). Grosjean critiquait déjà en 1985 la conception monolingue ou « fragmentée » du bilinguisme, qu'il décrivait ainsi :

According to a strong version of this view, the bilingual has (or should have) two separate and isolable language competencies; these competencies are (or should be) similar to those of the two corresponding monolinguals; therefore, the bilingual is (or should be) two monolinguals in one person (p. 468).

Dans la conceptualisation du bilinguisme comme deux monolinguismes, seuls les individus qui grandissent avec deux langues depuis la naissance et qui démontrent des compétences de locuteurs natifs dans ces deux langues sont en général considérés comme des bilingues (Billiez, 2007; Cenoz, 2013; Grosjean, 1985; Pavlenko, 2003). Les compétences bilingues sont alors mesurées en fonction des normes attendues chez les locuteurs natifs et monolingues (Baker, 2011; Billiez, 2007; Cenoz, 2013; Grosjean, 1985). Dans le cas où les locuteurs bilingues n'atteindraient pas les compétences attendues de locuteurs natifs, on qualifierait leurs compétences de « semilinguisme », c'est-à-dire qu'il serait jugé que ces locuteurs ne sont compétents ni dans l'une ni dans l'autre de leurs langues. Ce type d'évaluation des compétences est associée à une conception du bilinguisme comme un déficit (Baker, 2011; Billiez, 2007; Grosjean, 1985). Grosjean (1985) souligne d'autres termes qui sont utilisés pour décrire des compétences qui ne correspondraient pas aux attentes des locuteurs bilingues « parfaits » :

The 'real' bilingual has long been seen as the one who is equally and fully fluent in two languages. He or she is the 'ideal', the 'true', the 'balanced', the 'perfect' bilingual. All the others (in fact, the vast majority of people who use two languages in their everyday life) are 'not really' bilingual or are 'special types' of bilinguals; hence the numerous qualifiers found in the literature: 'dominant', 'unbalanced', 'semilingual', 'alingual', etc. (p. 468).

Dans cette perspective, le bilinguisme est souvent considéré comme un obstacle à l'atteinte de compétences monolingues, particulièrement dans le contexte d'apprentissage d'une langue seconde majoritaire (Auer, 2007; Baker, 2011; Billiez, 2007; Castellotti et Moore, 2002; Jaffe, 2007).

Les discours linguistiques normatifs, fortement associés à l'idéologie du monolinguisme, donnent ainsi une grande importance à la forme de la langue, plutôt qu'à ses aspects pragmatiques ou communicationnels, comme l'affirmait Grosjean en 1985 et comme l'explique ici Pavlenko (2003) : « [...] in its focus predominantly on form, the discourse of native-speakerness emphasizes native-like phonology and grammar, and de-emphasizes meaning, in particular pragmatics and literacy » (p. 257).

Dans cette conception du bilinguisme et du plurilinguisme, les locuteurs visent à développer des compétences équivalentes dans l'ensemble de leurs langues, tant à l'oral qu'à l'écrit, et à travers les différents domaines d'usage, de manière à devenir des bilingues « balancés » ou « équilibrés » (Baker, 2011; Cenoz, 2013). Dans ce contexte, les langues apprises selon des normes reconnues et de manière formelle, notamment par l'éducation scolaire, sont les plus valorisées. Les variations non standards, telles que les régionalismes, ainsi que les langues apprises de manière informelle (au sein de la famille) ou celles dont les compétences seraient partielles (seulement à l'oral par exemple), ne seraient pas aussi valorisées et ne seraient pas considérées dans l'évaluation des compétences bilingues ou plurilingues des locuteurs (Baker, 2011; Billiez, 2007; Bourdieu et Boltanski, 1975; Jaffe, 2007; Krüger, 2012).

Toutefois, les recherches plus récentes tendent à définir le bilinguisme selon d'autres critères que ceux de la compétence ou de la chronologie d'apprentissage (Cenoz, 2013; Martin-Jones et Gardner, 2012), comme le souligne Pavlenko (2003) :

Contemporary scholarship in bilingualism [...] paints a very different picture of who can be considered bilingual: anyone who uses more than one language for particular purposes at some point in their daily lives. This definition is not based on either proficiency or chronology and encompasses all who live their lives through the means of more than one language (p. 261).

Ici, l'accent est mis sur l'usage des langues comme caractéristique principale du plurilinguisme, plutôt que sur les compétences linguistiques (Billiez, 2007; Cenoz, 2013). Cette vision du plurilinguisme critique sévèrement le concept de bilinguisme équilibré, qui serait un modèle idéalisé et le plus souvent inatteignable des compétences linguistiques (Baker, 2011; Billiez, 2007; Cenoz, 2013; Coste, Moore et Zarate, 2009; Grosjean, 1985). La recherche montre en effet que les locuteurs plurilingues ne développent que très rarement des compétences équilibrées de leurs langues (Billiez, 2007; Cenoz, 2013; Coste et al., 2009). Les compétences seraient plutôt variables en fonction des usages et des contextes de communication (Baker, 2011)¹⁸.

¹⁸ Je noterai ici que selon la perspective plurilingue des langues basée sur l'usage plutôt que sur les compétences, le bilinguisme devient pour plusieurs auteurs un cas particulier du plurilinguisme, utilisé comme terme générique (Billiez, 2007; Cenoz, 2013; Coste et al., 2009).

Il y a donc deux perspectives qui s'affrontent, avec un continuum de positions possibles entre ces deux extrêmes. Il y a d'un côté les tenants de la perspective maximaliste qui estiment qu'il faut que les locuteurs développent des compétences maximales équivalant à celles de locuteurs natifs dans l'ensemble de leurs langues et qu'ils évitent à tout prix l'interférence d'une langue sur l'autre pour être considérés comme bilingues ou plurilingues. Cette position s'inscrit dans une idéologie monolingue des langues. De l'autre côté du spectre se trouvent les tenants de la perspective minimaliste qui considèrent que des compétences fragmentaires et limitées seraient suffisantes pour caractériser un locuteur plurilingue, puisque les compétences linguistiques et langagières seraient toujours en évolution et en changement (Baker, 2011; Billiez, 2007; Cenoz, 2013; Coste et al., 2009). Cette position s'inscrit dans une idéologie plurilingue des langues.

Les pratiques plurilingues sont dans la littérature souvent associées au phénomène de la mondialisation, à la mobilité transnationale des populations, aux communications et aux nouvelles technologies, ce qui en ferait un élément caractéristique de l'époque contemporaine (Blackledge et Creese, 2012; Block, 2008; Cenoz, 2013; Coste et Simon, 2009; Cummins, 2001; Heller, 2007a, 2008; Martin-Jones et Gardner, 2012; Taylor, 2008). Or, Cenoz (2013), Piller (2015) et d'autres (Block, 2008; Heller, 2011; Kasparian, 2007; Kasper et Omori, 2010) rappellent que le plurilinguisme individuel et le multilinguisme social ne sont pas des phénomènes nouveaux ni uniques dans l'histoire humaine. Comme le soulignent ces auteurs, la mobilité, les échanges, le commerce, les contacts de populations, etc. ont depuis des siècles été le lot des sociétés humaines et ont favorisé le développement de compétences plurilingues des populations. D'ailleurs, Gumperz (1972) affirmait déjà dans les années 1970 que les situations de bilinguisme et de multilinguisme étaient davantage la norme que l'exception. Cependant, le contexte actuel favoriserait un plus grand intérêt envers ce phénomène et une plus grande visibilité du plurilinguisme et du multilinguisme en raison de plusieurs facteurs (Block, 2008; Cenoz, 2013; Dagenais et Lamarre, 2005; Heller, 2011; Kasper et Omori, 2010; Martin-Jones et Gardner, 2012). Cenoz (2013) regroupe ces facteurs en trois grandes catégories : les facteurs géographiques, les facteurs sociaux et les facteurs des moyens de communication (*medium*). Elle explique qu'au plan géographique, ce qui distinguerait les pratiques multilingues actuelles par rapport à d'autres époques historiques est leur présence dans de nombreuses régions du monde qui n'étaient pas traditionnellement multilingues. Sur le plan des facteurs sociaux, Cenoz (2013) souligne que les pratiques plurilingues s'observent dans des classes sociales et des contextes sociaux plus nombreux et plus divers qu'auparavant et ne sont plus réservées à certains groupes, religions ou professions. Pour

ce qui est des moyens de communication, l'usage d'Internet et des technologies de l'information aurait facilité les communications plurilingues en les rendant plus rapides, voire instantanées, en plus d'être davantage multimodales. Elle conclut que ces changements auraient eu pour effets d'augmenter la valeur sociale, symbolique et économique du plurilinguisme.

Dans le contexte actuel où le plurilinguisme semble être devenu plus important ou du moins plus étudié, Pennycook (2010) met en garde contre les discours valorisant la diversité linguistique, tout en se basant sur une conception des langues comme catégories discrètes, reproduisant ainsi la logique même du monolinguisme :

Current approaches to diversity, multilingualism and so forth all too often start with the enumerative strategy of counting languages and romanticizing a plurality based on these putative language count. [...] By rendering a quantitative question of language enumeration, such approaches continue to employ census strategies of colonialism while missing the qualitative question of where diversity lies. They continue to use the underlying ideology of accountability and singularity, where language objects are physically located in concepts of space founded on a notion of territorialization (p. 64).

Hymes (1972) affirmait déjà pourtant dans les années 1970 qu'il fallait s'intéresser à ce qui comptait comme une langue, plutôt qu'aux langues en soi, montrant ainsi leur fluidité et leur aspect construit (voir aussi Auer [2007]). Hymes (1972) soulignait l'importance de remettre en question les critères mobilisés pour déterminer ce qui serait une langue, un dialecte, ou une variation. Il remarquait à cet effet que ce qui était dans une communauté considéré comme une langue pouvait tout à fait être considéré comme une variété ou un dialecte dans une autre. Il expliquait que ces différences n'étaient pas dues à des critères linguistiques, structurels ou objectifs, mais bien à des enjeux politiques et sociaux (voir aussi Heller [2007b]).

Piller (2015) met également en garde contre une vision monolingue du plurilinguisme dans la recherche (particulièrement celle qui se fait en langue anglaise), notamment dans le champ de la linguistique :

Given this universalism which tacitly equates "language" with "English", multilingualism continues to be obscured in linguistic research. [...] Despite regular lip-service to the fact that "there are more multilinguals than monolinguals in the world", multilingualism continues to be seen as a particularistic linguistic condition (p. 26).

Elle dénonce ainsi les théories et les recherches sur le plurilinguisme qui ne sont pas ancrées dans un contexte social spécifique. Selon elle, dans les recherches adoptant une perspective monolingue, le concept de plurilinguisme deviendrait un concept « parapluie » qui abriterait une multitude de profils de locuteurs et de contextes de communication rendant du même coup invisibles des facteurs déterminants les différentes formes de plurilinguisme : statuts des langues et des locuteurs, histoires nationales, compétences individuelles, contextes institutionnels, etc. (voir aussi de Robillard [2008]). Piller ajoute : « Where this diversity is erased in context-free universalistic theorizing multilingualism usually comes to be seen as a combination of serial or parallel monolingualisms » (2015, p. 26).

Cenoz (2013) et Baker (2011) estiment donc qu'il existe un continuum idéologique dans la conception du pluri(bi)linguisme qui rend compte des postures qui vont d'une vision atomiste à une vision holistique. La vision atomiste, ancrée dans l'idéologie monolingue, considère les langues comme des entités discrètes et statiques. Cette perspective des langues favorise l'étude d'éléments linguistiques indépendants et séparés les uns des autres (Cenoz, 2013; Gumperz, 1972; Hymes, 1972; Taylor, 2008). Dans cette perspective, les pratiques langagières telles que l'alternance codique intra ou interphrasique (*code mixing* ou *code switching*) sont proscrites, puisqu'elles sont considérées comme une marque d'incompétence, le locuteur étant incapable de séparer ses langues et de trouver « le mot juste » (Baker, 2011; Cenoz, 2013). La vision du plurilinguisme comme une série de monolinguisms parallèles est typique d'une vision atomiste des langues.

Dans la vision holistique des langues, les locuteurs plurilingues sont considérés comme des locuteurs compétents et créatifs qui font usage de leur répertoire et de leurs ressources linguistiques selon les différents contextes de communication (Baker, 2011; Billiez, 2007; Castellotti et Moore, 2010; Cenoz, 2013; Coste et al., 2009; Coste et Simon, 2009; Grosjean, 1985; Heller, 2002, 2007a, 2008; Kasparian, 2007; Kern et Liddicoat, 2008; Taylor, 2008; Wei, 2011). Chaque locuteur aurait un profil linguistique propre et présenterait des multicompetences complexes qu'il faudrait éviter d'évaluer en fonction de normes monolingues, jugées injustes lorsqu'appliquées aux compétences plurilingues (Baker, 2011; Billiez, 2007; Cenoz, 2013; Coste et Simon, 2009). D'ailleurs, certains auteurs préfèrent parler d'une seule compétence plurilingue, qui inclurait l'ensemble des compétences linguistiques des locuteurs, plutôt que de distinguer plusieurs compétences linguistiques en fonction des langues ou de leurs variétés (Armand et al., 2008; Castellotti et Moore, 2010; Coste et Simon, 2009; Kern et Liddicoat, 2008; Moore, 2006). Dans la perspective holistique des langues et du plurilinguisme, les pratiques

d'alternance codique sont vues comme le reflet de compétences complexes, adaptées aux circonstances et aux locuteurs, et non comme un signe de déficience linguistique (Auer, 2007; Baker, 2008, 2011; Billiez, 2007; Castellotti et Moore, 2010; Cenoz, 2013; Coste et al., 2009; Coste et Simon, 2009; Grosjean, 1985). D'ailleurs, d'autres concepts apparaissent comme outils théoriques complémentaires ou alternatifs à celui d'alternance codique, tels que « parler bilingue » et « translanguaging » (Billiez, 2007; García, 2009; Lüdi et Py, 1991; Wei, 2011). Le « parler bilingue » est défini par Billiez (2007, p. 89) comme « le produit tel qu'il se manifeste au fil des interactions entre locuteurs dont les répertoires verbaux sont partiellement identiques et/ou complémentaires »¹⁹. Le concept de « translanguaging » est défini par García (2009) comme « the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential » (p. 140). Un autre principe de la perspective plurilingue est la perméabilité et la fluidité des langues, ainsi que le transfert des compétences et des ressources langagières d'une langue (ou variété) à l'autre, comme l'ont fait valoir Cummins (2001) et de nombreux autres chercheurs (Armand et al., 2008; Auer, 2007; Castellotti et Moore, 2010; Coste et al., 2009; Coste et Simon, 2009; Heller, 2007a; Wei, 2011). La vision holistique du plurilinguisme a enfin une portée sociale et politique, puisque certains auteurs considèrent que les compétences plurilingues peuvent être des outils favorisant l'harmonie sociale, l'accès la vie citoyenne, ainsi que la participation à la vie démocratique (Castellotti et Moore, 2010; Coste et Simon, 2009). Jaffe (2007) estime d'ailleurs que le changement de paradigme idéologique qui valorise les ressources bilingues et plurilingues a nourri les mouvements de défense et de promotion du bilinguisme chez les groupes de minorités linguistiques.

2.1.2.1 De la distinction entre multilinguisme et plurilinguisme

Je m'arrêterai ici pour distinguer deux concepts qui sont utilisés dans cette thèse, soit les concepts de multilinguisme et de plurilinguisme. En fait, bien qu'ils réfèrent tous deux à la présence de plusieurs langues (ou variétés) en contact, les auteurs consultés en donnent des définitions différentes et y voient des distinctions importantes, basées sur des critères qui varient selon leurs positions théoriques et analytiques.

¹⁹ Bernard Py a été l'un des auteurs qui a fait émerger et qui a popularisé le concept de « parler bilingue » dès la fin des années 1980. Voir Alber et Py (1986) et Lüdi et Py (1991).

La distinction la plus significative concerne le point de vue de l'analyse entre le contexte social et la situation individuelle. Plusieurs chercheurs estiment que le concept de multilinguisme se prête davantage à l'étude des contacts des langues à l'échelle sociétale, alors que celui de plurilinguisme ferait référence aux répertoires et aux compétences linguistiques chez les individus (Cenoz, 2013; Coste et al., 2009; Moore et Gajo, 2009; Sabatier, 2010). Ces auteurs préfèrent utiliser le terme « plurilinguisme » dans le cadre de leurs travaux, comme l'explique ici Sabatier :

Ce déplacement lexical traduit un ancrage conceptuel qui situe l'étude des paramètres fondamentaux des contacts interlinguistiques dans une conception dynamique et multidimensionnelle des locuteurs, attirant par là l'attention sur les valeurs pragmatiques, idéologiques, mais aussi identitaires que ces derniers attachent aux langues (2010, p. 126).

Sabatier (2010) rappelle d'ailleurs que le contact des langues en société se fait d'abord par l'entremise des locuteurs et de leurs pratiques langagières, locuteurs eux-mêmes investis d'agentivité. L'étude du plurilinguisme dans cette perspective a l'avantage de mettre en valeur la complexité des liens existant entre les facteurs micro (appartenances identitaires individuelles, sociales et culturelles, etc.) et macro (idéologies linguistiques, économie, politique, etc.) sur le répertoire individuel et les valeurs subjectives attribuées aux langues. Ainsi, bien que cette conceptualisation prenne pour point de départ le plurilinguisme individuel plutôt que le multilinguisme social, les facteurs sociaux ou contextuels sont considérés.

Il faut noter que le choix d'utiliser le concept de plurilinguisme ou multilinguisme reflète également des différences de tradition linguistique ou régionale. Par exemple, les auteurs consultés (Baker, 2011; Blackledge et Creese, 2012; Block, 2008; Cenoz, 2013; Martin-Jones et Gardner, 2012; Piller, 2015; Wei, 2011) qui font état de leurs recherches en anglais et de manière générale en référence à des contextes anglo-saxons (États-Unis, Canada, Australie, Grande-Bretagne) font habituellement usage du terme « multilinguisme » pour décrire le multilinguisme individuel ou social. Les auteurs consultés (Billiez, 2007; Castellotti et Moore, 2009, 2010; Coste et Simon, 2009; de Robillard, 2008; Heller, 2008; Kern et Liddicoat, 2008; Krüger, 2012; Moore, 2006; Sabatier, 2010) qui préfèrent la notion de « plurilinguisme » sont le plus souvent des chercheurs qui publient en français et discutent de contextes caractérisés comme francophones (France, Suisse, Canada). Évidemment, il n'existe pas de division linguistique ou géographique absolue dans l'utilisation de ces concepts, mais on peut supposer que le choix de mobiliser l'un ou l'autre peut résulter de ces traditions régionales ou

linguistiques, peut-être même de manière plus importante qu'en raison des distinctions conceptuelles évoquées plus tôt.

Pour la suite de la thèse, je donnerai une certaine préférence au concept de plurilinguisme, notamment pour discuter des répertoires linguistiques des locuteurs. Toutefois, comme je n'estime pas que les distinctions idéologiques, théoriques ou épistémologiques entre les notions de plurilinguisme et de multilinguisme soient fondamentales ou significatives pour la discussion des résultats de cette recherche, le concept de multilinguisme sera aussi utilisé à l'occasion en tant que synonyme de plurilinguisme.

2.1.2.2 Retour sur la notion de répertoire linguistique

Le concept de répertoire linguistique est inspiré d'une part des théories développées par Pierre Bourdieu posant la langue comme une forme de capital symbolique ou économique (Bourdieu, 1977, 2002; Bourdieu et Boltanski, 1975), et d'autre part par les travaux de Gumperz et Hymes à propos des répertoires linguistiques de communautés bi(pluri)lingues dans les années 1960 et 1970 (Coste et Simon, 2009; Gumperz, 1972; Gumperz et Cook-Gumperz, 2008; Hymes, 1972). Je m'attarderai ici plus longuement sur les théories tirées de Bourdieu, qui sont au cœur des approches de plusieurs auteurs cités dans la thèse.

Plusieurs chercheurs conçoivent les langues, leurs variétés, et plus largement les expériences linguistiques, comme des produits qui circulent sur différents marchés linguistiques et forment le capital langagier des locuteurs (Bourdieu, 1977, 2002; Costa, 2015; Dagenais et Lamarre, 2005; Darwin et Norton, 2015; Heller, 2008, 2011; Sabatier, 2010). Par marché linguistique, Bourdieu (2002) entend

Un certain type de lois (variables) de formation des prix des productions linguistiques. [...] Tout acte d'interaction, toute communication linguistique, même entre deux personnes, [...] toutes les interactions linguistiques sont des espèces de micro-marchés qui restent toujours dominés par les structures globales (p. 124).

Pour Bourdieu (2002), « une compétence n'a de valeur qu'aussi longtemps qu'il existe pour elle un marché » (p. 125). Cette valeur n'est d'ailleurs pas nécessairement proprement économique : « la théorie que je propose permet de comprendre que les luttes linguistiques peuvent n'avoir pas de bases économiques évidentes, ou seulement très retraduites, et engager pourtant des intérêts aussi vitaux,

parfois plus vitaux que les intérêts économiques (au sens restreint) » (Bourdieu, 2002, p. 125). Dans cette logique, les compétences linguistiques sont remplacées par le concept de capital linguistique. « Le capital linguistique est le pouvoir sur les mécanismes de formation des prix linguistiques, le pouvoir de faire fonctionner à son profit les lois de formation des prix et de prélever la plus-value spécifique » (Bourdieu, 2002, p. 124). Or, comme le rappelle Bourdieu (2002), « tous les producteurs de produits linguistiques, de paroles, ne sont pas égaux » (p. 126). La valeur des variétés linguistiques serait déterminée par des groupes sociaux dominants et par des processus d'institutionnalisation, notamment par l'éducation scolaire (Bourdieu, 2002; Bourdieu et Boltanski, 1975). Le marché linguistique est comme tout autre marché, dominé par les rapports de force et des critères de légitimité qui régissent la nature des interactions (Bourdieu, 1977, 2002; Bourdieu et Boltanski, 1975), les valeurs attribuées aux produits linguistiques et les profits (économiques ou symboliques) qui peuvent en être tirés (et par qui) :

Sur le marché linguistique s'exercent des formes de domination qui ont une logique spécifique et, comme sur tout marché des biens symboliques, il y a des formes de domination spécifiques qui ne sont pas du tout réductibles à la domination strictement économique, ni dans leur mode d'exercice, ni dans les profits qu'elles en procurent (Bourdieu, 2002, p. 128).

Les locuteurs possèderaient ainsi des ressources langagières, sortes d'unités du capital langagier, qui peuvent être mobilisées en fonction des contextes de communication, des interlocuteurs, des thèmes évoqués ainsi que des objectifs de communication (Bourdieu, 2002; Castellotti et de Robillard, 2001; Cenoz, 2013; Coste et Simon, 2009; Heller, 2007a; Martin-Jones et Gardner, 2012; Sabatier, 2010). Selon Bourdieu (1977, 2002), la production de mots, ou de discours, doit en effet répondre aux critères d'acceptabilité d'un point de vue sociologique : « l'acceptabilité suppose la conformité des mots non seulement aux règles immanentes de la langue, mais aussi aux règles maîtrisées intuitivement, qui sont immanentes à une "situation" ou plutôt à un certain marché linguistique » (Bourdieu, 2002, p. 123). Bourdieu (1977) affirme que tout apprentissage du langage nécessite ainsi l'apprentissage des conditions d'acceptabilité de la production de ce langage : « la maîtrise pratique de la grammaire n'est rien sans la maîtrise des conditions d'utilisation adéquate des possibilités infinies » (p. 18). Bourdieu (2002) ajoute : « apprendre un langage, c'est apprendre en même temps que ce langage sera payant dans telle ou telle situation » (p. 98).

Sabatier (2010) définit donc les répertoires verbaux comme l'ensemble des variétés linguistiques que possède le locuteur et qu'il peut mobiliser selon ses besoins de communication. Elle précise la composition de ce répertoire :

La constitution de ce répertoire verbal présente alors des réalités langagières qui renvoient tout à la fois aux potentialités individuelles quant aux choix d'utiliser tel ou tel idiome ou variété de langue, mais aussi *aux langues revendiquées* comme éléments constitutifs des identités (p. 133; mes italiques).

Billiez (2007, p. 89) ajoute que les variétés incluses dans les répertoires verbaux des locuteurs sont notamment les « variétés nationales, régionales, sociales et fonctionnelles ». Sabatier (2010) souligne la nature dynamique, complexe, plurielle, mais aussi unique des répertoires linguistiques que porte chacun des locuteurs. Comme Billiez (2007, p. 90) le remarque, « les ressources des répertoires étant plurilingues, elles sont forcément partielles, hétérogènes tout en formant un tout pour l'individu » (voir aussi Coste & Simon [2009]; Kasparian [2007]; Gumperz [2008]).

Toujours selon une logique inspirée des travaux de Bourdieu, les langues et les variétés linguistiques qui forment les répertoires linguistiques auront une valeur variable en fonction des contextes et des marchés linguistiques (Armand et al., 2008; Blackledge et Creese, 2012; Boudreau et White, 2004; Bourdieu, 1977, 2002; Bourdieu et Boltanski, 1975; Costa, 2015; Dagenais, 2003; Dagenais et Lamarre, 2005; Heller, 2007a). Certaines langues ou variétés sont jugées supérieures et désirables, alors que d'autres sont marginalisées, stigmatisées et dévalorisées (Blackledge et Creese, 2012; Boudreau et White, 2004; Bourdieu, 1977; Bourdieu et Boltanski, 1975; Lüdi et Py, 1991). La valeur d'une langue serait estimée notamment en fonction de son prestige, élément qui varie dans le temps et selon les contextes : « des facteurs démographique, économique, politique et idéologique jouent un rôle déterminant pour établir le prestige et la reconnaissance d'une langue dans ses différentes fonctions sociales » (Armand et al., 2008, p. 47).

L'usage des ressources linguistiques jugées prestigieuses aura un impact sur le statut et le prestige des locuteurs. Par exemple, Boudreau et White (2004) expliquent que les « speakers using a standard variety have more social power and are often looked upon as being more intelligent than speakers of non-standard varieties » (p. 329). C'est pourquoi les locuteurs doivent constamment décider quelle(s) langue(s) ils devront utiliser, quand, avec qui et pour quel(s) effet(s) (Janks, 2010; Kern

et Liddicoat, 2008; Lamarre, 2013). D'ailleurs, Coste et al. (2009) proposent le concept d'acteur social plurilingue comme alternative au concept de locuteur plurilingue. D'autres auteurs, comme Kern et Liddicoat (2008), utilisent la forme « locuteur/acteur ». La notion d'acteur aurait l'avantage de mettre l'accent sur les dynamiques sociales de communication et sur les choix et les stratégies des individus quant à la mobilisation ou la dissimulation de leurs ressources langagières en fonction des contextes (Coste et al., 2009; Kern et Liddicoat, 2008). Comme l'affirment Kern et Liddicoat (2008), « le locuteur n'est plus seulement quelqu'un qui parle, mais quelqu'un qui agit, c'est-à-dire qui fait acte de parole et par là même devient acteur social » (p. 29). Heller (2007a, 2008, 2012) précise toutefois que les ressources linguistiques ne sont pas distribuées équitablement dans la société et que les locuteurs/acteurs peuvent voir leurs possibilités d'ajouter des ressources à leur répertoire linguistique limitées par des structures sociales issues de processus politiques, économiques, historiques, etc.

Le caractère unique des répertoires linguistiques, leur complexité et leur dynamisme sont cohérents avec la conception du locuteur comme sujet complexe, pluriel et dynamique d'un point de vue linguistique comme identitaire :

La conception de l'unicité des répertoires verbaux, à partir de la pluralité des variétés linguistiques qui les composent, s'inscrit dans l'unicité du sujet pensé dans la pluralité de ses pratiques langagières, mais aussi dans la pluralité de ses facettes identitaires qui assurent la construction d'identités marquées par la pluralité des appartenances, des modes d'allégeances aux groupes d'appartenance et de référence (Sabatier, 2010, p. 133; voir aussi Billiez [2007]; Coste et Simon [2009]; Kasparian [2007]; Lüdi et Py [1991]; Wei [2011]).

Cette vision tranche avec celle portée par l'idéologie monolingue qui tend à concevoir les identités multiples (linguistiques notamment) comme des identités séparées (Jaffe, 2007; Kasparian, 2007).

Le concept de répertoire linguistique est pertinent dans le cadre de cette thèse, car il permet de réfléchir les enjeux des compétences et de l'usage des langues dans une perspective plurilingue. Il devient possible d'étudier les répertoires linguistiques des élèves de francisation au-delà de la dualité anglais-français, et surtout au-delà des conceptions monolingues de bilinguisme équilibré. La notion de répertoire linguistique (ou verbal), permet de tenir compte des compétences revendiquées des élèves, même si elles sont imparfaites, incomplètes, en construction, etc.

Un autre avantage qu'offre le concept de répertoire linguistique dans le cadre de la thèse est qu'il rend visible l'usage complexe des langues en favorisant l'analyse de la mobilisation de ressources linguistiques diverses en fonction des contextes de communication, plutôt que de se concentrer uniquement sur l'objectif de déterminer quelle langue est utilisée le plus fréquemment (Lamarre, 2013). En milieu francophone minoritaire canadien, cette volonté d'estimer la fréquence d'usage des langues reflète certainement l'inquiétude des chercheurs et éducateurs à propos de la transmission et du maintien du français, mais il ne permet pas de toujours rendre justice à la complexité et à la diversité des répertoires linguistiques des élèves scolarisés dans les programmes francophones, puisque l'usage des autres langues que le français et l'anglais est, selon ce que j'ai pu constater, rarement étudié.

2.1.3 De légitimité et d'authenticité

Plusieurs études critiques en sociolinguistiques et en éducation qui s'intéressent aux idéologies linguistiques évoquent et discutent les concepts de légitimité et d'authenticité en raison de leur rôle dans la définition des frontières linguistiques et sociales, ainsi que dans les processus d'inclusion et d'exclusion des acteurs (et locuteurs) (Boudreau et White, 2004; Castellotti et de Robillard, 2001; Jaffe, 2007; O'Rourke et al., 2015). Les auteurs qui se penchent sur les concepts de légitimité et d'authenticité sont largement influencés par les travaux de Bourdieu (Bourdieu, 1977, 2002; Bourdieu et Boltanski, 1975; Heller, 2001) qui a montré comment ces concepts devenaient des critères qui opèrent comme marqueurs sociaux et comme facteurs de division sociale. Ainsi, les recherches qui s'attardent sur ces deux concepts ont généralement pour objectif d'une part, de démontrer comment ce qui est considéré comme authentique et légitime est construit socialement et contribue à la hiérarchisation sociale, et d'autre part, de rendre compte des espaces d'agentivité où les individus ou les collectivités peuvent générer de nouvelles sources de légitimité ou de nouveaux critères d'authenticité, ce qui aurait pour cause de modifier les frontières sociales préalablement établies (Jaffe, 2007). Cette section permettra de revenir sur ces notions déjà évoquées dans ce chapitre afin de les définir et de montrer leur pertinence dans le cadre d'une étude en milieu linguistique minoritaire.

Costa (2015) définit le concept de légitimité du point de vue du locuteur comme « the ability to utter the right linguistic forms at the right linguistic moments in the right situations, and to comply with the type of discourse that society expects one to produce » (p. 129). Il précise que ce qui est considéré comme un usage légitime des langues (et comme des langues légitimes) est toujours

changeant puisque c'est le résultat d'une négociation sociale et que les valeurs de légitimité varient en fonction des contextes. Toutefois, bien que les critères varient, leurs effets eux, sous l'influence de l'idéologie monolingue dominante, tendent à être généralement les mêmes : la constitution et la reproduction d'une communauté homogène et unilingue (Bourdieu et Boltanski, 1975; Heller, 2002; Jaffe, 2007).

Pour les groupes linguistiques, particulièrement en situation minoritaire, la recherche de légitimité a pour but d'obtenir une certaine reconnaissance politique, économique et linguistique de la part des groupes majoritaires. Les groupes et les individus cherchent à faire valoir leur droit à utiliser la langue minoritaire dans différents domaines, mais aussi à faire reconnaître sa valeur sur les marchés linguistiques (Boudreau et White, 2004; Jaffe, 2007). Cette recherche de légitimité se fait également en interne, c'est-à-dire que des efforts sont faits pour que les locuteurs de langues (ou variétés) minoritaires ou marginalisés valorisent et utilisent ces langues (Boudreau et White, 2004). Les revendications en matière de légitimation des langues sont ainsi inscrites dans des luttes sociales et politiques plus larges (Heller, 2002), comme l'explique Pujolar (2007) :

These discourses provided the ground for struggles over 'the legitimate language' as part of wider social struggles over access to material and symbolic resources. These struggles constitute what we could call 'the secret life' of nations, that is, the unofficial processes and agendas that legitimize the cultural capital (including the linguistic capital) of some groups over others in society, and which may be just as fateful for individuals as official procedures to attain citizenship or statutory entitlements, as immigrants know well. (p. 73).

La notion d'authenticité, en tant que produit idéologique, concerne la valeur accordée à certaines langues ou variations associées à des communautés linguistiques particulières, comme l'expliquent ici O'Rourke et al. (2015) : « To be considered authentic, a speech variety must be very much "from somewhere" in speakers' consciousness, making its meaning profoundly local. If such social and territorial roots are absent, a linguistic variety can be seen to lack value in this system » (p. 64). Dans cette logique, comme une langue ou une variété doit être liée à une communauté linguistique précise et située géographiquement pour être reconnue comme authentique, ce concept renvoie également aux conceptions identitaires des locuteurs. La langue devient dans ce contexte un symbole d'identité (Jaffe, 2015a; O'Rourke et al., 2015).

La notion d'authenticité fait aussi référence à une certaine forme et à une certaine norme de la langue considérée « pures » (Boix-Fuster, 2015; Bourdieu et Boltanski, 1975; Costa, 2015; Heller, 2002; Jaffe, 2015a). Cette notion de pureté, fortement ancrée dans l'idéologie monolingue et dans une approche conservatrice des langues, valorise une pratique linguistique où les emprunts linguistiques, l'alternance codique ou toute autre forme de parler bilingue seraient proscrits. Les locuteurs « authentiques » seraient par extension ceux qui maîtrisent ce code jugé standard ou « pur », au risque de discriminer ou dévaloriser les autres variations (Boix-Fuster, 2015; Costa, 2015; Heller, 2002; Jaffe, 2007). Cette insistance pour maintenir une forme linguistique exempte de traces provenant d'autres langues est justifiée par ceux qui s'inscrivent dans cette conception des langues par l'argument de la préservation linguistique et du risque d'assimilation au groupe majoritaire (Boix-Fuster, 2015; Heller, 2002; Jaffe, 2007).

Le problème soulevé lorsqu'il est question d'authenticité, c'est le danger d'essentialiser les locuteurs, les langues et les communautés dans des traits considérés traditionnels et souvent folklorisés (Costa, 2015; Jaffe, 2015a; O'Rourke et al., 2015; Patrick, 2007). Les caractéristiques des pratiques langagières dites authentiques servent aux locuteurs de critères pour se reconnaître ou pour se distinguer en tant que « vrais » locuteurs natifs, par rapport aux locuteurs « non natifs » (Boix-Fuster, 2015; Costa, 2015; Kern et Liddicoat, 2008; O'Rourke et al., 2015). Ces caractéristiques tendent à se fixer dans les représentations, ce qui ne tient pas compte de la mobilité sociale et géographique des locuteurs, ni du dynamisme des systèmes linguistiques : les pratiques langagières des locuteurs et des communautés sont toujours changeantes dans le temps, dans l'espace et selon les contextes (Costa, 2015; Jaffe, 2007; O'Rourke et al., 2015; Patrick, 2007). Un des effets possibles de l'essentialisation des langues et de leurs locuteurs est de garder ces derniers à l'écart des processus économiques et sociaux liés à la modernité, processus qui peuvent pourtant contribuer au maintien de leurs pratiques langagières et linguistiques (O'Rourke et al., 2015).

Un autre problème avec la notion d'authenticité, lorsqu'appliquée aux langues et aux communautés linguistiques, particulièrement en milieu minoritaire, c'est qu'elle agit comme frontière entre les locuteurs (natifs) d'une langue et les locuteurs (non natifs) qui désirent développer des compétences dans cette langue :

In revitalisation contexts, authenticity and the link to identity, however, can constrain the acquisition and use of a minority language by a larger population (Woolard 2008: 315), who may see themselves at risk of not sounding sufficiently natural compared with native speakers. Traditional native speakers may in turn establish a social closure which functions as an identity control mechanism, demarcating their privileged position as authentic speakers (O'Rourke et al., 2015, p. 64).

Ainsi, en voulant préserver des pratiques et des identités linguistiques authentiques, les locuteurs natifs de langues minoritaires se positionnent en tant que propriétaires (*owners*) de ces langues, ce qui peut avoir comme effet d'empêcher de nouveaux locuteurs de devenir membres des communautés linguistiques (Costa, 2015; Jaffe, 2007; O'Rourke et al., 2015). Cet enjeu est important puisque les communautés linguistiques minoritaires recherchent paradoxalement à augmenter leur bassin démographique afin de faire croître leur légitimité et leur pouvoir politique ou économique (O'Rourke et al., 2015). Cependant, O'Rourke et al. (2015) souligne que cette appropriation des langues minoritaires par les locuteurs considérés authentiques peut être contestée par des personnes qui désirent développer des ressources linguistiques dans ces langues afin d'avoir accès à certaines ressources économiques ou symboliques. C'est pourquoi Costa (2015), Jaffe (2007) et Heller (2001, 2002) rappellent que ces concepts et ces enjeux sont chargés politiquement, économiquement et socialement et qu'ils soulèvent les questions suivantes : qui sont les acteurs en position d'autorité qui déterminent les critères d'authenticité et de légitimité ? Quels intérêts, et les intérêts de qui sont en jeu lorsqu'il est question d'authenticité et de légitimité des langues et des locuteurs ?²⁰

2.1.4 Du locuteur natif aux « new speakers »

Les sections précédentes ont déjà donné quelques éléments critiques du concept de locuteur natif à partir des discussions sur les idéologies monolingues et plurilingues, sur la notion de répertoire linguistique et sur les notions de légitimité et d'authenticité. Cette section vise maintenant à discuter du concept de *new speakers*²¹ utilisé récemment en sociolinguistique comme alternative à celui de locuteur « non natif » dans le but de dépasser la dichotomie natif/non-natif, fortement ancrée dans les

²⁰ Ces questions, soulevées avec insistance et pertinence depuis plus de 15 ans en sociolinguistique par Monica Heller, ont inspiré un nombre significatif de chercheurs et de travaux depuis.

²¹ N'ayant pas pu consulter de référence en français qui discutaient de la notion de *new speakers*, un concept encore relativement jeune dans le champ de la sociolinguistique, j'ai décidé de l'utiliser tel quel, sans traduction. Ceci d'abord pour éviter les malentendus linguistiques, puis pour rester fidèle aux auteurs (et aux théories) qui utilisent et discutent de ce concept.

idéologies monolingues et nationalistes (Boix-Fuster, 2015; Darvin et Norton, 2015; Kern et Liddicoat, 2008; O'Rourke et al., 2015).

La critique du concept de locuteur natif (*native speaker*) et de la dichotomie entre les locuteurs natifs et non natifs principalement axée sur les compétences linguistiques n'est pas récente. Elle remonte au moins aux années 1990, comme le soulignent Kern et Liddicoat (2008), Pavlenko (2003) et O'Rourke et al. (2015). Toutefois, Pavlenko (2003) estime que cette critique initiale avait pour limite de ne pas remettre en question le système social qui permettait la marginalisation des locuteurs dits « non natifs » en plus de contribuer à sa reproduction. Plus récemment est apparu le concept de *new speaker* (Jaffe, 2015a; O'Rourke, 2011; O'Rourke et al., 2015). O'Rourke et al. (2015) définit les *new speakers* comme des locuteurs qui acquièrent comme enfants par l'éducation scolaire ou encore comme adultes des ressources linguistiques dans une langue minoritaire qui n'est ni leur langue première, ni une langue de la famille. J'ajouterai à cette définition que le concept de *new speaker* est intimement lié aux politiques linguistiques, comme le remarquent O'Rourke et al. (2015), Jaffe (2015a) et Costa (2015). Ce dernier résume ainsi cette idée : « new speakers are construed as the desired outcome of language and education policies that aim at sustaining their usage » (Costa, 2015, p. 128). Le concept de *new speaker* s'articule aux autres théories ancrées dans les idéologies plurilingues, comme l'affirment O'Rourke et al. (2015) :

The term “new speaker” and “new speakerness” constitute an explicit attempt to move away from these older labels. They therefore build on the now growing emphasis in multilingual research to understand the new communicative order of the modern era which is characterized by new types of speakers, new forms of language and new modes of communication (p. 2).

Un des principes derrière la notion de *new speaker* est de questionner de manière critique le sens donné au terme de locuteur de langue minoritaire à un moment précis de la trajectoire sociale d'une langue (Jaffe, 2015a). Ce concept permet de remettre en question l'autorité associée au locuteur natif considéré authentique et légitime, notamment concernant les enjeux d'évaluation des compétences des locuteurs (Jaffe, 2015a; O'Rourke et al., 2015). Les recherches dans cette perspective visent ainsi à faire reconnaître la valeur et le statut des apprenants des langues minoritaires en tant que locuteur à part entière et en tant que membres légitimes de la communauté linguistique dont ils se revendiquent, au même titre que les locuteurs natifs (Boix-Fuster, 2015; Costa, 2015). De même, ce concept a pour but de remettre en question les normes linguistiques considérées légitimes afin de faire

reconnaitre les pratiques et les variations linguistiques qui ne cadrent pas nécessairement avec les standards attendus de locuteurs natifs (Costa, 2015; Jaffe, 2015a). Toutefois, Jaffe (2015a) met les chercheurs en garde contre une prise de position normative à ce sujet :

From an academic perspective, there is no necessary reason for some kinds or combinations of competence and practice to be given greater status as indices of newspeakerness than others. Our interest is in tracking how these priorities emerge and are expressed in particular contexts, how they affect minority language teaching and learning, and how these in turn potentially reconfigure the packages of expected and valued competencies and uses (p. 27).

Je noterai que le concept de *new speaker* a été élaboré pour étudier des contextes linguistiques minoritaires en Europe, et plus précisément des contextes de revitalisation linguistique (Boix-Fuster, 2015; Costa, 2015; O'Rourke et al., 2015). Les auteurs qui ont adopté ce concept s'intéressent en effet aux langues minoritaires et régionales en Europe, tels que l'irlandais, le gaélique, le gallois, le breton, le catalan, le basque, le provençal/occitan et le corse (Boix-Fuster, 2015; Costa, 2015; Jaffe, 2015a; O'Rourke et al., 2015). Ces langues (comme d'autres) ont en commun d'être devenues minoritaires et marginalisées sous les effets de la construction des nations européennes au cours des deux derniers siècles, réduisant ainsi leur valeur instrumentale et causant une diminution du transfert intergénérationnel des compétences linguistiques. Ces langues ont aussi en commun d'être l'objet de revendications sociales et politiques et d'être au cœur d'initiatives de revitalisation linguistique.

Dans les études sur la revitalisation linguistique, on s'inquiète typiquement du nombre décroissant de locuteurs d'une langue, particulièrement si celle-ci est parlée par une collectivité considérée minoritaire. Les langues y sont considérées comme des trésors culturels qu'il faut protéger contre une disparition imminente sous la pression de différents agents et facteurs, comme l'expliquent ici Landry et al. (2008) :

[Il est estimé] qu'une langue en moyenne doit disparaître toutes les deux semaines. Divers facteurs contribuent à cet inquiétant phénomène, notamment, la mondialisation économique, la multiplication des réseaux de communication de masse et des moyens de transport et la diffusion massive de la culture populaire anglo-américaine, dans un contexte de faible vitalité des minorités ethnolinguistiques (p. 46).

Les politiques linguistiques et les initiatives de planification linguistique en contexte de revitalisation linguistique misent principalement sur la création ou la production de *new speakers* bien

que ce terme (en français ou en anglais) soit rarement utilisé explicitement dans les politiques linguistiques (Jaffe, 2015a). Or, les efforts de revitalisation linguistique des dernières décennies se basent généralement sur des arguments tirés des idéologies nationalistes et monolingues (Jaffe, 2007; O'Rourke et al., 2015). En effet, la défense des droits linguistiques des locuteurs de langues minoritaires est souvent fondée sur une conception nationaliste des communautés linguistiques et sur la transmission des langues de manière à développer des locuteurs natifs avant tout (O'Rourke et al., 2015)²². Dans ce contexte, les questions de légitimité et d'authenticité font vite surface et obligent les membres des différentes communautés linguistiques en milieu minoritaire à discuter de la place à accorder aux *new speakers* en leur sein. C'est pourquoi Jaffe (2015a) insiste sur l'aspect identitaire du concept de *new speaker*, qui peut être à la fois revendiqué ou attribué, et qui va bien souvent au-delà de la notion de compétence linguistique. Elle ajoute : « what is certain is that one cannot become a new speaker without being recognized as one by some other group, which is what makes the study of criteria, as mobilized in particular ethnographic and analytical contexts, so crucial » (p. 30).

Bien que le contexte francophone minoritaire canadien soit différent des contextes minoritaires européens, il est possible d'y voir des ressemblances aux plans idéologiques et, dans une certaine mesure, sociologiques. C'est pourquoi je considère que le concept de *new speakers* appliqué au contexte vancouverois peut être pertinent. Les élèves de francisation rencontrés se retrouvent comme apprenants d'une langue minoritaire en milieu scolaire, alors que cette langue n'est généralement pas leur langue première ni la seule langue parlée à la maison. De plus, les élèves de francisation se retrouvent dans un milieu où les discours nationalistes et les idéologies linguistiques valorisent les locuteurs natifs et les compétences qui peuvent être associées à des communautés linguistiques « authentiques » (Québécois, Français, etc.). Les élèves de francisation au CSF peuvent donc être définis comme des *new speakers*, en recherche de légitimité et de reconnaissance, ce qui les place au cœur de plusieurs enjeux politiques et éducatifs, comme il le sera démontré dans les prochains chapitres.

²² O'Rourke (2015) n'est pas sans souligner le paradoxe d'une telle approche, alors que ce sont précisément ces idéologies qui ont contribué à minoriser ces langues et ces locuteurs.

2.2 Processus d'identification

Cette section vise à discuter d'une notion qui est au cœur des questionnements guidant ce projet doctoral, soit le concept d'identité. Ce concept est hautement polysémique, en plus d'être mobilisé dans de nombreux champs disciplinaires, épistémologiques et idéologiques. Pour en faciliter la discussion, j'ai donc décidé de sélectionner les auteurs, les théories et les postures qui me semblaient les plus pertinentes et les plus éclairantes dans le cadre de la recherche. J'ai aussi choisi de l'étudier à partir de deux perspectives : l'identité individuelle (section 2.2), puis l'identité collective (section 2.3). Bien que cette division soit artificielle étant donné les interactions qui existent entre ces deux dimensions, elle me permettra de mieux en aborder les enjeux et d'en définir les notions clés.

Dans le cadre de cette discussion, je tâcherai d'ailleurs de m'éloigner du concept d'identité comme d'un « état », pour favoriser une appréhension de l'identité comme d'un « processus » (Block, 2012; Heller, 2012). En effet, la conception de l'identité comme un état correspond à ce que Brubaker et Junqua (2001) décrivent comme une conception « forte » de l'identité, soit celle qui insiste sur la persistance dans le temps ainsi que la similitude entre les personnes. Ils ajoutent que les conceptions « fortes » de l'identité « [sont liées à] la manière dont le terme est employé dans la plupart des formes de politique identitaire. Or, [...] elles impliquent toute une série de présupposés profondément problématiques » (p. 74). Parmi ces présupposés, il y a celui selon lequel l'identité est quelque chose que tout le monde (les individus comme les groupes) a, devrait avoir, ou recherche. Un autre présupposé associé aux conceptions « fortes » de l'identité collective

Implique une conception forte des liens qui relient les membres d'un groupe entre eux et de l'homogénéité du groupe. Elle implique l'existence [...] d'une similitude entre les membres du groupe, en même temps que d'une distinction nette à l'égard des non-membres et d'une frontière clairement marquée entre l'intérieur et l'extérieur (Brubaker et Junqua, 2001, p. 74).

Ching Man (2008) souligne que les conceptions « fortes » de l'identité ont fait l'objet de critiques importantes, marquant un mouvement théorique vers une perspective constructiviste de l'identité :

The practice of viewing identity as bearing a set of ascribed attributes with biological referents has been called into question by many postmodernist researchers. There has been a fundamental shift away from a unified, stable, pre-linguistic and essentialist notion of identity

towards identity being conceptualized as socially constructed, undergoing a process of continual emerging and becoming (p. 124).

Toutefois, selon Brubaker et Junqua (2001), bien que ces présupposés et que les conceptions essentialistes de l'identité aient été largement critiquées, elles n'en restent pas moins influentes dans les études en sciences humaines et sociales. Dans la section suivante, j'utiliserai principalement les arguments de Brubaker et Junqua (2001) pour montrer comment il est possible de concevoir les identités individuelles et collectives non plus comme des états, mais comme des processus, tout en évitant quelques autres pièges théoriques qui seront aussi discutés.

2.2.1 De l'identité à l'identification

Brubaker et Junqua (2001) ont mené une critique complexe et sévère de l'utilisation du concept d'identité en sciences sociales et humaines. Ils constatent que bien souvent, l'ambiguïté de ce concept a pour conséquence la perte de sa signification. Ainsi, ils critiquent non seulement la vision essentialiste de l'identité dans sa conception « forte », mais aussi les conceptions qu'ils qualifient de constructivistes, ou « faibles », selon laquelle « les identités sont construites, fluides, et multiples » (p. 66). La perspective constructiviste, fortement influencée par les théories poststructuralistes, définit l'identité comme « the multiple ways in which people position themselves and are positioned, that is, the different subject positions they inhabit or have ascribed to them, within particular social, historical and cultural contexts » (Block, 2012) (p. 48). Les postures postmodernes et poststructuralistes de l'identité invoquent « la nature *instable, multiple, fluctuante et fragmentée* du “moi” contemporain » (Brubaker et Junqua, 2001, p. 72). Voir aussi à ce sujet Darvin et Norton (2015); Norton Peirce (1995). Gumperz et Cook-Gumperz (2008) ajoutent :

In contemporary societies, individuals are seen as separate entities, responsible for their own demeanor, and are no longer protected (or limited) by ascription to a single community-defined category. Given this situation, we now recognize that identity involves the need for continuous validation of the self as a bureaucratically sanctioned entity as well as the ongoing reinvention of the self as a person. [...] Late modern societies provide many possibilities for individual change and for the progressive development of the self (p. 539).

Dans une perspective constructiviste des identités sociales ou collectives, l'identité est aussi considérée comme un processus, plutôt qu'un trait fondamental ou essentiel : « entendue comme un

produit de l'action sociale ou politique, l'"identité" est invoquée pour souligner le développement *progressif et interactif* d'un certain type d'autocompréhension collective, d'une solidarité ou d'un "sentiment de groupe" qui rend possible l'action collective » (Brubaker et Junqua, 2001, p. 72).

Brubaker et Junqua (2001) soulignent l'écart entre la conceptualisation « d'une identité » et la description d'un phénomène multiple, fragmenté et fluide. Pour ces auteurs, la qualification du concept d'identité comme d'un phénomène « multiple, instable, fluente, contingente, fragmentée, construite, négociée, etc. » (p. 74) relève maintenant davantage d'un cliché et d'un automatisme théorique que d'une réelle critique des conceptions essentialistes de l'identité. Ils ajoutent :

On voit mal en quoi ces conceptions faibles de « l'identité » sont encore des conceptions de l'identité. Le sens courant d'"identité" évoque fortement au moins l'identité d'une sorte de « similitude » à travers le temps, d'une persistance, de quelque chose qui demeure identique, semblable, tandis que d'autres choses changent. À quoi bon utiliser le terme d'"identité" si cette signification fondamentale est expressément rejetée ? (p. 74).

Selon ces auteurs, ces conceptions « faibles » privent justement les chercheurs des sciences sociales d'outils analytiques qui pourraient permettre de critiquer la perspective essentialiste de l'identité ainsi que des « politiques identitaires contemporaines » (p. 66). À trop insister pour se distinguer des conceptions « fortes » de l'identité, ces postures constructivistes ou « faibles » rendent le concept d'identité trop élastique pour permettre un réel travail analytique. Les auteurs reprochent particulièrement à la conception constructiviste d'être devenue un « amalgame instable de langage constructiviste et d'argumentation essentialiste » (p. 70), notamment sous l'influence d'auteurs qui seraient à la fois analystes sociaux et protagonistes des politiques identitaires. Brubaker et Junqua (2001) critiquent l'utilisation la notion d'identité en tant que catégorie analytique et concept « renvoyant à quelque chose que les gens ont, recherchent, construisent et négocient » (p. 66). Ils ajoutent : « Ranger sous le concept d'"identité" tout type d'affinité et d'affiliation, toute forme d'appartenance, tout sentiment de communauté, de lien ou de cohésion, toute forme d'autocompréhension et d'auto-identification, c'est s'engluer dans une terminologie émoussée, plate et indifférenciée » (p. 66). Bref, le concept d'identité est pour eux une notion ambiguë et fourretout, dont l'abus mine la qualité des analyses sociales.

Pour répondre aux besoins théoriques de ces emplois du terme « identité », Brubaker et Junqua (2001) proposent plutôt d'utiliser le concept « d'identification ». Selon eux,

[L'identification] en tant que terme impliquant un processus et une activité, [...] paraît dépourvu des connotations réifiantes du terme d'« identité ». Il nous invite à spécifier quels sont les agents qui procèdent à l'identification. [...] L'identification — de soi-même et des autres — est [alors] intrinsèque à la vie sociale » (p. 75).

Ils estiment que le concept d'identification permet l'étude de *processus*, alors que le concept d'identité renvoie à un *état* qui « suppose une correspondance trop simple entre l'individuel et le social » (p. 77). L'utilisation du concept d'identification ne se limite pas à l'auto-identification, mais vise aussi à comprendre comment « l'autre » est identifié et comment l'individu est identifié par « l'autre ». Cette façon de concevoir l'identité — l'auto-identification et l'identification de l'autre — permet une analyse d'un processus en tant qu'actes « fondamentalement [...] situationnels et contextuels » (p. 75). Les phénomènes d'auto-identification et d'identification de soi par les autres sont ici compris comme des actes distincts, mais en interrelation : « Dans le flux et le reflux ordinaires de la vie sociale, les gens identifient et catégorisent d'autres gens, de la même manière qu'ils s'identifient et se catégorisent eux-mêmes » (p. 75).

L'étude du processus d'identification de soi par « l'autre » permet aussi de tenir compte des structures externes, des « systèmes de catégorisation formalisés, codifiés et objectivés, développés par les institutions détentrices de l'autorité et du pouvoir » (Brubaker et Junqua, 2001, p. 75). Brubaker et Junqua (2001) soulignent par exemple que l'État est un agent d'identification et de catégorisation important, ayant le pouvoir d'exercer une violence symbolique légitime qui s'incarne dans « le pouvoir de nommer, d'identifier, de catégoriser et d'énoncer quoi est quoi et qui est qui » (p. 75). L'État devient un agent d'identification dans la mesure où il a à sa disposition des ressources matérielles et symboliques « qui lui permettent d'imposer les catégories, les schémas classificatoires et les modes de comptage et de comptabilité sociale avec lesquels les fonctionnaires, juges, professeurs et médecins doivent travailler et auxquels les acteurs non étatiques doivent se référer » (p. 76). Ainsi, l'école, en utilisant et en appliquant ces catégories, devient à son tour agent d'identification. D'ailleurs, plusieurs institutions, dont les écoles et les familles, sont des agents d'identification en soi, au-delà de leur rôle d'intermédiaire de l'État, en produisant des lieux et des relations de pouvoir qui auront un effet sur l'identification des individus. Enfin, en étudiant le processus d'identification, il est possible de mettre en lumière les manières dont ces catégorisations externes et institutionnelles peuvent être contestées, et comment de nouvelles catégories peuvent émerger par l'entremise d'autres agents d'identification.

Ainsi, dans le cadre de la thèse, j'adopterai le plus souvent le concept d'identification, bien que la majorité des auteurs consultés utilisent d'autres terminologies. La suite de la section permettra de discuter de différentes façons de concevoir et d'étudier le processus d'identification individuelle, à partir notamment de l'étude des discours, des représentations et des positionnements identitaires.

2.2.2 L'identification comme construction discursive

Dans le cadre de ce travail, le processus d'identification sera étudié particulièrement dans sa relation avec les discours, et ce, de deux façons. D'une part, les discours peuvent rendre compte ou informer de l'identification des individus. D'autre part, les discours agissent en tant qu'agent d'identification (Ching Man, 2008; Taylor, 2008). Je m'inspire ici des propos de Fairclough (1993) : « language use is always simultaneously constitutive of (i) social identities, (ii) social relations and (iii) systems of knowledge and belief – though with different degrees of salience in different cases » (p. 134). Il précise que les discours et les pratiques sociales peuvent être constitutifs du social non seulement par leurs effets sur le maintien et la reproduction des conditions sociales, mais aussi par leurs effets sur la transformation de ces conditions. Ainsi, il est important de comprendre quelles sont les conditions sociales dans lesquelles les discours étudiés sont produits et par qui, comment ces discours informent des identifications et quels effets ont ces discours sur les identifications des acteurs.

2.2.2.1 Les discours qui informent des identifications

Brubaker et Junqua (2001) remarquent que le concept d'identité devient un « discours de pratique », en ce sens qu'il est largement utilisé au quotidien par les acteurs sociaux « pour parler d'eux-mêmes, de leurs activités, de ce qu'ils ont en commun avec les autres et de ce en quoi ils en diffèrent » (p. 69). C'est ce qui pourrait être assimilé à l'idée que l'identification serait performée à travers les discours, comme l'explique Ching Man (2008) en se basant notamment sur les travaux de Butler (1990, cité dans Ching Man, 2008, p. 124). De plus, les discours identitaires sont aussi mobilisés dans la sphère du politique « pour persuader les gens de se comprendre, eux, leurs intérêts et leurs difficultés, d'une certaine manière, pour persuader [...] certaines personnes qu'elles sont "identiques" entre elles et en même temps que différentes d'autres personnes [...] » (p. 69). Ces deux types de discours identitaires peuvent ainsi contribuer à informer de l'identification des individus et des collectivités.

Rogers (2008) explique que plusieurs chercheurs et enseignants utilisent l'analyse critique du discours en milieu éducatif dans le but d'explorer avec les étudiants le processus de construction et de production des identifications et afin de montrer comment les groupes sociaux sont représentés par les textes et les discours. Pavlenko (2003) considère par exemple que les discours tirés de textes autobiographiques rédigés par ses participants peuvent rendre compte de la façon dont les individus se perçoivent et perçoivent leurs pairs. Elle démontre notamment que de nombreux étudiants tiennent un discours commun affirmant la forme standard de l'anglais et la compétence de locuteur natif comme les seules formes acceptables et comme les modèles à atteindre, s'inscrivant dans une idéologie monolingue. À partir de ces standards, les individus se définissent ou définissent leurs pairs en tant que locuteurs légitimes ou non de la langue anglaise.

Évidemment, dans le cadre de cette thèse, ce sont les identifications linguistiques qui retiennent le plus mon attention. Cependant, les discours informent également des identifications individuelles et sociales à partir de bien d'autres catégories identitaires qui s'entrecroisent et se combinent, dont les identités de genre, les identités ethniques, culturelles ou racialisées, les identités professionnelles, les identités de classe, les identités d'âge, etc. (Rogers, 2008).

Brubaker et Junqua (2001) suggèrent d'étudier les processus permettant de réifier et cristalliser les discours identitaires en une réalité « puissante et irrésistible » (p. 70). Ils insistent toutefois sur le danger de contribuer à ce processus : « il faut se garder de *reproduire* ou de *conforter* involontairement une telle réification en adoptant, sans esprit critique, des catégories de pratique comme catégories d'analyse » (p. 70). En effet, devant l'ampleur de l'usage du concept d'identité comme discours de pratique et comme politique identitaire, les auteurs mettent les chercheurs en garde contre une utilisation abusive des discours identitaires et du concept d'identité comme catégorie d'analyse : « on peut analyser le "discours identitaire" et la politique identitaire sans supposer, en tant qu'analyste, l'existence d'"identités" » (p. 70).

2.2.2.2 L'identification par les discours

Selon Brubaker et Junqua (2001), l'identification peut avoir comme agents des « discours ou [des] récits publics » (p. 77). Les discours et récits publics peuvent devenir des agents d'identification

déterminants par « la manière anonyme et inaperçue dont ils pénètrent nos manières de penser, de parler et de comprendre le monde social » (p. 77).

De plus, comme le souligne Janks (2010), le langage peut contribuer à la détermination de catégories et de frontières sociales : « language is being used to create divisive social categories by naming them in particular ways » (p. 45). Au-delà de l'usage des mots, les discours ont des effets sur l'identification en tant que producteurs de positions sociales subjectives : « the discourses we inhabit produce us as particular kinds of human subjects and they are profoundly tied up with our identities » (Janks, 2010, p. 55).

Les discours sociaux participent aussi à l'identification des individus par la promotion ou la dévalorisation de certaines catégories identitaires. Pour Pilote et De Souza Correa (2010), les discours valorisant la reconnaissance des différences, des particularités et du cosmopolitisme, discours présents notamment en Amérique du Nord, permettent par exemple aux jeunes minoritaires de tirer profit de leurs particularités et d'adopter l'aspect minoritaire comme élément contribuant à leur processus d'identification. Être membre d'une communauté minoritaire leur donne des atouts (linguistiques, symboliques ou économiques) qu'ils peuvent mettre à profit dans leurs expériences sociales. Les auteurs mettent cependant en garde contre une vision purement utilitariste de la valorisation des particularités des jeunes minoritaires :

Il ne semble pas s'agir d'une identité utilitariste ou d'une simple stratégie de reproduction de la communauté minoritaire. La construction sociale de l'identité chez les jeunes en contexte minoritaire peut être un véritable puzzle où s'intercalent des enjeux politiques (citoyenneté), sociaux (rapports interculturels) et économiques (insertion professionnelle) (Pilote et De Souza Correa, 2010, p. 4).

D'ailleurs, Norton Peirce (1995) rappelle les pouvoirs d'agentivité des acteurs sociaux dans ce processus d'identification par les discours : « Although a person may be positioned in a particular way within a given discourse, the person might resist the subject position or even set up a counterdiscourse which positions the person in a powerful rather than marginalized subject position » (p. 16). Cette remarque de Norton Peirce (1995) soulève la question du positionnement identitaire, ce qui sera le sujet d'une prochaine section. Avant de traiter de ce concept, je discuterai d'abord du rôle des représentations sociales dans l'identification individuelle.

2.2.3 Le rôle des représentations dans le processus d'identification

Comme l'affirmaient déjà Castellotti et Moore (2002), le concept de représentations est devenu incontournable pour l'étude des questions qui touchent aux langues, à leur transmission et à leur appropriation²³. J'ajouterais que cette notion est aussi de plus en plus présente dans le champ de recherche sur les identités. Pour ces raisons, j'ai cru important de s'y attarder ici, même brièvement.

Sabatier (2010) définit les représentations sociales comme des approximations du réel, issues des groupes sociaux. À cette définition générale s'ajoute celle de Castellotti et Moore (2002) :

La représentation, en tant qu'approximation, sert à découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet certains éléments jugés inutiles, mais qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles la représentation fait sens (p. 10).

L'étude des représentations sociales permettrait d'expliquer certains comportements individuels, dont les comportements linguistiques (Castellotti et Moore, 2002; Moore et Py, 2008; Sabatier, 2010). S'inspirant des théories francophones européennes, Dagenais et Jacquet (2008) considèrent que le concept de représentations sociales peut être mobilisé en tant que « a heuristic device to account for both individual and group processes of meaning making in multilingual situations, examine the micro and macro contexts of discourse and consider issues of identity and power in dialogic processes » (p. 42). Blommaert (1999), Moore et Py (2008) et Dagenais et Jacquet (2008) rappellent toutefois qu'au sein d'un même contexte social, il y a nécessairement une diversité de représentations sociales portées par des acteurs ou groupes d'acteurs qui se font compétition pour faire reconnaître leur autorité et faire valoir leur vision de la réalité. De plus, Castellotti et Moore (2002) insistent sur la nature malléable et dynamique des représentations, ce qui rend possible d'agir sur celles-ci et de montrer comment elles peuvent changer dans le temps, notamment lorsqu'elles sont appréhendées en contexte de contact entre plusieurs groupes sociaux ou linguistiques.

La notion de représentation linguistique est fortement associée à celle de représentation sociale ou collective (Boudreau et White, 2004; Castellotti et Moore, 2002; Dagenais et Jacquet, 2008;

²³ Pour une discussion plus approfondie de l'émergence du concept de représentation et de son utilisation dans la recherche en Europe francophone et en contexte anglo-saxon, voir notamment Castellotti et Moore (2002), Moore et Py (2008) et Dagenais et Jacquet (2008).

Moore et Py, 2008; Sabatier, 2010). Boudreau et White (2004) définissent les représentations linguistiques (*representations of language*) comme un ensemble d'idées, d'attitudes et de valeurs attribuées aux langues. Ces représentations seraient intimement liées aux idéologies linguistiques, aux politiques et aux contextes sociaux dans lesquels elles évoluent. Les représentations linguistiques seraient ainsi le résultat d'une conceptualisation de représentation sociale articulée à celle des pratiques langagières (Dagenais et Jacquet, 2008; Sabatier, 2010). L'étude des représentations linguistiques donnerait accès à une meilleure compréhension des valeurs subjectives accordées aux langues et à leurs usages par les locuteurs (Castellotti et Moore, 2002; Dagenais et Jacquet, 2008; Krüger, 2012; Moore et Py, 2008; Sabatier, 2010). Les représentations linguistiques peuvent contribuer à l'explication d'une part des comportements linguistiques des individus, ainsi qu'au développement de leur répertoire linguistique, et d'autre part à leurs positionnements identitaires ainsi qu'à leur adhésion à certaines communautés sociales ou linguistiques (Boudreau et White, 2004; Castellotti et Moore, 2002; Dagenais et Jacquet, 2008; Krüger, 2012; Moore et Py, 2008; Sabatier, 2010). Sabatier (2010) ajoute que :

Participant à interroger les incidences des contacts de langues sur la construction des répertoires verbaux des individus, les représentations, en lien ténu avec les pratiques langagières des sujets, conduisent donc à cerner d'un peu plus près les biographies langagières de ces derniers (p. 132).

Les représentations linguistiques contribuent ainsi à l'identification des individus (Boudreau et White, 2004; Dagenais et Jacquet, 2008). Les choix que les locuteurs font dans l'usage de leur répertoire linguistique peuvent effectivement révéler des positionnements identitaires, que ce soit dans la mobilisation de certaines ressources linguistiques, même stigmatisées, ou dans l'autocensure et l'évitement (Boudreau et White, 2004). Étant donné leurs liens et leurs interactions avec le contexte social, politique et économique, ainsi qu'avec les idéologies et les représentations sociales, les représentations linguistiques auront des effets variables sur l'identification des locuteurs, comme le soulignent Boudreau et White (2004) : « Changes in economic activity affect language practices and representations of language, which in turn have an impact on how language contributes to identity construction » (p. 327).

Bronckart (2012) affirme par ailleurs que toute identité est par nature une représentation, soit une configuration d'images mentales qui sont en perpétuel changement, redéfinition et

restructuration. Selon lui, les représentations identitaires sont des produits sociaux, puisque construites par les pratiques langagières et par les interactions verbales. Bronckart (2012) résout le paradoxe des représentations identitaires qui sont à la fois individuelles et sociales (ce qu'il appelle la dialectique de la singularité et de l'appartenance) en considérant que les représentations s'ancrent et se manifestent dans les deux espaces : « comme toute représentation encore, [les représentations identitaires] ont deux lieux d'ancrage : elles se déposent d'un côté dans l'appareil psychique des personnes singulières [...]; elles se manifestent d'un autre côté dans les corpus de connaissance et dans les construits sociaux et culturels » (p. 21).

Bronckart (2012) souligne le rôle des représentations identitaires collectives dans le processus d'identification individuelle :

L'identité comme représentation de sa propre personne se construit nécessairement en regard de ces modèles disponibles dans le monde subjectif, et en principe, elle tend à puiser aux modèles socialement valorisés, de manière à ce que l'image construite ait un taux suffisant de *dimensions positives*, et puisse ce faisant faire l'objet de *reconnaissance* de la part des autres (p. 21, en italique dans le texte).

Ainsi, qu'il soit question de représentations sociales, linguistiques ou identitaires, plusieurs auteurs s'accordent pour dire que les représentations contribuent au processus d'identification et peuvent aussi en rendre compte. Ce mouvement double, à l'image du rôle des discours dans l'identification, rend essentiel la prise en compte des représentations dans l'étude des identifications individuelles et sociales.

2.2.4 Les positionnements et investissements identitaires

Les concepts de positionnement et d'investissement identitaire popularisés largement par les travaux de Bonny Norton (Norton, 2000; Norton Peirce, 1995) ressortent souvent dans les discussions théoriques concernant l'identification des individus dans l'approche constructiviste. Il est utile de s'y attarder puisque ces concepts permettent de penser l'identification comme un processus en tension entre les forces sociales et l'agentivité des acteurs. De plus, ils permettent d'envisager l'identification comme le résultat de multiappartenances complexes, hautement dépendantes du contexte social.

Le positionnement identitaire se définit comme le processus selon lequel les individus, les sujets, se caractérisent ou se font caractériser selon les sites et les circonstances (Darvin et Norton, 2015; Norton, 2000; Norton Peirce, 1995). Norton Peirce (1995) explique :

Subjectivity is produced in a variety of social sites, all of which are structured by relation of power in which a person takes up different subject positions - teacher, mother, manager, critic - some positions of which may be in conflict with others (p. 15).

Norton Peirce (1995) rappelle que l'individu n'est pas passif dans la détermination de ses positions identitaires : « the subject is not conceived of a passive; he/she is conceived of as both subject of and subject to relations of power within a particular site, community, and society: the subject has human agency » (p. 15).

Cette définition est cohérente avec celle de locuteur/acteur de Kern et Liddicoat (2008) et Coste et al. (2009), ainsi qu'avec la notion de position selon Gumperz et Cook-Gumperz (2008) : « In the 'risk society' that characterizes contemporary life, individuals recognize their positions within a number of overlapping social arenas, positions that are both under frequent threat and yet subject to ongoing possibilities for reinvention » (p. 539). Selon Gumperz et Cook-Gumperz (2008), les pratiques linguistiques et l'utilisation des ressources langagières (ces auteurs font plus précisément référence aux « *speech styles* ») deviennent des façons pour les acteurs de se positionner socialement. Les pratiques linguistiques contribueraient ainsi à rendre visible l'identification des individus.

En complément au concept de positionnement identitaire, Norton Peirce (1995) a développé celui « d'investissement », qu'elle utilise d'abord dans le champ de l'acquisition et de l'apprentissage des langues secondes et qui a été ensuite repris avec enthousiasme en linguistique appliquée (Darvin et Norton, 2015; Norton Peirce, 1995). Darvin et Norton (2015), fortement inspirés par les théories bourdieusiennes comme discuté plus tôt dans ce chapitre, affirment que « if learners invest in a language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic and material resources, which will in turn increase the value of their cultural capital and social power » (p. 37). Norton Peirce (1995) considère que l'investissement dont font preuve les apprenants dans l'apprentissage de la langue cible a d'abord pour but l'acquisition de ressources matérielles et symboliques, autrement inaccessibles. Elle estime donc que la notion d'investissement permet de

mieux rendre compte de la relation complexe qui existe entre l'apprenant et la langue cible, ainsi que du désir (ou non) qu'a l'apprenant d'apprendre ou de pratiquer cette langue seconde.

Norton Peirce (1995) insiste sur la distinction entre son concept d'investissement et celui de motivation instrumentale, utilisé principalement dans les études en apprentissage des langues secondes :

The conception of instrumental motivation generally presupposes a unitary, fixed, and ahistorical language learner who desires access to material resources that are the privilege of target language speakers. In this view, motivation is a property of the language learner - a fixed personality trait. The notion of investment, on the other hand, attempts to capture the relationship of the language learner to the changing social world. It conceives of the language learner as having a complex social identity and multiple desires. The notion presupposes that when language learners speak, [...] they are constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world (p. 17).

Ainsi, pour Norton Peirce (1995), l'apprenant qui investit dans l'apprentissage d'une langue seconde investit du même coup dans une « social identity, an identity which is constantly changing across time and space » (p. 18).

Les travaux de Norton Peirce (1995) montrent que plusieurs facteurs affectent la volonté et la confiance des apprenants à parler la langue cible, au-delà de la motivation d'apprendre cette langue : « the data suggest that a language learner's motivation to speak is mediated by investments that may conflict with the desire to speak » (p. 19). Par exemple, en fonction des conditions sociales, les apprenants peuvent choisir de parler ou de se taire. Cette décision est affectée par les multiples identités que les apprenants adoptent (ou rejettent) selon les contextes et les interlocuteurs (Darvin et Norton, 2015; Norton, 2000; Norton Peirce, 1995). Pour Norton Peirce (1995), le choix de se taire ou de prendre la parole est un acte qui ne peut être dissocié des relations de pouvoir qui structurent les interactions, rendent la prise de parole légitime ou non, qui imposent des identités et des rôles sociaux aux interlocuteurs, mais aussi qui peuvent être défiées et auxquelles les apprenants peuvent résister. Par exemple, Norton Peirce (1995) explique que la volonté d'une de ses participantes de parler la langue cible est venue avec un changement de perception de sa position sociale dans son contexte de travail : « [...] it was only over time that Eva's conception of herself as an immigrant - an 'illegitimate' speaker of English - changed to a conception of herself as a multicultural citizen with the power to impose reception » (p. 23). C'est donc en adoptant une nouvelle identité sociale que l'apprenante s'est

reconnue comme une locutrice légitime de la langue cible, locutrice possédant des ressources symboliques et la capacité de transformer les pratiques sociales autour d'elle. Norton Peirce (1995) en appelle ainsi aux chercheurs et aux éducateurs de langues secondes afin qu'ils encouragent l'exploration par les apprenants de langues secondes de leur identification dans le but de favoriser ensuite l'exercice de leur droit de prendre la parole en tant que locuteurs légitimes des langues et des variétés composant leur répertoire linguistique.

Les concepts de positionnement et d'investissement de Norton Peirce (1995) s'articulent assez bien aux autres concepts et perspectives adoptés dans le cadre de cette thèse. D'abord, ces concepts cadrent avec une posture constructiviste, poststructuraliste et postmoderne de l'identification en tant que processus, comme l'affirment ici Darvin et Norton (2015) :

As identity is fluid, multiple, and a site of struggle, how learners are able to invest in a target language is contingent on the dynamic negotiation of power in different fields, and thus investment is complex, contradictory, and in a state of flux (p. 37).

Ensuite, ces concepts ont été développés avec les années en relation plus étroite avec d'une part celui de communauté imaginée, et d'autre part celui de transnationalité (Darvin et Norton, 2015), deux concepts qui seront discutés plus loin dans ce chapitre. Enfin, Darvin et Norton (2015) estiment que pour bien appréhender les processus de positionnement et d'investissement, il faut dépasser le contexte local de communication pour tenir compte des idéologies langagières et des contextes économiques plus larges dans lesquels ils se déroulent :

It is through an interrogation of ideology that one can examine more closely how power manifests itself materially in the practices of a classroom, workplace, or community; the positioning of interlocutors; and the structuring of habitus. On the other hand, a more fluid conception of capital that recognizes how its value shifts across spaces enables a greater understanding of how learners gain or lose power as they lead increasingly mobile lives (p. 42).

2.2.5 Le sentiment d'appartenance

Un autre concept mobilisé dans les écrits concernant l'identification est celui du sentiment d'appartenance ou de *belonging*. Ce concept est intéressant, car il se situe à la frontière entre l'identification individuelle et collective, en plus d'être intimement lié à celui du positionnement. Il est également pertinent de faire un retour théorique sur cette notion souvent évoquée dans les discours

politiques et éducatifs concernant l'avenir des communautés linguistiques en contexte minoritaire. À cet effet, le texte de Yuval-Davis (2004) est éclairant. Cette section sera principalement basée sur ses arguments.

Yuval-Davis (2004), en s'inspirant des travaux de Crowley (1999, dans Yuval-Davis, 2004) distingue d'abord le sentiment d'appartenance de la notion de citoyenneté « it is not just about membership, rights, and duties » (p. 215), mais aussi des concepts d'identités et d'identification : « which are about individual and collective narratives of self and other, presentation and labeling, myths of origin and of destiny » (p. 215). En effet, comme son nom l'indique, le sentiment d'appartenance fait appel à ce que ressent l'individu, aux émotions qui résultent de ses affiliations et de ses identifications. Yuval-Davis (2004) s'éloigne toutefois des perspectives psychologisantes pour adopter une posture sociologique qui s'intéresse au sentiment d'appartenance en tant que « differential ways in which people belong to collectivities and states - as well as the social, economic, and political effects of instances of the displacement of such belongings » (p. 216). Yuval-Davis ajoute : « belonging is where the sociology of emotions interfaces with sociology of power, where identification and participation collude, or at least aspire to yearn for » (2004, p. 216). Ce concept est intéressant parce qu'il permet de comprendre un aspect supplémentaire des processus d'identification et de socialisation en mettant en lumière la nature du (des) lien(s) qui se crée entre les individus et les collectivités. Yuval-Davis précise d'ailleurs que ce lien est souvent invisible et « naturalized » (p. 216), en particulier lorsque ce sentiment d'appartenance est perçu comme menacé, mais qu'il peut être l'objet d'analyse critique et réflexive. Il devient alors possible de montrer sa nature politique et son rôle dans la construction et le maintien des frontières — et donc dans les pratiques d'inclusion et d'exclusion.

Yuval-Davis (2004) insiste sur la nature subjective, construite et imaginaire du sentiment d'appartenance et de son rôle dans la création et le maintien des frontières, mais aussi dans la résistance et la contestation de ces mêmes frontières. Elle lie également son concept de *belonging* à celui du positionnement identitaire :

It is important to relate the notion of belonging to the differential positionings from which belongings are imagined and narrated, in terms of gender, class, and stage in lifecycle, even in relation to the same community and in relation to the same boundaries and borders (Yuval-Davis, 2004, p. 217).

Yuval-Davis (2004) voit donc les changements et les mouvements observés dans la définition des frontières sociales comme le résultat de luttes de pouvoir à l'échelle collective ou institutionnelle, mais aussi comme le résultat de « subjective and situation processes » (p. 217) à l'échelle individuelle. Yuval-Davis (2004) insiste sur le processus de positionnement identitaire, car il permettrait de comprendre comment les individus peuvent être membres d'une certaine collectivité, tout en maintenant des allégeances et des sentiments d'appartenance légitimes envers d'autres groupes :

Political goals and political values in general can affect the ways boundaries of collectivities are constructed by different people as well as their views concerning the extent to which people can be included in a national or ethnic collectivity while continuing to preserve legitimately membership in another one [...]. However, it is not just political values that affect the ways people draw collectivity boundaries. It is also their differential positionings and their differential intersectional identities (p. 217).

Yuval-Davis (2004) considère donc que les « communautés d'appartenance » (*communities of belonging*) se construisent par l'établissement de frontières subjectives et dynamiques qui permettent de déterminer si les personnes rencontrées peuvent être incluses ou exclues de ces communautés, ce qui est cohérent avec le concept de communauté imaginée, discuté plus loin dans ce chapitre.

Cette présentation du sentiment d'appartenance selon Yuval-Davis (2004) clôt la section concernant l'identification individuelle et permet une transition vers l'identification collective et le processus de socialisation langagière. En effet, plusieurs éléments liés au sentiment d'appartenance annoncent des thèmes et des notions clés de la prochaine section, telles que les frontières sociales et les communautés imaginées.

2.3 La socialisation langagière

Dans le cadre de cette recherche, l'identification individuelle est inséparable du processus de socialisation, qui sera abordée dans cette partie. J'ajouterais que le processus d'identification est de fait subordonné à celui de socialisation. En effet, j'adopte dans cette thèse une position selon laquelle l'individu se construit toujours en relation avec son environnement et en fonction des catégories qui lui sont accessibles par le monde social dans lequel il évolue, catégories qui peuvent par ailleurs être contradictoires (Bronckart, 2012; Gumperz et Cook-Gumperz, 2008; Martinez et Moore, 2008). C'est

pourquoi je considère qu'il importe de penser le processus social pour comprendre le processus individuel.

Un des éléments de ce processus social d'identification que je désire aborder dans le cadre de ce travail est celui de la socialisation langagière. Ce concept, devenu un véritable champ de recherche, est principalement issu de l'anthropologie et de la sociologie, mais aussi inspiré de la psychologie et des *cultural studies*. Son étude est habituellement ancrée dans des démarches ethnographiques et qualitatives (Schieffelin, 2007; Yon, 2003). Selon Schieffelin (2007),

La socialisation langagière, un champ de recherche en émergence depuis les vingt-cinq dernières années, nous offre une toute nouvelle perspective sur les univers des enfants, à la fois réels et imaginés, et sur la façon dont ils se construisent à travers le langage et d'autres pratiques expressives (p. 16).

L'intérêt des études sur la socialisation langagière réside dans la prise en compte des interconnexions qui existent entre les langues, leur apprentissage, les pratiques sociales, les valeurs morales, sociales et culturelles, les relations interpersonnelles et les institutions culturelles (Dagenais et Lamarre, 2005; Schieffelin, 2007).

Duff (2010) définit la socialisation langagière comme le processus par lequel l'individu « become socialized into particular identities, worldviews or values, and ideologies as they learn languages, whether it is their first language or an additional language » (p. 427). Les individus, enfants et adultes, en apprenant un code linguistique, apprennent aussi à prendre part adéquatement à des activités de communication et aux pratiques culturelles au sein de leur communauté, en fonction de leurs rôles et de leurs positions, des attentes à leurs égards, des conventions et des normes sociales, des idéologies, des représentations, etc. (Duff, 2010; Schieffelin, 2007). Bronckart (2012) rappelle ainsi que les pratiques langagières seraient nécessairement caractérisées par leur historicité, leur socialité (construites, gérées, revendiquées par les groupes sociaux) et par leur culturalité (investies de valeurs, de normes et de règles). Comme le résume ici Schieffelin (2007), « la socialisation [langagière] comporte deux versants : la socialisation par l'utilisation de la langue et la socialisation à l'usage de la langue » (p. 18). Schieffelin (2007) souligne enfin que la socialisation langagière est intimement liée à d'autres formes de socialisation culturelle :

[Les] activités langagières quotidiennes constituent des activités de socialisation, à la base même de la transmission et de la reproduction culturelles. Elles sont associées à d'autres pratiques sociales et formes symboliques, telles que l'apprentissage des rôles sexuels et du concept de moralité, comment les enfants apprennent, etc. (p. 17).

Ce processus de socialisation langagière durerait tout au long de la vie et se ferait à travers les observations et les interactions entre ceux considérés « novices », tels que les enfants et les adultes apprenants de langues secondes, et ceux considérés comme « experts », tels que les parents, les professeurs, les membres aînés de la fratrie, les collègues de travail, etc. (Duff, 2010; Lamarre, Lamarre, Lefranc et Levasseur, 2015; Schieffelin, 2007). Les lieux, les temps et les espaces de socialisation langagière sont nombreux, complexes et divers : le foyer familial, l'école et les institutions scolaires de niveaux supérieurs, les centres communautaires, les communautés religieuses, le voisinage, les groupes de pairs, les commerces et les services, les milieux de travail, les destinations de voyage, les communautés et activités virtuelles, les médias, etc. (Coste et Simon, 2009; Duff, 2010; Lamarre et al., 2015; Schieffelin, 2007). Les pratiques langagières des individus et des collectivités seraient donc largement influencées par les relations qu'entretiennent les locuteurs entre eux :

Les pratiques langagières des individus inscrivent irrémédiablement le langagier comme fait constitutif d'une dimension sociale où les individus sont considérés comme des agents sociaux marqués par une histoire et des trajectoires de vie [...] [qui] sont ancrées dans les modes de socialisation familiale, amicale ou communautaire [...]. Ces modes de socialisation soutenus par des valeurs, des attitudes, des représentations et des usages du et sur le langage, rendent dès lors les pratiques langagières des sujets dépendantes des relations que ces mêmes locuteurs entretiennent [...] avec l'ensemble des structures du système social, qui exerce sur les membres de la communauté certaines contraintes tout en déterminant les appartenances, les places et les rôles au sein du groupe (Sabatier, 2010, p. 130).

Il importe cependant d'être prudent lorsqu'il est question de socialisation langagière pour éviter de surévaluer l'aspect déterministe de ce processus par rapport à l'agentivité des acteurs (Schieffelin, 2007), comme l'expliquent ici Bayley et Schecter (2003) : « identity is not a fixed category and [...] individuals choose among (and sometimes resist) the identities offered to them, and at times construct new identities when the circumstances in which they find themselves do not offer a desirable choice » (p. 6). Ils ajoutent :

Language socialization as a lifelong process in which those being socialized often, indeed normally, exhibit considerable agency. That is, socialization by and through language is not simply a process in which experts in a particular community pass on ways of understanding and

acting in the world to novices. Rather, even young novices [...] differ in what they draw from socialization activities (p. 6).

Norton Peirce (1995) constate également dans ses études auprès d'apprenants de langues secondes une relation étroite et réciproque entre la socialisation langagière et l'identification individuelle :

It is through language that a person negotiates a sense of self within and across different sites at different points in time, and it is through language that a person gains access to - or is denied access to - powerful social networks that give learners the opportunity to speak (p. 13).

Selon Sabatier (2010), les pratiques langagières individuelles deviennent le reflet des structures sociales et mettent en lumière les facteurs qui influencent non seulement les choix de code linguistique, mais aussi les statuts des locuteurs en interaction. Les pratiques langagières individuelles, de même que les appartenances sociales, sont donc fortement ancrées dans des contextes plus larges et c'est ce rapport qui doit être pris en compte. Lamarre (2013) considère d'ailleurs qu'une des forces des études de sociolinguistique critique est de montrer comment les pratiques langagières informent de l'établissement de frontières sociales, de leur maintien et de leur contestation, ce dont il sera davantage question dans les sections suivantes. Avant d'y arriver, je reviendrai d'abord rapidement sur le rôle de l'école comme agent de socialisation langagière.

2.3.1 L'école comme agent de socialisation : quelques précisions d'ordre théorique

Au chapitre 1, il a été question du rôle de l'école comme agent de socialisation en contexte francophone minoritaire au Canada. Dans la présente section, je compléterai cette discussion par quelques rappels, remarques et précisions d'ordre théorique à propos des processus de socialisation langagière et d'identification.

Sauvage et Demougin (2012) considèrent que l'école prépare les élèves à la vie en société par la transmission « d'une culture commune, au sens large du terme, qui [leur] permet de devenir des pairs » (p. 9). Selon ces auteurs, l'école joue un rôle de socialisation en tant qu'outil de transmission de savoirs, mais aussi d'héritages linguistiques et culturels. Ce rôle de socialisation langagière de l'école, s'il est largement accepté et valorisé en milieu minoritaire canadien, est cependant peu abordé dans

une perspective critique. Tel qu'évoqué au chapitre 1, la diversité linguistique et culturelle qui caractérise nombre d'écoles francophones en contexte minoritaire oblige par exemple la complexification d'une conception souvent « monoculturelle » et monolingue de l'héritage à transmettre aux élèves. L'école contribue au contraire (ou peut contribuer) à la construction d'identités complexes, subjectives et singulières des élèves, notamment par l'entremise d'expériences langagières et culturelles diverses (Bernard, 1997; Bronckart, 2012; Coste et Simon, 2009; Duff, 2010; Kasper et Omori, 2010; Sauvage et Demougin, 2012; Yon, 2003).

L'école est un agent de socialisation linguistique en raison de son rôle de producteur de discours sur les langues et en tant que régulateur de pratiques sociales et langagières dans le cadre des activités scolaires et parascolaires (Ching Man, 2008; Duff, 2010; Jaffe, 2007; Kasper et Omori, 2010; Pilote, 2010; Thamin, Combes et Armand, 2013; Yon, 2003). Par exemple, les règlements et politiques linguistiques encouragent certaines pratiques linguistiques et langagières et en découragent d'autres. Plusieurs types de politiques linguistiques peuvent être instaurés dans le but de contrôler les pratiques des élèves, mais aussi du corps enseignant et des parents. Il peut s'agir de politiques implicites ou explicites, elles peuvent être coercitives ou basées sur des principes de valorisation et de motivation (Duff, 2010; Pilote, 2010; Thamin et al., 2013). Les règlements et les politiques linguistiques régissent typiquement toutes les activités de l'école : en classe, en récréation, lors d'activités parascolaires et d'activités spéciales, etc. Par ces politiques, les élèves sont socialisés en tant que locuteurs de certaines langues (ou variétés) au détriment d'autres variétés (Duff, 2010; Jaffe, 2007; Thamin et al., 2013). Comme vu plus tôt, en contexte minoritaire, il est attendu de l'école qu'elle favorise le sentiment d'appartenance des élèves à la communauté linguistique, généralement associé à celui de fierté, ce qui apparaît souvent explicitement dans les politiques linguistiques et dans les mandats scolaires (Heller, 1998; Pilote, 2010).

Il faut rappeler que ce processus de socialisation en contexte scolaire en est un de négociation entre les adultes (professeurs, parents, etc.) et les élèves (Kasper et Omori, 2010). La socialisation langagière demande une certaine intériorisation par les élèves (les novices), des normes, des valeurs et des idéologies transmises par les adultes (les experts) (Duff, 2010; Yon, 2003). Or, les jeunes, en tant qu'acteurs investis d'agentivité, peuvent résister ou contourner les règles, les politiques et les pratiques langagières attendues d'eux (Duff, 2010). Pilote (2010) illustre ce phénomène par les changements apportés au fil des années aux politiques linguistiques d'une école de Fredericton, au Nouveau-

Brunswick, en raison de l'échec des politiques antérieures auprès des élèves qui défiaient notamment la règle qui interdisait l'usage de l'anglais. Les élèves peuvent aussi créer de nouvelles pratiques, de nouveaux codes et de nouvelles normes linguistiques auxquelles ils n'ont pas été exposés ou socialisés par les experts. Ces nouvelles pratiques deviennent des marques de solidarité chez les jeunes, le plus souvent au déplaisir des plus vieux (Duff, 2010).

Pilote (2010) ajoute qu'au-delà de la bonne volonté des administrateurs, des éducateurs et des parents, il n'est pas facile pour le milieu scolaire d'atteindre les objectifs linguistiques et culturels fixés :

Le défi est à la fois de rendre attrayants les produits culturels présentés aux élèves tout en touchant la réalité des jeunes qui est loin de se limiter à l'expérience scolaire. Ces derniers n'évoluent pas au sein de la communauté francophone comme dans un cocon (p. 38).

Pilote (2010) rappelle ainsi que l'expérience des jeunes en milieu minoritaire n'est pas limitée par le contact avec les membres de cette communauté linguistique minoritaire. Ils sont en contact au quotidien avec les membres de la communauté majoritaire et utilisent la langue majoritaire dans plusieurs sphères de leur vie, que ce soit au sein de la famille, dans les loisirs, les services, les médias, les produits culturels, au travail, etc. C'est pourquoi elle affirme que « [l'école] ne peut faire fi des autres expériences qui contribuent à la construction identitaire des jeunes » (Pilote, 2010, p. 38). À ce propos, Sauvage et Demougin (2012) soulignent que bien que l'école y joue un rôle fondamental, la socialisation et le processus d'identification n'y commencent et n'y finissent pas : « l'identité [...] est à considérer comme la résultante de plusieurs forces agissantes, interne et externes à l'école » (p. 12).

Enfin, Kasper et Omori (2010) rappellent que l'école n'est pas, et n'a jamais été, un espace homogène. Au-delà de la diversité linguistique et culturelle qu'on y retrouve en raison des différents profils et trajectoires des élèves, des familles et des professeurs, il y a des différences peut-être moins visibles, mais tout aussi significatives : les différences de classe sociale, d'orientations politiques, de genre, de sexe, de religion, etc. Il serait donc illusoire de penser l'école comme un agent de transmission d'une seule « culture » commune à l'ensemble de la communauté scolaire. Comme le remarquent d'ailleurs Colombel et Fillol (2012) en contexte plurilingue, les politiques linguistiques à l'école basées sur des idéologies monolingues qui valorisent une seule langue ou variété peuvent avoir comme conséquence de rendre difficile pour les élèves de vivre le développement langagier et le processus d'identification de manière positive ou « harmonieuse ».

2.3.2 Identités sociales et frontières

Comme Heller (2012) l'affirme, « sociolinguistics has, of course, long worked with the notion of social reality as interactionally produced, and with the idea of identity as having more to do with the construction of social boundaries than with the properties of people or groups » (p. 32). La conception de l'identification en tant que produit de frontières socialement construites permet d'éviter les pièges essentialistes en plus de rendre compte des dynamiques sociales et des enjeux de pouvoir qui contribuent à construire, définir, maintenir ou contester ces frontières. Or, cette façon de concevoir et de penser l'identification sociale est largement tributaire des travaux de l'anthropologue Frederik Barth, et tout particulièrement d'un texte publié en 1969. Je présenterai ici l'essentiel de son argumentaire dont l'influence a été déterminante dans les recherches subséquentes de nombreux chercheurs. De plus, sa théorisation des frontières sociales sera particulièrement utile pour discuter ensuite du concept de communauté imaginée.

Barth écrit en effet en 1969 un texte influent qui dénonçait les conceptions des groupes sociaux comme des entités discrètes, déterminées et bien distinctes les unes des autres, ce qu'il décrit comme « the premise that cultural variation is discontinuous : that there are aggregates of people who essentially share a common culture, and interconnected differences that distinguish each such discrete culture from all others » (p. 9). Une telle conception suppose que les groupes sociaux forment des unités dites ethniques auxquelles correspondent des cultures spécifiques. Dans cette perspective, les individus doivent performer (*exhibiting*) les traits culturels du groupe afin d'en être reconnus comme membres (Barth, 1969). De plus, les groupes ethniques sont alors compris comme des unités qui ont une continuité dans le temps et dont on peut retracer et expliquer les changements dans les traits culturels. Barth dénonce ainsi le paradoxe qui en découle :

Paradoxically, it must include cultures in the past which would clearly be excluded in the present because of differences in form - differences of precisely the kind that are diagnostic in synchronic differentiation of ethnic units. The interconnection between "ethnic group" and "culture" is certainly not clarified through this confusion (Barth, 1969, p. 12).

Barth (1969) dénonce du même coup la proposition selon laquelle la société assure son unité en rejetant et discriminant les « autres ». Cette conception unitaire des groupes sociaux sera en effet contestée plus tard par de nombreux autres chercheurs, mais Barth remettait déjà en question l'acceptation théorique générale de l'époque qui affirmait que la formation et le maintien des

frontières sociales sont possibles par l'isolation et la différenciation. Pour Barth (1969), cette proposition empêche de comprendre le processus de formation des groupes ethniques, les facteurs de structuration, ainsi que les fonctions sociales de ces groupes.

Barth (1969) explique plutôt que les frontières sociales et les catégories ethniques existent et se maintiennent malgré la mobilité des individus :

It is clear that boundaries persist despite a flow of personnel across them. In other words, categorical ethnic distinctions do not depend on an absence of mobility, contact and information, but entail social processes of exclusion and incorporation whereby discrete categories are maintained despite changing participation and membership in the course of individual life histories (1969, p. 10).

Inversement, Barth (1969) souligne que des relations sociales stables peuvent aussi persister et être maintenues à travers les frontières sociales, ce qui l'amène à conclure que « ethnic distinctions do not depend on an absence of social interaction and acceptance, but are quite to the contrary often the very foundations on which embracing social systems are built. [...] Cultural differences can persist despite inter-ethnic contact and interdependence » (p. 10). Barth (1969) constate alors qu'un groupe qui partage une culture commune est le résultat d'un processus social et non d'une caractéristique intrinsèque. Il rappelle ainsi l'importance de s'intéresser au processus de formation de ces frontières, plutôt qu'à la description des caractéristiques de ces groupes en tant qu'unités homogènes. Il ajoute que :

The [cultural] features that are taken into account are not the sum of 'objective' [similarities and] differences, but only those which the actors themselves regard as significant. [...] Some cultural features are used by the actors as signals and emblems of differences, others are ignored, and in some relationships radical differences are played down and denied (1969, p. 14).

Toujours selon Barth (1969), un avantage de la conceptualisation des unités ethniques comme des groupes formés par des pratiques de reconnaissance, d'inclusion et d'exclusion, c'est qu'elle permet de comprendre la continuité des unités dans le temps comme le résultat du maintien des frontières :

The cultural features that signal the boundary may change, and the cultural characteristics of the members may likewise be transformed, indeed, even the organizational form of the group

may change - yet the fact of continuing dichotomization between members and outsiders allows us to specify the nature of continuity, and investigate the changing cultural forms and content (p. 14).

Yuval-Davis (2004), qui discute aussi de la création et du maintien des frontières nationales et ethniques, ajoute que les mythes fondateurs jouent un rôle crucial dans l'imagination d'un groupe uni et homogène, puisqu'ils contribuent à déterminer où se tracent les frontières entre les groupes. Les « autres », soit les membres d'autres communautés qui ne partagent pas ces mythes fondateurs, sont alors considérés comme des étrangers qui menacent l'unité et l'unicité du groupe. Cette crainte face à « l'autre » pousserait les membres des groupes sociaux à désirer une séparation nette entre les groupes, mais comme l'explique Barth (1969), cette séparation serait illusoire : « total separation, preferably spatial, is considered to be vital for the common human welfare, in total contradiction to social and economic reality » (p. 220). Yuval-Davis (2004) souligne que les populations restent tout de même attachées à leurs communautés identitaires, perçues comme homogènes, stables et distinctes, ce qui a pour conséquences de « reifying their boundaries and covering up relations of power within them » (p. 222). Cet attachement aux frontières et à la notion de groupes et communautés identitaires basée sur l'homogénéité culturelle et linguistique est d'ailleurs cohérent avec l'idéologie nationaliste encore dominante dans le monde occidental, malgré les changements sociaux, économiques et historiques observés au cours des dernières décennies (Anderson, 2006; Heller, 2011; Pennycook, 2010; Piller, 2015).

Dans cette thèse, je n'utiliserai pas le concept d'identité ethnique pour discuter de l'identification sociale. Je retiendrai plutôt une définition de l'identification sociale à partir de la notion de communautés imaginées. Cependant, il est tout à fait possible d'y transposer cette discussion à propos du processus de création et de maintien des frontières sociales. Avant d'arriver à ce sujet, je désire toutefois aborder brièvement la question de la socialisation langagière en contexte transnational – un contexte caractérisé par la mobilité et par une certaine perméabilité des frontières sociales et géographiques.

2.3.3 La socialisation langagière au-delà des frontières

La socialisation langagière contribue à l'identification individuelle et collective des locuteurs, ainsi qu'à l'établissement, au maintien et à la contestation des frontières sociales. Or, dans le contexte

contemporain caractérisé par une grande mobilité des populations et par de nombreux parcours de vie transnationaux, il faut aussi comprendre la socialisation langagière comme un processus qui dépasse les frontières géographiques ou sociales, comme le rappelle Heller (2007b) :

De toute évidence, il y a une remise en question des frontières de la communauté et des conditions de son existence; le virage actuel nous éloigne d'une conception dans laquelle l'organisation sociale serait stable, fixe avec de frontières et des critères d'inclusion et d'exclusion clairs. Il nous amène vers des tentatives de composer avec la fluidité, la mobilité, la multiplicité et l'ambiguïté (p. 40).

Cette section vise à discuter de la socialisation langagière en milieu francophone minoritaire dans une perspective transnationale, ainsi qu'au rôle que jouent les pratiques plurilingues dans ce contexte.

Le concept de transnationalité fait référence à la capacité des acteurs sociaux de traverser des frontières nationales et à maintenir des liens avec des communautés autres que celle de leur lieu de résidence (Block, 2008; Darvin et Norton, 2015; Fibbi et D'Amato, 2008; Holliday, 2010; Yuval-Davis, 2004). Block (2008) et Holliday (2010) estiment en effet que de plus en plus de communautés transcendent les frontières traditionnelles des États-nations et que les individus peuvent développer des sentiments d'appartenance avec des communautés d'intérêts, et ce, de façon parfois plus significative qu'avec l'État où ils résident. Ces communautés et espaces transnationaux se situent à la croisée des réseaux institutionnels et informels, puisque les États et leur gouvernement continuent de jouer un rôle important dans le processus de mobilité (ou non) des populations. Cependant, les immigrants (et non immigrants) peuvent agir activement dans le but de créer et d'entretenir des réseaux et des liens sociaux, économiques, culturels ou politiques avec leur pays d'origine, ou avec toute autre communauté d'intérêts (Block, 2008; Darvin et Norton, 2015; Fibbi et D'Amato, 2008; Holliday, 2010). Yuval-Davis (2004) observe aussi une diminution de l'importance accordée à l'identité nationale ou territoriale en contexte transnational :

Communication and transport technologies help to keep and reproduce the connections between "diasporic" people and their communities and countries of origin. Such processes help to reinforce the ethnicization of identity and belonging and the gradual lessening of territorial residence and formal state citizenships in this process (p. 221).

Au Canada, et en Colombie-Britannique en particulier, une partie importante de la population est issue de l'immigration nationale et internationale (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011; Gérin-

Lajoie et Jacquet, 2008; Landry et al., 2010; Statistique Canada, 2010), comme discuté au chapitre 1. De nombreuses familles adoptent alors des pratiques transnationales, comme l'explique ici Dagenais (2003) : « parents' description of their children as citizens with ties to multiple locations and language groups nationally and internationally can be seen as an *investment in a transnational identity* » (p. 280). Elle ajoute : « This investment includes references to communities in Canada as well as affiliation with people in the parents' country of origin, which aims at positioning children favourably in relation to others across national boundaries » (Dagenais, 2003, p. 280). Le plurilinguisme est ainsi considéré par plusieurs familles immigrantes comme une ressource économique et symbolique importante, ce qui les motiverait à maintenir leurs langues d'origine ou familiales, même dans un contexte local où l'anglais domine le plus souvent les marchés de l'emploi (Dagenais, 2003; Dagenais et Lamarre, 2005). De plus, les parents d'origine immigrante recherchent un modèle d'éducation qui permettra à leurs enfants de développer des compétences avancées dans une langue supplémentaire (Dagenais, 2003; Dagenais et Lamarre, 2005), par exemple à travers les écoles d'immersion française ou les programmes francophones : « [there is] clear evidence that parents equate multilingualism and knowledge of French, English, and their family language with marketable resources in national and international economies » (Dagenais, 2003, p. 272). Dagenais (2003) est convaincue que l'appréciation du plurilinguisme chez les parents immigrants serait fortement liée à leur expérience de mobilité et de transnationalisme, ainsi que par leurs aspirations pour l'avenir de leurs enfants :

[...] Referring to their own immigration experience, [parents'] frame of reference for imagining their children's future transcends borders and is not limited to the national context. Moreover, their imagination is not constrained by past and current experiences; it is prospective and hopeful (p. 281).

Elbaz (2000) note toutefois que face aux changements apportés à la relation au territoire, à l'espace et aux identités, ainsi qu'à la mobilisation croissante des populations, des « identités défensives émergent » (p. 13) sur la base de discours nationalistes. Il affirme qu'il y aurait une mondialisation des revendications culturalistes et identitaires, ce qu'il appelle « l'essentialisme stratégique ». Selon lui, d'une part, les États-nations continuent de promouvoir en marge de la mondialisation un certain protectionnisme identitaire et culturel et d'autre part, les frontières continuent d'exister, autant au sens littéral que métaphorique. Block (2008) met aussi en garde contre un usage abusif de la notion de transnationalité pour décrire l'expérience d'immigration, puisque tous les migrants ne vivent pas une vie transnationale. Il faut particulièrement être prudent lorsqu'on

s'intéresse aux enfants, car ceux-ci peuvent ou non reprendre les habitudes transnationales de leurs parents (Blackledge et Creese, 2012; Block, 2008). Les jeunes peuvent également détourner ou utiliser de manière créative leurs ressources multilingues dans le but d'atteindre d'autres objectifs que ceux fixés par leurs parents ou par les adultes de leur communauté linguistique (Blackledge et Creese, 2012).

En milieu francophone minoritaire canadien, comme souligné plus tôt, les discours dominants sont fortement ancrés dans une idéologie nationaliste et font habituellement peu de place à l'expérience transnationale que peuvent vivre les familles. Pilote et De Souza Correa (2010) estiment pourtant que les jeunes en contexte minoritaire ont souvent une trajectoire de vie marquée par la migration. Les compétences linguistiques (particulièrement des langues de pouvoir et de haut statut) permettraient aux jeunes de se positionner favorablement dans un monde dit de « multiappartenances » (Atali, 2003, dans Pilote et De Souza Correa, 2010, p. 4). C'est pourquoi les auteurs affirment que « l'identité des jeunes en contexte minoritaire semble donc orientée vers la mondialisation, même si son ancrage est paradoxalement communautaire » (Pilote et de Souza Correa, 2010, p. 4). Pilote et De Souza Correa (2010) expliquent que le désir des adultes de reproduire leur communauté culturelle ou linguistique dans une perspective nationaliste (et souvent monolingue), ainsi que leur volonté de favoriser l'engagement des jeunes dans cette mission, peut alors se heurter à la complexité et aux tensions qui caractérisent le processus d'identifications des jeunes « dont les projets individuels ne concordent pas forcément avec les objectifs de reproduction culturelle poursuivis par leur groupe d'appartenance » (p. 7).

Comme le soulignent à cet effet Pilote et De Souza Correa (2010), plusieurs auteurs jonglent avec des conceptions du processus identitaire influencées d'une part par les théories postmodernes qui supposent la multiplicité des appartenances, et d'autre part par les ancrages communautaires et culturels singuliers. Les études sur les communautés linguistiques en contexte minoritaires semblent selon eux particulièrement susceptibles de devoir composer avec ce paradoxe. Pilote et De Souza Correa (2010) reconnaissent toutefois le rôle d'acteurs sociaux des jeunes qui contribuent à la (re)négociation des frontières culturelles, sociales et nationales. Ils affirment que « les jeunes minoritaires sont parfois amenés à réconcilier les catégories de groupes qui continuent de structurer la vie collective avec l'hétérogénéité de leurs expériences sociales et de leurs identités qui ne peuvent se laisser réduire à une simple appartenance collective » (p. 2). Magnan (2010) souligne également que les jeunes en contexte minoritaire peuvent plus facilement traverser les frontières des identités

collectives, comparativement aux générations précédentes, ce à quoi Pilote (2010) ajoute : « beaucoup de jeunes revendiquent des identités *bilingues*, témoignant d'expériences sociales qui chevauchent les frontières entre le groupe minoritaire et le groupe majoritaire » (p. 32). Cette situation n'est d'ailleurs pas sans causer d'inquiétudes, comme le formulent ici Pilote et De Souza Correa (2010) : « les identités des jeunes en contexte minoritaire sont-elles le levier d'un renouveau communautaire qui ébranle le pilier politique de la société nationale ou sont-elles bricolées au péril de leur communauté minoritaire ? » (p. 5).

Pilote (2010) en appelle donc à la prudence lorsqu'il s'agit d'aborder l'identification des membres des communautés linguistiques minoritaires : « Non seulement les francophones vivant en situation minoritaire ne peuvent être réduits à l'appartenance au groupe ethnolinguistique, mais cette appartenance et cette identification peuvent prendre différentes modalités » (p. 39). D'ailleurs, Lamarre (2013), qui étudie le contexte montréalais, souligne que dans les études qui s'intéressent aux identités linguistiques au Québec et au Canada, il est encore difficile de concevoir les identités en termes multiples. Elle constate une certaine réification de la relation langue/identité dans la recherche et elle déplore que seules les grandes catégories linguistiques telles que « francophones », « anglophones » et « allophones » soient mobilisées pour discuter des identités linguistiques. Elle ajoute :

There seems to be an inability to accept linguistic identity as composite or perhaps not even that important in an individual's sense of self. Research needs to go beyond these traditional conceptions of linguistic identities and examine empirically how a new generation of [Canadians] are drawing on linguistic and identity repertoires (Lamarre, 2013, p. 45).

Le concept de transnationalité permet donc de penser l'identification et la socialisation langagière des jeunes en contexte francophone minoritaire comme des processus qui vont au-delà des frontières géographiques, linguistiques et sociales d'une certaine communauté (vancouveroise) ou même d'une certaine francophonie (canadienne). Les enfants qui grandissent et évoluent en milieu minoritaire peuvent développer et maintenir des liens avec d'autres communautés d'intérêts en raison de leur mobilité et grâce à leur répertoire linguistique plurilingue. Il ne faut cependant pas sous-estimer l'influence des discours nationalistes ou traditionnels de la francophonie canadienne qui contribuent certainement à l'identification et à la socialisation de ces jeunes, notamment par l'élaboration de catégories identitaires qui seront maintenant analysées à partir du concept de communauté imaginée.

2.3.4 Les communautés imaginées

Cette section s'attardera sur le concept de communauté imaginée, qui est au cœur de la thèse et à partir duquel les données seront en grande partie analysées. Ce concept sera particulièrement utile, puisqu'il permettra de discuter d'identification en tenant compte de l'ensemble des éléments et des enjeux soulevés jusqu'à maintenant : les aspects idéologiques, discursifs, représentatifs, politiques, sociaux, collectifs et individuels de l'identification. J'en donnerai donc une définition basée sur les travaux des auteurs que je considère comme les plus influents et pertinents.

La notion de communauté imaginée a été définie, puis popularisée, par les écrits de Benedict Anderson, en particulier par son livre *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, paru initialement en 1983. Anderson (2006) a développé ce concept notamment dans un effort pour mieux appréhender le nationalisme, ou le phénomène de « nation-ness » (p. 4), comme il préfère le dire. Pour Anderson (2006), le nationalisme est avant tout un construit social et culturel qu'il faut déconstruire et réhistoriser : « To understand [nation-ness and nationalism] properly we need to carefully consider how they have come into historical being, in what ways their meanings have changed over time, and why, today, they command such profound emotional legitimacy » (p. 4). Pour ce faire, il propose de montrer comment le nationalisme, tel qu'il est compris depuis le XIX^e siècle, s'est implanté dans différents contextes sociaux, idéologiques et politiques. Anderson (2006) s'est aussi donné comme objectif d'expliquer comment ce construit social « have aroused such a deep attachments » (p. 4). Ceci pourrait se lire comme un effort pour déconstruire le processus d'essentialisation de l'idéologie nationaliste, bien qu'Anderson n'aime pas réduire le concept de nationalisme à une idéologie.

Anderson (2006) propose de concevoir la nation comme une communauté politique imaginée. Pour lui, cette communauté politique serait imaginée puisqu'elle regroupe des membres qui se pensent unis et semblables, bien qu'ils ne se connaissent pas : « the members of even the smallest nation will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion » (p. 6). Il ajoute que ce concept de communauté imaginée peut s'appliquer à des échelles plus petites que celle des nations. De fait, pour Anderson (2006), toute communauté serait d'abord imaginée : « In fact, all communities larger than primordial villages of face-to-face contact (and perhaps even these) are imagined » (p. 6). L'idée de former un tout homogène qui

lie les individus entre eux pour devenir membres d'une certaine communauté est une construction sociale, soit un geste d'imagination et de création sociale. La forme que prennent ces communautés et la façon dont elles se créent varient selon les contextes et les périodes historiques, mais elles sont toutes le résultat d'une construction collective imaginaire, partagée et reconnue de ses membres.

Un aspect essentiel du concept de communauté imaginée d'Anderson est celui de limite, de frontière. Une communauté s'imagine toujours de façon discrète, avec des frontières déterminées, qui permet de se distinguer d'une autre communauté : « the nation is imagined as *limited* because even the largest of them, encompassing perhaps a billion living human beings, has finite, if elastic, boundaries, beyond which lie other nations » (2006, p. 7). Une autre caractéristique de la communauté imaginée est justement le fait que les membres s'imaginent comme formant un groupe solidaire : « [nation] is imagined as a *community*, because, regardless of the actual inequality and exploitation that may prevail in each, [it] is always conceived as a deep, horizontal comradeship » (2006, p. 7).

Pour Anderson (2006), les pratiques linguistiques peuvent jouer un rôle crucial dans la construction, la définition ou le déclin d'une communauté imaginée. Il illustre ce phénomène avec l'adoption de langues vernaculaires comme langues de pouvoir en Europe en remplacement du latin : « Nonetheless, the elevation of these vernaculars to the status of language-of-power, where, in one sense, they were the competitors with Latin (French in Paris, [Early] English in London), made its own contribution to the decline of the imagined community of Christendom » (p. 42). Il ajoute que l'adoption de langues nationales et la diffusion d'ouvrages imprimés dans ces langues ont contribué à l'émergence d'une conscience collective imaginée, celle des communautés linguistiques qui peuvent communiquer entre eux et se distinguer des locuteurs-lecteurs des autres langues :

In the process, [the speakers] gradually became aware of the hundreds of thousands, even millions, of people in their particular language-field, and at the same time that *only those* hundreds of thousands, or millions, so belonged. These fellow-readers, to whom they were connected through print, formed, in their secular, particular, visible invisibility, the embryo of the nationally imagined community (Anderson, 2006, p. 44)

Une des critiques soulevées à propos du concept de communauté imaginée concerne l'affirmation d'Anderson (2006) selon laquelle une communauté est nécessairement imaginée puisqu'il est impossible d'en connaître tous les membres. Yuval-Davies (2004) considère à cet égard que : « the national imagination also includes former and future generations » (p. 217), ce qui appuierait le

caractère imaginé la notion de communauté. Non seulement il serait impossible de connaître tous les membres actuels d'une communauté, comme l'affirme Anderson (2006), mais il serait d'autant plus impossible d'en connaître ses membres passés et futurs. Yuval-Davis (2004) affirme que le fait de connaître ou non les membres d'une communauté n'est cependant pas un facteur déterminant dans la construction des frontières sociales : « any construction of boundaries, [...] that includes some people - concrete or not - and excludes others, involves an act of active and situated imagination » (p. 217). Elle ajoute :

The different situated imaginations that construct these national imagined communities with different boundaries [are based] on people's positionings, experiences and, probably even more importantly, people's values. They do not come into existence just because of the inability of people to meet all the other members of their nation (p. 218).

Pavlenko (2003) est l'une des chercheuses à avoir mobilisé ce concept, non plus dans le cadre d'études sur le nationalisme, mais plutôt dans le champ de l'enseignement/apprentissage des langues secondes. Pavlenko (2003) s'est tout particulièrement intéressée aux apprenants adultes de langue seconde (anglais) et de leurs appartenances linguistiques et professionnelles, en tant que membres de communautés imaginées. Comme elle le souligne dans son appréciation de l'apport théorique d'Anderson, le développement du concept de communauté imaginée permettrait désormais d'appréhender la notion d'imagination comme un fait social (et non seulement un fait individuel) qui joue un rôle important dans le processus d'identification. Pour Pavlenko (2003), l'imagination remplirait en fait trois fonctions qui s'entrecroiseraient : la fonction idéologique, la fonction identitaire et la fonction éducative.

The ideological function allows us to consider imagination not as a personal attribute but as a terrain of struggle between different and often incompatible ideologies of language and identity in particular sociohistoric contexts. The identity function allows us to view appropriation of newly imagined identities as an important aspect of a learning trajectory, which transforms apprentices or peripheral community members into legitimate participants. And the educational function underscores the need for teacher education to offer identity options that would allow teachers to imagine themselves and others as legitimate members of professional communities (p. 253).

Pavlenko (2003) a cherché à comprendre comment les apprenants de l'anglais langue seconde ou étrangère arrivaient à se reconnaître comme membres légitimes de la communauté imaginée des enseignants professionnels de l'anglais. Les résultats de sa recherche ont mis en lumière trois types de

communautés imaginées desquelles se réclamaient ou à partir desquelles se positionnaient les étudiants ayant participé à sa collecte de données : « a) native speaker community, b) non-native speaker/L2 learner community, and c) multilingual/L2 user community » (2003, p. 256). Elle ajoute : « the student's views of themselves, their relationship with the L2 and their own professional legitimacy differed depending on what community they decided to invest in » (2003, p. 256).

Bien que Pavlenko (2003) n'utilise pas la notion de *new speakers* pour analyser les discours de ses participants, il ressort clairement que les mêmes enjeux sont soulevés ici : les locuteurs d'anglais langue seconde tentent de se faire reconnaître en tant que membres légitimes d'une communauté linguistique de locuteurs natifs jugés authentiques. L'étude de Pavlenko montre d'ailleurs que les discours et les idéologies linguistiques sont des éléments qui influenceront grandement la possibilité pour un individu de se reconnaître/faire reconnaître comme un membre légitime d'une communauté imaginée. Elle donne l'exemple des discours tenus sur les standards linguistiques de locuteurs natifs (*standard language and native speakerness*) qui empêcheraient les locuteurs de langue seconde de se faire reconnaître comme des membres de la communauté imaginée des locuteurs de l'anglais. Pavlenko (2003) souligne que la possibilité de faire partie et d'être reconnu comme membre de la communauté des locuteurs natifs a un impact non seulement sur le processus d'identification personnel, mais aussi sur les identifications professionnelles.

Ce qui ressort de cette recherche de Pavlenko (2003), c'est la relation intime qui existe entre la construction d'un imaginaire collectif qui offre des possibilités d'identification sous forme de communautés imaginées et le (re)positionnement identitaire individuel qui rend compte à la fois de l'agentivité des individus et de la force des contraintes sociales. Pavlenko (2003) souligne tout de même les limites de l'agentivité des acteurs, qui peuvent se retrouver dans une situation où aucune communauté imaginée ne leur semble désirable ou accessible. Ces propos font d'ailleurs écho à l'appel à la prudence de Darwin et Norton (2015) qui précisent que ce qui est socialement imaginable comme communautés ou identités n'est pas toujours socialement réalisable. Pavlenko (2003) insiste toutefois sur la possibilité de créer de nouvelles catégories identitaires, de nouvelles sources de légitimité et de nouveaux discours par des processus d'analyses réflexives et critiques. Pour les étudiants, la possibilité de se créer une nouvelle identité ou de se considérer comme membre d'une nouvelle communauté imaginée — jusqu'alors inexistante ou inaccessible — leur permet de réinventer leurs identités personnelles et leur rapport aux langues.

Il faut noter que les communautés imaginées ne sont pas égales en statut et que la valeur de ce statut variera selon les contextes, les discours et les idéologies (Dagenais, 2003). Dans l'exemple de l'étude de Pavlenko (2003), les participants adoptant les discours plus normatifs considèrent la communauté imaginée des locuteurs natifs comme plus prestigieuse, donnant accès à une meilleure perception de soi et à de meilleures possibilités professionnelles. Au contraire, les communautés imaginées de locuteurs non natifs ou d'apprenants de langue seconde ont des statuts inférieurs, ce qui rend l'adoption d'une telle identité comme une expérience négative. Pour cette raison, Dagenais (2003) estime que les communautés imaginées peuvent être pensées en tant que réseaux sociaux fonctionnant comme des marchés nationaux ou transnationaux : « [...] parents appears to be imagining communities as sociolinguistic networks within Canada and abroad where symbolic and material resources circulate » (p. 281). Elle ajoute : « parents' desire to see their children gain entry to multiple language networks can be conceived of as an *investment in imagined* communities for economic and symbolic reasons²⁴ » (p. 280).

Dagenais (2003) affirme ainsi que pour les familles immigrantes en Colombie-Britannique, ce sont les compétences multilingues qui donneraient accès aux communautés imaginées désirées. Pour ces parents, le plurilinguisme est associé à l'acquisition de capital économique et de capital symbolique, tel qu'un meilleur statut social ou un accès à des communautés linguistiques valorisées. Pour Dagenais (2003), la possibilité d'intégrer des communautés linguistiques imaginées — ou de s'y maintenir — expliquerait en partie pourquoi les immigrants ou les locuteurs de langues minoritaires décident de transmettre des langues considérées par ailleurs peu prestigieuses. Le plurilinguisme représente une occasion pour ces parents de favoriser le développement chez leurs enfants d'une appartenance à une communauté imaginée valorisée, soit celle des multilingues transnationaux. Cette possibilité est vue comme une alternative à l'adhésion à une communauté imaginée basée sur l'origine ethnique, le statut d'immigrant ou à d'autres communautés linguistiques moins valorisées en contexte canadien :

In providing access to various imagined language communities that cross national boundaries, these parents also foster the construction of a transnational identity in their children, hoping that it will position them at an advantage with respect to unilinguals in numerous locations around the globe (Dagenais, 2003, p. 281).

²⁴ Les italiques sont dans le texte original.

Dagenais (2003) souligne que l'ambition de certains parents concernant l'inclusion de leurs enfants à plusieurs communautés linguistiques est parfois idéalisée, en laissant dans l'ombre les processus et les facteurs d'exclusion de ces communautés, tels que la classe sociale et les pratiques discriminatoires, notamment dans le monde du travail. Elle ajoute que les ressources linguistiques acquises ne sont pas nécessairement reconnues par les autres locuteurs. L'appartenance à des communautés imaginées pourrait aussi créer des conflits entre les individus et leurs réseaux sociaux : « [...] their children's affiliation with several sociolinguistic communities may be fraught with contradictions and tensions for both parents and children, especially as the youngsters form ties with communities beyond parents' networks » Dagenais (2003, p. 281). Pilote et De Souza Correa (2010) estiment également que les jeunes qui grandissent en contexte minoritaire peuvent vivre des tensions en raison de leurs appartenances possibles à plusieurs communautés imaginées (le groupe minoritaire, le groupe majoritaire, le groupe d'origine, si différent, etc.) qui génèrent des rôles, des normes, des critères de valorisation communautaire différents, complexes et potentiellement conflictuels. Ainsi, selon Magnan (2010) et Pilote (2010), les jeunes en milieu minoritaire ne partageraient pas nécessairement les mêmes symboles culturels que leurs aînés, c'est-à-dire qu'ils ne partageraient pas toutes les caractéristiques associées à la communauté imaginée des « anglophones » ou « francophones » du Québec et du Canada. Aussi, ils n'adopteraient pas les mêmes règles ni les mêmes pratiques linguistiques et langagières valorisées par leurs parents. Magnan (2010) ajoute : « [les jeunes adultes] semblent avoir développé une identité différente [...] pouvant peut-être modifier l'identité collective ou le discours qui sous-tend la "conscience de former une communauté" » (p. 25). Magnan (2010) affirme cependant que ce processus d'identification des jeunes anglophones minoritaires va au-delà du simple rejet des normes culturelles imposées par leurs aînés : « ces jeunes ne se limitent pas à une identité refusée qui s'oppose à l'identité collective de leurs prédécesseurs [...], ils contribuent plutôt à construire une nouvelle symbolique commune » (p. 26).

Pavlenko (2003) explique qu'imaginer d'autres voies identitaires ou d'autres communautés imaginées n'est pas nécessairement un exercice facile pour les acteurs : « the reimagining of themselves as members of the multilingual community requires significant reconceptualization on the part of the students, because [...] discourses of bilingualism confer status of bilinguals only on individuals who have grown up with two languages from birth » (p. 261). Elle note que

Not all students repositioned themselves or reimagined their own identities. And although some preservice teachers are still unsure about what will happen when they face their own classes, others have a very clear agenda [to join an imagined community of multilingual and multicompetent individuals] (p. 263).

Ainsi, il faut être prudent dans l'utilisation du concept de communauté imaginée, car il pourrait laisser entendre que le processus d'identification relève principalement d'un effort individuel, sans toujours mettre en lumière les structures et les pratiques sociales d'exclusion et d'inclusion qui déterminent bien souvent les communautés imaginées accessibles aux individus (Dagenais, 2003).

Dans tous les cas, Pavlenko (2003) considère que le concept de communauté imaginée permet de rendre compte du processus d'identification personnelle et professionnelle, tel que vécu par les individus. Elle note d'ailleurs qu'une contribution importante des travaux de Norton dans le champ des études critiques en éducation est de souligner l'importance du rôle des communautés imaginées dans les expériences et les trajectoires des apprenants de langues secondes : « [Norton] argues that if we do not acknowledge the imagined communities of the learners, we may exacerbate their nonparticipation and impact their learning trajectories in negative ways » (p. 253). Dagenais (2003) estime pour sa part que le concept de communauté imaginée « refer[s] more generally to learning processes, highlighting the role of imagination in building our relationships to particular communities and articulating how we draw on past and present experiences as we pursue future opportunities ». Selon Dagenais (2003) et Darwin et Norton (2015), le concept de communauté imaginée permet d'appréhender les aspirations futures des individus en étant résolument tourné vers l'avenir.

Conclusion

La première partie de ce chapitre concernant les idéologies linguistiques a permis de discuter de leur importance et de leur pertinence pour l'étude des discours et des représentations linguistiques et identitaires d'élèves de francisation en milieu francophone minoritaire. Les idéologies linguistiques sont au cœur des enjeux clés de la thèse et elles permettront de comprendre ou de donner du sens aux données collectées lors de l'enquête de terrain. Dans le cadre d'une recherche qui touche au monde scolaire, la prise en compte des idéologies linguistiques est d'autant plus importante que l'école est une institution qui joue un rôle fondamental dans leur transmission et leur reproduction tout en étant un lieu potentiel de contestation, où les idéologies peuvent être modifiées ou du moins, remises en question. À travers les éléments de définition et les discussions concernant les idéologies linguistiques,

j'ai volontairement adopté une position critique par rapport aux idéologies nationalistes et monolingues, me plaçant de ce fait dans le courant des approches plurilingues influencées notamment par les théories « bourdieusiennes » des langues et des marchés linguistiques. En ce sens, cette thèse contribuera certainement au champ des études de sociolinguistique critique en contexte linguistique minoritaire et plurilingue.

Comme je l'ai annoncé dans l'introduction de la deuxième partie de ce chapitre, il est périlleux de vouloir séparer les processus d'identification individuelle des processus de socialisation en raison de leurs interactions constantes et complexes. Il convient maintenant de rappeler et de souligner la nature nécessairement liée de ces deux aspects que l'on pourrait aborder sous l'angle de la combinaison de l'agentivité individuelle et du déterminisme social, ce qui a été discuté amplement ailleurs²⁵. Je crois en effet que l'identification des individus est toujours le résultat d'une négociation entre ces deux forces internes et externes, ce qui a par ailleurs été affirmé tout au long de la deuxième et de la troisième partie de ce chapitre. Ces deux parties ont aussi permis de positionner la thèse dans les approches constructivistes de l'identification et de la socialisation, en montrant comment l'identification doit et peut être pensée en tant que processus et construction discursive, et non en tant qu'état. J'ai ainsi voulu m'éloigner au maximum des perspectives essentialistes, psychologisantes ou folkloristes de l'identité pour tenter d'aborder ce phénomène en tenant compte de sa complexité et de son dynamisme.

C'est pour cette raison dans le cadre de cette recherche, j'ai adopté le concept de communauté imaginée pour discuter de l'identification des jeunes élèves de francisation. Ce concept rend possible l'analyse de processus en tenant compte à la fois des facteurs sociaux et de l'agentivité des acteurs. De plus, il permet de montrer comment les catégories identitaires et les frontières sociales de ces communautés linguistiques sont construites par les discours, les représentations, ainsi que par les pratiques sociales et langagières. Les acteurs peuvent décider de se positionner au sein de ces communautés ou d'en investir d'autres selon les contextes et leurs objectifs. Ils peuvent également choisir de s'en éloigner, de les contester ou de contribuer à leur redéfinition. Les acteurs sociaux ne sont pas limités à l'identification à une seule de ces communautés ni limités aux communautés

²⁵ Les écrits de (Hall, 1996) ont certainement été très influents dans ce débat. Pour une brève, mais éclairante discussion sur le sujet de l'agentivité par rapport au déterminisme social, voir (Block, 2012). Voir aussi (Gumperz et Cook-Gumperz, 2008; Martinez et Moore, 2008; Nagel, 1994).

imaginées par leurs aînés. Enfin, bien que les acteurs sociaux, ici les élèves de francisation, aient parfois envie d'investir certaines communautés imaginées et de s'en faire reconnaître comme des membres légitimes, les dynamiques sociales, politiques et éducatives, ainsi que les idéologies linguistiques dominantes, peuvent rendre difficile, voire impossible, la reconnaissance de leur statut, notamment en tant que *new speakers* du français en milieu minoritaire. Bref, le concept de communauté imaginée permet de mobiliser et d'articuler les différents concepts et les différentes théories présentées dans ce chapitre. Le concept de communauté imaginée permet enfin de positionner cette thèse dans une démarche résolument interdisciplinaire, en réconciliant des approches théoriques issues de différentes disciplines et de divers champs d'application, telles que l'anthropologie, la linguistique appliquée, l'enseignement des langues secondes, la sociologie et bien sûr la sociolinguistique.

Chapitre 3. Cadre méthodologique

Une des particularités de cette étude est son intérêt pour les enfants de 6 à 11 ans qui reçoivent des services de francisation en contexte francophone minoritaire et qui en sont encore aux premières étapes de leur identification. La recherche vise à saisir les représentations, les discours et les pratiques langagières et identitaires de ces élèves et plus largement des différents acteurs du milieu scolaire. Elle exige donc une méthodologie qui puisse non seulement apporter des réponses aux questions énoncées en introduction et à la section 3.1, mais qui puisse également s'adapter à la population étudiée, soit des participants très jeunes en milieu scolaire.

La méthode choisie pour cette étude doctorale est celle de l'ethnographie, fortement ancrée dans le paradigme qualitatif, descriptif, interprétatif et analytique (Deslauriers et Kérisit, 1997; Lefebvre, 1989). L'ethnographie est une démarche principalement associée à l'anthropologie, mais elle est maintenant adoptée plus largement dans les sciences sociales, les sciences humaines et les sciences de l'éducation (Blondin, 2004; Deslauriers et Kérisit, 1997; Heller, 2011; Toohey, 2008). Ce qui caractérise l'ethnographie et la distingue d'autres approches qualitatives est l'investissement fait par les chercheurs sur « le terrain » : « dans la notion d'enquête ethnographique, il y a celle d'enquête directe conduite par l'ethnologue dans le contexte d'une relation vécue à un "terrain", c'est-à-dire à une société au sein de laquelle le chercheur accepte de s'immerger (...) se faisant autant observateur qu'enquêteur » (Bonte et Izard, 2010, p. 470). La démarche ethnographique est comprise dans cette thèse comme une rencontre de l'autre et comme une présence engagée, au sens de Saillant, Kilani et Graezer Bideau (2011) :

L'anthropologue se trouve dans des lieux et dans des mondes sensibles porteurs de sens. Squat, entreprise, hôpital, laboratoire scientifique, institution bureaucratique, établissement pénitentiaire, organisation associative... sont des lieux de présence engagée. Cela veut d'abord dire présence dans le temps long — semaines, mois plusieurs fois, et même une ou plusieurs années. L'engagement suppose de rendre compte du dialogue qui s'instaure sur le terrain, et qui parfois se révèle non-dialogue. [...] L'engagement est aussi la capacité de se faire témoin et d'assumer son témoignage, surtout lorsqu'une partie de notre expérience demeure intraduisible (p. 19).

Un avantage de l'ethnographie réside dans la possibilité d'étudier des faits sociaux dans leur complexité, grâce d'une part à l'utilisation d'une grande diversité de techniques de cueillette de

données telles que l'observation participante, les entretiens dirigés, semi-dirigés ou ouverts, la recherche sur archives, la cartographie, etc. (Blondin, 2004; Bonte et Izard, 2010; Deslauriers et Kérisit, 1997; Heller, 2011; Toohey, 2008) et d'autre part, grâce au temps relativement long consacré à l'enquête. En effet, une période de plusieurs mois de recherche de terrain dans une posture de proximité et de rigueur donne accès à une connaissance intime du milieu étudié (Blondin, 2004; Saillant et al., 2011). L'ethnographie est une démarche flexible qui permet d'être créatif dans l'élaboration d'outils de collecte afin que ceux-ci soient adaptés aux objectifs de la recherche, aux contextes particuliers du terrain ainsi qu'au déroulement de l'enquête, et surtout adaptés aux participants à la recherche. La nature diversifiée des données collectées et le temps consacré à observer et à connaître le milieu étudié favorisent une compréhension fine des enjeux en plus de les situer dans leur contexte sociopolitique. Enfin, l'ethnographie a l'avantage de rendre visibles les disparités entre les discours et les pratiques des acteurs sociaux. C'est pour l'ensemble de ces raisons que j'ai choisi cette démarche d'enquête dans le cadre de cette étude doctorale.

Les différentes sections de ce chapitre décriront la démarche méthodologique adoptée, en particulier le lieu et la durée de l'enquête, les principes éthiques qui ont été suivis, le processus de recrutement, les techniques de collecte de données qui ont été mobilisées en fonction des répondants, ainsi que la procédure d'analyse des données utilisée. Puis, le chapitre propose une discussion réflexive et critique de mes postures et positionnements en tant que chercheuse, en plus d'explicitier les limites de la recherche. Une dernière section portera sur les initiatives prises afin de diffuser les résultats et d'en favoriser une application positive et transformative auprès des participants à l'étude et plus largement auprès de la communauté francophone de Vancouver.

3.1 Questions et objectifs de recherche

Je rappellerai que cette thèse est articulée autour de deux questions de recherche principales : « comment les élèves de francisation se représentent-ils leur(s) identité(s) ? » et « comment se positionnent-ils par rapport à la catégorie "francophone" ? ». Ensuite, des sous-questions permettront d'explorer des aspects complémentaires aux questions principales :

- Comment les identités sociales et les langues sont-elles représentées et construites discursivement par les acteurs clés de l'école (professeurs, parents, direction, CSF, élèves) ?

- Comment ces représentations et ces discours influencent-ils les pratiques langagières des élèves de francisation en Colombie-Britannique ?
- Comment ces discours, ces représentations et ces pratiques influencent-ils le processus d'identification des élèves de francisation ?
- Que veut dire « être francophone » pour des élèves de francisation en Colombie-Britannique ?

Cette étude a pour objectif de permettre aux dirigeants scolaires, aux enseignants et aux parents de mieux comprendre le processus d'identification des élèves ayants droit qui reçoivent des services de francisation en cours de scolarisation au Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (CSF). Les résultats de la recherche pourraient contribuer à changer les idéologies, les discours et les représentations au sujet de la francophonie en vue de favoriser l'inclusion des élèves de francisation et de leurs familles à la communauté francophone imaginée de Vancouver.

Un apriori à la base de ce projet suppose que les élèves désignés en francisation ne cadrent sans doute pas avec les caractéristiques attendues des ayants droit sur le plan des compétences linguistiques. Ces élèves pourraient alors être victimes de pratiques d'exclusion de la part du personnel enseignant, de parents ou de leurs pairs et d'être doublement minorisés, soit de devenir « la minorité de la minorité » (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Une situation de double minorisation aurait possiblement un impact sur le processus d'identification des élèves de francisation et sur leur investissement en tant que futurs membres de la communauté francophone (Norton Peirce, 1995). Bien que le projet n'ait pas été construit dans l'objectif de vérifier cet apriori de manière expérimentale, il est néanmoins important de l'explicitier, puisqu'il a certainement influencé les orientations de la recherche et la mise en œuvre des techniques d'enquête. De plus, à travers les réponses aux questions principales et secondaires de recherche, il a été possible d'en discuter aux chapitres 4, 5 et 6.

La prochaine section permettra de mieux cerner le contexte dans lequel s'est déroulée la recherche. Il y aura d'abord une description de l'école où a eu lieu l'enquête de terrain et ensuite une présentation sommaire des conditions dans lesquelles l'enquête a été mise en œuvre.

3.2 Lieu et durée de l'étude

Si l'enquête de terrain est au cœur de l'approche ethnographique, il convient de bien délimiter ce terrain – dans le temps, dans l'espace et dans son contexte social, tant faire se peut. Les résultats de recherche n'ont en effet de sens que s'ils sont situés dans leur contexte. De plus, le choix du lieu de

l'enquête ayant nécessairement un impact sur les résultats collectés, il devient essentiel de le justifier, comme Heller (2011) le rappelle ici :

Ethnography that focuses on processes and practices has to justify its points of entry, which from my perspective could be the trajectories of resources, of actors, or of discursive spaces where legitimizing ideologies are developed, contested, or reproduced in connection with the production and circulation of resources and of the regulation of access to them. It also needs to attend to the conditions that allow us to understand where those resources come from and why they have value (p. 41).

La description préliminaire de l'école qui suit servira donc à introduire et justifier le terrain ethnographique. Une description plus complète de l'école en tant que milieu de vie, incluant ses routines, ses espaces et ses acteurs, sera présentée au chapitre suivant. Puisque la communauté francophone de Vancouver reste une communauté relativement petite où il est facile de se connaître et de se faire reconnaître, les participants à la recherche risquent toutefois d'être identifiés si trop d'information est disponible sur le milieu de l'enquête. C'est pour cette raison que le nom de l'école et sa localisation exacte ne seront pas divulgués.

La collecte de données a eu lieu dans une école du CSF en banlieue de Vancouver. L'école Beaulieu (nom fictif) a ouvert ses portes en tant qu'institution francophone au début des années 1990. Elle offrait toutefois le *Programme-cadre de français* (PCDF) depuis quelques années déjà, alors qu'elle était toujours affiliée à un conseil scolaire du secteur anglais. L'école Beaulieu est reconnue au CSF pour être l'une des plus anciennes à proposer des services éducatifs en français dans la région de Vancouver.

L'école Beaulieu dessert un vaste territoire qui va bien au-delà des frontières du quartier et même de la ville où elle est située. Elle est qualifiée de « communautaire » depuis l'implantation des orientations stratégiques de 2005 du CSF. Il est de sa mission de favoriser les liens entre les francophones de sa région et d'offrir un lieu dynamique de vie en français.

L'école offre le programme d'éducation du secteur primaire, de la maternelle à la 6^e année, ainsi que les programmes secondaires de la 7^e à la 12^e année. En Colombie-Britannique, la septième année est habituellement affiliée au secteur primaire, mais à l'école Beaulieu on la considère comme une classe du secteur secondaire (intermédiaire). Cette division n'est d'ailleurs pas unique au sein du CSF où au moins sept écoles primaires offraient en 2010-2011 des classes de la maternelle à la sixième

année (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2011). Le secteur secondaire est divisé à l'école Beaulieu entre l'intermédiaire (7^e année à 9^e année) et le deuxième cycle du secondaire (10^e à 12^e année). En 2010-2011, environ 300 élèves étaient inscrits au primaire et 50 au secondaire. Une prématernelle est rattachée à l'école Beaulieu, mais elle est gérée de façon indépendante, avec sa propre direction et son personnel attiré.

En plus des cours réguliers des secteurs primaires et secondaires, d'autres programmes étaient disponibles en 2010-2011. Comme ailleurs au CSF, la maternelle s'offrait à plein temps, ce qui différait toutefois du secteur anglais où la maternelle s'offrait à temps partiel²⁶. Au primaire, un programme d'études autochtones était offert aux élèves ayant été désignés d'origine autochtone par les parents lors de l'inscription. L'école Beaulieu offrait aussi le Baccalauréat international pour le secondaire (7^e à la 10^e année). Les services de francisation et d'anglais langue seconde sont les deux autres programmes spécialisés offerts à l'école Beaulieu, à l'image de ce qui se fait ailleurs au CSF. Une description plus détaillée des services de francisation tel qu'implantés à l'école Beaulieu sera présentée au chapitre 4. L'école offrait par ailleurs des services de garde avant et après les heures de classe.

Aux plans économique et social, l'école Beaulieu est située dans une banlieue plutôt cossue de la région métropolitaine de Vancouver et elle est caractérisée par une clientèle réputée aisée. Alors que les écoles du CSF de la région de Vancouver sont habituellement connues pour leur caractère multiethnique (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2011), cet aspect ne serait pas caractéristique de l'école Beaulieu. En effet, il y a à l'école un consensus chez les informateurs selon lequel la diversité culturelle n'y serait pas aussi importante qu'ailleurs, bien qu'aucune donnée statistique consultée ne puisse le confirmer (ni l'infirmer). L'école reçoit tout de même des élèves et des professeurs issus de différentes régions, telles que le Canada, la France, l'Algérie, le Maroc et le Liban. L'école Beaulieu est aussi dite « homogène » au sens du CSF, c'est-à-dire qu'elle ne partage pas son terrain ni ses bâtisses avec une école rattachée à un conseil scolaire du secteur anglais.

Comme il en a été question au chapitre 1, l'école, en tant qu'institution, est un agent de socialisation au cœur des enjeux linguistiques et identitaires en milieu francophone minoritaire. L'école devient un espace discursif qui légitimise et délégitimise des idéologies, des discours et des pratiques

²⁶ Depuis l'année scolaire 2011-2012, la maternelle s'offre à temps plein dans l'ensemble des écoles de la province de la Colombie-Britannique.

langagières et identitaires. Le choix de l'école Beaulieu comme terrain ethnographique se justifie ainsi par son histoire et son implication de longue date en faveur de l'éducation en français dans la région de Vancouver. Cette école est une institution clé dans sa communauté à l'échelle locale et régionale. Les attentes à son égard sont élevées en matière de transmission linguistique et identitaire. Ses pratiques, ses discours et ses politiques visent donc explicitement le maintien et la reproduction de la communauté francophone imaginée, comme il en sera question plus loin au chapitre 4. Tout ceci fait de cette école un site de choix pour l'étude des idéologies, des discours et des représentations linguistiques et identitaires en contexte francophone minoritaire.

Puis, l'école avait les caractéristiques essentielles à la recherche : elle est située dans la région de Vancouver, elle offre des services de francisation et elle dessert le programme d'éducation primaire. Par ailleurs, en raison de sa réputation d'école plutôt homogène sur le plan culturel et social, ce milieu offrait la possibilité d'étudier les représentations et les discours sur la langue et l'identité dans un cadre moins teinté par les débats sur l'immigration et le multiculturalisme. En effet, dans un contexte scolaire où un nombre important de familles ayants droit sont réputées provenir du Canada, l'immigration ne pouvait pas être évoquée comme seul facteur expliquant le nombre croissant d'élèves recevant des services de francisation à l'école ni pour justifier les discours tenus sur les langues et les identités. Il devenait alors possible d'explorer d'autres avenues qui promettaient d'apporter un éclairage différent sur ces questions.

Le choix de ce terrain a aussi été influencé par mes expériences passées en Colombie-Britannique. J'avais déjà donné des cours de français à des adultes dans les locaux de cette école en 2007-2008, sous l'emploi d'une autre institution éducative. Cette expérience m'a donné une connaissance préalable du terrain, de certains de ses acteurs, ainsi que de son contexte sociopolitique, en plus de faciliter mes contacts avec la direction de l'école et avec le CSF. Connaître l'école et son personnel de direction m'a grandement aidée à préparer un projet de recherche adapté au contexte local en plus d'accélérer le processus d'obtention des autorisations de recherche. J'ai d'ailleurs joui d'un accueil positif et soutenant dès le début de la recherche de terrain et j'ai eu la chance de ne pas rencontrer d'obstacles administratifs qui auraient pu retarder la recherche ou pire, la rendre inopérante. Bref, pour des raisons à la fois scientifiques et logistiques, l'école Beaulieu était le terrain tout indiqué pour réaliser la présente étude.

Le terrain ethnographique a duré huit (8) mois, soit d'octobre 2010 à juin 2011, à raison de six (6) à huit (8) jours en moyenne à l'école par mois, pour un total de 55 présences réparties durant les heures régulières de classes, lors d'évènements spéciaux ou lors de rencontres avec les parents. La durée de chaque présence variait en fonction des objectifs de la journée, de la nature des activités et des disponibilités des participants. Des entrevues ont aussi été réalisées hors des murs de l'école avec des participants adultes au cours de la même période.

Le terrain a permis de collecter des données auprès d'élèves ayant ou ayant eu recours aux services de francisation (section 3.5) et de leurs parents (section 3.6.1), auprès des professeurs, des directrices et autres membres du personnel de l'école Beaulieu (section 3.6.2), ainsi qu'auprès d'autres acteurs du milieu éducatif francophone de la région de Vancouver (section 3.6.3). Enfin, plusieurs documents et archives publiques ont été collectés pour compléter les données (section 3.7). Toutefois, avant d'aller plus en détails avec la description des techniques de collecte de données mobilisées dans le cadre de cette recherche doctorale, je décrirai les initiatives prises afin de respecter les principes éthiques et déontologiques en recherche.

3.3 Considérations éthiques

Avant d'entreprendre mon travail de collecte de données, j'ai obtenu les autorisations et les consentements nécessaires à la réalisation du projet. Cette section permettra d'apprécier les démarches initiées pour répondre aux exigences d'éthique en recherche humaine et sociale. Je décrirai le processus d'obtention des autorisations, ainsi que les mesures mises en place pour obtenir le consentement des participants et respecter leur droit de refus de participer. Puis, je décrirai les mesures adoptées pour assurer la protection des données personnelles et le respect de la confidentialité.

3.3.1 Obtention des autorisations

En aout 2010, j'ai obtenu un certificat d'éthique (CPER-10-068-P) issu par le Comité plurifacultaire d'éthique à la recherche (CPÉR) de l'Université de Montréal m'autorisant à mettre en œuvre mon protocole de recherche. Une copie de ce certificat se trouve à l'annexe 1 (document A1.1). Le certificat a depuis été renouvelé sur une base annuelle.

Entre les mois d'avril et d'octobre 2010, le projet de recherche a été présenté par courriel au CSF afin d'obtenir les autorisations nécessaires à sa réalisation. J'ai reçu par courriel en mai 2010 l'autorisation officielle du CSF pour aller de l'avant avec le projet (voir le courriel d'autorisation du CSF à l'annexe 1, document A1.2). J'ai ensuite obtenu l'autorisation de la direction de l'école Beaulieu à réaliser la recherche au sein de leur établissement. La directrice adjointe a été désignée comme ma répondante pour la durée du projet.

Le 20 octobre 2010, j'ai participé à une rencontre mensuelle de l'Association des parents de l'école Beaulieu (APÉ) et le 8 novembre 2010 à une réunion du personnel enseignant. Ces rencontres visaient à présenter la recherche et les formulaires de consentement, à répondre aux questions et à obtenir l'assentiment général à la mise en œuvre du projet.

3.3.2 Lettres d'invitation, formulaires de consentement et droit de refus

Afin d'obtenir le consentement des participants à la recherche, quatre formulaires de consentement ont été préparés et approuvés par le CPÉR : le formulaire 1 pour la participation des élèves, le formulaire 2 pour la participation des professeurs, le formulaire 3 pour la participation des parents et le formulaire 4 à l'intention d'autres participants adultes. Chacun de ses formulaires était disponible en français et en anglais. Les formulaires de consentement sont disponibles à l'annexe 1 (documents A1.5 à A1.12).

Les professeurs pouvaient consentir à 1) participer à une entrevue de groupe ou à une entrevue individuelle et 2) consentir à ce que j'aie fait des observations dans leur classe. Des démarches individuelles auprès des professeurs clés ont été menées afin d'obtenir leur consentement. La directrice et la directrice adjointe ont donné leur consentement verbal aux activités d'observation à l'école à la suite des rencontres de début de terrain en octobre 2010.

Pour obtenir le consentement des élèves et de leurs parents, des enveloppes de recrutement ont été envoyées aux familles par l'entremise de l'école. Les enveloppes de recrutement comprenaient l'ensemble des documents suivants (en anglais et en français) : 1) la lettre d'invitation à participer au projet de recherche (disponible à l'annexe 1, documents A1.3 et A1.4); 2) le formulaire de consentement 1 pour la participation de l'enfant; 3) le formulaire de consentement 3 pour la

participation des parents et 4) une carte d'affaires à mon nom et au logo de l'Université de Montréal. Chaque élève ciblé recevait l'enveloppe des mains de son professeur et avait pour consigne de la remettre à ses parents une fois à la maison. Les formulaires pouvaient être retournés à l'école (au secrétariat ou par le professeur) à mon intention.

Les autres participants adultes ont été contactés par courriel, par téléphone ou en personne. Le formulaire de consentement 4 était présenté, expliqué et signé au moment de l'entrevue.

Dans le cas des enfants, en plus d'obtenir le consentement écrit de leurs parents, j'ai voulu obtenir leur assentiment à participer à la recherche. Je les ai informés oralement et dans un langage simple des objectifs de la recherche et des conditions de leur participation lors de la première rencontre brise-glace. Tout au long du processus de recherche, j'ai répondu aux questions des élèves concernant leur implication dans le projet de recherche, les objectifs du projet, les modalités d'enregistrement ainsi que l'usage des données recueillies auprès d'eux (voir par exemple l'extrait A9.2 à l'annexe 9).

Dans tous les cas, les informateurs étaient libres de se retirer à tout moment de la recherche, d'une activité de collecte de données particulière ou encore de demander de ne pas être enregistré (audio). Dans le cas des enfants, j'ai interprété leur absence à certaines activités comme un geste de refus de participer. Tout au long de l'enquête, je les ai incités à participer sans les y obliger. Si en cours d'activité les enfants démontraient des signes importants de fatigue ou de perte d'intérêt, je les laissais partir avant la fin de l'atelier. Pour cette raison, tous les enfants n'ont pas participé à toutes les activités de collecte de données.

3.3.3 Protection des données et mesures de confidentialité

Plusieurs mesures ont été prises afin de s'assurer que les renseignements recueillis auprès des participants demeurent confidentiels. D'abord, le nom de l'école est remplacé par un pseudonyme et sa localisation exacte ne sera pas divulguée, ni dans la thèse ni dans les autres publications et communications. Ensuite, chaque participant a choisi ou s'est vu attribuer un pseudonyme. Seuls deux informateurs clés ayant participé à titre de porte-paroles d'institutions (CSF, Fédération des parents francophones de la Colombie-Britannique [FPFCB]) sont mentionnés par leurs noms. Les noms des personnes qui n'ont pas participé directement à la recherche, mais dont il est question dans la thèse

(membres des familles, professeurs, amis, etc.), ont aussi été changés. La liste des pseudonymes est gardée de façon sécuritaire sur support informatique et je suis la seule à y avoir accès. Les renseignements personnels, les artéfacts (dessins, bricolages, bande dessinée, etc.) et les enregistrements audios sont conservés sous clé dans un classeur situé dans un bureau fermé. Les fichiers électroniques sont protégés par des mots de passe.

En vertu des critères éthiques de l'Université de Montréal, les renseignements personnels ainsi que les enregistrements seront détruits sept (7) ans après la soutenance de la thèse. Seules les données ne permettant pas d'identifier les participants pourront être conservées après cette date.

3.4 Processus de recrutement des participants à la recherche

Alors que la section précédente a fait état des mesures prises afin d'obtenir les autorisations nécessaires à la mise en œuvre de l'enquête de terrain, celle-ci détaillera plutôt les démarches entreprises et les critères utilisés lors de la sélection des participants (adultes et enfants). Étant donné que la recherche est centrée sur l'étude d'une institution (l'école Beaulieu) et de ses acteurs, je qualifierais le processus général de recrutement « d'échantillonnage de milieu » au sens de Pires (1997) :

On choisit un 'milieu' comme univers de travail pour la constitution d'un corpus empirique [...]. L'univers de travail se présente à l'analyste de manière non morcelée et comme étant susceptible d'une appréhension dans son ensemble. L'échantillon de milieu n'exige pas nécessairement que *toutes* les observations soient faites dans *un seul* lieu, mais tout simplement qu'elles soient *traitées* comme se rapportant globalement à un même milieu²⁷ (p. 136).

Dans cette logique, j'ai tenté de rejoindre un maximum d'acteurs sociaux en lien avec le thème et le milieu d'étude choisi : élèves de francisation, membres du personnel de l'école, parents, représentants du CSF, etc. L'objectif de la démarche de recrutement était d'obtenir un échantillon diversifié à la fois du point de vue « externe » (plusieurs groupes d'acteurs) que du point de vue « interne » (plusieurs profils d'acteurs au sein d'un même groupe), ce qui me permettrait d'entendre

²⁷ Les italiques sont dans le texte original.

le plus de voix possible, sans toutefois avoir de prétention d'exhaustivité ou de représentativité au sens statistique du terme (Pires, 1997).

3.4.1 Le personnel de l'école Beaulieu

La participation du personnel de l'école Beaulieu à la recherche a été jugée essentielle, car ils sont en interaction quotidiennement avec les élèves ciblés par l'étude. Ce sont eux qui mettent en œuvre la mission éducative de l'école francophone et qui y appliquent les politiques linguistiques. Les membres du personnel de l'école sont considérés à la fois par les parents et par le CSF comme des acteurs clés dans le développement de l'identité francophone des enfants et ils sont au cœur des débats concernant les enjeux linguistiques et culturels de leur communauté.

La période de recrutement des enseignants et du personnel de l'école s'est déroulée de novembre 2010 à février 2011. J'ai ciblé comme participants potentiels à l'étude les douze professeurs de la 1^{re} à la 7^e année²⁸ et trois spécialistes (musique, éducation physique et anglais). De ces 15 enseignants, j'ai particulièrement sollicité les six professeurs de francisation au primaire dont cinq étaient aussi titulaires d'une classe régulière. À la mi-février 2011, j'avais l'autorisation d'observer dans sept classes régulières (de la maternelle²⁹ à la 5^e année) et dans cinq cours de francisation distincts (de la 1^{re} à la 5^e année) avec l'accord d'un total de dix professeurs. De ceux-ci, huit ont accepté de me rencontrer en entrevue individuelle ou semi-individuelle.

J'ai par ailleurs fait des démarches de recrutement auprès d'autres acteurs clés de l'école afin de les rencontrer en entrevue individuelle : la directrice, la directrice adjointe, l'animateur culturel et l'orthopédagogue. Ils ont tous accepté de me rencontrer. Le tableau iii au chapitre 4 (p. 151) présente les caractéristiques des membres du personnel de l'école Beaulieu qui ont participé à l'étude.

3.4.2 Le recrutement d'informateurs clés adultes supplémentaires

J'ai effectué des démarches de recrutement auprès d'informateurs dont les fonctions ou l'expertise au sein d'institutions francophones pertinentes de Vancouver justifiaient leur participation.

²⁸ Au moment du recrutement, j'avais inclus la 7^e année au secteur primaire de l'école Beaulieu

²⁹ Au départ, il n'était pas prévu de mener des observations dans les classes de maternelle. Cependant, une enseignante d'expérience ayant manifesté son intérêt à participer à l'étude, j'ai décidé de l'inclure comme participante à la recherche (observations et entrevue).

La prise de contact avec ces personnes a été faite par courriel entre janvier et juin 2011. Le tableau A2.1 - *Caractéristiques des informateurs complémentaires* à la recherche est disponible à l'annexe 2.

J'ai ainsi interviewé une des deux auteures du *Guide de francisation du CSF* (2006) en mai 2011 ainsi que le directeur général du CSF en poste en 2010-2011. Celui-ci a toutefois été interviewé via le programme informatique Skype quelques semaines après mon retour de terrain en juin 2011.

J'ai demandé à rencontrer le conseil exécutif de l'association de parents de l'école (APÉ) et les quatre membres élus ont accepté de participer à l'entrevue qui a eu lieu en mai 2011. Puis, une mère dont les enfants fréquentent l'école Beaulieu et qui travaille à la Fédération des parents francophones de la Colombie-Britannique (FPFCB) m'a m'invitée à discuter du projet de recherche. À la suite de cette rencontre en mai 2011, j'ai fait une demande d'entrevue à la directrice du FPFCB afin de mieux connaître l'organisme et ses positions sur les enjeux touchant la recherche. Cette entrevue a eu lieu dans les bureaux du FPFCB en juin 2011.

3.4.3 Le recrutement des familles

Le recrutement des familles (élèves et parents) a eu lieu d'octobre à décembre 2010, en deux phases. La première phase de recrutement ciblait les familles dont un ou plusieurs enfants étaient inscrits aux services de francisation lors de l'année en cours (2010-2011). En tout, 31 élèves de la 1^{re} à la 7^e année étaient désignés en francisation en date du 24 septembre 2010, sur une population d'environ 300 élèves. Pour le recrutement, je n'ai pas tenu compte des phases de francisation auxquelles étaient associés les élèves, car je visais l'ensemble des élèves désignés.

En plus des élèves de francisation, cette phase de recrutement visait aussi les parents de ces élèves. Les parents entretiennent en effet une relation toute particulière avec l'école : ils en ont une perspective à la fois intérieure et extérieure, qui n'est ni celle de l'élève ni celle du personnel. Les parents ont leurs propres discours et représentations à propos des langues et des identités en milieu francophone minoritaire qui ne sont pas nécessairement ou complètement en adéquation avec ceux de l'école, d'où leur intérêt. Puisque le foyer familial est un espace clé de socialisation langagière (Schieffelin, 2007), il est raisonnable de supposer que les élèves suivis dans cette recherche aient été

influencés par les discours et représentations véhiculés à la maison. De plus, les parents sont les adultes qui connaissent le mieux les élèves participants à la recherche. Ils étaient bien placés pour me préciser ou clarifier des données recueillies auprès de ces derniers. Pour toutes ces raisons, la mise à contribution des parents à cette étude était à mon avis essentielle à la compréhension des enjeux étudiés.

J'ai envoyé l'enveloppe de recrutement à tous les élèves désignés en francisation pour l'année 2010-2011. Je l'ai aussi envoyée à deux élèves de 4^e année et deux élèves de 6^e année qui étaient désignés en francisation en 2009-2010, mais non en 2010-2011 afin de maximiser les possibilités de recrutement à tous les niveaux scolaires. En date du 28 octobre 2010, 35 élèves avaient reçu l'enveloppe de recrutement. À la fin du mois de novembre 2010, j'avais recruté six filles et deux garçons issus de classes de 1^{re} à la 5^e année, ainsi que sept parents, toutes des mères.

Pour compléter cette première phase de recrutement, j'ai tenu une table d'information lors des réunions parents-professeurs les 7 et 8 décembre 2010. Ma présence à l'école au moment de ces rencontres m'a donné l'occasion de rencontrer de nouveaux parents, de répondre à leurs questions et à celles du personnel scolaire, en plus de contribuer à la visibilité du projet de recherche au sein de la communauté scolaire. Au terme de ces soirées, j'ai recruté trois élèves supplémentaires, ainsi que leurs trois mères.

J'ai ensuite lancé une deuxième phase de recrutement qui visait des familles dont les enfants avaient été inscrits l'année précédente en francisation, mais qui n'y étaient plus en 2010-2011. J'ai particulièrement ciblé les élèves de la 3^e année à la 7^e année afin de diversifier les groupes d'âge. J'ai envoyé sept enveloppes de recrutement lors de cette étape. De cette vague, j'ai recruté un (1) enfant supplémentaire, une fille de 3^e année, ainsi que sa mère.

Au total, douze (12) élèves issus de onze (11) familles distinctes ont été recrutés pour l'étude. De ces douze élèves, il y avait huit filles et quatre garçons, quatre élèves de la 1^{re} année, un élève de la 2^e année, quatre élèves de la 3^e année, deux élèves de la 4^e année et une élève de la 5^e année. Ils étaient tous âgés de six à onze ans. Il s'est avéré que dix d'entre eux étaient au stade « transition » de la francisation, un élève était au stade « développement » et deux élèves n'étaient pas désignés en 2010-2011. Je les ai regroupés en quatre petits groupes (A, B, C, D) en fonction de leur âge. Le tableau v –

Caractéristiques des élèves recrutés présente à la page 238 les principales caractéristiques des enfants recrutés. Par ailleurs, je noterai qu'il y a eu un total de 32 élèves ciblés lors des deux phases de recrutement dont les parents n'ont pas retourné les formulaires de consentement, ce qui a été considéré comme un refus de participer à l'étude.

Le recrutement des familles a été officiellement complété en janvier 2011. J'ai cessé les efforts de recrutement à ce moment, car j'avais atteint un nombre satisfaisant de participants à l'égard de mes cibles initiales (de 8 à 16 participants). Le groupe d'élèves recrutés présentait aussi une diversité satisfaisante aux plans du groupe d'âge et du sexe. J'ai aussi cessé le recrutement en raison du temps disponible pour mener la collecte de données. Je voulais suivre les élèves sur une période d'au moins cinq mois et m'assurer qu'ils participent à un maximum d'activités.

Par ailleurs, pour favoriser la participation des pères à l'étude, je les ai explicitement invités à prendre part aux entrevues de groupe en mai 2011, bien qu'ils n'aient pas signé le formulaire de consentement au départ. Deux pères ont accepté de participer et ils ont signé un formulaire de consentement au moment de la tenue des entrevues.

3.5 Collecte de données auprès d'élèves ayant recours aux services de francisation

Les douze élèves recrutés ont formé mon bassin principal d'informateurs et je les ai suivis du moment de leur recrutement à l'automne 2010 jusqu'à la toute fin du terrain en juin 2011. Je les ai observés en classe, lors des périodes de francisation, des récréations, des périodes de diner et des activités spéciales. J'ai aussi organisé des ateliers où je pouvais les questionner et les faire discuter sur plusieurs aspects de la recherche. Cette section présentera en détail ces activités de collecte de données.

Je noterai que lors de l'enquête de terrain, j'ai pu développer une relation de confiance avec les élèves qui ont participé à la recherche, ce qui a facilité l'ensemble de la démarche. J'ai pris un grand plaisir à mieux connaître au fil des semaines ces élèves brillants aux personnalités uniques. Aussi, m'inspirant de Blommaert (1999) qui affirme « if language is used by real people and not by abstract social categories, then these real people must have names, faces, ages, occupations, and so on » (p. 7),

j'ai choisi de vous présenter les profils de la plus jeune (Amy) et de la plus vieille (Valérie) des élèves ayant participé à la recherche. Les autres portraits d'élèves sont disponibles à l'annexe 2 en complément au tableau v – *Caractéristiques des élèves recrutés* (p.238).

Amy (six ans, voir image 1) est une élève de première année de la classe de Madame Lucie, un niveau jumelé de première et deuxième année. Elle suivait ses ateliers de francisation avec Madame Mahsa. Amy est une petite fille à la personnalité vivante et dynamique, plutôt volubile et énergique. Elle aime jouer avec ses nombreux amis au petit parc et chanter à la chorale de l'école. Sa couleur préférée est le rose. Elle aime faire de l'escalade et aller à la plage avec sa famille (voir image A12.2 à l'annexe 12). Le soir, elle regarde les étoiles par sa fenêtre.

Image 1 - Extrait d'autoportrait (Amy)



Image 2 - Extrait d'autoportrait (Valérie)



Valérie (11 ans, voir image 2) est une élève de cinquième année, dans la classe de M. Laurent. Elle connaît des difficultés d'apprentissage importantes³⁰ et elle a du mal à se concentrer. Durant la récréation, elle aime beaucoup jouer au petit parc avec sa meilleure amie. Valérie est très active à l'extérieur de l'école avec des cours de musique, de karaté et de natation, en plus de faire partie des guides et scouts. Elle va à l'église le dimanche avec sa famille et ils voyagent souvent pendant les vacances. Valérie adore les biscuits.

3.5.1 Les ateliers

La forme de collecte de données principale auprès des élèves est celle des ateliers³¹ qui consistaient en de courtes séances durant lesquelles ils devaient réaliser une tâche ludique et répondre à des questions liées au thème de la séance. Cette technique de collecte de données est largement inspirée de méthodologies qualitatives utilisées en sociolinguistique et en didactique des langues dans le cadre de recherches sur les représentations des enfants plurilingues, dont les travaux de Perregaux (2009), Moore (2006), Castellotti et Moore (2009) et Pilote (2004)³². Cependant, chacune des activités présentées dans la thèse est originale. Elles ont été créées, développées, adaptées et réalisées spécifiquement pour répondre aux besoins de cette recherche doctorale. Le tableau i - *Description des activités par ateliers* est présenté aux pages 120-121. Ensuite, les consignes particulières, les modèles et les artéfacts produits par les élèves sont disponibles aux annexes 10 à 14.

Les ateliers ont eu lieu de novembre à juin à une fréquence moyenne d'une rencontre par mois, par groupe. Ils étaient organisés sur l'heure du dîner afin d'éviter les interruptions d'études. Les ateliers duraient de 20 à 25 minutes, en fonction de l'âge des enfants et des activités. En tout, six ateliers ont été menés en plus de l'activité brise-glace en début de collecte de données. Sauf exception, les interactions verbales ont été enregistrées (audio) lors des ateliers et il y avait une prise de notes

³⁰ Ces difficultés ont été nommées par sa mère, son professeur titulaire et l'orthopédagogue de l'école.

³¹ Au départ, j'ai nommé ces activités de recherche des « focus groups animés », termes qui se retrouvent dans les formulaires de consentement. J'y ai par la suite préféré le terme « ateliers » et c'est celui qui sera utilisé dans la thèse.

³² D'autres chercheurs ont également utilisé le dessin auprès d'enfants et d'adolescents afin d'étudier leur identification ou leurs représentations linguistiques. Dallaire et Denis (2005); Krumm (2008); Lavoie et Joncas (2015); Prasad (2013); Razafimandimbimanana (2008); Vieux-Fort et Pilote (2010). Pour un exemple d'analyse de discours d'élèves concernant leurs représentations et leurs pratiques langagières, voir les travaux de Krüger (2012). Ces travaux et auteurs n'ont cependant pas été mis à contribution lors de l'élaboration ou de la mise en œuvre du cadre méthodologique de la thèse.

d'observations durant ou après l'activité. Les artéfacts ont été conservés après chacun des ateliers, avec l'accord des parents³³.

Le choix du format des rencontres de type « atelier » plutôt que de type « entrevue » se justifie par les objectifs méthodologiques, l'âge des élèves et par la nature des thèmes explorés. Le premier objectif des ateliers était d'établir un climat de confiance où les élèves pouvaient s'exprimer librement, sans crainte de représailles de ma part ou de la part de leurs enseignants. Le format ludique permettait de distinguer les ateliers des activités régulières menées en classe, en plus de rendre les tâches plus agréables. J'ai particulièrement fait appel au dessin, au bricolage et à la bande dessinée, mais aussi au jeu de rôle. Les élèves savaient que ces activités ne faisaient pas l'objet d'évaluation. Les ateliers étaient dirigés en français, mais les élèves ont été encouragés tout au long du processus à s'exprimer dans les langues de leur choix. L'impact du choix de la langue sur les résultats de la recherche sera discuté plus loin dans la section des limites méthodologiques (3.9)

³³ Certains parents ont toutefois refusé que les artéfacts soient reproduits dans la thèse ou dans le cadre d'autres activités de communication.

Tableau i - Description des activités par ateliers

Activités	Objectifs	Consignes générales	Date / groupe	Nombre d'élèves / groupe
Activité brise-glace *Oral	Présenter la recherche et faire connaissance	1. Présentation de la recherche et explication des modalités de participation 2. Jeu de connaissance : « ta couleur et ta collation préférée »	23/11/2010 (tous)	Total : 5 élèves
1. Visite guidée de l'école *Oral et dessin en commun	1. Connaître les espaces de l'école occupés par les élèves 2. Connaître les langues en usage selon les espaces	1. Promenade dans l'école (intérieur) et description des lieux (intérieur et extérieur). Les élèves me font faire une visite commentée de l'école : endroits favoris, endroits qu'ils fréquentent ou pas, description des lieux et de leur occupation, etc. 2. Dessin en commun de l'école. Mention des espaces favoris et des langues utilisées selon les lieux	A- 26/11/2010 B- 26/11/2010 C- 30/11/2010 D- 30/11/2010	A-2 B-2 C-2 D-0 Total : 6 élèves
2. La toile d'araignée des langues *Dessin individuel	1. Connaître le répertoire des langues des élèves et les contextes d'usage 2. Explorer les représentations des langues	1. À partir d'un canevas préétabli, où « égo » est situé au centre d'une toile d'araignée, ils doivent identifier les langues Parlées à la maison et avec qui? Parlées à l'école et avec qui? Qu'ils aiment Qu'ils n'aiment pas Qu'ils aimeraient apprendre Qu'ils ne désirent pas apprendre 2. Les élèves doivent dessiner deux langues : une langue qu'ils aiment et une langue qu'ils n'aiment pas	A- 14/01/2011 B- 17/01/2011 C- 11/01/2011 D- 18/01/2011	A-2 B-2 C-2 D-2 Total : 8 élèves
3. Une journée multilingue *Bande dessinée individuelle	1. Explorer les représentations des langues et des identités 2. Explorer l'usage du répertoire linguistique	1. Les élèves doivent créer une bande dessinée relatant une journée dans la vie d'une personne multilingue. 2. Ce peut être une journée et activités typiques ou une histoire fictive.	A- 08/03/2011 B- 07/03/2011 C- 15/02/2011 D- 22/02/2011	A-4 B-3 C-2 D-3 Total : 12 élèves
4. Le journaliste *Jeu de rôle	1. Explorer les discours sur l'école et la francisation 2. Aborder la question de l'expérience du milieu scolaire	À tour de rôle, les élèves pigent ou choisissent une question parmi un pool préétabli. Ils posent la question choisie à un autre élève du groupe. Ils sont aussi encouragés à répondre à la question posée.	A- 26/04/2011 B- 13/05/2011 C- 19/04/2011 D- 20/04/2011	A-3 B-3 C-2 D-3 Total : 11 élèves

Activités	Objectifs	Consignes générales	Date / groupe	Nombre d'élèves / groupe
5. Autoportrait *Bricolage individuel	Connaitre des éléments d'identification	1. Les élèves sont invités à compléter la phrase: « Je suis... » écrite sur des petits bouts de papier afin de se décrire. Ils peuvent aussi écrire leurs propres phrases qui commencent par « j'ai... » ou « j'aime ». 2. Bricolage: à partir du matériel disponible, ils doivent créer un autoportrait. Ils doivent y ajouter 3 à 6 phrases « je suis » parmi celles qu'ils ont écrites en première partie.	A- 16/05/2011 B- 02/06/2011 C- 10/05/2011 D- 11/05/2011	A-4 B-3 C-2 D-3 Total : 12 élèves
6. Entrevue de groupe *Oral et dessin individuel	1. Compléter la collecte de données 2. Aborder les questions identitaires	Les élèves peuvent faire un dessin de leur choix pendant qu'ils répondent aux questions. *Les ateliers 5&6 (autoportrait et entrevue) du groupe B ont été fusionnés.	A- 06/06/2011 B- 02/06/2011 C- 25/05/2011 D-31/05/2011	A-4 B-3 C-2 D-3 Total : 12 élèves

Le format en atelier plutôt qu'en simple mode d'entrevue visait également à favoriser les échanges entre les participants, à susciter des interactions spontanées et authentiques, malgré les limites du cadre de l'activité. Les élèves savaient par exemple que leurs interactions étaient enregistrées et que leurs propos seraient utilisés ensuite dans mes travaux. Le contexte décontracté des ateliers, le format des activités et les consignes données ont permis l'émergence d'interactions de façon plutôt naturelle, comme en témoigneront les extraits de verbatim cités dans la thèse.

Lors de ces rencontres, j'ai animé des activités à propos de thèmes souvent abstraits comme les représentations identitaires et linguistiques. Les activités ludiques telles que le dessin ou le bricolage avaient l'avantage d'être des outils adaptés à l'âge des informateurs et elles pouvaient les aider à construire leurs discours, à expliciter leurs représentations ainsi qu'à les partager avec leurs camarades et moi. Ces activités donnaient l'occasion aux élèves rencontrés de s'exprimer avec autorité et confiance. Je reprendrai en ce sens les arguments de Castellotti et Moore (2009) :

[Le dessin] est un moyen privilégié pour qui mène une recherche avec des enfants : il leur permet de s'exprimer sur un mode qu'ils maîtrisent au moins aussi bien (souvent mieux, même) que leurs interlocuteurs et qui leur attribue d'emblée une voix d'autorité et un statut légitime. Ils sont, en effet, en position d'auteurs, qui se réapproprient leur dessin et vont proposer des clés pour en construire, en interaction, une interprétation (p. 45).

Comme ce fut le cas pour ces auteures, les dessins et les bricolages n'étaient pas utilisés dans le but d'en faire des produits à interpréter seuls, dans leur aspect graphique. Ils étaient plutôt pensés comme des outils favorisant l'explicitation de discours et de représentations, en plus de faciliter les processus de narration et d'interaction. Les artefacts ont été ainsi codés au même titre que les verbatims et certains seront présentés dans les chapitres de résultats.

La flexibilité avec laquelle étaient menées les activités ludiques a enfin permis aux élèves d'exercer un certain contrôle sur le déroulement, les paramètres et les aboutissants des ateliers. Par exemple, durant l'atelier des autoportraits, la consigne de base consistait à faire des phrases qui commençaient par « je suis... ». Les élèves se sont vite sentis limités par cette structure et ont demandé à faire des phrases avec le verbe avoir (j'ai...) et aimer (j'aime...), ce qui a nettement enrichi les discussions et les résultats de l'exercice. L'activité du journaliste offrait aussi la possibilité aux élèves de choisir les questions qu'ils désiraient poser à leurs camarades. Par conséquent, tous les élèves n'ont

pas répondu aux mêmes questions. Ensuite, le brouillement des frontières entre la fiction et la réalité dans plusieurs activités (bande dessinée, autoportraits, représentations des langues...) donnaient un espace aux élèves pour négocier leur participation aux ateliers. Les élèves répondaient aux consignes et aux questions avec sérieux, mais aussi avec créativité et souplesse. À certains moments, des élèves ont utilisé le caractère fictif des dessins pour contourner les consignes ou simplement refuser de répondre aux questions, ce qui a été respecté (voir par exemple l'image A12.5 – « Une journée multilingue – Ana » à l'annexe 12).

3.5.2 L'observation à l'école

Un élément clé de l'ethnographie est l'observation dite participante, *in situ* (Heller, 2011; Jaccoud et Mayer, 1997) ou directe : « l'observation directe livre un matériel brut, hétérogène, sinon hétéroclite, mais dont la saveur est incomparable; le journal de terrain est le complément foisonnant des protocoles d'enquête proprement dits » (Bonte et Izard, 2010, p. 472). Dans le contexte de cette recherche, l'observation participante n'est pas comprise comme une participation à l'apprentissage (jouer le rôle de l'élève) ni à l'enseignement (jouer le rôle du professeur), mais plus simplement comme une participation à la vie scolaire. Les périodes d'observation participante étaient des moments durant lesquels j'étais le témoin privilégié du quotidien de l'école. Cette posture d'observatrice a nécessairement impliqué une présence visible, souvent perturbatrice, ce dont il sera discuté davantage à la section 3.12.

Les séances d'observation à l'école ont eu lieu 1) lors des périodes de récréations et de diners; 2) en classes de francisation; 3) en classes régulières et 4) lors d'activités spéciales organisées par l'école. J'ai accumulé durant l'enquête de terrain plus de 72 heures d'observation, auxquelles il faut ajouter les heures passées à réaliser les activités structurées telles que les ateliers et les entrevues. Des notes de terrain ont été consignées dans un journal de bord et certains passages seront utilisés dans les chapitres de résultats.

Ces présences à l'école m'ont permis de me familiariser avec le terrain en plus de me faire connaître de l'établissement scolaire, des parents et des élèves, ce qui a grandement facilité la recherche dans son ensemble. Les données ainsi collectées concernent les discours et les pratiques identitaires et langagières, telles que visibles dans les affiches, dans l'application des règlements, dans

les productions artistiques exposées, dans les publicités, dans les interactions, dans la nature et le déroulement des activités, etc. (voir le tableau A4.1 – *Grille d’observations à l’école* à l’annexe 4). Enfin, les données d’observation ont contribué à situer et à contextualiser les discours et les représentations recueillies par ailleurs durant l’enquête.

3.5.3 Les entrevues individuelles

Je n’ai pas mené d’entrevues formelles auprès des élèves comme cela avait été prévu au protocole initial, bien que j’en aie eu l’autorisation des parents. J’ai jugé que l’abondance des données recueillies lors des ateliers et des périodes d’observation à l’école rendait la série d’entrevues auprès des élèves redondante.

3.6 Entrevues avec les participants adultes

La collecte de données auprès des adultes a été réalisée sur la base de deux types d’activités : des entrevues de groupe et des entrevues individuelles (ou semi-individuelles) semi-dirigées, de type qualitatif (Baribeau et Germain, 2010; Poupart, 1997). En général, la formule adoptée était l’entrevue individuelle, mais certaines personnes ont préféré participer aux entrevues en présence d’une ou d’un collègue. Dans ce cas, l’entrevue est considérée comme « semi-individuelle ». L’entrevue individuelle a généralement été privilégiée à l’entrevue de groupe, car elle permettait une plus grande personnalisation des questions. Autre avantage, l’entrevue individuelle assurait aux participants la possibilité de s’exprimer librement, sans crainte que leurs propos soient sujets à jugements ou deviennent facilement identifiables par des tiers (Baribeau et Germain, 2010).

Les entrevues de groupe ont tout de même été utilisées avec les parents des élèves de francisation et avec les membres de l’APÉ de l’école Beaulieu. L’objectif derrière ce choix était de favoriser les discussions entre les parents, la comparaison des expériences et la confrontation des idées (Baribeau et Germain, 2010). Deux groupes de parents ont ainsi été formés, sur la base de la langue : une entrevue de groupe était animée en anglais et une autre en français. Cette division se justifiait sur le plan de la communication afin de faciliter les échanges. De plus, dans un contexte où le choix de la langue de communication est un sujet sensible, j’ai estimé qu’il aurait été difficile de réunir autour d’une même table et de faire participer sur une base équitable les parents anglophones et francophones sans provoquer l’inhibition d’un groupe de parents ou d’un autre. En effet, une limite de

l'entrevue de groupe est le risque d'uniformité des réponses en raison d'un effet de censure ou par un déséquilibre des prises de parole (Baribeau et Germain, 2010). Pour cette raison, les parents pouvaient choisir de participer à une entrevue individuelle s'ils le préféraient. Les membres du comité exécutif de l'APÉ ont été rencontrés lors d'une troisième entrevue de groupe (en français).

Les sections suivantes permettront de détailler les démarches de collecte de données par entrevue avec chacun des groupes d'acteurs rencontrés, soit les parents, les membres du personnel de l'école Beaulieu et les autres informateurs clés. Une synthèse de ces informations se trouvent au tableau ii - *Synthèse de la collecte de données par entrevues auprès d'adultes* à la page 127.

3.6.1 Entrevues de groupe avec les parents

Les groupes se sont réunis à l'école lors d'une même journée en fin d'année (mai 2011) pour participer à une entrevue d'environ 60 à 90 minutes. Cinq (5) parents ont participé à la première rencontre en anglais, représentant quatre familles différentes. La deuxième entrevue était animée en français. Deux (2) parents sont venus, représentant deux familles différentes. Toutefois, comme les conjoints d'une même famille ont participé chacun de leur côté en anglais et en français, un total de cinq (5) familles ont été représentées sur onze (11) familles recrutées pour l'étude. Deux parents ont accepté de me rencontrer dans le cadre d'entrevues individuelles, portant le total de familles consultées à sept (7). Les entrevues individuelles duraient environ 50 minutes et le lieu était choisi par le parent. L'une des entrevues s'est déroulée en français à l'école et l'autre en anglais à la résidence de la mère. Voir le tableau iv – *Caractéristiques des parents rencontrés* au chapitre 4 (p.163) et tableau v – *Caractéristiques des élèves recrutés* au chapitre 5 (p. 238) pour plus de détails sur le profil des parents rencontrés en entrevue.

Les entrevues auprès des parents ont porté sur des thèmes qui touchent à l'identification des élèves, comme les représentations et préoccupations liées à la langue et à l'identité des enfants, de leurs proches et des professeurs. Il a aussi été question des motivations à envoyer leurs enfants à l'école francophone, leurs relations avec le personnel de l'école et les autres parents, ainsi que sur leurs représentations de la communauté francophone de la région de Vancouver. Les entrevues ont été enregistrées (audio). Le schéma d'entrevue pour les parents est disponible à l'annexe 5.

3.6.2 Entrevues auprès du personnel de l'école Beulieu

En tout, j'ai rencontré douze (12) membres du personnel (deux de la direction, huit enseignants, une orthopédagogue, un animateur culturel) d'une équipe de 25 personnes. Les informations sur les participants recrutés au sein du personnel de l'école Beulieu sont disponibles au tableau iii – *Caractéristiques des membres du personnel de l'école Beulieu recrutés* au chapitre 4 (p. 151).

Ces entrevues avaient pour objectifs de mieux saisir les représentations identitaires et langagières des enseignants, d'explorer leur vision et leur interprétation de la mission de l'école francophone, de discuter de leur expérience du programme de francisation, de leur parcours comme professeur en milieu francophone minoritaire ainsi que de leurs relations avec les parents et les élèves, etc. L'annexe 6 présente le schéma d'entrevue pour les professeurs utilisé pour ces entrevues.

3.6.3 Entrevues auprès d'informateurs clés complémentaires

J'ai mené une dernière série de quatre (4) entrevues individuelles semi-dirigées auprès d'un groupe d'informateurs complémentaire : direction du CSF, conceptrice du guide de francisation du CSF, direction de la FPFCB et une employée de la FPFCB³⁴. De plus, j'ai réalisé une entrevue de groupe auprès des quatre (4) membres du conseil d'administration de l'APÉ de l'école Beulieu. Ces entrevues complémentaires avaient pour but de contextualiser les données recueillies auprès des informateurs principaux, de mieux cerner la problématique générale de la recherche, le contexte historique, les enjeux communautaires et les dynamiques sociales dans lesquelles s'inscrit l'école Beulieu. Ces entrevues ont eu lieu en mai et juin 2011 et elles ont duré en moyenne 50 minutes dans un lieu choisi par les participants.

Étant donné que ces informateurs ont été sélectionnés au cas par cas, les schémas d'entrevue étaient individualisés et n'apparaissent pas en annexe. Les questions étaient toutefois inspirées de

³⁴ Cette informatrice était aussi mère d'élèves à l'école Beulieu, mais ses enfants ne participaient pas à la recherche. Elle a eu tout de même connaissance de la recherche et elle a ainsi facilité mon entrée à la FPFCB. Je l'ai rencontrée en tant que membre du personnel du FPFCB, dans ses bureaux.

celles posées aux parents et aux professeurs. Le tableau A2.1 à l'annexe 2 présente les informations de base à propos des participants rencontrés lors de ces entrevues.

Tableau ii - Synthèse de la collecte de données par entrevues auprès d'adultes

	Nombre total de participants	Types d'entrevues	Langues utilisées lors des entrevues
Parents d'élèves de francisation	9 parents (7 familles)	2 entrevues de groupe 2 entrevues individuelles	Français ou anglais
Membres du personnel scolaire	12 personnes	10 entrevues individuelles 1 entrevue « semi-individuelle »	Français
Membres de l'APÉ	4 personnes	1 entrevue de groupe	Français
Autres acteurs clés	4 personnes	4 entrevues individuelles	Français

3.7 Collecte de données sur archives publiques

J'ai complété la collecte de données par une recherche sur archives publiques : Guide de francisation, matériel didactique mis à la disposition des enseignants, brochures de promotion et d'information de l'école Beaulieu, guides d'inscription, publications officielles du CSF, etc. Par l'étude de ces archives, j'ai principalement collecté des éléments d'informations utiles à la problématique et à la mise en contexte de la recherche (chapitre 1). J'ai aussi recueilli des éléments de discours institutionnels ainsi que des traces de représentations linguistiques et identitaires dans les textes concernant notamment les missions des institutions, les principes pédagogiques, les consignes et les politiques éducatives, etc. Les documents cités dans la thèse sont référés en bibliographie.

3.8 L'analyse des données

Du point de vue de l'analyse, j'ai fait appel à l'analyse de discours ainsi qu'à l'analyse de contenu (Dépelteau, 2000; Lefebvre, 1989). L'objectif de faire appel à ces deux méthodes est d'apporter un éclairage sur le sens que donnent les différents acteurs à ce que veut dire être francophone en Colombie-Britannique à partir de deux types de données qui s'entrecroisent et se complètent. D'une part, il y a les données dites « manifestes » (Dépelteau, 2000), soit *ce qui m'est dit* directement par les réponses des participants, par exemple ce qui m'informe sur les éléments de contexte, les pratiques, les faits historiques, etc. Ce sont ces données qui ont fait l'objet d'analyse de contenu. D'autre part, il y a les données de discours, ou données « latentes » (Dépelteau, 2000), soit *ce qui m'est dit quand quelque chose est dit* ou ce qui m'informe des éléments implicites et symboliques présents dans les réponses, telles que les idéologies et les représentations évoquées par les participants. Ce travail

d'analyse et d'interprétation de deuxième niveau a été mené en m'inspirant des approches de l'analyse critique de discours, telles que définies en introduction.

Étant donné le volume important de données collectées, une analyse préliminaire et informelle (sans codage) a débuté au cours de l'enquête de terrain. Cela m'a permis de valider des éléments factuels auprès des informateurs, de tester certaines de mes premières interprétations, puis d'orienter les étapes formelles de l'analyse (avec codage). Pour la même raison, j'ai fait appel au logiciel d'analyse de données *QDA Miner* afin de m'assister dans le processus de codage et de catégorisation des données³⁵.

Les données qui ont été codées et analysées sont celles tirées des transcriptions et des artefacts produits lors des ateliers (élèves), et des entrevues (adultes). La convention de transcription utilisée dans le traitement de ces enregistrements est disponible à l'annexe 7. Les transcriptions se veulent le reflet le plus précis possible des interactions enregistrées. Pour cette raison, il n'y a pas eu de corrections apportées aux formulations jugées fautives et les éléments en anglais n'ont pas été traduits. Des éléments extra-linguistiques tels que les bruits, les rires, les soupirs et les gestes ont été transcrits, lorsque possible. Toutefois, comme le soulignent (Boutet et Maingueneau, 2005), malgré les efforts pour rendre les transcriptions fidèles aux verbalisations, il continue d'exister un décalage entre les représentations graphiques des activités de langage en situation sociale.

Il convient de mentionner le défi important qu'a représenté le travail de transcription des interactions tirées des ateliers. Les élèves devaient le plus souvent accomplir une tâche tout en répondant à mes questions. De plus, ils étaient libres de discuter entre eux, de commenter et de poser des questions. Ainsi, les enregistrements et les transcriptions des ateliers témoignent de ce joyeux chaos : il y a du bruit qui couvre les propos des interlocuteurs; il y a de multiples interventions qui se chevauchent et des conversations en parallèle; les propos sont parfois incomplets; il y a plusieurs digressions et sources de distractions; etc. Lors de la transcription et de la sélection des extraits cités

³⁵ Je noterai toutefois qu'il n'y a pas eu d'analyse de contenu de type quantitatif (Dépelteau, 2000; Lefebvre, 1989) du corpus à partir du logiciel d'analyse, puisque cela ne cadrerait pas avec l'orientation et les objectifs de recherche.

dans la thèse, j'ai fait le choix de laisser des traces de ce chaos afin de rendre compte du déroulement naturel de la conversation et d'en garder toute la richesse et l'authenticité.

Je rappellerai par ailleurs que l'analyse et l'interprétation des données recueillies lors des ateliers sont de nature compréhensive, à l'image des travaux de Christiane Perregaux qui a adopté une démarche de « recherche de compréhension de ce que l'enfant dit des langues à travers son dessin et le commentaire qu'il en fait » (Perregaux, 2009, p. 33). En ce sens, les artéfacts produits lors des ateliers sont considérés essentiellement comme des éléments de discours, au sens de Castellotti et Moore (2009, p. 53) : « nous nous intéressons ainsi plus aux discours qui accompagnent la mise en sens des représentations graphiques des enfants qu'à la valeur sémiotique du dessin produit ». Les notes d'observations et les archives ont été utilisées comme appui à l'interprétation, à la mise en contexte et à l'illustration des données, sans avoir été l'objet d'une analyse formelle.

Le codage des données avait pour but de les trier et d'en dégager des éléments qui permettraient de répondre à trois types de questionnement, au sens de Heller (2011) : 1) des données descriptives qui permettent de comprendre comment se déroulent les phénomènes à l'étude, dans quels contextes et circonstances; 2) des données explicatives qui permettent d'appréhender des phénomènes à partir du sens qu'en donnent les participants à la recherche; et 3) des données qui apportent des indices sur les conséquences de ces phénomènes pour les acteurs impliqués. Pour ce faire, j'ai codé et catégorisé les données en fonction des thèmes liés aux questions de recherche tels que les idéologies linguistiques, les pratiques langagières, les représentations identitaires, le contexte scolaire, les trajectoires familiales, etc. Le processus de codage s'est fait de manière itérative (Deslauriers et Kérisit, 1997), c'est-à-dire que le livre de code s'est développé et s'est modifié au fur et à mesure que les données étaient analysées, en fonction des catégories et des éléments clés qui ressortaient des verbatims. J'ai donc fait appel à la fois à un processus déductif (codage à partir de mes catégories initiales) et à un processus inductif (codage à partir de nouvelles catégories qui émergeaient des données) (Dépelteau, 2000; Deslauriers, 1997). J'ai volontairement gardé le livre des codes assez simple et peu hiérarchisé afin d'éviter une trop grande compartimentation et une fragmentation des données. Le livre des codes est disponible à l'annexe 8.

Le codage des verbatims tirés des ateliers a été plus complexe à réaliser que le codage des entrevues, en raison des différentes catégories d'interactions qui se chevauchaient. Par exemple,

pendant qu'un élève répondait à une question, deux autres pouvaient se raconter une blague, alors que la quatrième personne me demandait en quoi consistait la prochaine tâche. Un extrait comme ceci m'informerait sur une multitude d'aspects : sur le contenu de la réponse du premier élève, sur les discours implicites de sa réponse, ainsi que sur ses pratiques langagières lorsqu'il s'adresse à moi pour répondre à une question d'entrevue. En même temps, j'en apprendrais sur les pratiques langagières des deux autres élèves qui s'échangent une blague alors que mon attention est ailleurs (moins supervisés), en plus d'en apprendre sur ce que cette blague révèle (ou non) à propos de leurs références, de leurs expériences ou de leurs réseaux d'amis, etc. Enfin, j'en apprendrais sur les pratiques langagières du quatrième élève qui s'adresse à moi sans avoir été sollicité, en plus de m'informer sur son engagement envers l'activité et sur sa position relative de soumission à mon autorité. Entre autres.

Devant l'ampleur de cette tâche, j'ai donc adopté la stratégie suivante : d'abord, chaque atelier a été codé à partir du point de vue de chaque élève. C'est-à-dire que j'ai codé le même verbatim plusieurs fois, selon le nombre d'enfants y ayant participé. Pour un atelier réalisé auprès du groupe « C » avec Amy et Laura, je faisais deux lectures et deux séances de codage d'un même verbatim. Cela me permettait de faire ressortir les réponses individuelles et les pratiques langagières de chaque élève en plus de m'assurer de coder toutes les interactions. Ensuite, je codais non seulement les réponses à mes questions, mais l'ensemble des interactions : les réponses aux questions, les interactions entre élèves, les interactions spontanées avec moi, ainsi que les « monologues », soit les moments où les élèves parlent ou chuchotent sans s'adresser à quelqu'un en particulier. Cette dernière forme d'interaction était fréquente lorsque les élèves étaient en période de réalisation de tâches (dessin) ou lorsque d'autres élèves monopolisaient la conversation.

À partir des extraits codés, j'ai tâché de faire ressortir les éléments de discours et de contenu qui me permettaient de répondre à mes questions de recherche. J'ai particulièrement porté mon attention sur les récurrences de certains éléments centraux, mais aussi sur les éléments contradictoires ou marginaux, afin de tenir compte d'un plus grand nombre possible de perspectives. Ce processus d'analyse implique tout de même la mise à l'écart d'éléments certes intéressants, mais moins pertinents dans le cadre de cette thèse. Plusieurs extraits de verbatim codés n'ont donc pas contribué à la construction et l'élaboration des résultats de recherche présentés aux chapitres suivants. Ils feront plutôt l'objet de publications futures.

3.9 Éléments de réflexivité critique et limites de la démarche

Je considère que la démarche méthodologique proposée et mise en place dans le cadre de cette étude était dans l'ensemble adéquate pour répondre aux questions de recherche et pour atteindre ses buts. Il n'en reste pas moins qu'elle présente quelques faiblesses et limites qu'il est essentiel d'explicitier par souci de transparence. D'abord, je mènerai une discussion réflexive à propos de ma posture de chercheuse et des enjeux d'autorité qui en découlent, puis de mon positionnement en tant que Québécoise ainsi que de mes présupposés théoriques et normatifs, qui ont tous influencé la collecte et l'analyse de données. Ensuite, il sera question des limites liées au contexte de recherche en milieu scolaire qui a nécessairement son lot de contraintes. Puis, les limites liées à l'échantillonnage et à la recherche auprès d'enfants seront présentées pour clore cette section.

3.9.1 Posture de chercheuse et enjeux d'autorité

Faire de l'observation participante et plus généralement faire de la recherche ethnographique à l'école, c'est adopter une posture de chercheur dans un milieu où cette catégorie sociale n'a à priori aucune fonction. Dans un établissement scolaire, les catégories sont habituellement bien définies : il y a les élèves, les professeurs, la direction, les autres membres du personnel, les parents. Se dire chercheuse dans ce contexte provoque une certaine confusion. Durant mon enquête, j'ai souvent eu l'impression d'être perçue comme un être étrange qui déambulait dans l'école à des moments et des endroits improbables, ce qui pouvait susciter inquiétude et méfiance. Que peut bien faire une adulte dans la cour d'école si ce n'est pour surveiller ? Que peut bien faire une personne dans la salle du personnel si elle n'est pas une employée de l'école ? Que peut bien faire une personne seule, sans enfant, à la cabane à sucre organisée pour les familles de l'école ? Du début à la fin du terrain, on m'a demandé « mais, qu'est-ce que tu fais ici au juste ? ». Plusieurs questions et remarques à mon endroit m'ont montré que les acteurs ont cherché à me catégoriser selon les rôles habituels de l'école. Cette confusion autour de mon statut a certainement eu un impact sur la collecte de données en influençant notamment le processus de recrutement, l'accès aux informateurs et au terrain, ainsi que la nature même des données collectées.

Pour les professeurs et les membres du personnel scolaire avec qui j'entretenais des liens plus étroits (interactions, entrevues, observations), mon rôle de chercheuse était mieux compris et cela se traduisait par une volonté de leur part de m'informer, de participer à l'enquête, voire de se faire

entendre. Cependant, plusieurs croyaient que j'étais d'abord enseignante, ensuite chercheuse. Ma présence à l'école et dans leur classe semblait plus légitime et acceptable si j'étais l'un de leurs pairs. J'ai souvent été questionnée sur mes expériences en enseignement et plus particulièrement sur mes expériences en tant que professeure de francisation. Il m'est d'ailleurs arrivé qu'on me demande conseil afin d'améliorer les périodes de francisation à l'école, ce qui n'était pas sans me mettre dans l'embarras. En effet, si j'ai effectivement occupé des postes de professeure de français langue seconde et de « francisation familiale » pour adultes, je n'ai ni les qualifications ni l'expérience d'une professeure de francisation du secteur primaire. Le refus de plusieurs enseignants de me laisser faire de l'observation dans leur salle de classe s'explique probablement par cette confusion. Il est possible que certains aient eu l'impression que j'allais évaluer leurs pratiques pédagogiques sous couvert d'observations. Il est plausible qu'ils aient craint que je sois engagée par le CSF ou par la direction de l'école et qu'il y ait un risque de représailles une fois les résultats de ma recherche connus³⁶. Enfin, des professeurs n'ont pas voulu participer à l'enquête, car ils jugeaient qu'ils n'avaient rien à raconter au sujet de la francisation. Ces refus m'ont empêchée d'observer quelques élèves recrutés en salle de classe régulière ou en classe de spécialité (musique, éducation physique). Il a donc été nécessaire d'expliquer et de justifier ma présence à l'école ainsi que les objectifs de la recherche tout au long du terrain afin de rassurer les enseignants et de maintenir l'assentiment général au projet de recherche.

Pour les parents, la confusion était semblable : on me prenait pour une enseignante ou au mieux pour une enseignante-chercheuse. Malgré les informations présentées dans les enveloppes de recrutement, plusieurs parents qui ont consenti à la participation de leurs enfants croyaient que je donnais des ateliers de francisation. Certains m'ont fait la remarque que participer à mon projet donnerait une occasion supplémentaire aux élèves de parler et pratiquer le français. Lorsque j'en ai eu l'occasion, j'ai bien sûr clarifié la situation et rappelé aux parents la nature et les objectifs des ateliers menés auprès des élèves de francisation.

Dans les cas décrits jusqu'à maintenant, les enjeux soulevés concernaient surtout ma légitimité de chercheuse et dans une moindre mesure la relation d'autorité qui étaient perçues entre les participants à l'étude (professeurs, parents) et moi (chercheuse). La situation avec les élèves était un

³⁶ Blondin (2004) a aussi souligné la probabilité de retrouver ce type de méfiance ou d'inquiétudes chez les enseignants lorsqu'ils deviennent objets d'observations participantes.

peu plus complexe qu'avec les adultes étant donné les positions d'autorité multiples que j'occupais à leur égard. Les élèves avaient eux aussi un peu de mal à me catégoriser et comme tous les autres, ils m'ont attribué le rôle de professeure. Cette catégorisation s'explique notamment par mon statut d'adulte dans l'école, mais aussi par ma présence dans leur classe. En début d'enquête, lorsque je commençais les périodes d'observation, les enseignants et la direction m'ont présentée en tant que « madame Catherine »³⁷. Cette forme d'adresse est la même que les élèves doivent utiliser envers les membres du personnel scolaire. Aussi, lorsque je faisais de l'observation en classe, j'étais souvent installée à une petite table en retrait habituellement utilisée par les parents bénévoles et les aides pédagogiques. Par conséquent, il est arrivé plusieurs fois que des élèves (participants ou non à la recherche) viennent me poser des questions relativement à leurs tâches scolaires, bien qu'ils aient été avertis que je n'étais pas une aide pédagogique. Malgré cette confusion, il faut noter que les élèves participant à la recherche ont vite compris que j'avais besoin de leur aide pour la réalisation de « mon devoir » (voir l'extrait A9.2 à l'annexe 9) et qu'ils étaient fortement encouragés à participer aux ateliers et à répondre à mes questions. Ainsi, à l'égard des élèves participants à la recherche, j'étais triplement en position d'autorité : en tant qu'adulte, en tant que « professeure » et en tant que chercheuse.

À ceci s'ajoute une quatrième forme d'autorité : celle que j'avais à titre de locutrice du français. J'ai effectivement décidé d'interagir avec eux, d'animer les ateliers et de poser les questions aux élèves en français. C'était la langue habituelle de communication dans l'école et plus particulièrement la langue habituelle de communication entre les élèves et les adultes. Cette situation avait l'avantage de faciliter le processus de communication, mais elle renforçait mon identification en tant que membre du personnel scolaire. De plus, les élèves pouvaient probablement percevoir à travers nos interactions mes compétences de locutrice « native » du français. L'autorité de mon statut de locutrice du français peut être illustrée par les nombreuses fois où les élèves m'ont demandé de compléter leurs phrases, de corriger ou de traduire leurs mots.

Cette posture « d'autorité multiple » a eu un impact direct sur la nature des données collectées en ateliers. En début de terrain, j'ai remarqué que les réponses données par les élèves concordaient

³⁷ Cette situation fait écho à ce que Monica Heller (2001, 2011) a décrit durant son ethnographie en milieu scolaire francophone durant les années 1990. Elle associe aussi l'usage de cette forme d'adresse comme une marque de mise à distance et d'autorité entre les participants et la chercheuse.

assez bien avec ce qui est attendu d'eux à l'école. Krumm (2008) met d'ailleurs les chercheurs en garde sur cette question :

Beaucoup d'enfants apprennent vite que notre société, le jardin d'enfants et l'école, ne valorisent pas le plurilinguisme en règle générale, mais qu'ils s'attachent à la maîtrise de la « bonne langue », dont l'emploi est largement obligatoire. [...] [Les enfants] savent ainsi qu'il est beaucoup mieux d'éviter de parler des langues parlées à la maison » (p. 109).

Les élèves de francisation rencontrés avaient de plus l'habitude de me répondre uniquement en français et à s'autoréguler (individuellement ou entre pairs) par rapport au « bon usage » du français. Afin de réduire les effets d'autorité, j'ai d'une part, misé sur la durée du terrain et sur la fréquence des ateliers. J'espérais qu'une relation de confiance s'installe entre les élèves et moi et que cela me permettrait d'accéder à des discours plus spontanés et authentiques de leur part. D'autre part, j'ai évité au maximum de les reprendre et de les corriger par rapport à leurs productions verbales ou écrites en français. Je les ai aussi encouragés à s'exprimer dans les langues de leur choix. Ces deux stratégies ont à mon avis été payantes et je crois avoir atteint une relation de confiance satisfaisante avec les élèves, comme en témoigne la richesse de leurs réponses. Au cours des chapitres de résultats, je mentionnerai parfois des réserves par rapport aux données, en fonction du moment où elles ont été collectées (en début de terrain par exemple) ou de l'intention supposée des élèves (respect des consignes scolaires, provocation, etc.). Ces mises en garde permettront d'apprécier la valeur et les apports des données en fonction de leur contexte de production (Poupart, 1997).

3.9.2 Positionnements, présupposés théoriques et normatifs

Un autre élément de positionnement qui a influencé le processus de collecte et d'analyse de données et que je me dois d'évoquer est celui de ma posture en tant que Québécoise. S'il est vrai que je connaissais bien la Colombie-Britannique et que j'y avais élu résidence pendant plus de deux ans dans les années précédant le doctorat, je restais plutôt attachée à mon identité québécoise. De plus, au moment d'aller à Vancouver à l'automne 2010, cela faisait déjà deux ans que j'étais réinstallée au Québec. Cette identité m'était d'ailleurs habituellement attribuée d'office par les personnes rencontrées lors de l'enquête de terrain, notamment en raison de mon accent en français et de mon rattachement à l'Université de Montréal.

Cette identification en tant que Québécoise – et par extension de « francophone » – me plaçait en position « intérieure » majoritaire dans le milieu scolaire étudié, puisqu’une grande partie du personnel de l’école Beaulieu était originaire du Québec. Toutefois, cette identification me plaçait aussi en position « extérieure » par rapport à la communauté scolaire et plus largement à la communauté francophone, puisque contrairement à plusieurs, je n’étais en Colombie-Britannique que de façon temporaire. Je n’étais pas employée du CSF, je n’avais pas d’enfants à l’école francophone (ni ailleurs à Vancouver) et je n’avais pas l’intention de faire ma vie professionnelle dans cette région. En raison de cette posture, j’ai dû négocier à la fois avec des sentiments de proximité et des sentiments d’éloignement, selon les contextes d’interaction et les acteurs rencontrés.

La posture d’éloignement avait l’avantage de me permettre d’observer cette communauté scolaire sans trop d’attachement affectif envers l’institution et ses membres. Je ne me sentais pas impliquée directement dans ses luttes, ses défis ou ses réussites, ce qui me donnait une certaine indépendance par rapport aux discours ambiants. Cette posture contribua certainement à une prise de parole libre dans les débats publics et scientifiques auxquels j’ai ensuite pris part. Le désavantage de cette distance est qu’elle ne me permettait pas de toujours bien saisir l’aspect affectif des enjeux discutés avec les acteurs du milieu scolaire. Contrairement à ces derniers, je n’avais rien à perdre par cette étude. Aussi, je me suis demandée (et je me demande toujours), si cette posture d’éloignement ne m’a pas amenée à porter un regard un peu (trop ?) dur envers le milieu observé.

Avoir grandi et habité en contexte francophone majoritaire comme l’est le Québec et avoir enseigné le français langue seconde ont par ailleurs grandement influencé mes aprioris théoriques et normatifs à propos des langues et de l’usage du français en particulier. Tout au long de l’enquête, j’ai été aux prises avec des réflexions paradoxales, puisque ces aprioris entraient en contradiction avec le cadre conceptuel de la thèse alors en développement. D’une part, j’avais le réflexe d’observer ou de chercher les traces d’un bilinguisme qui s’exprimait par des pratiques différenciées, à l’image de deux monolinguisms. Par exemple, j’avais tendance à vouloir systématiquement noter les interactions en distinguant ce qui se disait en français et ce qui se disait en anglais, alors que bien souvent les deux codes étaient utilisés conjointement dans les interactions. J’ai aussi noté au journal de bord plusieurs réflexions autour de questions normatives, alors que je jugeais de la compétence ou des « accents » des élèves ou d’autres membres de la communauté scolaire. D’autre part, mon sujet de thèse m’amenait à concevoir le bilinguisme comme une forme de plurilinguisme (Billiez, 2007; Cenoz, 2013),

soit comme un ensemble de ressources langagières partielles faisant partie d'un répertoire plus vaste. Par ailleurs, la conceptualisation du plurilinguisme comme ressource a fait en sorte que j'avais un parti pris pour des activités pédagogiques observées qui adoptaient une approche inclusive des langues et des pratiques plurilingues. Le travail de codage, d'analyse et de rédaction réalisé dans les mois qui ont suivi le retour de terrain m'a permis de prendre un certain recul critique par rapport à ces paradoxes et ces aprioris. Il n'en reste pas moins que les données collectées puis analysées sont nécessairement teintées de ces réflexions parfois contradictoires.

3.9.3 Limites de la recherche ethnographique en milieu scolaire

L'école est un milieu qui a été largement investi par le monde de la recherche et qui continue certainement d'être un terrain de choix pour les sociolinguistes, didacticiens, anthropologues et autres chercheurs qui s'intéressent aux enjeux linguistiques ou identitaires, que ce soit au Canada, aux États-Unis ou en Europe³⁸. Toutefois, comme d'autres (Blondin, 2004; Lamarre, 2013; Lamarre et al., 2015; Selleck, 2013; Toohey, 2008), je reconnais que la recherche ethnographique en contexte scolaire comporte des contraintes qui limitent la compréhension des questions étudiées. J'évoquerai ici quelques-unes de ces contraintes, telles que vécues lors de cette enquête.

Explorer les pratiques langagières et les représentations identitaires d'élèves de francisation lorsqu'ils sont à l'école n'en donne qu'une compréhension partielle. En effet, il n'a pas été possible d'observer les élèves ou de collecter des éléments de discours dans le cadre familial ou lors de leurs loisirs. Les informations obtenues quant à leurs pratiques langagières à la maison, avec leurs amis, les membres de leur famille ou durant d'activités de loisir sont basées sur ce qui m'a été déclaré, plutôt que sur ce qui aurait pu être observé. Or, on sait qu'il y a souvent un décalage entre les pratiques déclarées et observées (Jaccoud et Mayer, 1997), particulièrement en matière de pratiques langagières (Heller, 2011; McGroarty, 2010). Pour avoir un portrait plus complet et une compréhension plus fine des enjeux étudiés dans le cadre de ce doctorat, il aurait été souhaitable de mener des observations complémentaires à l'extérieur de l'école (Heller, 2011; Lamarre et al., 2015; Selleck, 2013; Toohey,

³⁸ Voir par exemples (Armand et al., 2008; Auger et Roy, 2012; Baker, 2011; Ching Man, 2008; Dagenais, 2003; Dagenais et Jacquet, 2008; Dalley et Campbell, 2006; Dalley et Leone, 2012; Galligani, 2010; Gauvin, 2009; Gérin-Lajoie, 2004; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Gorter et Cenoz, 2015; Heller, 2001; Jacquet, 2009; Jacquet et al., 2008; Kamwangamalu, 2010; Lamarre, 2007; Landry et al., 2010; Magnan et Pilote, 2007; Martin-Jones, 2007; Moore, 2006; Moore et Sabatier, 2012; Pilote, 2004, 2010; Razafimandimbimananana, 2008; Rocque, 2009; Sauvage et Demougin, 2012; Thamin et al., 2013)

2008) ou encore d'adopter des méthodes ethnographiques dites « mobiles » ou « non statiques » (Heller, 2011; Lamarre, 2013; Lamarre et al., 2015; Selleck, 2013).

Une autre contrainte de l'ethnographie en milieu scolaire est liée à sa nature hautement structurée, codifiée et routinière. Les événements quotidiens à observer varient peu d'une journée à l'autre et les pratiques langagières sont souvent encadrées par les politiques de l'école et contrôlées par les enseignants, particulièrement dans le cas des élèves. Dans ce contexte, j'ai rapidement senti qu'il y avait une saturation des données à observer. Je n'ai donc pas cru nécessaire d'être présente à temps plein dans l'école. J'ai plutôt planifié mes périodes d'observation en fonction d'objectifs précis et de moments particuliers dans la vie scolaire de l'école Beaulieu. D'ailleurs, ma présence dans ce milieu très structuré était un élément perturbateur. Comme souligné plus tôt, ma présence soulevait des questions quant à mon rôle et à mes activités de recherche. Il est fort possible que ma présence ait influencé les comportements, les pratiques et les discours tant des élèves que des adultes. En effet, se sentant observés et connaissant au moins partiellement mes objectifs et mes champs d'intérêt, il est raisonnable de penser que les élèves, les enseignants et les parents aient porté attention à ce qu'ils disaient et *comment* ils le disaient – dans quelle langue, quel registre, etc. Les enseignants qui ont accepté que j'aie mener des observations dans leurs classes ont aussi choisi les moments et les activités durant lesquels j'avais accès à la classe. Une fois sur place, les élèves ont démontré de la curiosité à mon endroit et j'ai cru observer qu'ils étaient plus désorganisés quand j'étais en classe, particulièrement en début de terrain, ce que les professeurs m'ont ensuite confirmé. Évidemment, ce biais ethnographique qui fait en sorte qu'on observe peut-être davantage les comportements provoqués par la présence de l'ethnographe que les comportements habituels des acteurs observés (Heller, 2011; Jaccoud et Mayer, 1997; Toohey, 2008) n'est pas particulier au terrain en milieu scolaire, mais étant donné sa structure et son organisation au quotidien, il s'y fait ressentir de façon plus évidente. Ce biais a toutefois pu être atténué par la durée de l'enquête et par les efforts déployés pour expliquer ma présence à l'école, ce qui l'a rendue moins remarquable ou menaçante. Dans l'ensemble, j'ai tâché d'en tenir compte lors de mes observations et même d'en tirer parti, lorsque possible. En effet, ces interactions et ces réactions à ma présence à l'école ont été source de connaissance sur le milieu étudié, ses règles, ses normes, ses acteurs, etc.

Cette recherche est aussi limitée par le choix de faire de l'école Beaulieu l'unique site d'observation. Je n'ai pas fait de collecte de données au sein d'autres écoles du CSF ni d'autres conseils

scolaires de la région. Cette enquête dans un site unique rend donc la comparaison entre écoles impossible. Ceci affecte particulièrement la portée de l'étude en ce qui a trait à sa généralisation. Puis, la recherche ayant été menée lors d'une seule année scolaire limite davantage la possibilité d'en étendre ses conclusions, puisqu'elle ne reflète que le contexte observé en 2010-2011. Depuis 2011, plusieurs changements ont eu lieu tant au CSF (orientations, missions, critères d'éligibilité, etc.) qu'à l'école Beaulieu (corps professoral, direction, structure du programme de francisation, etc.). De plus, les élèves continuent de grandir et de vivre des expériences variées à l'école et à l'extérieur de ses murs, ce qui contribue à leur identification toujours dynamique, ainsi qu'à leurs représentations et pratiques langagières. Cependant, si le cas de l'école Beaulieu en 2010-2011 ne peut être généralisé, je crois que les questions soulevées par cette recherche doctorale se posent encore aujourd'hui et assez largement au CSF. Ils s'incarnent toutefois différemment d'une école à l'autre et d'une année à l'autre.

Malgré les désavantages que pouvait entraîner ce choix, cette enquête a été limitée à l'étude ethnographique d'une seule école en raison de contraintes d'ordre logistique. Cette recherche ne faisant pas partie d'un projet plus vaste, je ne pouvais pas compter sur une équipe pour compléter la collecte ou partager des données. De plus, le temps disponible pour mener l'enquête de terrain était limité à la fois par des contraintes financières (financement du projet), universitaires (échéances scolaires, processus de certification éthique, etc.) et géographiques (éloignement du terrain). Des choix difficiles ont dû être faits, mais je considère que dans l'ensemble, les données collectées ont été suffisamment riches pour nourrir cette thèse. De nouveaux projets pourront certainement contribuer à compléter cette étude et combler quelques-unes de ses lacunes.

3.9.4 Limites liées à l'échantillonnage et à la recherche auprès d'enfants

Dans cette section, j'aimerais souligner les limites de l'échantillonnage en ce qui a trait aux élèves, ainsi que les quelques embûches rencontrées lors des activités de recherche avec eux. Je rappellerai d'abord que seulement douze élèves ont pris part à l'enquête, ce qui rend la généralisation des résultats difficile. De ces douze élèves, huit étaient des filles, ce qui veut dire que je n'ai pas pu équilibrer les voix entre filles et garçons. De plus, je n'ai pas rencontré d'élèves qui n'étaient pas liés à la francisation, ce qui fait qu'il m'est impossible de déterminer si les discours et les représentations partagés par les élèves lors des ateliers sont le résultat de leur parcours en francisation ou non. Toutefois, la démarche de cette recherche n'avait pas comme objectif d'obtenir des données

représentatives au plan statistique ni de déterminer le rôle exact de la francisation dans le processus d'identification. Il s'agit plutôt de témoigner d'expériences d'élèves ayants droit qui ont vécu le programme de francisation. Ce qui est frappant dans les résultats qui seront exposés dans les prochains chapitres, c'est la cohérence et la congruence des propos tenus par les élèves de groupes d'âge différents et à des moments différents de l'enquête de terrain. Cette cohérence suggère que les pratiques et les discours des participants ne sont pas le fait de cas isolés ou marginaux et il est fort possible que d'autres élèves aient des perspectives semblables sur les enjeux discutés. Des études futures pourraient nous permettre de faire des comparaisons, d'élargir l'échantillonnage et d'en savoir plus à ce sujet.

Ensuite, je désire souligner quelques difficultés rencontrées lors de la réalisation des ateliers auprès des élèves de francisation. La première consistait à les motiver et à les faire participer, tout en respectant leur droit de retrait, dans un contexte où les élèves sont captifs et moi en position d'autorité. La stratégie élaborée afin d'équilibrer ces impératifs est la suivante : j'ai déterminé avec eux les jours de la semaine qui étaient les plus adéquats et qui n'entraient pas en conflit avec leurs autres activités parascolaires. Puis, le matin du jour prévu pour les ateliers, j'allais remettre à chacun des élèves ciblés un carton d'invitation (voir l'image A3.1 – « Invitation à participer aux ateliers » à l'annexe 3). En général, ils me rejoignaient d'eux-mêmes, mais il m'est arrivé de devoir aller les attendre devant leur salle de classe ou dans le corridor pour leur rappeler la tenue des ateliers. En général, si les élèves allaient à la cafétéria ou sortaient dans la cour de récréation plutôt que de venir à l'atelier, j'interprétais ce geste comme un refus de participation.

Une fois l'atelier commencé, les élèves étaient le plus souvent coopératifs, mais il arrivait qu'ils expriment leur désir de quitter l'atelier avant la fin. Ils avaient faim ou avaient envie d'aller jouer. Il arrivait aussi que des élèves veuillent me choquer, m'impressionner ou simplement me faire rire avec des propos peu adéquats ou peu attendus. Enfin, les enfants n'avaient pas toujours envie de parler des sujets abordés en atelier. Pour toutes ces raisons, j'ai dû adapter les activités afin d'en limiter la durée (environ 20 minutes) et j'ai invité les élèves à manger leur lunch pendant les ateliers. De plus, j'ai tenté de motiver les élèves à accomplir les tâches, tout en acceptant que certains ne les réalisent que partiellement (voir l'image A12.4 – « Une journée multilingue – Olivier » à l'annexe 12) ou quittent l'activité plus tôt que prévu.

Il faut noter que ce choix méthodologique, bien qu'il cherche à susciter la participation des élèves et à la mise en valeur de leurs voix, n'avait pas l'intention de mettre en place une démarche participative proprement dite (Durugbo et Riedel, 2013; Fontan et al., 2013; Funk et al., 2012; Guérin, Van Der Ploeg et Sins, 2013; Léonard, McCabe Gragnic et Avilés González, 2013; Moore et Sabatier, 2012; Prasad, 2013). Le protocole de recherche a certainement offert un espace de négociation et de collaboration entre les élèves et moi, mais je n'ai aucunement la prétention d'affirmer que les élèves étaient des cochercheurs, au sens de Prasad (2013), par exemple. Ainsi, si les élèves étaient invités à expliquer et commenter leurs artéfacts et celles de leurs pairs, le format des ateliers ne permettait pas nécessairement des moments structurés de retours réflexifs, de comparaisons ou d'analyse. Par ailleurs, cette recherche ne visait pas à tester ou à développer une approche didactique particulière, critique, réflexive ou autre (Castellotti et Moore, 2009; Lavoie et Joncas, 2015; Litalien et al., 2012; Moore et Sabatier, 2012; Prasad, 2013). En ce sens, derrière l'originalité de plusieurs éléments méthodologiques, ce protocole reste dans son essence plutôt classique.

Bien que cette section de chapitre ait discuté des limites de la démarche méthodologique proposée et de ses conséquences sur la portée des résultats, ceci ne devrait pas occulter la qualité et l'originalité de la recherche dans son ensemble. Même à cette échelle et avec ses limites, la recherche doctorale que présente cette thèse a permis de collecter des données qui contribueront, je l'espère, aux débats scientifiques et publics concernant les enjeux identitaires en contexte francophone minoritaire. D'ailleurs, dès la toute fin de l'enquête de terrain, j'ai mis en œuvre des initiatives dans le but d'en diffuser les résultats préliminaires et d'amorcer un processus d'application de la recherche. Ces initiatives seront décrites à la section suivante.

3.10 Diffusion et processus d'application des résultats

Les résultats de la recherche qui seront présentés dans les chapitres suivants ont fait l'objet de plusieurs activités de diffusion dans leur forme préliminaire pendant la période de rédaction de la thèse (2011-2015). Ces activités avaient un double objectif. D'une part, faire connaître la recherche et d'autre part, amorcer un processus d'application des résultats en milieu scolaire, au CSF et au-delà. Les activités de diffusion se regroupent en quatre catégories : 1) les activités de fin de terrain; 2) les participations aux colloques, conférences et publications; 3) les entrevues accordées aux médias; 4) les ateliers de

diffusion des résultats. Je décrirai brièvement dans cette section ces quatre types d'activités puisqu'elles ont contribué à la visée « appliquée » de la thèse³⁹.

3.10.1 Les activités de fin de terrain

Dans les dernières semaines de l'enquête de terrain (mai 2011), j'ai réalisé deux activités de présentation des résultats préliminaires de la recherche. La première était organisée à l'intention du personnel de l'école Beaulieu, à leur demande. La deuxième ciblait des parents ayant participé ou dont les enfants avaient participé à l'étude. Les objectifs de ces rencontres étaient de présenter les résultats préliminaires, d'obtenir de la rétroaction sur les premières analyses et d'ouvrir un espace de discussion afin que les participants puissent s'approprier les résultats et de ce fait amorcer un processus de retour des données. Même à cette étape précoce du projet doctoral, il me semblait essentiel de partager mes premières conclusions afin de contribuer aux débats au sein de l'école concernant la francisation et l'identification des élèves bilingues et multilingues.

Malheureusement, une seule mère s'est présentée à la rencontre des parents, alors l'atelier n'a pas eu lieu. Nous avons tout de même eu une discussion à propos des résultats préliminaires de recherche. Cette difficulté à rencontrer les parents s'explique par la période très occupée qu'est la fin de l'année scolaire, d'autant plus qu'ils avaient été sollicités pour les entrevues de groupe peu de temps auparavant.

La rencontre avec le personnel scolaire a été plus fructueuse, bien que peu de personnes aient pu assister à la réunion en raison des nombreuses tâches que doivent réaliser les enseignants en fin d'année. En tout, six (6) personnes ont participé à cette rencontre. Les discussions ont été enregistrées (audio) à la suite de l'obtention du consentement oral des participants. Les propos recueillis n'ont toutefois pas été inclus au corpus de données et ils n'ont pas fait l'objet d'analyse. Ils ont plutôt servi à nuancer et corriger les premières analyses et d'interprétation des données. Les éléments présentés comme résultats préliminaires sont disponibles à l'annexe 16.

³⁹ Cette discussion a aussi fait l'objet d'un chapitre de livre autour des notions d'impact et d'application des résultats de recherche en sociolinguistique. Voir Levasseur (2016).

Après la présentation des résultats préliminaires de la recherche, la rencontre était consacrée aux questions et aux discussions entre les participants. Ils ont débattu non seulement de la validité ou de la pertinence de mes premières conclusions, mais aussi des changements qui pouvaient être apportés à leurs pratiques enseignantes en classe et dans l'école afin d'améliorer l'expérience des élèves de francisation et de leurs familles. Les participants ont par exemple discuté de la place qui pouvait être faite aux autres langues que le français dans l'école, en classe et lors d'évènements spéciaux. Ils ont également considéré l'apport éventuel de l'enseignement d'une langue tierce dès le primaire. Ils ont discuté des attitudes à adopter pour que les familles se sentent mieux accueillies, etc.

Ces discussions suggèrent que cet atelier a suscité une certaine réflexion critique de la part du personnel scolaire. Les participants ont cherché des pistes de solution qui pouvaient être appliquées à leur milieu et à leurs pratiques. Bien qu'il me soit impossible de vérifier si des changements ont effectivement eu lieu dans l'école après mon départ, j'estime que cette rencontre a été un premier élan d'application de mes résultats.

3.10.2 Les colloques, conférences et publications

Dans le cadre de mon parcours doctoral, j'ai participé à de nombreuses activités scientifiques sous forme de colloques, de conférences ou de publications. Dans une perspective d'application des résultats de recherche – au-delà de la diffusion –, ces activités ne sont pas à négliger. J'ai ainsi pu contribuer aux débats scientifiques en amenant sur la place publique des voix et des perspectives (celles des élèves en particulier) qui bousculent quelque peu les idées reçues sur la francophonie minoritaire canadienne. De plus, ces activités m'ont permis de sensibiliser de futurs enseignants du Québec et de la Colombie-Britannique au plurilinguisme en contexte scolaire unilingue. Il est à espérer que ces efforts favoriseront à long terme des changements de croyances, d'idéologies et de pratiques en milieu scolaire francophone.

Bien que pertinentes pour ma démarche, ces premières initiatives de diffusion et d'application des résultats de recherche que je qualifierai de « conventionnelles » ne m'ont pas semblé suffisantes. C'est pourquoi j'ai cru important de mener d'autres activités en Colombie-Britannique une fois mes analyses plus avancées (2013). C'est ce dont il sera question dans les deux prochaines sections.

3.10.3 Les entrevues avec les médias

Dans le cadre de ma participation au congrès de la Fédération canadienne des sciences humaines 2013 à Victoria, j'ai été amenée à faire deux entrevues, l'une à l'émission *Boulevard du pacifique* à la radio de Radio-Canada (Vancouver)⁴⁰ et l'autre au *Téléjournal* de Radio-Canada (Vancouver)⁴¹. Le fait d'avoir été approchée par les recherchistes de Radio-Canada pour présenter ma recherche témoigne de l'intérêt de son sujet pour les francophones de la région de Vancouver.

Ces deux entrevues d'une durée appréciable (environ 5 minutes chacune) dans le cadre de deux émissions crédibles et bien connues dans la région vancouveroise m'ont donné l'occasion de m'adresser à un public large, mais concerné par les questions soulevées par cette recherche. Ces deux émissions m'ont offert une tribune pour présenter les enjeux à l'étude, ses résultats préliminaires, ainsi que mes préoccupations à propos de l'inclusion des élèves plurilingues à l'école francophone. Au cours des jours qui ont suivi, plusieurs personnes ont mentionné avoir écouté l'une ou l'autre des entrevues, ce qui montre que mes propos ont bien été entendus au-delà du cercle scientifique et de l'école Beaulieu.

Ensuite, j'ai été interviewée par la télévision de Radio-Canada en mai 2016 (Ontario)⁴² et en septembre 2016 (Vancouver)⁴³ concernant la présence des anglophones dans les écoles francophones. Puis, un article portant sur mes résultats de recherche à propos de l'accueil des parents anglophones ayants droit à l'école francophone a été publié à Terre-Neuve en octobre 2016⁴⁴. L'ensemble de ces interventions dans les médias a pu contribuer, même modestement, aux débats publics sur la place des langues à l'école et sur le processus identitaire en milieu francophone minoritaire.

3.10.4 Les ateliers de diffusion de résultats

Lors du même séjour en Colombie-Britannique en juin 2013, j'ai organisé des ateliers de diffusion des résultats préliminaires de recherche à l'intention de la communauté de l'école Beaulieu.

⁴⁰ Voir http://ici.radio-canada.ca/emissions/boulevard_du_pacifique/2012-2013/chronique.asp?idChronique=296354&autoPlay

⁴¹ Voir <http://www.radio-canada.ca/widgets/mediaconsole/medianet/6721675>

⁴² Voir <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/779830/ecoles-francophones-ontario>

⁴³ Voir <http://ici.radio-canada.ca/widgets/mediaconsole/medianet/7603440>

⁴⁴ Voir Bernard, K. (2016, 31 octobre) « La place des parents anglophones dans les écoles francophones », journal *Le Gaboteur*, section Focus, p. 8

J'utilise ici le terme « atelier » en raison de la formule interactive adoptée pour ces rencontres. En effet, plutôt que de faire une présentation conventionnelle suivie d'une période de questions, j'ai planifié des activités qui susciteraient la participation active des personnes présentes. Le tableau A17.1 - *Description des activités de diffusion des résultats* présente le détail de ces activités à l'annexe 17.

Trois ateliers ont été menés reprenant la même formule, mais à des horaires différents. Deux étaient organisés en français et un en anglais. Des lettres d'invitation ont été envoyées par courriel aux participants à la recherche (parents, professeurs, etc.), ainsi qu'à d'autres acteurs du milieu de l'éducation en français en Colombie-Britannique susceptibles d'être intéressés par la recherche et ses résultats. De plus, la communauté scolaire dans son ensemble a été invitée à prendre part aux ateliers par la publication de la lettre d'invitation dans deux éditions successives de l'infolettre de l'école Beaulieu. Au total, quinze (15) personnes ont participé aux ateliers. Malgré ce nombre restreint, j'étais heureuse d'avoir réuni des représentants de différents groupes et institutions : parents, professeurs, direction de l'école, CSF, FPFGB, syndicat des professeurs du CSF, professeurs universitaires, etc. Les grands absents étaient certainement les élèves eux-mêmes, bien qu'ils aient été explicitement invités. Dans l'ensemble, cette diversité des participants leur a permis de confronter et comparer leurs perspectives lors des différentes activités et discussions.

Je rappellerai ici que l'objectif de ces ateliers était non seulement de diffuser les résultats préliminaires de ma recherche, mais surtout de susciter un processus d'application de ces résultats. Or, ma recherche ne présente pas de recommandations didactiques directement applicables. Il s'agit plutôt d'agir sur les croyances, les représentations et les idéologies linguistiques et identitaires. En rendant explicites ces idéologies et représentations des participants, ainsi que leurs effets sur l'identification des élèves de francisation, j'espérais que les participants soient amenés à s'interroger sur les politiques linguistiques de l'école, ainsi que sur leurs propres pratiques pédagogiques et langagières. C'est pourquoi j'ai jugé important de mener des ateliers qui favoriseraient l'explicitation des perspectives des participants, puis de les mettre en relation avec les résultats de recherche. Les commentaires recueillis témoignent du succès de cette stratégie : plusieurs participants ont quitté les rencontres en affirmant qu'il était maintenant essentiel de repenser la définition jusqu'alors partagée de la notion de « francophone », ainsi que les politiques et pratiques scolaires axées sur l'idéal monolingue.

Comme pour les autres activités de diffusion et d'application des résultats de recherche, il est impossible de mesurer ou d'affirmer que ces ateliers aient eu un impact notable au CSF. Toutefois, il est probable qu'ils aient contribué aux réflexions et aux débats en cours dans le milieu de l'éducation en français en Colombie-Britannique. D'éventuels retours sur le terrain permettraient de poursuivre les efforts en ce sens et de favoriser un changement en faveur d'une plus grande inclusion de la diversité linguistique à l'école francophone.

Conclusion

Les résultats de recherche ne sont en fin de compte qu'une sorte de photographie d'un lieu, d'un moment et d'un groupe de participants, « photographie » prise sous l'angle et dans la lumière qu'a bien voulu lui donner le photographe – l'ethnographe, le chercheur, moi. Ce chapitre a permis de rendre visible ce « processus photographique », en explicitant les décisions qui ont été prises avant, pendant et après l'enquête de terrain en vue de rédiger cette thèse. J'y ai discuté en détail des démarches d'ordre méthodologique, technique, scientifique et déontologique mises en œuvre afin de produire les résultats de recherche qui seront présentés dans les chapitres suivants.

En fin de chapitre, j'ai également discuté des activités de diffusion et d'application des résultats de recherche qui ont déjà été entreprises. Les prochaines démarches prévues consistent à remettre un rapport écrit à la direction de l'école Beaulieu et au CSF. Ce rapport présentera l'essentiel de mes conclusions et quelques recommandations. Enfin, j'espère avoir d'autres opportunités de recherche, d'enseignement et de formation qui pourront nourrir ces premières initiatives d'application des résultats.

Les trois prochains chapitres permettront de présenter les résultats de recherche. Le chapitre 4 décrira l'école Beaulieu plus en détail, ainsi que les discours tenus sur les langues et les identités par les adultes (parents, professeurs, etc.). Ce chapitre servira en quelque sorte de *backdrop* aux pratiques et aux discours des élèves. Le chapitre 5 discutera des représentations et des pratiques langagières des élèves de francisation, alors que le chapitre suivant fera état de l'identification des élèves et de leurs discours à propos de l'identité francophone.

Chapitre 4. Communautés imaginées à l'école Beaulieu : la perspective des adultes

Ce premier chapitre de résultats de recherche a pour but de présenter des éléments de description et d'analyse de données produites par les techniques d'enquêtes menées auprès des adultes (entrevues et notes d'observations), ainsi que de la recherche sur archives, telles que décrites au chapitre 3. Ces éléments sont cruciaux pour mettre en contexte et comprendre la portée des résultats discutés aux chapitres suivants, basés sur les ateliers avec les élèves de francisation. En effet, les discours et les représentations des élèves ne se construisent pas en vase clos (Blommaert, 1999; Fairclough, 1993; Heller, 2007a; McGroarty, 2010; Woolard, 1998; Woolard et Schieffelin, 1994) et c'est pourquoi ils doivent être situés dans leur contexte d'énonciation – l'école – en plus d'être situés par rapport aux autres discours présents dans cet espace, en particulier ceux des adultes.

La première partie de ce chapitre (section 4.1) sera consacrée à la description de l'école Beaulieu : ses espaces (section 4.1.1), son personnel (4.1.2), sa mission communautaire (4.1.3) et ses routines scolaires (4.1.4). Ces descriptions permettront d'apprécier le contexte dans lequel s'inscrivent les discours et les pratiques des acteurs de la communauté scolaire. Cette description permettra aussi de mieux connaître les attentes de l'institution scolaire à l'endroit de ses membres, adultes et enfants.

La deuxième section du chapitre (section 4.2) a pour objectif de mettre en lumière les représentations identitaires véhiculées dans les discours des adultes, parents et professeurs. À travers les descriptions que les participants ont faites de la clientèle de l'école (section 4.2.1), et à travers leurs discussions à propos du choix de l'école Beaulieu (section 4.2.2), il a été possible de faire ressortir des éléments de représentations et de discours qui concernent les questions de frontières (section 4.2.3) entre les différentes communautés linguistiques imaginées à l'école Beaulieu (section 4.2.4). Cette section permettra de montrer ce que veut dire « être francophone » pour les adultes rencontrés dans le cadre de cette recherche⁴⁵ et de mieux comprendre les critères qui sont mobilisés dans l'établissement des frontières entre les différents groupes linguistiques (Barth, 1969; Yuval-Davis,

⁴⁵ Pour une description sommaire des profils des participants adultes, voir le tableau iii – *Caractéristiques des membres du personnel de l'école Beaulieu recrutés* (p. 151), le tableau iv – *Caractéristiques des parents rencontrés* (p. 162) et le tableau A2.1 – *Caractéristiques des informateurs complémentaires à la recherche* à l'annexe 2.

2004). Ce faisant, il sera possible de montrer les effets d'inclusion et d'exclusion que peuvent avoir les discours, les pratiques et les représentations identitaires sur les membres de la communauté scolaire.

Dans la troisième et dernière section du chapitre (section 4.3), il sera question des services de francisation à l'école Beaulieu et de leur rôle en tant qu'agent de socialisation langagière des jeunes générations de francophones. Cette section, en plus de décrire les services tels qu'ils étaient implantés à l'école au moment de l'étude (4.3.1), permettra de discuter d'enjeux de socialisation langagière et de francisation en contexte minoritaire alors que les enfants sont d'âge préscolaire (4.3.2) ou lorsqu'ils sont déjà en milieu scolaire (4.3.3). On verra par ce chapitre les différents points de vue qui ressortent des entrevues par rapport au rôle de la famille et au rôle de l'école dans le processus de francisation des enfants, en tant que futurs membres de la communauté francophone. La section 4.3 vise ainsi à répondre à la question suivante : comment, selon les participants à la recherche, peut-on *devenir* francophone ?

4.1 L'école Beaulieu

En tant qu'école du CSF, l'école Beaulieu adopte la mission et la vision du Conseil scolaire francophone, telles que décrites au chapitre 1. Pour y inscrire des enfants, les parents doivent donc démontrer leur éligibilité d'ayants droit. Ainsi, un des parents doit remplir un formulaire d'admissibilité au CSF où il déclare répondre aux exigences de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* et le remettre au secrétariat de l'école en même temps que le formulaire d'inscription.

À l'école Beaulieu, le personnel de secrétariat a la responsabilité de faire une première lecture des formulaires et d'évaluer la légitimité des demandes d'inscription, en regard aux critères établis par le CSF. La procédure habituelle demande que les parents rencontrent le personnel du secrétariat afin de discuter des critères permettant l'obtention du statut d'ayant droit ainsi que des particularités de l'enseignement en français au CSF. À cette étape, il est possible de refuser des familles qui ne répondraient pas aux critères de l'article 23. En vertu de la politique D-400-2 du CSF en vigueur en 2010-2011, des enfants issus de l'immigration étant éligibles selon les critères de l'article 23 pouvaient tout de même être soumis à un test de compétence linguistique en vue de l'obtention du droit d'inscription. Selon cette politique, un tel test permettrait de juger si le placement au CSF favorisera le bien-être pédagogique de l'enfant. Il revient à la direction de faire l'approbation finale de la demande

d'inscription. Les parents dont la demande aurait été refusée par l'école ont la possibilité de faire appel au CSF pour faire casser la décision.

Il est bon de préciser qu'en tant qu'école publique du CSF, l'école Beaulieu ne fait pas de sélection à l'entrée autre que la vérification du statut d'ayant droit et de la compétence linguistique. Par ailleurs, dans le cas spécifique de cette école, les inscriptions ne comblaient pas en 2010-2011 toutes les places disponibles. Il n'y avait donc pas de liste d'attente ni d'enfants refusés en raison du nombre d'inscriptions.

Selon l'expérience rapportée par la secrétaire en poste à l'école Beaulieu en 2010-2011 et qui y travaillait depuis de nombreuses années, il est souvent nécessaire d'éclaircir les critères de l'article 23 aux parents qui se croient à tort ayants droit. Par exemple, les élèves issus des écoles privées françaises à Vancouver sont bien admissibles, alors que les élèves issus des écoles d'immersion ne le sont pas. La secrétaire résume ainsi la précision qu'elle dit répéter aux parents : « être francophone et parler français, ce n'est pas la même chose » (notes d'observations, 12 avril 2011). Nous reviendrons plus loin sur cette question de ce que veut dire être francophone pour le personnel scolaire et pour les parents.

4.1.1 Lieux et espaces de l'école Beaulieu

L'école Beaulieu est une école primaire et secondaire dite « homogène » au sens du CSF, c'est-à-dire qu'elle ne partage pas ses locaux avec une école du district scolaire anglophone local. Son bâtiment principal, qui se déploie sur trois étages, abrite le cœur de l'école : le foyer, les bureaux et la salle du personnel, la salle polyvalente qui sert de cafétéria, de service de garde, de salle d'assemblée et de salle de spectacle, le gymnase, la bibliothèque, ainsi que des salles de classes régulières et spécialisées. Un bâtiment annexe abrite d'autres salles de classe⁴⁶. À l'extérieur, sur le devant de l'école, on trouve un parc avec des installations de jeux pour les jeunes enfants, appelé la « petite cour ». À l'arrière du bâtiment, il y a la « grande cour », soit la cour de récréation principale.

Quand on entre dans l'école en tant que visiteur, on pénètre dans le foyer, un vaste espace au centre du bâtiment qui sert de lieu d'accueil et de transition entre les différentes sections de l'école. C'est aussi un lieu de rassemblement, comme lorsque les parents viennent chercher leurs enfants après

⁴⁶ Voir à l'annexe 10 les plans de l'école dessinés par les élèves lors de l'atelier 1.

l'école ou lors des activités spéciales. Le secrétariat, les bureaux, l'infirmier et la salle du personnel se trouvent sur la gauche de l'entrée principale, de même que les escaliers qui mènent vers les classes régulières du primaire et du secondaire, les services pédagogiques et la bibliothèque. À sa droite se trouvent les classes spécialisées, le gymnase et la salle polyvalente.

4.1.2 Le personnel de l'école Beaulieu

Le personnel de l'école est composé de plusieurs groupes professionnels : la direction, le personnel administratif, le personnel d'entretien, les aides pédagogiques et les surveillantes, l'équipe d'enseignants au primaire, l'équipe d'enseignants au secondaire, les enseignants spécialisés et les professionnels des services spécialisés.

En 2010-2011, la directrice générale en était à un premier mandat à l'école Beaulieu, en remplacement d'un congé de maladie. Elle était toutefois directrice pour le CSF depuis une dizaine d'années déjà. Elle était appuyée à l'école Beaulieu par une directrice adjointe. Celle-ci travaillait à ce poste depuis près de cinq ans et elle était responsable de différents dossiers, notamment celui de la francisation.

L'équipe des enseignants était formée au moment de l'enquête de treize professeurs pour les classes de maternelle à la sixième année, de cinq professeurs du secteur secondaire et de quatre professeurs spécialistes. Toutefois, certains enseignants pouvaient être titulaires d'une classe du secteur primaire ou secondaire, tout en donnant des cours spécialisés (sciences, francisation) dans l'autre cycle. Les rôles des enseignants au secondaire étaient aussi plus complexes, car ils pouvaient être à la fois titulaires d'un ou plusieurs niveaux (8^e-9^e année par exemple) et responsables d'une matière spécifique (sciences humaines, français, arts plastiques).

L'équipe des services professionnels comptait pour l'ensemble de l'école (primaire et secondaire) une orthopédagogue, une enseignante spécialisée et d'une conseillère au développement socioaffectif des élèves. À cette équipe s'ajoutait l'agent culturel. Celui-ci animait des activités à l'intention des élèves du secondaire et du primaire lors des récréations et de la pause du midi. Il s'occupait par exemple des clubs de poésie, d'improvisation, de multimédia, de danse et de sports avec les élèves du secondaire et de l'organisation de jeux de récréations pour les élèves du primaire. L'agent

culturel avait également comme mandat d'animer la semaine de la francophonie, en collaboration avec l'équipe d'enseignants.

L'équipe des aides pédagogiques, des aides pédagogiques spécialisées et des surveillantes est composée d'intervenantes qui travaillent pour la plupart à temps partiel. Elles sont responsables de la surveillance des élèves du primaire et du secondaire, ainsi que du service de garde après les heures de classe. Selon leur titre et leur formation initiale, les aides pédagogiques pouvaient aussi offrir un soutien en classe. Cet appui pouvait prendre différentes formes, selon les professeurs et les activités : travail individuel avec les élèves, correction de devoirs et d'activités, supervision et aide aux tâches durant la classe, activités en sous-groupes, etc.

Le travail de l'ensemble de ces intervenants scolaires était soutenu par le personnel administratif (secrétariat) et par le personnel d'entretien.

Les membres du personnel de l'école Beaulieu étaient en grande partie issus des provinces canadiennes telles que le Québec, le Nouveau-Brunswick, l'Ontario et la Colombie-Britannique. Plusieurs provenaient aussi de la France et des pays du Maghreb (Maroc, Algérie). Enfin, d'autres provenaient de l'Iran et de la Colombie. Il faut noter que cette liste n'est pas exhaustive et qu'elle ne tient pas compte des trajectoires migratoires souvent complexes de chacun des membres du personnel. Le tableau iii - *Caractéristiques des membres du personnel de l'école Beaulieu recrutés* présenté à la page suivante (p.152) présente les caractéristiques et les profils des membres du personnel qui ont accepté de participer à cette enquête.

Par ailleurs, je mentionnerai qu'aux côtés du personnel, de nombreux parents s'impliquaient régulièrement comme bénévoles pour la réalisation de diverses tâches à l'école : distribution des repas chauds du midi, services de la bibliothèque, soutien aux activités pédagogiques, accompagnement lors des sorties scolaires, organisation et participation aux événements spéciaux, etc.

Tableau iii - Caractéristiques des membres du personnel de l'école Beaulieu recrutés

Pseudonyme/code de transcription	Poste(s) dans l'école	Pays ou régions d'origine	Années en C.-B. (approximatif)	Années d'expérience au CSF (approximatif)	Mode de participation à la recherche/code d'entrevue
Denise/DEN-dir	Directrice	Québec	Plus de 20 ans	Plus de 10 ans	Entrevue/ADM-10fev-01
Angelina/ANG-dir	Directrice adjointe	Québec	Plus de 15 ans	Plus de 10 ans	Entrevue/ADM-14jan-01 Rencontre finale/ENS-31mai-01
Gisèle/GIS-Pmat	Professeur maternelle	Québec	Plus de 10 ans	Plus de 10 ans	Observations Entrevue/ENS-2jun-01 Rencontre finale/ENS-31mai-01
Laurent/LAU-P5^e	Professeur primaire	France	Plus de 10 ans	3-5 ans	Observations Entrevue/ENS-20avr-01
Amélie/AMÉ-P4-5^e	Professeur primaire Francisation primaire	Nouveau-Brunswick	3-5 ans	3-5 ans	Observations Entrevue/ENS-20avr-01 Rencontre finale/ENS-31mai-01
Brad/BRAD-P3^e	Professeur primaire	Québec	Plus de 20 ans	6-10 ans	Observations Entrevue/ENS-19jan-02 Rencontre finale/ENS-31mai-01
Florence/FLO-P1^e	Professeur primaire Francisation primaire	France	Plus de 10 ans	6-10 ans	Observations Entrevue/ENS-19jan-01 Rencontre finale/ENS-31mai-01
Shirley/SHI-Pfra	Professeur intermédiaire Francisation primaire	Québec	(Inconnu)	(Inconnu)	Observations Rencontre finale/ENS-31mai-01
Marianne/MRN-P1^e	Professeur primaire	France États-Unis	Plus de 30 ans	Plus de 10 ans	Observations Entrevue/ENS-9mai-01
Lucie/LCI-P1-2^e	Professeur primaire Francisation primaire	Nouveau-Brunswick	(Inconnu)	3-5 ans	Observations
Mahsa/MAH-P2^e	Professeur primaire Francisation primaire	Iran France	6-10 ans	6-10 ans	Observations Entrevue/ENS-19mai-01
Célia/CEL-Pang	Spécialiste anglais primaire	Ontario	3-5 ans	1-2 ans	Entrevue/ENS-18avr-01
Sonia/SON-ort	Orthopédagogue	Québec	Plus de 10 ans	6-10 ans	Entrevue/ADM-6jun-01
Jean-François/JF-ani	Animateur culturel	Québec	6-10 ans	3-5 ans	Entrevue/ANIM-14jan-01
Aude/AUDE-ap	Aide pédagogique	France	1-2 ans	1-2 ans	Rencontre finale/ENS-31mai-01

4.1.3 Volet communautaire et comités de l'école Beaulieu

Depuis 2009, l'Association de parents de l'école Beaulieu (APÉ) et le comité des partenaires collaborent activement au développement des activités en soutien à la mission d'école-communauté de l'école Beaulieu, tel qu'encouragé par le CSF.

Il est de la mission de l'APÉ d'appuyer la direction de l'école dans sa mission scolaire et communautaire, en plus de développer ses propres activités en fonction des intérêts et des besoins particuliers de ses membres. L'APÉ est gérée par un comité organisateur de membres élus⁴⁷ parmi les parents dont les enfants fréquentent l'établissement. Elle convoque généralement ses membres sur une base mensuelle afin de faire le suivi des dossiers et communiquer des informations pertinentes aux parents de l'école. L'APÉ joue un rôle central dans le recrutement de bénévoles, dans l'organisation d'activités communautaires et culturelles, ainsi que dans les collectes de fonds au bénéfice de l'école et de ses élèves. Par exemple, l'APÉ organise des activités familiales telles que des soirées sportives et des soupers spaghetti, elle contribue à l'organisation de la cabane à sucre et du carnaval en collaboration avec l'école, etc.

Depuis mars 2009, un comité des partenaires composé de représentants de la direction, des professeurs, du personnel de soutien, des parents, des élèves, des services de la petite enfance et d'organismes communautaires⁴⁸ se réunit afin de discuter d'enjeux qui touchent l'ensemble de la communauté scolaire : projets pédagogiques, code de conduite, calendrier scolaire, partenariat foyer-école-communauté, etc. Selon le Guide d'accompagnement des comités de partenaires du CSF (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2008), la mise sur pied d'un tel comité a pour but de décentraliser les prises de décision, de favoriser les relations de l'école avec les acteurs de son milieu et de renforcer la mission communautaire de l'école. Bien que les réalisations du comité de partenaires de l'école Beaulieu ne soient pas aussi visibles que celles de l'APÉ, elles contribuent néanmoins aux efforts que fait l'école pour rayonner au-delà de ses murs et pour y intégrer des acteurs externes.

⁴⁷ Pour le profil des membres du comité exécutif de l'APÉ de l'école Beaulieu en 2010-2011, voir le tableau A2.1 – *Caractéristiques des informateurs complémentaires à la recherche* à l'annexe 2.

⁴⁸ La composition du comité peut changer selon les années scolaires.

Les activités spéciales organisées par l'école et par l'APÉ marquent les temps forts de l'année scolaire et ont pour but de favoriser le rassemblement de la communauté francophone autour d'évènements le plus souvent à caractère festif et culturel. Par exemple, pour souligner la période des fêtes en décembre, un concert d'hiver a réuni tous les élèves du primaire et de la septième année, leurs familles et les professeurs de l'école.

En mars, l'école a souligné la semaine de la francophonie par diverses activités. L'agent culturel de l'école a notamment mené un projet avec les élèves pour leur faire découvrir des personnalités francophones (athlète, chanteur, artistes, etc.). La semaine s'est conclue par un spectacle de talents et variétés ouvert aux parents et à la communauté.

L'activité annuelle de la cabane à sucre a été organisée par l'APÉ un soir d'avril. Le foyer et le gymnase étaient décorés pour l'occasion afin d'évoquer l'ambiance et le style d'une cabane à sucre québécoise et un repas traditionnel était servi aux familles. L'activité était surtout fréquentée par les familles et dans une moindre mesure, par le personnel scolaire.

Le carnaval⁴⁹, organisé conjointement par l'école et l'APÉ, est l'activité spéciale la plus importante de l'année scolaire. Le carnaval se déroule un jour de weekend au mois de mai et les portes de l'école sont alors ouvertes non seulement aux élèves, aux parents et aux professeurs, mais aussi à la communauté locale et au voisinage. Durant la journée, il y a des spectacles, des jeux et des activités sportives, des ateliers de maquillage, de bricolage et de musique pour les enfants, plusieurs kiosques alimentaires, une vente de livres, etc. Le carnaval est un évènement incontournable, car il permet de rassembler la communauté autour d'activités divertissantes et culturelles, qui ne sont pas axées sur l'aspect scolaire de la mission de l'école.

Ces activités spéciales et plus généralement les efforts faits par l'école pour stimuler une vie communautaire au-delà de ses activités scolaires s'inscrivent dans une conception de l'école en tant qu'agent de socialisation et en tant que lieux de rassemblement pour la communauté linguistique (Cormier, 2015; Gauvin, 2009; Heller, 2011; Landry et al., 2010; Lentz, 2009; Magnan et Pilote, 2007). Ces initiatives contribuent aux discours et aux représentations identitaires, en sélectionnant certains

⁴⁹ Le nom de cet évènement a été changé pour protéger l'anonymat des participants.

éléments culturels ou linguistiques et en en faisant la promotion auprès des élèves et plus largement de la communauté scolaire. Ces aspects seront évoqués plus loin dans ce chapitre afin de montrer comment ils contribuent à la définition de ce que veut dire « être francophone ».

4.1.4 Code de vie et routines scolaires

La vie quotidienne se déroule à l'école Beaulieu selon un horaire et un calendrier scolaire déterminés par le CSF. Pour le secteur primaire, objet de cette recherche, l'horaire de la journée débute à 8 h 45. Il y a deux périodes de 45 minutes le matin, suivi d'une récréation de 15 minutes. Il y a ensuite une troisième période avant la pause du midi. En après-midi, il y a deux périodes de classe prévues à l'horaire de 50 minutes, entrecoupées d'une récréation. La journée se termine à 14 h 55.

Les élèves du secteur primaire ont un local assigné où les accueille leur professeur titulaire. Lorsqu'ils entrent à l'école le matin ou à la suite des récréations, ils doivent se diriger vers la porte de leur salle de classe, se mettre en ligne, enlever leurs chaussures et attendre leur professeur avant d'entrer. Une fois qu'ils sont à l'intérieur de la classe, ils déposent leurs manteau, sac d'école et boîte à lunch dans l'espace du vestiaire aménagé à cette fin. Tous les déplacements de groupe du secteur primaire se font en ligne, en marchant silencieusement. Les élèves ne sont habituellement pas autorisés à se déplacer seuls dans l'école.

Le quotidien de l'école Beaulieu est régi par le code de vie, publié dans l'agenda scolaire (2010-2011) qui est distribué à tous les enseignants et les élèves⁵⁰. Le code de vie est spécifique à l'école et il est soumis à l'approbation du comité des partenaires. Le code de vie 2010-2011 était divisé en cinq grandes sections : 1) responsabilité; 2) respect; 3) réflexion; 4) réussite; 5) entente et responsabilités dans l'autobus⁵¹. Sans détailler l'ensemble des éléments du code de vie en vigueur au moment de l'enquête, j'en soulignerai quelques éléments pertinents pour l'analyse des enjeux linguistiques à l'école Beaulieu.

La première section du code de vie consiste en une liste des responsabilités de l'élève. Le premier point de cette liste est : « je parle français ». Sous ce titre, il y a la description suivante : « le

⁵⁰ Le code de vie était aussi disponible dans le site Web de l'école.

⁵¹ La version 2010-2011 était en processus de révision par le comité de partenaires au moment de l'enquête.

français est la langue de l'école. Je m'engage à utiliser le français partout en tout temps au meilleur de mes connaissances ». La première responsabilité de l'élève est ainsi de parler français à l'école, peu importe son niveau de compétence en français ou dans ses autres langues. Cette politique exclut d'ailleurs explicitement de l'espace scolaire toute autre langue que le français, à l'instar de ce qu'avaient déjà observé Gérin-Lajoie et Jacquet (2008) dans d'autres écoles du CSF⁵².

Une autre responsabilité de cette section s'énonce ainsi : « j'emploie un langage et un comportement approprié en tout temps ». Cette sous-section décrit les comportements à adopter lors des déplacements dans l'école (par exemple marcher calmement et en silence) et lors des interactions (par exemple saluer avec respect, parler poliment, etc.), en plus d'aspects d'hygiène et de présentation physique (s'habiller convenablement, s'alimenter sainement, ne pas fumer, etc.). Parmi le descriptif de cette sous-section, se trouve l'élément suivant, qui mérite d'être souligné : « je soigne mon langage et je n'utilise jamais, en français *ni anglais*⁵³, de jurons, de mots grossiers, d'expressions cruelles [...] ». Bien qu'il ne soit pas étonnant que les jurons soient interdits dans une école, la mention de l'anglais semble entrer en contradiction avec la première règle établie à la section des responsabilités. En effet, alors que la première règle suppose que toutes les communications à l'école se font en français, il est ici suggéré que l'anglais est aussi une langue d'usage des élèves.

Les autres sections du code de vie font référence aux notions de respect (consignes en cas de retard, utilisation du téléphone, mesures de sécurité, etc.), de réflexion (penser aux conséquences de ses choix) et de réussite (attitudes à adopter en classe, faire les efforts nécessaires et participation aux activités). Il est à noter que dans la section « à bord de l'autobus », il n'y a pas explicitement l'obligation de parler français, mais on y trouve la règle suivante : « En tout temps, mon langage se limite à ce qui serait acceptable à l'école ».

Au moment de l'enquête, le personnel scolaire avait reçu de la part de la direction la consigne de faire strictement respecter la politique linguistique du code de vie. Les élèves surpris à parler d'autres langues que le français étaient généralement invités à reformuler leurs propos, mais les professeurs pouvaient aussi les priver de participer à des activités ou appliquer toute autre punition

⁵² Ces auteures soulignent par ailleurs que ce type de règlement va à l'encontre des politiques du ministère de l'Éducation en matière de diversité à l'école (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008).

⁵³ Mes italiques.

jugée adéquate, dont faire des copies ou faire des « push-ups », ce dont j'ai été témoin lors des périodes d'observation⁵⁴. Toutefois, il faut noter que les professeurs rencontrés n'appliquaient pas avec la même rigueur cette consigne et certains ont préféré adopter des politiques linguistiques moins strictes dans leur classe.

En complément au code de vie, il y avait à l'école une activité de renforcement positif dont l'objectif était d'encourager les élèves à utiliser le français, particulièrement à l'extérieur de la salle de classe. Les membres du personnel pouvaient noter le nom d'un élève dont l'usage du français avait été remarqué et le déposer au secrétariat en vue d'un tirage périodique. Les gagnants pouvaient choisir un prix parmi ceux exposés dans la vitrine du foyer et leurs noms étaient diffusés par l'interphone de l'école dans le but d'encourager leurs pairs à parler davantage français.

L'examen des routines et du code de vie en vigueur à l'école Beaulieu au moment de l'enquête illustre comment l'école, en tant que régulateur de pratiques sociales et langagières et en tant que promoteur de certaines normes et valeurs linguistiques, contribue à la socialisation langagière des élèves (Ching Man, 2008; Duff, 2010; Jaffe, 2007; Kasper et Omori, 2010; Pilote, 2010; Yon, 2003). Dans ce cas-ci, le code de vie montre que l'école Beaulieu adopte une idéologie et une norme monolingue, en instaurant des règles qui font de l'institution un espace unilingue français protégé, comme cela a d'ailleurs été observé dans d'autres contextes canadiens et européens (Boudreau et White, 2004; Castellotti et de Robillard, 2001; Colombel et Fillol, 2012; Heller, 1998, 2007a; Jaffe, 2007). Or, certains éléments du code de vie, l'application des punitions, ainsi que l'activité de renforcement positif, suggèrent que l'imposition de la norme monolingue est négociée, contournée, voire résistée par les élèves qui de fait, ne parleraient pas toujours le français à l'école (Colombel et Fillol, 2012; Duff, 2010; Heller, 1998, 2001; Kasper et Omori, 2010; Pilote, 2010). Cette situation rappelle celles décrites par Heller (1998) et Pilote (2010) qui montraient la difficulté d'instaurer et de faire respecter des politiques linguistiques monolingues dans les écoles en milieu francophone minoritaire. Nous reviendrons plus loin dans ce chapitre et dans les suivants sur les enjeux et les conséquences qui résultent de la volonté de faire de l'école francophone un espace unilingue.

⁵⁴ C'est ce que j'avais pris en note lors des observations du 18 novembre 2010; 23 novembre 2010; 10 janvier 2011; 2 février 2011; 9 février 2011; 12 avril 2011; 19 avril 2011. Voir aussi l'extrait A9.19 à l'annexe 9.

La description de l'école Beaulieu, de ses espaces, de son personnel, de ses activités et de ses routines permet déjà de donner quelques paramètres qui contribueront à la compréhension et à la mise en contexte des discours, des représentations et des pratiques qui seront exposés au fil des prochaines sections et des prochains chapitres. Dans la section 4.2 qui suit, il sera question de brosser un tableau de l'école Beaulieu et de sa clientèle à partir des discours des adultes rencontrés lors de l'enquête. On verra, à travers les thèmes exposés, comment les acteurs de l'école Beaulieu se représentent ou s'imaginent (Anderson, 2006) leur communauté scolaire.

4.2 Les communautés imaginées à l'école Beaulieu

Dans un contexte où la plupart des conseils et districts scolaires de la région de Vancouver font face à une diminution du nombre de leurs élèves et à la menace de fermeture de leurs écoles, comme discuté au chapitre 1, de nombreux efforts sont faits pour attirer et retenir les familles. Chaque milieu scolaire tente de faire valoir non seulement la qualité de son modèle éducatif, mais aussi la spécificité et la distinction de son programme, de ses valeurs ou de son milieu de vie. Bien que le taux d'inscriptions soit en hausse au CSF, le Conseil scolaire francophone tente également de convaincre les familles de choisir ses écoles plutôt que celles des districts anglais ou du réseau des écoles indépendantes. À cet enjeu du nombre d'élèves inscrits s'ajoute celui de l'obligation pour le CSF de démontrer qu'il y a une demande pour des écoles en français, en raison des règles imposées par *Loi sur les langues officielles* et par la *Charte canadienne des droits et libertés*. De leur côté, les parents cherchent un milieu scolaire idéal pour leurs enfants et espèrent que ceux-ci bénéficieront de leurs années de scolarisation à plusieurs points de vue : qualité de l'éducation, résultat scolaire, milieu de vie, socialisation, etc.

À travers les discours tenus par le personnel scolaire et par les parents à propos des caractéristiques de l'école Beaulieu et de sa communauté (section 4.2.1), ainsi que sur les motivations à inscrire les enfants à cette école (section 4.2.2), il est possible de faire émerger des éléments de représentations linguistiques et identitaires des uns et des autres. En effet, comme il le sera démontré ci-dessous, à travers leurs discours sur l'école, les adultes rencontrés participent à la définition et au maintien des frontières (section 4.2.3) et des critères de légitimité qui contribuent directement à la définition des communautés linguistiques imaginées (Anderson, 2006; Dagenais, 2003; Heller, 2002,

2007b, 2012; Pavlenko, 2003; Yuval-Davis, 2004) que seraient « les francophones », « les francophiles » et « les anglophones » (section 4.2.4).

4.2.1 Portrait de la clientèle de l'école Beaulieu

Les documents consultés dans le cadre de cette étude n'ont pas permis d'obtenir des statistiques ou des descriptions fiables des familles qui fréquentent l'école Beaulieu (provenance, âge, années passées en Colombie-Britannique, langues parlées, etc.). De plus, les participants à la recherche étaient hésitants à décrire la clientèle de l'école, ne voulant pas émettre des généralités qui ne feraient pas justice à la diversité des profils des familles et des élèves. Toutefois, les éléments de réponse tirés des entrevues montrent qu'il y a un certain consensus autour des caractéristiques que partageraient les membres de la communauté scolaire et laissent entrevoir un portrait (imaginé) de la clientèle de l'école Beaulieu.

L'extrait 4.1, tiré d'une entrevue individuelle avec Denise (DEN-dir), directrice de l'école et employée du CSF depuis plus de douze ans, donne un aperçu des caractéristiques attribuées à la clientèle de l'école Beaulieu :

Extrait 4. 1

DEN-dir : Donc les spécificités par rapport à cette communauté là/ heu// Encore là je la connais pas encore beaucoup pis j'hésite à faire des généralités/ heu mais c'est sûr que c'est une communauté heu/ heu// Niveau socioéconomique plus élevé que si on compare avec [nom d'une école]/ si on compare avec [nom d'une 2^e école] par exemple// Donc on/ on voit que l'école a plus de moyens là/ je parle financiers/ les parents aussi// Heum/ par ricochet/ et et heu// Ce que je vois ici bon par rapport à la couleur heu culturelle ethnique heu/ beaucoup/ beaucoup de d'Iraniens de de de/ heu/ de magrébins/ plus que dans d'autres écoles/ heu si je pense avec [autre banlieue de Vancouver] c'est plus hispanophone/ heu/ si je pense à/ à/ [nom d'une 3^e école] c'était plus européens heu/ ici aussi on a un caractère européen// Encore là j'ai pas de statistiques là je fais juste te dire _le poul un peu là_

CAL : _Non c'est impressionniste un peu/ pis c'est correct_

DEN-dir : [...] c'est très heu/ très général/ heum// Les parents sont bien impliqués/ ce qui est très positif heu ils adorent leur école et puis heu heu/ ils veulent faire beaucoup pour l'école/ c'est c'est je parle en général encore une fois

(Entrevue ADM-10fev-01)

Cet extrait fait référence à quatre caractéristiques de la clientèle de l'école : 1) l'aisance financière des familles; 2) le caractère européen de la communauté; 3) la présence d'immigrants d'origine iranienne et magrébine et 4) l'implication des familles au sein de l'école. On comprend aussi par cet extrait qu'il est délicat de caractériser ainsi la clientèle de l'école et que l'exercice rend Denise mal à l'aise. D'autres membres du personnel, comme Marianne (MRN-P1^e), ont plutôt fait ressortir le côté pluriculturel de la clientèle, au-delà du caractère européen :

Extrait 4. 2

- MRN-P1^e : [...] Alors il y a une communauté/ française/ assez intéressante/ et qui est pas strictement québécoise non plus// heu/ Internationale maintenant! [rires]
- CAL : Oui/ est-ce que ça/ ce profil-là a changé au cours des années?
- MRN-P1^e : Oui! Oui oui/ Définitivement// Je dirais c'était/ heu// J'ai envie de dire surtout la province du/ du Québec// Heu à l'époque j'étais pas mal ignorante alors s'ils parlaient français je pensais qu'ils venaient du Québec/ j'ai découvert qu'il y avait beaucoup d'autres provinces! [rires]// [XX] // Mais aussi je pense qu'y a eu beaucoup de gens/ heu/ du Manitoba/ du Nouveau-Brunswick/ heu/ qui/ qui/ sont arrivés/ heu et// Ont fait connaître qu'ils étaient d'une autre province/ et qu'on PARLAIT français/ dans cette autre province aussi// Et de ce côté-là c'est très enrichissant// Puis en plus maintenant on a les français/ on a beaucoup d'africains/ heu/ des vietnamiens/ heu/ des japonais/ des chinois/ heu// La population est très internationale
- (Entrevue ENS-9mai-01)

Denise n'est cependant pas la seule à faire référence aux caractéristiques évoquées plus tôt, que l'on retrouve en tout ou en partie dans les transcriptions de plusieurs autres entrevues réalisées auprès du personnel scolaire. C'est ce que témoigne l'extrait 4.3 avec Laurent (LAU-P5^e) et Amélie (AMÉ-P4-5^e), des professeurs de quatrième et cinquième année qui y discutent de la différence entre la clientèle de leur école située en banlieue, par rapport à celle des écoles de la ville de Vancouver :

Extrait 4. 3

- CAL : Pourquoi? Quelles différences tu remarques?
- LAU-P5^e : Bein ici on est dans un milieu plus privilégié/ ils sont/ en général hein/ y a/ y a quand même heu/ un mélange y a// Mais d'une manière générale/ la majorité/ c'est// Ils ont plus d'argent quoi!
- CAL : Mhh mhh/ Qu'est-ce que ça change à l'école? Qu'est-ce que/ tu vois comme différence?
- LAU-P5^e : Pour/ c'est plutôt heu/ les parents/ ils sont plus impliqués en général/ parce qu'ils ont/ ils ont plus de temps plus les moyens/ donc ils sont plus présents// Ou/ d'un beau côté comme d'un mauvais côté ils sont juste plus présents quoi

CAL : OK
AMÉ-P4-5^e : Pis si on parle de parents bein je pense que pour la plupart de nos élèves/ y en a un qui est francophone et l'autre est anglophone/ ça arrive PEU que les deux soient francophones/ dans une classe
LAU-P5^e : Mouain
AMÉ-P4-5^e : Selon ceux que j'ai remarqués
LAU-P5^e : Ouais/ le groupe minoritaire le plus important/ c'est/ des foyers bilingues/ ouais
(Entrevue ENS-20avr-01)

Amélie et Laurent font eux aussi ressortir l'aisance financière des familles, de même que l'implication des parents à l'école, comme caractéristiques spécifiques à leur milieu de travail. Ils ajoutent une cinquième caractéristique, soit le nombre élevé de familles dites exogames (anglais et français à la maison), qualifiées toutefois par Laurent de « groupe minoritaire » dans l'école. Cette remarque laisse croire que pour Laurent, les foyers bilingues représentent une minorité sociologique (statut), plutôt que démographique (nombre). Par ailleurs, le caractère européen a de plus été mentionné par Angelina (ANG-dir), la directrice adjointe, comme caractéristique de l'école Beaulieu par rapport aux autres écoles de la ville de Vancouver :

Extrait 4. 4

ANG-dir : Bein le les bein c'est sûr la clientèle change selon l'école/ ça c'est heu/ selon les secteurs où tu travailles c'est pas la même le même type de clientèle/ Ici à [L'école Beaulieu] c'est beaucoup plus européen
CAL : OK
ANG-dir : Heu Vancouver c'est plus multiculturel ici c'est/ disons on a quelques cultures mais c'est pas aussi marqué [...]
(Entrevue ADM-14jan-01)

Ces descriptions, même sommaires et approximatives de la clientèle de l'école Beaulieu, montrent que plusieurs membres du personnel scolaire rencontrés partagent une représentation de leur milieu de travail comme plutôt homogène aux plans socioéconomique (milieu aisé) et ethnoculturel (caractère européen). Le haut taux de familles « exogames » estimé par les participants à la recherche indique aussi que cette situation représente une caractéristique importante aux yeux des acteurs de l'école Beaulieu. Puisque l'école dessert en principe les membres de la communauté francophone de la région, ces descriptions de la clientèle scolaire donnent ainsi les premiers éléments de représentation de la communauté francophone imaginée, telle qu'elle sera décrite plus loin dans ce chapitre.

4.2.2 Choisir l'école Beaulieu : éléments de discours

Les parents qui désirent scolariser leurs enfants en français à l'école publique en Colombie-Britannique peuvent choisir entre deux modèles éducatifs : les écoles du CSF ou les écoles d'immersion française du secteur anglais. Les motivations évoquées pour justifier le choix du CSF s'inscrivent dans deux principaux types de discours. D'abord, il y a les discours axés sur les aspects identitaires et traditionnels, influencés par les idéologies nationalistes⁵⁵ (Anderson, 2006; Heller, 2002, 2007b, 2011; Jaffe, 2008; Pennycook, 2010) où la langue est conçue principalement comme une ressource symbolique (Bourdieu, 1977, 2002; Bourdieu et Boltanski, 1975; Coste et Simon, 2009; Jaffe, 2008) et où le regard est porté vers le passé. Puis, il y a les discours de type utilitaire ou pragmatique axés sur les avantages d'apprendre le français, discours souvent ancrés dans une perspective où les langues sont vues principalement comme des ressources économiques (Bourdieu, 1977, 2002; Castellotti et Moore, 2010; Costa, 2015; Dagenais et Lamarre, 2005; Darvin et Norton, 2015; Heller, 2011; Sabatier, 2010), et qui sont plutôt orientés vers le futur. Toutefois, je noterai que ces deux types de discours ne sont pas mutuellement exclusifs et qu'il n'est pas rare qu'un même participant mobilise des arguments liés à ces deux logiques. Aussi, à travers les motivations des parents à choisir l'école francophone et les critères évoqués pour distinguer les programmes du CSF des programmes d'immersion, il est possible de faire ressortir des éléments de représentations qui contribuent à la description des communautés linguistiques imaginées et à l'établissement des frontières qui les séparent.

Pour faciliter la lecture et l'interprétation des données présentées dans les prochaines sections, le tableau iv - *Caractéristiques des parents rencontrés* qui apparaît à la page suivante (p. 162) présentera les caractéristiques et les profils des parents qui ont participé à la recherche.

⁵⁵ Ces discours sont comparables aux discours « modernisants » décrits par Heller (2002).

Tableau iv - Caractéristiques des parents rencontrés

Pseudo/ Code de transcription/ Code d'entrevue	Sexe	Pays, régions ou villes d'origine	Langue(s) de scolarité	Années en C.-B.	Autres lieux de résidence	Langues déclarées	Langues au travail	Informations sur les enfants	Autres informations sur la famille
Mary/MAR/ PAR-GrA-12mai	F	Montréal, Québec	Français (immersion)	12 ans	Toronto, Ont.	Français Anglais Hongrois	Anglais	4 enfants, inscrits à l'école Beaulieu. La plus vieille prévoyait aller à l'immersion en 2012	Ses parents sont d'origine hongroise, encore installés à Montréal. Son conjoint est ontarien, unilingue anglais.
Julie/JUL/ PAR-GrF-12mai	F	Québec	Français	15 ans	Banff, Alb.	Français Anglais	Anglais Français	2 enfants, une à l'école Beaulieu, l'autre d'âge préscolaire	Son conjoint est un immigrant anglophone
Jenny/JEN/ PAR-GrA-12mai	F	Angleterre	Anglais	22 ans		Anglais	Anglais	4 enfants, 2 inscrits à l'école Beaulieu, 2 en prématernelle (jumeaux)	
Michel/MIC/ PAR-GrA-12mai	H	Prince-George, C.-B.	Français (PCDF)	De naissance		Anglais Français	Français Anglais (Professeur de français)		Ses parents ne parlent pas le français
Barbara/BAR/ PAR-13mai-01	F	Vancouver, C.-B.	Français Anglais	De naissance	Angleterre France Pologne	Français Anglais Polonais	Anglais Français	2 enfants. Une est inscrite à l'école Beaulieu, l'autre à la prématernelle. Une nany polonaise s'est occupée des enfants avant l'entrée à l'école	Ses parents sont d'origine polonaise, immigrés au Canada dans les années 1960. Ils ont vécu à Vancouver mais résident maintenant en France

Pseudo/ Code de transcription/ Code d'entrevue	Sexe	Pays, régions ou villes d'origine	Langue(s) de scolarité	Années en C.-B.	Autres lieux de résidence	Langues déclarées	Langues au travail	Informations sur les enfants	Autres informations sur la famille
Shannen/SHA/ PAR-17mai-01	F	Colombie-Britannique (?)	Anglais	De naissance (?)		Français Anglais		2 enfants, inscrits à l'école Beaulieu	Sa grand-mère est franco-canadienne (Saskatchewan). Ses parents parlent français. Son conjoint parle français et a vécu au Québec
Hélène/HEL/ PAR-GrF-12mai	F	Montréal, Québec	Français Anglais	16 ans	Ontario Calgary, Alb. Langley, C.B.	Français Anglais Espagnol	Français Anglais	2 enfants, inscrits à l'école Beaulieu. La plus vieille a passé à l'immersion en 2012 (7 ^e année)	Toute sa parenté vit au Québec
Patrick/PAT/ PAR-GrA-12mai	H	Angleterre	Anglais	14 ans	Calgary, Alb. Langley, C.B.	Anglais	Anglais	Une nany germanophone s'est occupée des enfants avant leur entrée à l'école	Sa famille est d'origine Irlandaise. La mère de Patrick réside à Vancouver
Cheryl/CHL/ PAR-GrA-12mai	F	Colombie-Britannique (?)	A étudié le français au primaire (immersion?)		Angleterre Algérie D'autres pays (?)	Anglais Français Japonais	Français Anglais (Professeur en immersion)	2 enfants, inscrits à l'école Beaulieu	Sa famille est d'origine japonaise. Son conjoint est ontarien, scolarisé en français (primaire et secondaire)

4.2.2.1 Les éléments de distinctions entre l’immersion française et les programmes francophones

Comme il en a été fait mention déjà, l’école Beaulieu a pour mission d’accueillir des familles francophones au sens de l’article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, alors que les programmes d’immersion sont établis à l’intention des élèves non francophones (Moore et Sabatier, 2012). Cette règle d’admission est sans doute l’un des critères de distinction les plus évidents entre les écoles du CSF et les écoles d’immersion. Ensuite, tous les cours du CSF se donnent en français de la maternelle à la douzième année à l’exception des cours d’anglais, alors que les écoles d’immersion française offrent des programmes qui réduisent graduellement le nombre d’heures de cours donnés en français, particulièrement au secondaire (Ministry of Education of British-Columbia, 2015; Moore et Sabatier, 2012). Je noterai qu’au terme de la scolarité au secteur secondaire, l’élève du CSF doit tout de même démontrer ses compétences en français langue première *et* en anglais langue première pour obtenir la double diplomation prévue. Les élèves du CSF suivent en effet le même programme d’anglais que les autres élèves de la Colombie-Britannique, dès la quatrième année du primaire⁵⁶. Un dernier critère de distinction important entre les deux modèles est l’objectif linguistique poursuivi. Les programmes d’immersion visent le développement des *compétences bilingues* des élèves dans les deux langues officielles du pays, alors que le CSF a pour but de développer des *compétences en français*, langue officielle de statut minoritaire.

En plus de ces éléments, les participants à la recherche ont évoqué d’autres critères pour justifier leur choix en faveur du CSF ou de l’école Beaulieu. Un de ces critères souvent mentionnés par les parents est qu’à l’école Beaulieu *tout* est français et pas seulement l’enseignement : l’affichage, les réunions parents-professeurs, les communications avec les familles, les rencontres de l’APÉ, les activités spéciales, etc. C’est ce qu’explique ici Patrick (PAT), le père d’Eric, un élève participant à la recherche, qui reconnaît l’importance de cette pratique unilingue dans l’espace scolaire, malgré les protestations de Mary (MAR). Il considère que c’est un facteur clé de distinction par rapport aux programmes d’immersion :

⁵⁶ Le programme scolaire du CSF est établi de façon à ce que les cours d’anglais et les cours de français soient mutuellement exclusifs. D’ailleurs, la professeure d’anglais au primaire Célia a discuté en entrevue des limites que pose cette séparation des codes linguistiques dans sa pratique enseignante. Il lui serait notamment impossible de faire des projets « transcurriculaires » en collaboration avec les titulaires de classe, puisqu’il ne lui serait pas permis d’enseigner les autres matières scolaires en anglais.

Extrait 4. 5

- PAT : _It's like it's XX should/ but_/ And yet at the same time I'm caught/ because I/ I understand the need/ and the desire/ if this school is going to be truly/ A FRENCH SCHOOL// Then they conduct their business in French/ I get that// hum/ And so _they're trying to_
- MAR : _But they have to realize_ they're in BC !/ which is an English _province and they have to recognize that!_
- PAT : _Yeah it is but_/ It's like a/ you build/ you put a fence around the school/ and it's like/ you know/ anybody who comes into the school recognizes it/ it's/ it is like/ French territory// And/ everything that goes on in the school/ should be in French/ if ONLY for the sake of the children// I understand that perspective as well// I don't like it/ if I take/ I/ It really grates on me/ hum/// but at the same time I understand why they do it/ because I/ I [XX] I hear a lot of English [XX] about the kids// And if they TRULY gonna [XX] French into the children/ then it needs to be a French environment/ Otherwise/ Go to a French immersion program

(Entrevue PAR-GrA-12mai)

Patrick, comme d'autres parents rencontrés, reconnaît l'importance accordée au français comme unique langue de communication à l'école et avec l'école afin que celle-ci puisse accomplir sa mission éducative. Cette reconnaissance est liée à l'acceptation que l'école Beaulieu et le CSF sont des institutions à l'intention des locuteurs du français comme langue première et l'idéologie monolingue y est ici acceptable et même souhaitable. Dans cette perspective, l'usage de l'anglais (ou d'autres langues) serait inutile, voire indésirable, puisqu'il est attendu que tous les membres de la communauté scolaire devraient être en mesure de communiquer en français. L'extrait 4.6 ci-dessous, où discutent Mary (MAR), Jenny (JEN) et Patrick, trois parents d'enfants participants à la recherche, montre d'ailleurs que l'emploi de l'anglais dans l'enceinte de l'école peut mener à des sanctions, particulièrement pour les élèves :

Extrait 4. 6

- MAR : There's been situations where/ [my husband]'s been in the school// And the only language he knows is English// So he spoke in English to a child/ the child respond/ not one of our children/ another child/ that child responded in English/ and got BE-RATED// By officials from the school/ for speaking English in the school/ and so then my Husband/ was MORTIFIED/ that
- JEN : He feels bad yeah
- MAR : That this poor child/ got in trouble/ for/ talking to him in English/ When that is the only language my husband knows/ and I also know// Of parents/ that have pulled their children from this school/ for that exact reason
- PAT : Yeah

MAR : And I think that's REALLY a shame/ for students/ to be pulled from this school/ because the school is just not open enough to English parents/ I really think that that's a shame
(Entrevue PAR-GrA-12mai)

Un deuxième critère évoqué pour motiver le choix du CSF par rapport aux programmes d'immersion est celui de la transmission identitaire. En effet, il est attendu qu'au CSF, le français est également la « langue d'origine » ou la « langue de la culture », associée à l'une ou plusieurs communautés régionales ou nationales telles que le Québec, la France, l'Acadie, etc. Envoyer des enfants à une école du CSF, c'est non seulement les instruire dans la langue première de la famille, mais c'est aussi les socialiser avec leur groupe d'origine et leur transmettre une culture et une identité particulière (Cormier et al., 2013; Gérin-Lajoie, 2004; Heller, 2002; Landry et al., 2010; Lentz, 2009). Selon les participants à la recherche, comme les écoles d'immersion s'adressent à des non-francophones, l'aspect culturel de la langue y serait évacué et l'apprentissage du français relèverait davantage du loisir que d'une transmission culturelle ou identitaire. Cet extrait d'entrevue avec Hélène (HEL), la mère d'Eric, illustre bien cette position :

Extrait 4. 7

HEL : Moi y a heu/ en tant que l'assimilation culturelle et linguistique hum// Moi une raison pour laquelle je suis vraiment fière que y a une commission scolaire francophone/ c'est justement c'est pas juste la langue/ mais c'est la culture// Et que/ le parent ou les parents francophones sont fiers de leur culture de leur héritage pis ils veulent/ continuer/ on a beaucoup d'amis qui ont des enfants/ à l'immersion française// et des/ souvent j'essaye d'expliquer c'est quoi la différence tsé/ et c'est/ c'est heu/// Je pense que [Eric] le réalise que c'est pas une seconde langue/ tsé/ c'est c'est/ c'est sa deuxième langue/ c'est peut-être pas la langue la plus forte/ mais c'est pas qu'y apprend le français parce que/ heu/ c'est une bonne chose à faire/ comme je sais pas moi prendre du théâtre/ ou heu/ faire d'autres activités/ que c'est vraiment là ça fait partie de son identité/ heu/ on n'a jamais parlé comme ça/ d'une façon concrète/ mais/ heu je pense qu'on aurait pas pu// Heu surtout [Eric] y aurait pas/ été/ aussi heu/ confortable avec son français/ même si/ y'est pas à cent pour cent/ heu/ si y'avait été à l'école d'immersion française// Alors je pense que c'est toute/ c'est tout le paquet ensemble/ tsé
(Entrevue PAR-GrF-12mai)

L'extrait suivant est un exemple du désir exprimé par les parents de transmettre « une partie d'eux » à leurs enfants à travers l'éducation en français. Michel (MIC), le père de Gabriel, est un ancien élève du *Programme-cadre de français* (PCDF) de la Colombie-Britannique. Dans l'extrait 4.8, il est

prudent par rapport au concept de culture francophone en Colombie-Britannique, mais il souligne tout de même l'aspect identitaire de ses motivations. Il explique en effet que ces motivations sont si fortes qu'il a insisté pour inscrire ses enfants au programme francophone malgré l'opposition de sa femme et de sa belle-famille.

Extrait 4. 8

MIC : Well I think of my motivation was purely selfish/ in the beginning// Hum/// Being huh a French teacher myself// And being hum/ graduate from the program I think it was only natural// That I/ took my kids in that direction// Much to the chagrin/ of most of [Jenny's] family I'm sure/ huh/ cause nothing can be further then their huh/ [rires] DESIRE to go to French school then/ when you have an English school background// From England [...]// But huh/ for myself/ it was absolutely huh/ fundamental// That they understood a little bit of both/ where I/ my/ [French] comes from// I won't say that is part of my culture/ because/ when you grow up in the West coast// Even if you're francophone/ your _mind [X]_ [interruption]

(Entrevue PAR-GrA-12mai)

Le CSF a d'ailleurs bâti sa vision et sa mission autour de ces arguments, comme nous l'avons expliqué précédemment. Le volet communautaire que tente de développer l'école Beaulieu est tout à fait cohérent avec cette vision de l'éducation en français langue maternelle, langue d'origine et langue de culture. Tout l'aspect de la construction identitaire francophone des élèves, qui apparaît dans la mission du CSF (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2011), dans les objectifs du volet communautaire des écoles ainsi que dans le programme de pédagogie culturelle est basé essentiellement sur cette idée que le CSF et ses écoles enseignent plus qu'une langue, ils socialisent les membres de la communauté linguistique et culturelle francophone. Cette mission de socialisation concorde d'ailleurs avec ce qui s'est observé dans d'autres conseils scolaires en contexte francophone minoritaire au Canada (Cormier et al., 2013; Gérin-Lajoie, 2004; Landry et al., 2008, 2010; Magnan et Pilote, 2007; Pilote et Magnan, 2012; Rocque, 2009).

J'ajouterai ici que la conception du français comme « langue d'origine » ou « langue de la culture » associée à des communautés linguistiques jouissant de statut majoritaire comme le Québec et la France fait aussi référence, au-delà de la transmission identitaire, au critère d'authenticité de la langue (Boix-Fuster, 2015; Bourdieu et Boltanski, 1975; Costa, 2015; Heller, 2002; Jaffe, 2015a; O'Rourke et al., 2015). Il est attendu des écoles du CSF qu'elles enseignent et valorisent des variations

« authentiques » du français, telles que parlées par les locuteurs natifs dans les communautés linguistiques et culturelles de référence, alors que les programmes d'immersion ont la réputation d'enseigner des variations du français associées aux standards de langue seconde peu ancrés dans des contextes sociaux et culturels reconnus (voir l'extrait 4.46 à cet effet).

À l'idée que le français est la seule langue d'usage à l'école s'ajoute celle que le français est aussi, ou du moins devrait être, la seule langue d'usage à la maison. En effet, l'emploi unique du français à la maison est souvent considéré comme un critère de distinction par rapport à l'école d'immersion, puisqu'il est supposé que les familles qui choisissent l'immersion parlent surtout l'anglais ou leur(s) langue(s) d'origine à la maison. Cette distinction s'incarne dans les discours par une expression qui est revenue à plusieurs reprises lors des entretiens : à l'école francophone, *on vit en français*. Cette expression signifie pour les participants que la langue française est plus que la langue d'instruction, mais qu'elle est aussi la langue du quotidien et de l'ensemble des sphères de la vie privée et publique : éducation, famille, loisirs, travail, médias, activités culturelles, etc. On entend ainsi par l'expression « vivre en français », le fait de choisir le français comme principale (sinon l'unique) langue d'usage au sein de la famille à tout moment de la journée⁵⁷. L'extrait ci-dessous montre que les parents sont conscients des attentes de l'école par rapport à ces pratiques langagières unilingues. Mary et Cheryl (CHL) y discutent des efforts et des défis que représente l'emploi du français en milieu familial et en contexte de loisir et de l'importance de faire vivre des expériences en français aux enfants à l'extérieur de l'école. On peut y lire leur désir de répondre à cette exigence de l'école de « vivre en français » :

Extrait 4. 9

MAR : I fault myself for that// Because we are not going out to/ French movies in the theatre as/ you know/ like we should be/ and/ so that's/ I/ I take on the/ you know/ the responsibility// Hum// I think as a far as the SCHOOL// It's to some/ I think there are some really good efforts/ I think it's// Depending somewhat on which teacher you happen to have/ there are/ certain teachers that// Hum// Really make an EXTRA/ super extra effort/ to/ involve the children in extracurricular activities/ that are done in French// And then there are some that don't/ and I don't have much of a comment on that/ because// That's just life/ you know/ hum

[...]

⁵⁷ Cette représentation idéalisée des pratiques linguistiques unilingues dans l'ensemble des sphères sociales semble être cohérente avec la volonté de favoriser une complétude institutionnelle en contexte linguistique minoritaire (Thériault, 2014).

MAR : You know I/ I bring my children/ to/ whatever events or happening at the school whenever possible/ ok?/ hum/ so I do try to participate/ and my husband comes/ even though he's English and he/ does support it as well// Hum/ he's come a long way really when I think about it but it's all good/ he thought he they were all gonna turn into separatists [XX] to French school like/ that was his initial/ but this is like// we're talking// You know

[...]

MAR : So like I said/ he's come a long way!/ so he's really good with everything right now/ he's very very supportive/ hum// But/ yeah/ those are my comments/ I mean I think the field trips are really great// When they go and they try to get _French speaking_

CHL : _To Maillardville/ yah_

[...]

CHL : Yeah but it/ it's hard!/ like you know/ but when there isn't a lot/ to do/ out there/ and then/ you know/ you know/ we try to go to all the spaghetti nights

MAR : _Yeah_

CHL : _And all the sports_ nights and/ you know/ the Cabane à sucre and the [Carnaval] and/ you know whatever else we can/ but/ no// Out in the community/ is there/ a [regional] boy scouts or girls guides?/ because if if there were/ in French/ I would want my gi/ my kids to go/ _to that_

MAR : _Good example_/ my/ my daughter

CHL : But there isn't

MAR : Their/ soccer team/ ok?// So there's been a/ lovely/ there's been great effort and there's been a couple// Huh/ French/ huh not French sorry// Soccer teams/ my girls/ are on some soccer teams/ that are/ pretty much ALL/ no no! They ARE/ all children from [l'école Beaulieu]// With French coaches!// But the league/ would not allow/ the coaches to speak French to the children/ during a game// _That's against the rules_

CAL : _Really?_

MAR : To speak French/ to coach in French// So there's been this great effort// to put together a team// With a French coach// And/ _all children that can speak French_

JEN : _Can [XXX]_

MAR : And then the league has barred them from speaking French/ (Entrevue PAR-GrA-12mai)

La pratique unilingue devient ainsi un autre gage d'authenticité, non plus de la langue, mais plutôt du statut de francophone. « Vivre en français » permettrait de distinguer les véritables francophones, qui ont accès aux écoles du CSF, des « francophiles » qui inscrivent leurs enfants en immersion. L'extrait ci-dessous tiré de l'entrevue de Gisèle (GIS-Pmat), la professeure de maternelle, vient appuyer cette idée. Elle y discute des profils d'enfants qui arrivent à la maternelle sans être passés auparavant par les services de prématernelle ou les services de garde. Elle déplore leur manque d'expérience en groupe, en plus d'arriver désavantagés au plan linguistique, puisqu'ils ne parleraient

pas suffisamment français à la maison (voir aussi les extraits 4.58 avec Laurent et 4.61 avec Angelina à ce sujet). Gisèle utilise ici l'expression « vivre en français » pour décrire le type de milieu de vie attendu des familles qui inscrivent leurs enfants à la maternelle à l'école Beaulieu.

Extrait 4. 10

- GIS-Pmat : [...] Mais maintenant je veux dire on a des enfants qui ont un paquet d'expérience dans toutes sortes de domaine!/ c'est pas la même clientèle mais il reste que y en a encore/ des gens qui ont les enfants à la maison pis/ ça fait des enfants qui doivent qui sont plus anxieux effectivement!/ ça parait PLUS parce que les autres ont déjà à travers ces étapes-là de leur vie tsé!
- CAL : Donc y a la séparation/ d'être en milieu de groupe/ tout ça à apprendre en plus du langage?
- GIS-Pmat : En plus du langage!// Ça/ ça va être heu/ pis le parent bein veut tout d'un coup le mieux pour son enfant! Mais y a pas fait sa part avant!/ [Rires] Faque là c'est ça que nous autres faut qu'on arrive à leur dire là!/ on peut pas faire heu/ des MIRACLES là!/ toute de suite là!// Pis ça sera pas juste nous qui va le faire!/ s'cusez mais ça sera/ non!/ sinon faut rechercher heu/ un un un/ un autre/ un autre niveau de/ de scolaire!// Ça va être comme l'immersion plus!/ s'parce que là ici/ c'est qu'il faut vivre en français un peu à la maison là!
- (Entrevue ENS-2jun-01)

Un dernier élément évoqué par les parents comme source de motivation pour inscrire leurs enfants à l'école Beaulieu plutôt qu'aux programmes d'immersion est leur vision du bilinguisme canadien. Ces parents désirent que leur enfant développe un bilinguisme dans les deux langues officielles du pays, ce qui peut aussi être assimilé à des discours identitaires. Toutefois, il ne s'agit pas des mêmes éléments identitaires que ceux discutés plus tôt, puisqu'il n'est pas ici question d'identité francophone, mais bien d'identité canadienne. Ce désir de développer le bilinguisme des élèves peut paraître surprenant venant de parents qui choisissent le CSF, car il serait plus facilement associé à la mission des programmes d'immersion. C'est le cas de Barbara, la mère d'Anaïs (3^e année1#), pour qui la valorisation du bilinguisme officiel canadien lui vient des aspirations de ses propres parents, des immigrants polonais venus s'installer dans la région de Vancouver à la fin des années 1950. Dans l'extrait suivant, Barbara (BAR) explique dans quel contexte elle a été elle-même scolarisée en français à Vancouver, alors que le CSF et le PCDF n'existaient pas encore :

Extrait 4. 11

- BAR : Et alors [mes parents] sont venus heu ils sont arrivés au Québec/ et hum ils parlaient je pense pas mal mais pas très bien probablement le français parce

que la Pologne était très fermée/ du monde/ mais ils étaient très/ ils aimaient beaucoup Trudeau

CAL : OK

BAR : Pierre Trudeau// [...] Ils sont arrivés à Vancouver en 57 je pense/ et tout de suite ils ont tombé amoureux de Vancouver alors ils se sont installés ici/ mon père est ingénieur il a trouvé du travail très facilement/ et heu/ mais ils étaient/ vraiment ils vivaient ou ils croyaient au à la vision de Trudeau

CAL : _Du multi_

BAR : _Du pays_ bilingue

CAL : OK

BAR : Alors moi je suis née 10 ans plus tard en 67 et ils voulaient beaucoup que j'apprenne le fran/ [...] Mais là tout de suite ils voulaient que j'apprenne le français/ alors j'étais dans une maternelle français heu bilingue ou français ici à Vancouver mais après c'était difficile c'était TRÈS différent dans les années 60-70 ici! Même c'était le contraire que ce qui se passe maintenant sauf heu le gouvernement fédéral n'est pas trop/ bilingue/ Harper surtout/ il croit pas à ça!// Mais Trudeau qui croyait à ça mais les provinces ils étaient très CONTRE/ le français/ alors c'était très difficile d'avoir une éducation française alors heu il y avait deux écoles/ Il y avait l'école bilingue/ et y'avait *York House*/ une école privée/ où/ la moitié de la journée on pouvait être dans un programme où la moitié de la journée était en français et la moitié en anglais [...]

BAR : Tous les matins/ mon père nous prenait à l'école/ et et c'était simplement parce que c'était heu/ l'opportunité d'apprendre le français// Et alors on a/ et j'ai fait/ alors c'était/ malheureusement le programme était seulement pour les primaires/ heu jusqu'à la 6^e année/ et après alors mon père il est allé/ il a/ a décidé d'être sur la comité de gouvernance/ de *board*!

CAL : Oui le

BAR : Et il a dit heu il a essayé de/ de faire que y a plus de français dans le lycée/ il a ils ont un peu changé mais c'était/ c'était DOMMAGE parce qu'on connaissait très bien le français après 6 ans et après y avait très peu de français/ alors ils ont décidé et je pense qu'il y avait d'autres raisons aussi!/ que on allait vivre en France pour un année

(Entrevue PAR-13mai-01)

Dans ce contexte, il était important pour Barbara de scolariser sa fille en français, avec le même type de motivations que ses parents avaient eues pour elle, comme elle l'explique un peu plus tard lors de l'entrevue :

Extrait 4. 12

BAR : [...] Avec [Anaïs]! [Anaïs] quand elle avait/ quelques mois on a déménagé en Pologne alors ses premières trois ans elle a vécu dans quatre pays/ elle vivait avec nous on faisait ce travail international on travaillait pour une petite heu organisation hum qui aidait les pays à être plus démocratiques alors/ on

déménageait beaucoup/ mais on heu on allait en France de temps en temps mais mais c'était plutôt la Pologne et l'Angleterre où on était// En rentrant ici/ hum alors quand elle avait quatre ans cinq ans on avait [Natalia] parce qu'elle a une petite sœur à [la prématernelle]/ hum on a décidé que on va essayer de faire la même chose/ que mes parents ont fait pour moi/ parce que c'était vraiment le plus gros plus hum/ le plus beau cadeau qu'ils ont fait pour ma pour insister que j'apprenne le français parce que vraiment y a pas/ c'est DUR si on a pas la langue à la maison/ hum mais ils ont vraiment fait le grand effort/ [...] Et et c'est la vision qu'on a! C'est la même vision dans un sens que mes parents ont eu pour moi pour/ pour donner cette opportunité de de/ et comme mon mari dit/ si on apprend PAS/ le français/ heu à nos enfants ont leur donne pas l'opportunité de jamais être/ Premier Ministre du Canada!

(Entrevue PAR-13mai-01)

Ainsi, bien que ce ne soit pas explicite dans les extraits cités, il est possible de comprendre la vision du bilinguisme de Barbara, sa volonté de transmettre une identité canadienne et sa préférence pour les programmes francophones comme des recherches d'authenticité. Elle semble vouloir offrir l'occasion à ses filles de développer une identité canadienne par l'acquisition de compétences bilingues de locuteurs natifs. Cette acquisition serait grandement facilitée par des programmes authentiques et unilingues français, caractéristiques associées davantage aux programmes francophones qu'aux programmes d'immersion.

4.2.2.2 Les motivations évoquées pour choisir les écoles du CSF

Il faut noter que tous les parents rencontrés n'utilisent pas les critères de distinction mentionnés jusqu'ici pour motiver l'inscription de leurs enfants à l'école Beaulieu plutôt qu'à une école d'immersion. Leurs discours tranchent parfois avec ceux évoqués jusqu'à maintenant, car ils ne répondent pas à la même logique. Les motivations des premiers étaient axées sur les aspects identitaires et culturels de la langue française (ou du bilinguisme, dans le cas de Barbara), qui devient une ressource symbolique (Bourdieu, 1977, 2002; Bourdieu et Boltanski, 1975; Coste et Simon, 2009; Jaffe, 2008), alors que les motivations des autres sont davantage de nature utilitaire, orientées vers l'avenir des élèves et vers les avantages à tirer de l'enseignement en français. Ces discours s'inscrivent davantage dans une idéologie néolibérale où la langue devient une ressource économique à mettre en valeur sur le marché linguistique (Bourdieu, 1977, 2002; Castellotti et Moore, 2010; Costa, 2015; Dagenais et Lamarre, 2005; Darwin et Norton, 2015; Heller, 2011; Sabatier, 2010). Toutefois, dans

plusieurs cas, les discours tenus par les participants à la recherche se trouvent quelque part à la frontière des deux catégories.

Dans l'extrait suivant, Shannen (SHA), une mère de deux enfants à l'école Beaulieu, explique qu'elle et son mari désiraient inscrire leurs enfants au CSF dans le but de leur offrir une éducation bilingue, bien que ce soit son héritage francophone qui leur permettait d'obtenir le statut d'ayant droit :

Extrait 4. 13

SHA : Sure/ so hum [my husband] is the was originally the francophone in the family although he learned French late in life at age hum 31 he moved to Quebec city for a few years in order to learn French/ although my background my family is French Canadian my mother and my father even further back is French/ but I don't I'm still learning French I don't speak French as well as him/ but pretty far hum/ back we decided we want our children to be BILINGUAL and to learn French so we enrolled them in the school and we qualified mainly because of my heritage is French Canadian
(Entrevue PAR-17mai-01)

Shannen évoque ensuite l'argument du « vivre en français », soit le fait d'avoir des pratiques langagières unilingues en français, pour expliquer la différence entre l'école Beaulieu et une école d'immersion :

Extrait 4. 14

SHA : _I mean yeah no I_ think that's important/ hum/ I remember the one of the principals huh a few years back Monsieur [...]/ And he said in you know the difference between this school and a French immersion school is we live in French here and they're just learning French/ and so// [...] I appreciate you know they have hum/ you must speak French if you're in this school and you're in the building and the kids take that so seriously I love that! Right?/ I think it's great and I appreciate that/ hum when they have some of the events that they really try to bring in French culture right?
(Entrevue PAR-17mai-01)

L'extrait suivant montre d'ailleurs qu'elle tire fierté et prestige du fait que l'école où sont inscrits ses enfants, *n'est pas* une école d'immersion :

Extrait 4. 15

- SHA : When people cause they've heard me/ [My husband] and I crack/ oh your kids go to French immersion!/ no it's not French immersion it's actually a French school [rires]/ And the kids hear I say that so they tell/ where do you go to school? [École Beaulieu]/ what is/ what is that a French immersion?/ no it's not!// For the kids would say that!/ it's NOT French immersion! [rires]⁵⁸
- CAL : They proudly state it right?
- SHA : Right! But it's totally different!
- CAL : Why?
- SHA : Totally different! Right?
- CAL : What's your experience with French immersion? Or what do you know about that?
- SHA : Well just that hum// It's exactly what Monsieur [...] said// They learn there certain like you're in in your classroom you're learning some French but the kids that go to French immersion their level of French is nowhere near/ what our kids are! Because everything else in the school is in English and so it's not understanding that sort of
- CAL : OK
- SHA : The/ It's not even culture the way of life it's just they don't have a French identity/ They learning in French/ It's totally different!/ hum/
- (Entrevue PAR-17mai-01)

Il est possible de déduire de ces extraits que pour Shannen et son mari, l'aspect identitaire de l'héritage francophone familial a été mobilisé pour avoir accès à l'école Beaulieu, sans vraiment être une source de motivation essentielle. Ici, les aspects identitaires et culturels évoqués (« way of life », « French identity », etc.) deviennent des critères d'authenticité et de prestige (Boix-Fuster, 2015; Boudreau et White, 2004; Heller, 2002; Jaffe, 2015a; O'Rourke et al., 2015) qui garantiraient la qualité de l'éducation et le développement souhaité des compétences en français et plus généralement des ressources linguistiques bilingues. Ainsi, ces critères identitaires ne sont pas mobilisés en tant qu'objectifs, tels que le CSF en fait la promotion ou comme Barbara l'a exprimé, mais plutôt en tant que moyens d'arriver à d'autres fins.

Shannen et Barbara partagent cependant deux raisons qui les ont fait choisir le CSF, soit le gage d'authenticité du français et l'expérience de « la vie en français ». Barbara valorise beaucoup son expérience comme étudiante dans une école locale française (voir extrait 4.16) et elle souhaite faire vivre une expérience authentique similaire à ses enfants. D'ailleurs, Barbara et Shannen ont toutes

⁵⁸ Je noterai que cet extrait est aussi un exemple de la capacité des enfants de reprendre à leur compte les discours entendus chez leurs parents et plus généralement des adultes qui les entourent.

deux exactement le même projet : vivre en France pendant un an et envoyer leurs enfants dans une école publique locale. Elles refusent de les inscrire dans une école internationale où il y aurait d'autres étudiants étrangers, car elles désirent que leurs enfants soient en interaction avec des « vrais » Français (voir extrait 4.18), qui ne leur parleront qu'en français (voir extrait 4.17). Les trois extraits suivants sont frappants par leur ressemblance au point de vue du discours, alors que les deux entrevues individuelles ont été réalisées à des moments et en des lieux différents.

Dans l'extrait 4.16, Barbara parle de sa propre expérience comme étudiante en France :

Extrait 4. 16

BAR : [...] J'ai passé une année comme ça pour vraiment hum/ RETROUVER le français/ et aussi pour mes parents/ la France et la Pologne étaient toujours des des/ des pays très proches/[...] Alors on a/ vécu cette année TRÈS c'était une des meill meilleurs souvenirs c'était vraiment merveilleux année/ où où j'ai fait mes études les enfants étaient très gentils avec moi parce que j'étais une étrangère!// C'était la seule étrangère et dans ces jours-là c'était pas comme maintenant où ça se fait plus facilement c'était vraiment/ unique/ [...]/ Alors ça c'était une très bonne année parce que les FRANÇAIS ils m'ont traitée comme une élève française alors j'avais pas de/ de/ heu/ oui j'étais traitée comme tout le monde!/ j'étais pas/ et c'était dur! Parce que les Fran en France/ c'est système très différent c'est vraiment/ très strict très hum/ académique/ mais ça ça s'est très bien passé!// Je suis revenue alors mon français s'est beaucoup amélioré parce que pour une ANNÉE j'ai parlé QUE/ le français/ et à la maison on parlait polonais alors j'ai pas parlé l'anglais DU TOUT pour une année!

(Entrevue PAR-13mai-01)

Dans l'extrait 4.17, Barbara parle de ses attentes par rapport à l'expérience de sa fille Anaïs :

Extrait 4. 17

BAR : Alors oui!// Cette vision alors/ hum/ oui on a fait la grande décision et y a quelques semaines on a loué la maison elle va aller dans une école française dans les environs dans le sud de la France avec sa sœur/ on va/ habiter chez mes parents/ et on va faire une année de repos/ pas de repos parce que ça va être heu/ mais de francisation! [...]/ Ça m'excite plus pour/ pour l'année/ qui vient parce que d'abord je pense que elle va s'en sortir bien/ et aussi/ les grands/ PAS en avant qu'elle fera dans un vraiment dans un milieu complètement où elle PEUT pas parler anglais/ ça/ en retournant ça ça/ ça va être bien!

(Entrevue PAR-13mai-01)

Dans l'extrait 4.18, Shannen parle de ses attentes par rapport à l'expérience de ses enfants David et Sarah en France :

Extrait 4. 18

SHA : Yeah! So we so the kids will not be at [école Beaulieu] next year we have them enrolled/ in a French school/ a French public school/ so/ and this was a plan we had for quite some time and it's in fact before we enrolled them we thought if we ever do this/ we definitely want our children to be/ speaking French so that we could move to France and they would be able to just experience French culture and huh just move right into the school system so/ We are planning to do that huh to leave in July/ spend the school year in Provinces/ and then hum come back the following summer and THEN go back to [école Beaulieu] [...]/ The year we have in France/ will be so much more enjoyable/ for the kids!// Because/ they gonna go to a public school they're not going to an international school where they meet Americans!/ right?// They gonna go to a French school they're nervous/ oh we won't know anybody I said/ you guys are gonna be the rock stars cause every kids gonna be like Ahh! you're from Vancouver! can you teach me English? [rires]/ Right?

(Entrevue PAR-17mai-01)

Ainsi, l'importance que ces deux mères accordent à l'expérience que feront leurs enfants dans une petite école locale française, plutôt qu'à une école internationale où seraient inscrits d'autres étudiants étrangers, pourrait se transposer dans le choix qu'elles font en Colombie-Britannique d'inscrire leurs enfants au CSF plutôt qu'en immersion française. Cette valorisation de l'expérience authentique ressemble d'ailleurs davantage aux discours tenus par les familles qui valorisent le français comme langue d'origine et de culture, que les discours purement utilitaires. En fait, ces deux mères partagent dans une certaine mesure la vision de l'éducation en français au CSF comme mode de socialisation, bien qu'elles n'adoptent pas complètement le modèle identitaire que tente de transmettre l'école aux élèves. Ici, les propos de Barbara montrent une certaine ambiguïté vis-à-vis de la mission identitaire de l'école et du CSF :

Extrait 4. 19

CAL : Oui absolument/ [...] hum comment tu te sens par rapport à la mission heu de la commission scolaire de développer la fierté francophone la l'identité francophone en Colombie- Britannique/ chez les enfants?

BAR : Hum/ peut-être je dois dire je je je je me/ hum/ je supporte ça je pense que hum/ je c'est quelque chose que j'ai pas trop pensé je dois dire que j'ai pas pensé beaucoup à ça/ comment je me définis/ si je me définis comme francophone/ si je me définis/ d'être PARTIE de cette fierté francophone ou

je regarde de l'extérieur// C'est intéressant que [Anaïs] dit NON je suis pas francophone/ et peut-être NOUS on doit/ repenser ça/ comment nous on/ parce que dans un sens/ ha je sais pas je dois dire que je me ça serait très dur pour moi de dire que je suis francophone je suis canadienne/ je suis canadienne et je crois à un Canada qui est BILINGUE/ que chaque canadien ou canadienne/ devrait parler le français et l'anglais/ alors pour moi oui c'est c'est peut-être j'ai plus le l'idée fédéraliste!/ que francophone et oui/ mais je je/ alors quand ils vous ont fait la cabane à sucre et tout ça parce que M. [Brad] il est TRÈS fier de la de la tradition francophone/ moi je sens que ça fait partie de ma culture/ que je suis CANADIENNE ça fait partie de ma culture/ alors oui je suis francophone et anglophone mais/ les DEUX choses font partie de ce qui/ je suis alors ça c'est pas que c'est/ des traditions francophones c'est des traditions canadiennes de la partie francophone/ oui

CAL : oui

BAR : Alors je sais que c'est pas trop populaire! [rires]/ entre les Québécois de dire ça!

(Entrevue PAR-13mai-01)

D'autres parents font plus explicitement appel à des critères utilitaires, pragmatiques et économiques pour justifier le choix de l'école Beaulieu. C'est le cas de Julie (JUL), la mère de Briana, une Québécoise qui a d'abord séjourné quelques années en Alberta, province où elle a rencontré son mari qu'elle qualifie d'anglophone. Elle et son mari habitent la région de Vancouver depuis 1995. Julie discute ici de ses motivations à inscrire Briana à l'école Beaulieu et à la scolariser en français :

Extrait 4. 20

JUL : Moi c'est arrivé un petit peu plus tard heu/ j'ai pas parlé à mes enfants/ en français/ dès le début// Mais après ça ma/ pour ma mère elle me le disait tout le temps que c'était// Ça la/ tsé ça la décevait ou que/ ou jusque/ tsé / faudrait vraiment commencer pis que c'était important pis que c'est facile si tu veux leur montrer pis/hum/ moi je me suis sentie comme/ si j'avais perdu mon français là/ quand je suis arrivée en Colombie-Britannique// Pis j'étais plus jeune aussi/ pis hum// Après ça/ quand les enfants ont vieilli un petit peu je me suis rendue compte que/ on a fait on faisait des visites au Québec/ pis y avaient aucun moyen de communiquer avec heu/ des enfants TRÈS TRÈS francophones que mon/ mes frères ont// Pis hum/ je trouvais ça un petit peu/ je trouvais ça décevant/ pis j'avais dans l'idée là de/ c'est ça/ de de commencer/ à l'éduquer en français/ pis après ça heu/ quand j'ai recherché avec/ les écoles/ j'ai trouvé que c'était fantastique d'avoir la possibilité d'être dans une école qui est quand même/ plus petite/ pis que/ j'aimais beaucoup beaucoup l'atmosphère de l'école ici// Heu pis après ça?/ y avait quelque chose d'autre aussi/ hum// Ah oui!/ hum/ dans notre famille/ on est toute/ on est trois enfants qui sont bilingues pis toutes nos emplois sont reliés/ à/ au fait qu'on/ qu'on est/ qu'on soit bilingues// Faque/ je voulais les avantager

de cette façon-là surtout qu'au Canada je trouvais que c'était/ c'était une belle chose
(Entrevue PAR-GrF-12mai)

On retrouve dans cet extrait l'idée qu'en contexte canadien, il est souhaitable d'être bilingue, à l'image de ce qu'avait affirmé Barbara, mais on peut aussi y lire deux autres motivations à inscrire Briana à l'école Beaulieu : l'atmosphère de l'école et les perspectives d'emploi liées au bilinguisme. De plus, on voit dans cet extrait l'influence de la famille élargie sur les motivations des parents. Dans le cas de Julie, cette motivation à transmettre la langue familiale reste tout de même davantage utilitaire qu'identitaire. L'apprentissage du français a pour but d'outiller les enfants en vue de communiquer avec les membres de leur famille au Québec plutôt que dans le but de leur transmettre un héritage culturel.

Patrick, le père d'Eric, explique dans le prochain extrait que c'est sa femme qui a insisté pour inscrire leurs enfants à l'école francophone. Il dit avoir été assez indifférent devant le choix du programme scolaire, mais c'est la possibilité pour les enfants d'acquérir des compétences en langue seconde qui a été un facteur déterminant pour donner son appui au choix du CSF. Selon lui, le développement du bilinguisme par l'acquisition de compétences en langue seconde (et pas nécessairement du français) bénéficierait à l'apprentissage en général, en plus d'ouvrir les horizons pour la vie future des enfants. Je suppose qu'il fait ici référence au marché du travail, aux loisirs et à une variété d'autres activités sociales. L'aspect identitaire ou culturel de l'apprentissage d'une langue seconde ne semble pas être un facteur important pour lui et l'extrait suggère qu'il doute même qu'il y ait une réelle transmission culturelle par l'apprentissage de la langue.

Extrait 4. 21

PAT : My kids huh/ I'm/ I'm totally Anglophone/ I grew up in England/ and the school in English only and all that we had I I/ I did learn French very BASICALLY/ and therefore it was/ our level of language/ education/ in England is terrible/ hum/ when I came/ to Canada/ marriage my wife/ who's from Montreal/ hum// I/ She was very persuasive in in/ recommending the kids go to French school/ I// didn't/ really/ care/ either way whether they went to an English school or French School/ but I/ it/ I/ it is important to me that they learn a language/ because huh/ I/ I do agree/ it/ it assists in their development/ and it just broad [XX] perspective on life/ what impacts that has on// Their assimilation into huh a CULTURE// I'm still/ very much/ into mines about [XX]/ but certainly/ the understanding of a language can I think

can only be a benefit to them/ so I'm fully supportive of that// Learning a language
(Entrevue PAR-GrA-12mai)

Autre exemple, Cheryl explique dans l'extrait ci-dessous comment l'apprentissage du français s'est révélé être un facteur de mobilité géographique, sociale et économique pour son mari et un facteur de mobilité transnationale pour elle (Block, 2008; Bourdieu, 2002; Dagenais, 2003; Dagenais et Jacquet, 2000; Dagenais et Lamarre, 2005; Darwin et Norton, 2015; Fibbi et D'Amato, 2008; Heller, 2007b; Holliday, 2010; Yuval-Davis, 2004), ce que Cheryl et son mari désiraient offrir à leurs enfants.

Extrait 4. 22

CHL : Hum// My husband /huh// Because he spoke French he was more/ wordly/ in his Northern Ontario town than his six siblings// He ESCAPED eventually/ to Toronto he/ you know got to go to postsecondary nobody else did everybody else work at the sawmill in town/ hum/ so he felt that it was a way of sort of opening / hum/ doors/ hum/ for himself/ that he wouldn't have had necessarily/ if he hadn't had the other language/ the extra language/

[...]

CHL : Or/ hum/ equated also with hum/ higher educated/ people in his/ town/ that most people didn't go to postsecondary/ he's also/ 65// so/ life was a little bit different when/ if he had a job he didn't go/ University necessarily/ in / smaller towns/ hum// I felt strongly/ I/ I/ I'm a total nationalist// And living overseas in England for two years/ or hum/ in Algeria for three// hum/ you hang on to whatever you have/ from your old home country/ do you we not?// and huh/ the French was something that I had/ from Canada// And hum/ wherever happen to travel or work// hum/ and sometimes it was that's what I had and I didn't have the English// You know/ depending on what country I was in/ so/ hum// our/ our family travels/ extensively

[...]

And I think that that's can only be a positive thing/ the world is becoming more/ you know/ more multicultural// And huh// And transient/ like we travel/ you know/ people travel/ like news travel fast/ huh/ information does so/ it can only help to/ I think/ the languages along with the math and along with music/ you know develop brains/ differently/ And I think it's just so important to have// That part of her culture// You know/ it is a bilingual country/ and/ I'm doing her bit/ flying over [XX] almost correctly// to/ promote that here

(Entrevue PAR-GrA-12mai)

Pour sa part, Barbara explique durant son entrevue qu'elle a décidé de changer Anaïs de l'École française internationale de Vancouver (EFIV) vers l'école Beaulieu pour des raisons économiques, car

l'école privée coute beaucoup plus cher que l'école publique, mais aussi en raison de la qualité de l'éducation à l'école Beaulieu :

Extrait 4. 23

- CAL : Et pourquoi avoir changé de l'école française à ici?// C'était quoi la motivation?
- BAR : Hum! Un peu l'argent! [rires]// Ça coute cher!
- CAL : Heu oui parce que c'est une école privée?
- BAR : Oui c'est une école privée/ hum et aussi je pense que hum [l'école Beaulieu] c'est plus grand// Dans le temps [l'EFIV] c'était/ c'était CHER et c'était une petite école puis/ c'était pas un beau local c'est c'est ils viennent de changer maintenant
- CAL : OK
- BAR : Heureusement même aussi on a changé parce que j'ai j'ai encore des amis y a beaucoup de/ de politique entre les parents entre la direction et/ oui je/ je sais pas!// Et dans un sens j'aime bien la méthode française/ parce que c'est très strict c'est très/ mais c'est un peu// Oui la mentalité un peu/ ils ont pas trop changé la mentalité pour l'éducation c'est c'est c'est très fermé encore! Dans un sens aussi et je pense que c'est aussi bon ici c'est plus grand ici c'est/ y a plus plus de ressources je pense dans cette école que que à EFIV oui non je pense que pour le moment on aime bien

(Entrevue PAR-13mai-01)

Dans son cas, les qualités ou les avantages de l'école Beaulieu concernent les installations, les locaux, les relations entre les parents et la direction, la méthode pédagogique ainsi que les ressources (on imagine financières et matérielles) disponibles. Ces considérations plutôt pragmatiques n'en sont pas moins déterminantes dans le choix de l'école pour cette famille, comme pour d'autres. Jenny, la mère de Gabriel explique d'ailleurs que c'est son appréciation de la qualité de l'éducation offerte à l'école Beaulieu qui la garde motivée à maintenir ses enfants à cette école, bien que ce soit une expérience difficile pour elle : « Hum// I'm happy they're here/ very happy they're here// 'Cause I think it's a fantastic school/ a fantastic education// It's still/ hard for me/ I find » (Entrevue PAR-GrA-12mai).

Hélène, la mère d'Eric se trouvait au moment de l'enquête dans une période de choix par rapport aux études secondaires de sa fille ainée Charlotte. Elle devait décider si elle allait l'inscrire au secondaire à l'école Beaulieu, dans une autre école secondaire francophone de la région ou en immersion. Pour elle, le choix de l'école devait d'abord être basé sur la qualité de l'éducation, quitte à devoir renoncer aux programmes francophones :

Extrait 4. 24

- CAL : [...] Est-ce que vous considérez l'option que les enfants poursuivent leurs études en français au secondaire?
- HEL : Bein moi avec [Charlotte] en sixième année on y pense/ beaucoup/ parce qu'elle est rendue là/ heu/ franchement on est/ plus orientés/ que non/ qu'ils continueront pas ici// Et/ c'est/ ça me/ ça me fait réfléchir beaucoup/ j'aimerais bien/ qu'ils restent en français parce que ça m'inquiète que/ s'ils restent pas/ à l'école francophone/ l'intégration/ l'assimilation/ va se faire beaucoup/ alors faudrait que/ je trouve des façons pour qu'ils gardent leur français/ moi c'est plus l'idée que l'école secondaire est trop petite// Ici// Et heu/ l'éducation/ pour/ pour s'assurer qu'ils ont une éducation très heu/ une forte éducation/ c'est numéro un pour nous autres// Alors heu/ c'est ça qui/ pis aller à [une autre école du CSF] c'est pas pratique pour nous
- CAL : C'est trop loin?
- HEL : C'est trop loin/ pis on travaille tous les deux/ alors se rendre là c'est/ c'est impossible pour nous// Alors heu/ en ce moment on regarde qu'ils vont aller ailleurs/ y a la possibilité d'aller en/ en immersion française/ ça c'est une possibilité/ heu/ mais pour nous c'est plus la qualité de l'éducation/ qui/ est le premier critère
- (Entrevue PAR-GrF-12mai)

D'ailleurs, le personnel scolaire est conscient que la qualité de l'enseignement et la bonne réputation de l'école, nourries entre autres par les résultats des élèves aux tests provinciaux, sont des facteurs critiques qui influent non seulement le choix de l'école, mais aussi sur la rétention des élèves déjà inscrits. C'est ce dont discute dans le prochain extrait Denise, la directrice de l'école :

Extrait 4. 25

- DEN-dir : Donc MOI quand je suis arrivée à l'école ici j'ai regardé les résultats/ pis honnêtement selon moi y'étaient/ y'étaient moyens/ y'étaient corrects là/ j'aurais pas pensé qu'on serait situé là/ faque là je vais investiguer/ bon je te donne un exemple/ parce que/ ce parent là/ elle/ qui est venue aux portes ouvertes hier/ bein elle ça ça/ ça l'inquiétait// Pis elle se posait des questions pis avec raison// Parce que/ c'est c'est ce que/ c'est ce qui est sur l'Internet/ pis c'est la publicité qui/ qu'on fait de/ des écoles/ pis de notre école en plus spécifiquement
- CAL : Oui
- DEN-dir : Donc// heu/ on a beau dire que ces tests-là IHB sont peut-être pas fiables/ et puis bon/ mais il reste que c'est ce que/ donc quand je parle de// hum// Parce que ta question originale c'était qu'est-ce qui va être le plus heu/ qu'est-ce qui va être le plus marquant/ qu'est-ce qui est le plus important pour nos élèves?// Bein on peut pas se soustraire de tout ce qui est académique// Parce que les parents regardent ça!/ pis pour eux autres c'est// C'est important parce qu'ils vont enlever leur enfant de l'école si ils pensent que

notre école est pas de bonne qualité/ on n'a beau être en français/ mais si on n'offre pas un programme de qualité// Pis je les blâme pas/ ils vont dire on va aller/ on va aller en anglais on va aller en immersion// Hein

CAL : Ok oui

DEN-dir : Donc la langue/ c'est comme un plus// Mais faut que/ le le/ la base soit là/ il faut qu'on ait un/ un un aussi bon programme si c'est pas un meilleur programme que le secteur anglais/ il faut qu'on puisse prouver que nos élèves sont heu/ de même niveau que les autres élèves de la province/ qu'on suit les mêmes curriculum/ puis oui!/ ça se passe en français/ puis oui c'est un plus// Mais nos élèves sont/ ils sont bien préparés pour l'Université/ ils sont bien préparés pour le postsecondaire/ pis/ faque c'est/ c'est ça le le/ le gros défi// [...]

(Entrevue ADM-10fev-01)

Un dernier argument pour choisir l'école Beaulieu et la scolarisation en français fait référence aux bénéfices supposés du bilinguisme sur l'apprentissage des langues (Euch, 2010; Sahuquillo Díaz et Valenzuela Miranda, 2014), à l'hypothèse du transfert linguistique de Cummins (telle que décrite dans Baker, 2011, p. 175) et au développement cognitif (Kharkhurin, 2011; Marinova-Todd, Marshall et Snow, 2000). Plusieurs parents de l'entrevue de groupe en anglais affirment en effet que l'apprentissage du bilinguisme est avantageux en soit et favoriserait le développement des capacités cognitives chez les enfants, les aptitudes d'apprentissage en général et l'apprentissage d'autres langues en particulier. L'extrait suivant illustre ce fort préjugé favorable envers l'éducation bilingue exprimé par les parents. Dans cet extrait, Jenny explique qu'elle s'était clairement opposée au choix de son mari d'inscrire leurs enfants à l'école francophone. Ses réticences étaient nombreuses et sérieuses, mais l'argument qui l'a finalement ralliée à la décision de scolariser les enfants en français est celui des bénéfices supposés de l'éducation bilingue.

Extrait 4. 26

JEN : Yeah I didn't want to do it at first// I was/ I was dead against it/ because I/ I don't speak any of it and then you understand that

[...]

CAL : So you say you were against it for _ reasons why at first?_

JEN : _Yeah_ / well because I don't speak any at all/ so you know/ I thought I'd be excluded from their education/ and/ wouldn't be able to take part/ or to volunteer and all that kind of stuff// But then/ I did a bit of research and the benefits of a second language and// I gave in// [rires]

(Entrevue PAR-GrA-12mai)

Ce type d'argument rappelle celui évoqué par quelques professeurs qui font référence à l'hypothèse du seuil critique pour l'apprentissage des langues (DeKeyser, 2013; Hakuta, Bialystok et Wiley, 2003; Marinova-Todd et al., 2000; Schmid, Köpke et de Bot, 2012). La professeure de maternelle Gisèle a d'ailleurs fait explicitement référence à cette hypothèse pour expliquer l'importance pour les parents de transmettre la langue française le plus tôt possible aux enfants :

Extrait 4. 27

GIS-Pmat : Oui oui! C'est sûr qu'un enfant qui a pas été francisé là il se retrouve dans une mer de ou d'enfants qui comprennent bien// Ça va pas être facile! C'est pour ça qu'on prend les mesures de d'aviser bein s't'encore le temps on a quand même heu à cinq-six ans encore là un effet éponge/ mais vraiment il faut que les parents s'impliquent!// Parce que plus il va vieillir plus ça va être difficile il/ le jeune là il/ y a sa façon de voir sa façon de répondre y a sa façon/ ça va être pas mal dur là pis il va se sentir à part des autres!// Tandis que bon à cinq six ans/ si le parent est bein pépé bein encouragé/ l'enfant il va se modeler hein

(Entrevue ENS-2jun-01)

Toutefois, les enseignants qui font référence à l'importance d'apprendre les langues le plus tôt possible militent davantage pour un *apprentissage précoce du français*, pendant que l'enfant serait « une éponge », alors que les parents militent plutôt pour un *bilinguisme précoce*. Cette différence est importante, car elle montre une divergence possible entre les objectifs des parents et ceux des professeurs en matière d'apprentissage des langues et du français en particulier. Les enseignants visent un apprentissage précoce du français afin de favoriser le développement de compétences langagières le plus près possibles des standards attendus des locuteurs natifs et monolingues. De leur côté, les parents rencontrés semblent valoriser les compétences bilingues de leurs enfants, même si elles sont partielles et non standards. Derrière l'objectif commun du développement précoce des compétences linguistiques des élèves se cachent donc des conceptions langagières et idéologiques différentes.

À travers ces motivations plutôt utilitaires et pragmatiques, on comprend que les parents cherchent à outiller les enfants en vue de leur vie adulte, soit pour les études postsecondaires et le marché du travail. Ils espèrent que l'apprentissage du français – et de l'anglais – aidera les élèves à se positionner favorablement sur les marchés linguistiques locaux, nationaux et transnationaux (Bourdieu, 1977, 2002; Dagenais, 2003; Dagenais et Jacquet, 2000; Dagenais et Lamarre, 2005; Heller,

2002, 2007b, 2011). En inscrivant leurs enfants à l'école Beaulieu, ces familles ne regardent pas tant vers le passé, l'origine, mais plutôt vers le futur, l'avenir.

4.2.2.3 Des motivations et des discours plus légitimes que d'autres ?

L'extrait suivant est tiré de l'entrevue de groupe en anglais avec des parents de participants à l'étude. Une des premières questions posées lors de l'entrevue concernait leurs motivations à inscrire leurs enfants à l'école francophone. Mary fut la première à répondre à la question et sa réponse montre à quel point plusieurs sources de motivation et de justification peuvent être évoquées par les familles :

Extrait 4. 28

CAL : Thanks a lot// And hum// First question/ I'm/ guessing you expect that question// WHY did you send your kids in a French school?/ what is your motivation/ primary?

MAR : Well for me/ I grew up in Montreal// And I went to French immersion school in Montreal/ So I've been from Québec/ I wanted/ bah for so many reasons I wanted my children/ that when we go back to visit/ in Québec/ I TRULY believe/ that hum/ knowing a language is a window into the culture// My husband/ not knowing French/ has had issues/ with Québec/ you know?/ and I didn't want my children growing up with those/ same issues/ he's/ he's changed/ I mean/ he's come a long way/ but when he was just English and not exposed to any French/ I did not want my children/ being that way/ I wanted them to go into Québec/ and feel welcome/ and understand the language/ and I also think that being Canadian or ANY nationality/ the more languages you know/ I also know grew up as speaking Hungarian/ and I think the more languages you know the better/ I believe the brain as we know develop differently/ hum/ you know when you're learning huh more languages at a younger age// And it makes each new language/ easier to/ huh/ learn/ and it also helps you with your English as well// So I just think that there's so many benefits to/ to knowing a second language/ whatever that language is/ and so why not let it be French/ if we're in huh/ if we're in Canada

(Entrevue PAR-GrA-12mai)

De fait, on retrouve dans cet extrait 4.28 presque tous les types de discours et de motivation mentionnés jusqu'à présent : la volonté de transmettre une langue d'héritage, d'initier à la culture francophone ou québécoise, développer des compétences linguistiques qui permettent de communiquer avec des « locuteurs natifs », promouvoir un bilinguisme national canadien, favoriser le développement d'habiletés cognitives et assurer l'apprentissage de la langue de la majorité par transfert linguistique. Cet exemple est l'illustration parfaite qu'il peut être périlleux de diviser les

professeurs, les parents ou les familles selon leurs motivations, leurs discours et leurs idéologies. Les entrevues auprès des parents comme des enseignants montrent en fait que la majorité des acteurs rencontrés se préoccupent de plusieurs des éléments identifiés dans cette section⁵⁹.

Malgré tout, alors que les discours nationalistes et identitaires sont légitimes et légitimés au CSF par notamment les documents officiels et les politiques scolaires, les discours utilitaires et pragmatiques sont souvent contestés. Plusieurs participants à la recherche délégitiment ces motivations, en les qualifiant de « mauvaises raisons » pour s'inscrire au CSF. Pour les tenants des discours nationalistes, les motivations utilitaires correspondent à celles des parents qui choisissent – ou devraient choisir – l'immersion française. L'extrait 4.10 avec Gisèle et l'extrait 4.7 avec Hélène en sont des exemples, mais elles ne sont pas les seules à avoir évoqué cette idée. L'extrait 4.29 avec Amélie (professeure venue du Nouveau-Brunswick) et Laurent (professeur venu de la France), appuie l'idée que les parents qui envoient leurs enfants à l'école francophone devraient tous adhérer à sa mission culturelle et faire des efforts pour la valoriser à la maison, même s'ils ne sont pas eux-mêmes francophones :

Extrait 4. 29

- CAL : Ce qui est le plus fondamental selon toi c'est vraiment le/ le rôle de la famille?
LAU-P5^e : Je pense/ pour s'identifier soi-même comme francophone plus tard/ oui/ je dirais ça/ oui
AMÉ-P4-5^e : Mes parents étaient francophones fèque// Mes deux parents/ alors// C'est certains que moi c'était comme quelque chose/ en famille on parlait juste en français même si// Je parle en anglais avec mes amis pendant l'école
CAL : Mhh mhh/
AMÉ-P4-5^e : Fèque
LAU-P5^e : Ouais/ je pense que l'école/ ça vient renforcer/ renforcer ça/ mais/ si au départ ya pas heu/ bein _un respect_
AMÉ-P4-5^e : _Mhh mhh_
LAU-P5^e : Pour cette culture-là/ une/ VIVRE _cette culture là_
AMÉ-P4-5^e : _Bein c'est ça_/ il peut avoir cette mentalité ah! je suis à l'école je parle en français pis je retourne chez moi je parle en anglais fèque _le seul endroit où ils parlent en français c'est_
LAU-P5^e : _Ouais ceux-là/ heu// bon_
[...]

⁵⁹ Cette situation correspond à ce qui avait été observé par Lamarre (1996) dans le cadre de sa recherche doctorale sur les programmes d'immersion française.

AMÉ-P4-5^e : C'est certain qui/ je sais pas si ils vont garder un beau souvenir de leur éducation ou si ils vont passer directement à l'anglais quand ils ont terminé// Parce que à la maison c'est en anglais!

LAU-P5^e : Ouais/ mais on/ on imagine que si on les a mis dans cette école c'est quand même parce que à la maison/ même si on parle qu'anglais/ ce qui est le/ le cas le plus extrême/ mais c'est y en a plusieurs là/ on en a dans chaque classe// Y a un/ un respect pour la francophonie ou enfin/ pas un respect mais heu// On aime la culture francophone et heu _c'est des FRANCOPHILES quoi!_

(Entrevue ENS-20avr-01)

Comme le montrent les extraits cités jusqu'à maintenant, les différentes motivations et les critères de distinction évoqués par les participants à la recherche sont source de tension entre acteurs de l'école, notamment en raison de la hiérarchisation des discours en matière de légitimité. L'analyse des discours sur les motivations des familles à inscrire leurs enfants au CSF et à l'école Beaulieu permet en effet de mettre en lumière l'inquiétude que suscitent les discours utilitaires et pragmatiques de l'apprentissage du français qui semblent s'opposer aux discours identitaires ou nationalistes. Michel croit toutefois que l'école francophone gagnerait à reconnaître ces sources divergentes de motivation : « we made this decision for certain reasons/ personal/ political/ whatever they are// If the school/ understands those// And builds this community around those answers/ I think it will be far more inclusive » (Entrevue PAR-GrA-12mai). Dans cet ordre d'idées, nous verrons dans la prochaine section comment les discours autour du choix de l'école soulèvent en fait la question suivante : à qui s'adresse l'école francophone ?

4.2.3 Entre méfiance et reconnaissance : de la notion de frontière

Le processus d'évaluation du statut d'ayant droit lors de l'inscription des élèves à l'école laisse planer un certain flou sur l'application des critères. Certains participants doutent que les critères prévus à l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* soient systématiquement appliqués et ils craignent que des familles qui ne seraient pas ayants droit puissent tout de même s'inscrire à l'école. Plusieurs participants, dont de nombreux membres du personnel scolaire, remettent en question la loyauté des familles à la cause francophone, leur dévouement à la transmission de la langue, ainsi que leur capacité à transmettre les éléments culturels de la langue. Ces inquiétudes sont aussi nourries par le nombre relativement élevé de familles exogames à l'école, ce qui a pour conséquence que plusieurs parents ayants droit sont bilingues ou unilingues anglais. L'usage que ces familles feraient de l'anglais à la maison est considéré comme suspect et fait douter de leur appartenance à la communauté

francophone. Ces craintes s'expliquent de plus par la compétition qui s'est installée entre les conseils scolaires afin d'augmenter la population étudiante, concurrence exacerbée par les politiques linguistiques fédérales et provinciales, qui accordent des droits aux francophones dans la mesure où le nombre le justifie. Dans ce contexte, il y a une certaine inquiétude quant au laxisme supposé dans l'attribution du statut d'ayant droit⁶⁰, comme l'évoque l'extrait 4.30 avec Florence (FLO-P1^e), une professeure de première année venue de la France :

Extrait 4. 30

- FLO-P1^e : Hein alors heu c'est pour ça que on récupère des enfants qui ne parlent PAS français/ et même en Colombie-Britannique il y a eu une période où il y a pas eu d'immersion y a pas eu de francophones/ des parents qu'ont entre 35 et 45 ans enfin je sais pas trop combien d'années/ ce qui fait que/ sur la liste là des ayant droits/ il peut même y avoir le GRAND-PARENT/ qui a appris le français et qui est allé à l'école en français/ mais pas le parent
- CAL : Ok
- FLO-P1^e : Donc on a toute une génération de parents/ qui n'ont pas été scolarisés en français/ ni en immersion donc ils ne savent pas le français et qui ont le droit à l'école
- CAL : Ok _parce que le grand-parent_
- FLO-P1^e : _Grâce aux grands-parents_
- CAL : Était francophone/ ah tu vois je la connaissais pas cette clause-là/ avec les grands-parents
- FLO-P1^e : Bein c'est comme ça que c'est appliqué en tous les cas! Je sais pas si c'est vraiment marqué/ mais des fois ce n'est pas le parent c'est le grand-parent qui est ayant droit
- CAL : Ah d'accord
- (Entrevue ENS-19jan-01)

Un sentiment de méfiance à l'endroit des parents considérés non ayants droit, et plus particulièrement ceux positionnés comme anglophones, semble ressenti par plusieurs participants rencontrés dans le cadre de cette recherche. Ils ont discuté en entrevues des difficultés vécues par eux-mêmes ou par leurs proches au moment de s'intégrer à la communauté de parents et plus

⁶⁰ Je noterai qu'en 2013, le CSF a mené des consultations sur l'application de l'article 23 en vue de faciliter l'acceptation au CSF de familles non ayants droits. Cet exercice a été réalisé dans un contexte de débat public parfois houleux (Clément, 2013; Ferradini, 2013; Marineau-Dufresne, 2013). Il a mené à l'adoption d'une nouvelle politique d'inscription (politique D-400-2) en avril 2013 (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2013). Selon cette politique, les parents non ayants droits, mais dont les compétences en français seraient jugées suffisantes (parents et enfants) ou les enfants dont les grands-parents seraient ayants droit pourraient être admis au CSF suite à l'évaluation de leur situation par un comité d'admission. Toutefois, en date du 29 mai 2015, ces politiques avaient été suspendues en raison du procès en cours devant les tribunaux provinciaux (Hébert, 2015; Landry, 2015; Zeidler, 2015).

généralement lorsqu'ils ont voulu s'impliquer dans la vie scolaire de leurs enfants. L'expérience des rencontres parents-professeurs ressort comme particulièrement difficile pour plusieurs, comme l'illustre l'extrait 4.31 :

Extrait 4. 31

- MAR : And / it's/ it's difficult/ and/ there's been situations where I specifically asked the teacher I said my husband is gonna/ Is it OK if my husband comes/ can it be done in English?/ so that he can understand!// And/ huh/ he said sure// He agreed to do it in English/ my husband showed up/ and he didn't speak a word of English the whole time
- JEN : Yeah
- MAR : And/ so it was a COMPLETE waste of my husband's time!
- JEN : And it's really/ hum/ I found/ I was huh/ amazed how I felt// When/ when she did this/ because// I felt very excluded/ incredibly excluded/ from my own child's education
- MAR : Yeah
- JEN : And/ by the end of it I was borderline on tears you know
- MAR : Yeah/ my husband feels/ exactly the same way
(Entrevue PAR-GrA-12mai)

L'extrait suivant, tiré de l'entrevue de groupe des parents en français, est un autre exemple de la méfiance ressentie par plusieurs parents et de la difficulté de s'intégrer à la communauté francophone de l'école Beaulieu.

Extrait 4. 32

- JUL : Heu je trouve des fois l'école personnellement manque la possibilité/ manque heu// Y a des occasions que/ mon mari est invité que je suis invitée pis qu'on peut inviter nos grands-parents/ les grands-parents à mes enfants/ pour venir faire partie d'une activité comme heu la pièce/ de théâtre/ heu je veux dire à Noël par exemple/ mais y a aucune considération pour les personnes qui sont seulement anglophones pour peut-être/ tsé leur dire en anglais/ bienvenue à l'école [Beaulieu]/ on vous remercie d'ouvrir votre tsé/ de faire/ d'accepter notre culture/ de vouloir en faire partie/ et vous êtes les bienvenus ce soir/ des choses comme ça/ tsé/ pis moi je trouve que l'école fait vraiment pas ça c'est/ tsé même de fois je me sens mal à l'école si je parle en anglais avec une mère que je sais qu'elle parle juste en anglais pis/ y a des gens qui nous entendent parler en anglais parce que c'est l'école francophone pis je sais que madame [Angelina] ça la dérange vraiment/ pis je comprends pourquoi// Mais heu/ tsé je trouve que c'est un petit peu niaisieux aussi/ t'es en Colombie-Britannique pis heu/ les gens tsé/ ils parlent en anglais pis/ Si on est à l'école c'est parce qu'on/ on trouve que le français c'est vraiment important pis on/ y a une grande place dans notre vie aussi tsé/ heu// En tout

cas/ ça c'est les/ c'est/ où que je trouve que l'école heu/ en tout cas/ ma/ ma belle-mère est venue heu/ à la/ deux fois pis a/ a veut pas revenir/ a s'est pas sentie la bienvenue aucunement là tsé// Tsé d'ignorer quelqu'un/ c'est pas de/ c'est pas BIEN// Faut faut pas ignorer ne/ la la culture anglophone parce qu'on est francophone/ faut pas se sentir heu/ moi en tout cas je trouve// Je suis pas une/ une Québécoise une francophone qui se sent comme heu/ MENACÉE/ par les anglophones/ des fois je trouve que PEUT-ÊTRE y a un petit peu de cette culture là/ que/ qui se reflète/ à l'école/ que je trouve que// Pis que je sais que d'autres personnes le ressentent

(Entrevue PAR-GrF-12mai)

Il faut dire que tous les parents rencontrés ne souhaitent pas nécessairement intégrer la communauté francophone de l'école. C'est le cas de Patrick, qui exprime explicitement son refus d'en faire partie. Plus encore, l'extrait 4.33 montre des sentiments contradictoires par rapport à l'inscription de ses enfants à l'école francophone. On y voit que s'il n'en était que de lui, ses enfants ne seraient pas scolarisés à l'école Beaulieu :

Extrait 4. 33

PAT : I can certainly say/ I mean I have a/ as a/ as an Anglophone/ a list of things/ that// I I totally respect/ the/ need for/ and the desire for/ people to be educated in French/ huh/ as an Anglophone though/ hum/ What I/ I'm very happy for my children/ that they are getting educated in French/ hum/ as of from a very selfish perspective/ I can't wait for them to leave the school// because/ for ME// Their education requires ME/ to be part of/ a community// As an Anglophone// I don't feel part of this community

JEN : Yeah

PAT : Now that might be my own mistake/ and I know this people say well go to a French thing/ feel a part of it!/ it's/ this isn't about me/ learning French// It's about my children// Hum/ I pick it up as I go// But it's like anywhere in the world that you go/ if you go into place we don't know the language/ you open your mouth is that/ DISCOMFORT// But it is for me anyway// Of/ thank God I wish I did/ and now I know I should/ or I don't/ and/ but I still to communicate/ so when you come into the school/ I I/ I can do the *bonjour* and the *au revoir*/ and the you know that but/ THAT'S IT!/ and and/ _for that reason I don't feel I'm part of this school_

MAR : _XXX_

PAT : And for that/ you know/ so/ any interaction with the teachers is difficult/ with also the children it's difficult/ hum// And/ so/ for my own perspective/ I'm delighted/ that the kids will not be coming back here// To High School

(Entrevue PAR-GrA-12mai)

Dans l'extrait 4.34, Shannen explique que les relations entre les parents anglophones et le personnel scolaire se sont améliorées lorsque le besoin criant de bénévoles a fait prendre conscience aux dirigeants scolaires de l'importance d'impliquer tous les parents de l'école, et non seulement les parents francophones :

Extrait 4. 34

SHA : I think that hum over the years the school realized particularly when it comes to volunteers/ they're really short of parent volunteers and somebody made the point/ if you wanna get parent volunteers you have to make Anglophone parents feel welcome/ and they realized that and at the same time realized we do need to/ recognize that this is not/ we're not in France or Québec/ and there are Anglophone parents!// There's nothing that says both parents have to be completely bilingual/ Right?/ That's not part of the/ the entry criteria right so [...]

(Entrevue PAR-17mai-01)

Dans le prochain extrait, Cheryl tente de convaincre Patrick de s'impliquer davantage dans les comités de parents à l'école, en mentionnant qu'il est maintenant possible de s'investir dans ces comités en tant que parents anglophones unilingues (voir aussi l'extrait A9.17 à l'annexe 9). Cet extrait suggère qu'il s'opèrerait un changement de garde chez les parents qui ont des rôles de leadership dans la communauté scolaire, ce qui influencerait les pratiques langagières au sein des différents comités, au bénéfice des parents anglophones.

Extrait 4. 35

CHL : [...]I've worked out last year [XX] something eleven different communi/ hum/ committees that I was part of/ at the school// And virtually every committee that I'm on at this school/ operates in English// Or English only// Like even the [Carnaval]/ [Kathy] was the _hum_

MAR : _You are right_

CHL : Was our/ huh/ fearless leader/ she doesn't speak any French so!// We're trying/ and then this year we happen to have some French only people on it who are desperately trying to/ huh you know/ speaking to her in English// So

MAR : _Oh that's an interesting change!_

(Entrevue PAR-GrA-12mai)

Ces craintes liées au statut d'ayant droit et à l'acceptation des parents anglophones et plus largement des familles « exogames » démontrent une volonté plus fondamentale : celle de protéger les frontières de l'école face à la menace que représenterait l'entrée de familles non ayants droit à

l'école. L'application des critères de la *Charte canadienne des droits et libertés*, couplée à la mise en place de politiques scolaires et de pratiques langagières unilingues sont en effet des mécanismes qui contribuent à l'édification de frontières linguistiques et sociales (Barth, 1969; Yuval-Davis, 2004) qui sépareraient d'un côté les francophones (à l'intérieur des murs de l'école) et de l'autre côté les anglophones (à l'extérieur des murs de l'école). Cette protection de la frontière se fait particulièrement sentir chez les participants qui se décrivent comme anglophones, comme cela était illustré par les propos de Patrick à l'extrait 4.4. Jenny explique dans l'extrait 4.36 comment ce besoin de protéger l'école et sa communauté par rapport à un extérieur où l'anglais domine lui envoie comme message qu'elle représenterait un danger pour ses propres enfants :

Extrait 4. 36

- JEN : _We do love the school/ and I [XXX]/ this has anything to do with_ with/ what YOU do// but I do think hum// There would be/ a big benefit in having some kind of/ un[XXX] or a club or something!/ where by all the Anglophone parents of the school felt some value// Felt some kind of value for/ you know/ the effort that they're/ putting out/ and not feeling excluded and all// Of being the one that// You// You know the kids are protected against//
Because we're
MIC : _You need francisation_
JEN : Mh?
MIC : You need francisation
JEN : I don't need francisation!
MIC : Adult francisation
[...]
CAL : _Yeah so/ that/ but/ what you were just saying like/ you feel like/ the kids are_/ they are kind of brought to be protected against/ _the English parent_?
JEN : _Yes because_/ because I'm the English speaker// Right?/ So I'm the enemy/ I feel like the enemy when I walk through the doors/ you know// To a certain degree/ right?
CAL : Yes
JEN : And I feel like I shouldn't speak/ _I feel/ you know!_
(Entrevue PAR-GrA-12mai)

Ces frontières permettent en effet de déterminer d'une part qui ferait (ou non) partie de la communauté francophone, et d'autre part, qui peut profiter des droits acquis de la communauté linguistique minoritaire et qui doit en être exclu (Heller, 2002). La notion de frontière (Barth, 1969) – et de sa protection – s'incarne dans les discours des parents et des enseignants par la dichotomie du « eux » versus le « nous ». Il y a d'un côté les participants pour qui le « nous » réfère aux parents ayants droit et aux professeurs francophones, légitimes et bienvenus à l'école et de l'autre les parents

anglophones ou les familles « exogames » qui se sentent exclus ou marginalisés à l'école, comme l'a exprimé Jenny. Dans tous les cas, on peut sentir par ces discours la tension entre les différents groupes qui forment la communauté scolaire et la difficulté à maintenir un discours inclusif à l'école. C'est ce qu'illustre l'extrait 4.37 avec le cas de Jenny et Michel, les parents de Gabriel :

Extrait 4. 37

- JEN : You know/ if/ it's not/ if it wasn't for [Cheryl]'s translations of the emails/ I wouldn't know/ a thing that's going on// It's hard going into the class/ 'cause I/ I can't really go into the class/ because I can't participate// But I mean/ it/ I think it's fantastic for the kids so/ it's not about me/
- CAL : Fair enough// Do you have any issues still/ that you're// Dealing with?
- JEN : Huh/ it's// The/ I don't find that there is anything/ any way/ even remotely/ get towards the Anglophone parents// To try to accommodate them at all/ aside from [Cheryl]'s volunteer position to try to translate the emails// I have a little problem with that because/ you know/// I'm making a HUGE effort/ to have my kids here// And there is/ nothing back
- [...]
- MIC : I think that it conquers that/ based on a situation with the/ the wife is the home maker/ and she's/ primarily responsible for the communication/ internally and externally/ with the regards to the children education// Even the parent-teacher interview format/ it can be particularly complicated/ and/ and all the communication the translation// can often get lost/ even in that// Because/ my expectation is still/ is unilingual in French/ and I/ I don't often consider// [Jenny]'s tricks and tribulations in that regard// Right?// And I think the other thing for/ certainly// When you walk into the room// As an Anglophone// I think there is already a sense of/ trepidation// Regarding that/ THAT community/ that you're entering/ you're entering into a community/ some of them/ that had been in [prématernelle]/ that had been together for several years/ they're VERY/ they're very taught tight/ but that point/ certainly our children weren't in the same preschool/ Anglophone preschool for a long time// And three years together/ the parents really know each other well/ if you're an Anglophone you walk into that situation// It's very difficult I think

(Entrevue PAR-GrA-12mai)

Je noterai ici que l'utilisation du terme « anglophone » dans le contexte de la Colombie-Britannique semble contribuer au maintien des frontières entre les différents groupes linguistiques et à la légitimation de certains profils familiaux au détriment d'autres. En effet, le terme « francophone » serait attribué aux personnes dont le profil correspondrait aux critères établis par la communauté (ce dont il sera question à la prochaine section) et qui ont souvent peu à voir avec les critères d'ayant droit

au sens juridique. Puis, il y a les autres personnes qui ne cadrent pas avec ces critères et qui sont taxées du qualificatif « anglophones » et ce, peu importe leur origine ou leur profil linguistique.

Il est remarquable que plusieurs parents mobilisent le terme « anglophone » pour se positionner (Norton Peirce, 1995) en tant que famille ou en tant qu'individus, ou encore pour positionner leur conjoint(e), comme illustrés par plusieurs extraits déjà (voir aussi l'extrait A9.20 de l'annexe 9). Ce qui m'apparaît être une adoption de la catégorie identitaire « anglophone » suggère que les discours tenus à l'école et dans la communauté par les « francophones légitimes » sont influents. La catégorie « anglophone » ne semble avoir de sens qu'en opposition à celle de « francophone ». Il est en effet peu probable que le terme « anglophone » soit utilisé en Colombie-Britannique à l'extérieur du contexte des institutions francophones, bien que les données recueillies ne permettent pas de confirmer ou d'infirmer une telle hypothèse. La manière dont la catégorie « anglophone » est utilisée dans les entrevues vient tout de même nourrir cette intuition, car elle est surtout mobilisée pour qualifier ce qui *n'est pas* francophone.

Par exemple, dans l'extrait 4.38, la participante Mary ouvre la discussion de l'entrevue de groupe de parents en anglais en positionnant dès le départ son conjoint comme « d'anglophone », alors que ce mot n'avait pas été mentionné dans la question ni dans l'introduction à l'entrevue. Toutefois, il avait été fait mention de l'intérêt de la recherche pour l'identité francophone. De plus, on peut supposer que les parents m'associaient au groupe « francophone », en raison de ma maîtrise approximative de l'anglais, de mon accent québécois et de mon rattachement à l'Université de Montréal. Dans ce contexte, la participante a probablement senti le besoin d'explicitier son positionnement et celui de son conjoint par rapport à l'une ou l'autre des deux catégories identitaires (anglophone et francophone), en insistant du même coup sur son propre statut de francophone, malgré son usage de l'anglais.

Extrait 4. 38

CAL : Yes!/ true/ and I didn't realize the kids were there// So there you go// So first of all if you want just to have a little// Huh/ intro/ introduction/ just/ state your name/ [...] maybe how long you've been living in Vancouver area/ huh/ a little bit of your family/ how many kids do you have/ here in school for example/ just to give me an idea/ and then we'll get started!

MAR : Ok/ I'll start/ Huh my name is [Mary Cardiff]// My Husband is [Peter]/ hum
 and he's the Anglophone/ although my French isn't perfect either// And we
 moved here in 1998/ from huh/ Toronto

CAL : Ok
 (Entrevue PAR-GrA-12mai)

Cette mention d'entrée de jeu de qui est francophone et qui est anglophone dans la famille montre l'importance de ces deux catégories pour cette participante et illustre la force de ces termes dans le contexte étudié. Se dire « francophone » ou « anglophone » permet de se positionner ou de positionner « l'autre » (Norton Peirce, 1995), de déterminer sa/leur place d'un côté ou de l'autre de la frontière entre le « nous » et le « eux » et ainsi d'affirmer/d'attribuer/exprimer son sentiment d'appartenance (Yuval-Davis, 2004) pour l'une ou l'autre des communautés linguistiques.

Toutefois, certains participants à la recherche se retrouvent à cheval sur la ligne de démarcation entre le « eux anglophones » et le « nous francophones ». Cette ambiguïté peut être due à plusieurs facteurs : leur propre maîtrise du français qu'ils jugent ou qui est perçue comme déficiente, la maîtrise du français de leur(s) enfant(s) qui peut également être perçue comme déficiente, leur situation familiale considérée comme « exogame », leur usage fréquent de l'anglais ou la présence d'un accent non légitime ou légitimé, leur origine nationale, etc. C'est le cas par exemple de Michel. Il répond entièrement aux critères d'ayant droit en raison de sa scolarisation au PCDF de la Colombie-Britannique. Il attache une valeur identitaire au français, comme l'extrait 4.8 l'illustre. Il est maintenant professeur de français et il est convaincu du bienfondé du choix de l'école francophone pour ses enfants, de laquelle il s'attend à la promotion de pratiques langagières unilingues francophones. Au cours de l'entrevue, Cheryl le qualifie de francophone, mais il n'adopte pas lui-même ce qualificatif et doute qu'il en ait les traits culturels. Il explique ci-dessous que ses parents n'étaient pas eux-mêmes francophones ni même locuteurs du français, ce qui pourrait contribuer à sa réticence à se dire francophone :

Extrait 4. 39

MAR : _ Can I ask?_ // Just curious/ I I don't know if this is [X]/ but how did YOU end
 up/ if you're/ from here/ and// How did you end up going to French school ?/
 or was the

MIC : Well the cadre/ the cadre program in its beginnings/ was also/ well at least
 our version of it/ was associated quite/ quite a lot was this [XX] the canadiens
 français// And as well with/ the/ the Catholic church!// Up North/ So/ much

of the community// The francophone community/ was linked/ directly with the Catholic church// In our/ our parish// And so huh many of the teachers/ then came out of that and/ the/ the cadre group/ kind of lot more

MAR : But you're parents weren't French?

MIC : My parents weren't French

MAR : OK/ that's what I find/

MIC : Yeah

MAR : Very interesting
(Entrevue PAR-GrA-12mai)

L'extrait 4.39 illustre comment différents marqueurs identitaires et facteurs se croisent et contribuent à l'adoption (ou non) d'une catégorie identitaire et à sa reconnaissance par les autres. Dans la section suivante, je reviendrai sur plusieurs éléments de discours et de représentations dont il a été question dans ce chapitre afin de montrer comment ils s'articulent et participent à la définition de communautés linguistiques imaginées (Anderson, 2006; Dagenais, 2003; Pavlenko, 2003) à partir desquelles les participants à l'étude se positionnent et positionnent les autres membres de la communauté scolaire.

4.2.4 Être francophone, francophile ou anglophone

Pour faire suite à la discussion autour de la notion de frontière, je reprendrai ici le concept de communauté imaginée (Anderson, 2006; Dagenais, 2003; Pavlenko, 2003), comme discuté au chapitre 2. Ce concept permet de souligner les caractéristiques attribuées aux principaux groupes linguistiques présents à l'école Beaulieu, sans pour autant tomber dans le piège de leur essentialisation. En effet, la notion de communauté imaginée évoque l'aspect construit, néanmoins partagé, des catégories sociales. Elle montre comment les acteurs sociaux, à travers leurs discours et leurs représentations, contribuent à établir des frontières sociales, à les maintenir, mais aussi à les négocier et à les contester. De plus, ce concept met en lumière les dynamiques d'inclusion et d'exclusion sociale, ainsi que leurs effets sur les groupes et les individus.

En analysant mes données à l'aide de ce concept, je me suis rendu compte que je ne pouvais pas décrire la communauté scolaire par la simple dichotomie « francophone-anglophone ». En analysant les discours des participants adultes rencontrés, une troisième communauté linguistique imaginée émergeait clairement des données. Il s'agit des « francophiles » qui ne sont ni tout à fait

« francophones », ni tout à fait « anglophones »⁶¹. L'analyse des discours et des représentations identitaires tirés des entrevues avec les adultes a fait ressortir quatre grands critères qui permettent de tracer les frontières entre les trois principales communautés linguistiques imaginées à l'école Beaulieu : 1) l'origine nationale, 2) la langue (dite) maternelle, 3) la compétence linguistique reconnue en français et 4) les pratiques langagières. Les prochaines sections montreront comment ces critères sont mobilisés pour décrire chacune de ces communautés imaginées, ainsi que pour se positionner et positionner les autres membres de la communauté scolaire.

4.2.4.1 L'origine nationale

Les francophones sont décrits par les participants à l'étude de façon plutôt cohérente avec la description du modèle scolaire francophone évoqué plus tôt. Bien qu'il y ait eu quelques références à la diversité culturelle à l'école, l'analyse des entrevues montre que les francophones sont d'abord considérées comme des personnes qui proviennent du Québec et de la France. Par exemple, Jean-François (JF-ani) est un jeune animateur culturel à l'école Beaulieu venu du Québec et qui travaille en Colombie-Britannique depuis quelques années comme professeur de français et animateur culturel. Il explique dans l'extrait 4.40 l'importance de faire connaître la culture francophone aux élèves et de la transmettre au sein de la famille. Bien qu'il parle au départ de la francophonie au sens large, dès qu'il cherche à donner des exemples, il fait référence systématiquement au Québec et à la France.

Extrait 4. 40

- CAL : Puis mais qu'est-ce que/ ça serait quoi l'avantage de la vie de créer plus de vie étudiante dans l'école?
- JF-ani : Des avantages pour eux?
- CAL : Mhh Mhh
- JF-ani : Pour l'identité pour la fierté c'est sûr/ heu c'est les exposer à ce qu'il y a hein parce que y a tellement de richesses dans la culture francophone/ [...] Je pense qu'ils sont pas assez exposés à/ à tout ce qui a dans la francophonie tsé des artistes qui viennent de la France comme du Québec/ heu il faut les exposer à ÇA!// Faque que ça soit des acteurs des actrices des musiciens/ des peintres heu/ moi je pense que c'est important et puis/ si ils voient des gens qui ont du succès/ qui ont des modèles bein ça peut ça peut les encourager à aller dans/ une voie/ je pense

⁶¹ À partir d'ici, les termes « francophones », « anglophones » et « francophiles » ne seront plus utilisés entre guillemets. La discussion permet de comprendre que ces termes ne sont pas compris comme des catégories identitaires essentialisées, homogènes et stables, mais bien comme des constructions sociales. Dans ce contexte, l'utilisation des guillemets ne ferait qu'alourdir le texte, sans en bonifier le sens.

[...]

CAL : C'est c'est comment tu vois le rôle de la famille dans tout ça?

JF -ani: Bein c'est SUPER important pour notre survie de l'héritage francophone là tsé c'est// Si les Québécois ils commencent à parler anglais puis heu/ ils parlent pas vraiment de la francophonie dans le monde de ce qui se passe au Québec en France et tout ça c'est pas/ quelque chose qui est/ heum/ VALORISÉ dans la famille bein ça se perd c'est sûr là/ c'est sûr que nous on peut faire notre bout de chemin quand l'élève est à l'école mais/ donc je dirais très important oui

(Entrevue ANIM-14jan-01)

Comme dans l'extrait 4.40, il ressort des entrevues un lien entre le fait d'être francophone et celui d'être québécois ou français, tant chez les participants se décrivant comme francophones que chez ceux qui s'identifient aux anglophones ou aux francophiles. Michel par exemple, bien qu'il ait été scolarisé au PCDF à Prince George et qu'il ait évolué au sein de la communauté francophone locale, notamment en raison de son affiliation à l'Église catholique (voir l'extrait 4.39 et l'extrait A9.18 à l'annexe 9), ne considère pas qu'il en ait adopté les traits culturels. À l'extrait 4.8 cité plus tôt, on remarque que l'échange n'a pas permis à Michel de terminer son idée, mais la fin de l'extrait suggère que le fait de vivre sur la côte ouest ne permettrait pas de pleinement adopter, vivre ou transmettre une culture francophone.

L'extrait 4.41 tiré de l'entrevue de Florence est encore plus explicite. Elle y discute de l'expérience de ses fils à l'école francophone à la suite de leur immigration en Colombie-Britannique. Elle y décrit ce qu'elle considère comme de « vrais » francophones, venus de la France et du Québec, comparativement à des ayants droit « non francophones », issus d'autres pays.

Extrait 4. 41

FLO-P1^e : Là y a mon fils enfin j'ai deux fils/ [le premier] là qui est là/ lui quand il est arrivé ici il avait 14 ans/ il était dans une classe francophone francophone/ avec des vrais// Du Québec n'importe où de France heu/ qui parlaient français/ donc il a mis deux ans à rester en ESL/ et avant d'être mis en anglais normal/ pourquoi? Parce que j'ai insisté/ et heu après/ heu il a toujours parlé en français avec ses copains// Et tu vois il s'est trouvé une copine francophone enfin bon/ il a fait un *bachelor* de français à SFU enfin bon/ vraiment francophone francophone/ voilà/ et puis le dernier/ qui vient d'avoir vingt ans là/ lui quand il est allé toujours à la même école hein/ heu [...] francophone/ pareil hein!// Oui mais dans sa classe/ il y avait beaucoup de gens qui venaient du Québec/ si tu passes une DEMI-HEURE dans une école au Québec/ t'es déclaré francophone quand tu viens au BC!

- CAL : Ah ok
- FLO-P1^e : A suivi sa scolarité en français!/ quelque part!/ j'exagère hein
- CAL : Oui oui non mais j'ai bien compris là mais
- FLO-P1^e : Mais heu trois mois tu vois enfin/ donc c'est des gens/ qui sont passés par le Québec/ des Iraniens des Chinois enfin bon n'importe qui/ et ils arrivent ici les parents parlent toujours pas le français parce qu'ils sont pas restés assez au Québec/ ils ont travaillé dans leur communauté mais ils parlent pas français/ mais ils veulent quand même que leurs enfants aillent en français donc ils le mettent dans une école francophone le gamin là il parle anglais/ et puis heu bein alors mon fils il faisait ses devoirs au téléphone avec ses copains/ même le français hein!/ en anglais/ et après il retraduit l'anglais en français
- (Entrevue ENS-19jan-01)

Le lien entre la définition de francophone et l'origine nationale se traduit aussi par une conception implicite d'une certaine « culture francophone » partagée entre les membres de la communauté (voir les extraits 4.7 avec Hélène et 4.28 avec Mary). Ainsi, lorsque les participants parlent de « culture francophone », ils font habituellement référence implicitement ou explicitement à des éléments associés à la « culture québécoise » ou à la « culture française »⁶², comme l'illustrent ici les propos de Laurent :

Extrait 4. 42

- LAU-P5^e : Ouais c'est ça/ moi c'est heu/ quand on a/ à cœur/ sa culture/ comme// Tu l'as [il s'adresse à Amélie]/ pis je l'ai/ bein on a envie de la/ on a envie de la transmettre/ moi j'enseignais les sciences en/ j'étais en immersion française/ une partie de ce que je faisais c'était aussi/ de transmettre un peu de/ de leur faire découvrir un peu la culture francophone/// Puis hum/ que ce soit de/ comme on est au Canada ici évidemment y a plein de francophonies/ différentes déjà AU sein du Canada c'est moins homogène/ que ça peut l'être/ bon on peut/ on peut discuter remarque mais// Heu en France en tout cas// Heu du coup heu/ moi je leur enseigne heu/ de toutes les cultures parce que je viens/ ça fait longtemps maintenant que je suis ici/ donc/ je me considère pas comme heu/// De/ Français quoi!// Je mets juste francophone// Du Canada maintenant
- CAL : Ok
- LAU-P5^e : Alors je leur dis/ bon voilà on me dit/ on dit un cartable/ mais on dit aussi un classeur/ heu en France on disait un classeur heu/ le diner chez moi on disait le déjeuner/ etc. etc./ donc je leur apprend tout ça/ pis/ ça/ ça les amuse

⁶² Je noterai que je ne conçois pas la « culture québécoise » et la « culture française » comme des tous singuliers, homogènes et stables. Toutefois, ces catégories étaient présentes dans les discours des participants à la recherche.

(Entrevue ENS-20avr-01)

En plus des discours tenus par les participants en entrevue, on peut relever ce lien entre « culture francophone » et « culture québécoise » ou « française » dans l'organisation et la nature des événements culturels à l'école. Le carnaval et la cabane à sucre, deux points forts de la vie communautaire à l'école Beaulieu, sont deux exemples de cette conception d'une culture partagée francophone, basée sur des éléments culturels issus du Québec et de la France. Or, définir la « culture francophone » en s'appuyant principalement sur les référents québécois et français n'est pas sans soulever des inquiétudes chez certains participants rencontrés. Shannen par exemple se demande dans l'extrait 4.43 comment il est possible d'enseigner, de transmettre et surtout de définir ce qu'est la « culture francophone », et s'il est même souhaitable de déterminer précisément les caractéristiques de la francophonie :

Extrait 4. 43

- SHA : Like the Cabane à sucre/ or even at the [carnaval] there's a lot of/ there's such a French theme about it so I I/ you know from that perspective that's hey teach the kids right some of the other/ hum/ parts of French culture right?// Or you know either/ well whatever French culture is right?// Hum anyway/ so/ no I think they hum/ I think it's very difficult to achieve that mission/ in this province of Canada hum/ I think it's a hum it's an admirable mission for sure/ hum but I think I think it has to be part of the school like it's very important/ I remember when hum/ [Sarah] was in grade one and [David] wasn't in the school yet we took them to Paris and/ [Sarah] was completely shocked when we got there she's walking around// Everything's in French! Because for her/ Her whole world/ French world was/ in the confines of [école Beaulieu]// And she we told her of course but she didn't it didn't really hit her until we got there at that/ there's like a whole world out here [rises] like this isn't just part of my school this is actually something that other people do too! It was very interesting to see her mind she was like wow!/ everybody's speaking French!// And I can read like oh!/ this is so cool! [rises]// So that was kinda neat you know to see that but how can how could the school possibly/ teach something like that?// You can't right?/ cause we're only/ a school right?// So/ I don't know how else they can that's why I said it's an admirable mission but it's very difficult/ in this province/ I think
- CAL : Do you think it would be easier somewhere else in Canada?// Do you think it's particularly difficult in BC?
- SHA : Yeah I do 'cause I think there's so few franco French speaking francophone people in BC/ you know there are parts of huh Manitoba right?/ or New-Brunswick not just Québec!// But other parts of the country that/ have much larger French communities where it would be quite simple you know to/ get to know a French way of life right?// And also DEFINE French way of life

right?// 'Cause the Québec culture is different from Haiti/ where they speak French is different from New-Brunswick is right?// So/ hum/ again you need to define that right?// What does that mean? [rires]

CAL : Yes/ it's the difficult question

SHA : And they don't try to define it because they can't right?// Because you can't alienate anybody/ because/ it's funny when I tell people the kids go to a French school here/ they automatically assume oh!/ all the teachers must be from Québec// No not really you know?// They're not!

CAL : No they're not

SHA : Right?// And ho! Where are they from?/ well/ there's one like [Sarah]'s teacher is from New-Brunswick right?// Hum Madame [Gisèle] is from Québec but/ all I guess I guess maybe half of them but/ Madame [Marianne] is from/ from France/ yeah so from a lot of different areas right?// So hum/ so it's hard!// How do you define [rires] French/ _yeah_

(Entrevue PAR-17mai-01)

Ainsi, Shannen mentionne dans l'extrait qu'il vaut peut-être mieux pour les francophones de la région de Vancouver de maintenir un certain flou autour de la définition de la culture francophone et de la francophonie. Ce flou permettrait de soutenir une illusion d'homogénéité et un discours relativement inclusif sur ce qu'est « être francophone ». On gommerait de cette manière les différences et les possibles contradictions qui viendraient ébranler le modèle de cette communauté francophone imaginée et qui pourraient avoir pour conséquence de restreindre l'accès à certains membres reconnus pourtant comme francophones, bien qu'ils ne partagent pas exactement la même origine nationale ou les mêmes éléments culturels. Cette remarque suggère d'ailleurs que d'autres critères peuvent être mobilisés pour définir, se positionner ou positionner d'autres membres de la communauté scolaire en tant que francophones, comme nous le verrons plus loin.

Les francophiles sont des membres de la communauté scolaire qui sont décrits généralement par les participants comme des personnes qui aiment le français et sont sympathiques à la cause des francophones, comme l'illustrent les propos de Laurent à l'extrait 4.29. Cependant, les francophiles ne partageraient pas la même origine nationale ni les mêmes référents culturels que les francophones, comme l'évoquait par exemple l'extrait 4.41 avec Florence. L'origine des francophiles peut être le Canada (hors Québec) ou encore l'étranger (hors France). Certains ont transité par le Québec ou la France sur une période plus ou moins longue, mais en général, ils ne se considèrent pas – et ne sont pas reconnus – comme Français ou Québécois. Ils ne se rattachent d'ailleurs généralement pas à un « héritage » francophone ni à une filiation familiale avec le Québec ou la France. Un exemple qui illustre bien cette situation est le cas de Michel, le père de Gabriel. De fait, l'origine des francophiles semble

avoir peu d'importance dans la définition de cette communauté linguistique imaginée, sinon pour souligner leur *non-affiliation* aux communautés authentiques et traditionnelles francophones (France, Québec).

La communauté imaginée des anglophones se distingue de celle des francophiles notamment en raison du critère de l'origine nationale, qui devient ici signifiante. Contrairement aux francophiles, l'origine nationale des anglophones est clairement identifiable et elle est habituellement liée à des contextes nationaux, sociaux et culturels où l'anglais est la langue réputée comme dominante : le Canada hors Québec, les États-Unis, l'Angleterre, etc. L'origine nationale des anglophones est ainsi liée à des communautés considérées traditionnelles et authentiques, caractérisées par des traits culturels identifiables et partagés par ses membres. Les « vrais » anglophones le seraient donc de naissance, à l'image de ce qui est dit des « vrais » francophones. Des exemples de participants qui se sont positionnés en tant qu'anglophones seraient Patrick, le père d'Eric et Jenny, la mère de Briana.

Le fait que la communauté imaginée des francophiles soit différente à la fois de celle des francophones et de celle des anglophones en raison du critère de l'origine nationale montre comment ce critère opère de façon importante dans les représentations. L'origine nationale permettrait de déterminer l'authenticité et la légitimité du groupe, pour ensuite opérer en tant que critère d'inclusion et d'exclusion des membres des communautés linguistiques imaginées. Toutefois, le cas des francophiles laisse croire que tout ne se joue pas sur ce critère. En effet, alors que les origines nationales des francophones et des anglophones sont identifiables et rattachées à des communautés linguistiques et culturelles considérées authentiques, l'origine nationale des francophiles ne l'est pas nécessairement. Il y a un certain flou autour de l'origine nationale ou des parcours migratoires des francophiles. En fait, on se rend compte que sur ce plan, les francophiles sont plutôt définis par la négative : ils *ne sont pas* rattachés à une origine nationale reconnue francophone, ce qui les empêche de pouvoir s'en revendiquer. On remarque qu'ils *ne sont pas non plus anglophones*, bien qu'ils puissent partager avec eux le critère de l'origine nationale. C'est dire qu'il y a d'autres critères de distinction qui s'ajoutent à celui de l'origine nationale et qui dans certains cas, peuvent être encore plus significatifs.

4.2.4.2 La langue (dite) maternelle

La deuxième caractéristique évoquée pour décrire la communauté imaginée des francophones fait sans surprise référence au fait de parler français, mais plus encore, au fait de parler français en tant que langue maternelle ou première. Un francophone, selon les propos recueillis, serait une personne dont la langue première est le français, ou du moins la langue dominante dès la petite-enfance. Ce critère est notamment visible dans les discours lorsque les parents, les professeurs et les acteurs des milieux scolaire et communautaire affirment miser grandement sur la francisation des jeunes enfants dès les premiers mois de vie, comme il en sera davantage question à la section 4.3.2⁶³. La volonté de faciliter chez les jeunes locuteurs l'apprentissage précoce du français est une façon de s'assurer qu'ils soient plus tard reconnus comme membres à part entière de la communauté francophone imaginée.

Pour les francophiles, sur le plan de la langue maternelle ou première, il peut y avoir ici comme pour l'origine nationale un certain flou. Le terme francophile peut en effet qualifier une participante comme Cheryl qui est de langue maternelle japonaise, qui a appris le français à l'école primaire et dans le cadre de voyages à l'âge adulte, mais qui utilise aussi l'anglais avec les membres de sa famille et dans ses interactions quotidiennes à l'extérieur de l'école. Cette catégorie peut également être mobilisée pour décrire une personne qui a l'anglais comme langue maternelle, mais qui a appris le français au cours de la scolarité ou comme adulte, comme Michel. La définition de l'appartenance linguistique est encore une fois établie par la négative : le français *n'est pas* la langue première des francophiles. Le peu d'importance accordée à la langue ou les langues maternelles réelles ou revendiquées de la personne dite francophile est un élément qui vient renforcer l'idée que le terme francophile est défini à partir de la norme francophone.

À l'image des francophones, la langue maternelle des anglophones est clairement identifiée dans les discours des participants : l'anglais (voir l'extrait A9.20 de l'annexe 9). Aucune autre langue n'a été déclarée par les participants qui se disaient anglophones ou qui se faisaient positionner comme tel, contrairement aux francophiles qui peuvent avoir une autre langue que le français ou l'anglais comme langue première. Encore une fois pour ce critère, les anglophones et les francophiles peuvent partager la même langue maternelle (l'anglais), bien que ces deux communautés linguistiques imaginées soient

⁶³ Voir aussi l'extrait A9.21 à l'annexe 9, où s'exprime à ce sujet la directrice de la PFCB.

différentes et distinctes dans les représentations et les discours. La différence fondamentale entre ces deux groupes peut donc se situer ailleurs, comme il en sera question à la prochaine section.

4.2.4.3 La compétence linguistique reconnue en français

Si le français est la langue maternelle du francophone, ce dernier doit alors pouvoir démontrer une compétence linguistique telle qu'attendue d'un locuteur natif. Quelques parents qui déclarent avoir le français comme langue première ont d'ailleurs mentionné que leur présence à l'école leur permettait de maintenir leurs compétences de locuteurs natifs en français, ce qui leur donnait un plus fort sentiment d'appartenance à la communauté francophone. C'est le cas notamment d'Hélène, comme l'extrait 4.44 l'illustre :

Extrait 4. 44

- HEL : Et heu// Et moi j'ai toujours/ j'ai fait toute mon éducation en anglais/ et le/ fait que je suis partie heu/ du Québec/ quand j'ai fait mes études postgraduées pis je suis venue dans l'Ouest/ heu/ c'est ça/ je perdais mon français// Alors y avait/ y avait ce côté-là aussi/ pour moi/ très important tsé/ de revenir/ alors/ c'est c'est/ pour éduquer les les/ les enfants// Premièrement/ mais deuxièmement je me suis impliquée beaucoup à l'école// Pour faire partie de la _communauté francophone_
- JUL : _Ah ouais c'est le fun_
- HEL : Mais aussi heu
- JUL : Oui
- HEL : Mais aussi pour m'aider avec mon français
- [...]
- HEL : Heu// Alors il faut que ça soit un choix conscient/ que je fasse/ et que// Heu/ les choix que je fais comme par exemple/ moi j'ai choisi le bénévolat que je fais/ c'est à l'école/ ça m'aide avec mon français et c'est pour/ être avec la communauté francophone de l'école
- (Entrevue PAR-GrF-12mai)

La notion d'accent a souvent été utilisée par les participants en tant que gage d'authenticité et de compétence de locuteur natif. Par exemple, plusieurs enseignants et parents sont agacés par ce qu'ils qualifient d'accent anglais chez les élèves, car cela relèverait selon eux d'une déficience en français, comme l'illustre l'extrait 4.45 avec Angelina, la directrice adjointe :

Extrait 4. 45

- CAL : Tu dis quand ils viennent en quatrième cinquième année

ANG-dir : Bein on a on a/ on a remarqué là c'est pas une étude infuse là mais heu/ moi c'est ça ma fille/ heum tsé elle disait/ les P les D les T là tsé c'est « Ahhh! C'est pas bien » [accent anglais exagéré] pis là tsé la petite intonation là pis on dirait qu'ils se forcent pour adopter ça/ pis un moment donné heu/ moi j'en parlais avec ma fille pis là a dit bein oui mais tout le monde parle comme ça! Je dis bein oui mais c'est parce que c'est pas nécessairement/ parce que les les enfants parlent comme ça que tu dois toi/ tsé je dis tu devrais les influencer EUX et non l'inverse/ et puis heu/ donc c'est comme si c'est un petit peu heu/ là en quatrième cinquième année-là il faut parler avec un accent anglais/ pour être cool

(Entrevue ADM-14jan-01)

Les attentes semblent être très élevées envers les enfants qui arrivent à l'école : en tant que francophones ayants droit, il est attendu qu'ils maîtrisent le code linguistique – incluant l'accent – comme un locuteur natif. L'accent anglais ou les constructions grammaticales calquées de l'anglais deviennent aux yeux de plusieurs participants des signes qui remettent en question le statut de francophone chez les élèves. De plus, la compétence linguistique des élèves semble être considérée par les participants, et plus particulièrement par les membres du personnel scolaire, comme le miroir de la compétence de l'école à transmettre la langue et la norme linguistique valorisée, le « bon accent ». C'est ce qu'évoque à l'extrait 4.46 Marianne, une professeure de première année. Elle discute dans cet extrait de la passation du test de francisation chez les maternelles :

Extrait 4. 46

MRN-P1^e : Y'avait des enfants de la classe de maternelle/ qui avaient fait// Je pense à l'époque on faisait passer les six feuilles// Et qui avaient 100 % de correct
CAL : À la maternelle?
MRN-P1^e : Voilà// [rires]
CAL : C'est surprenant
MRN-P1^e : Les professeurs/ étaient tellement inquiets/ que s'ils réussissaient pas ça serait une réflexion sur EUX
CAL : Ouais
MRN-P1^e : Et// Quand ils ont repassé le test aux mois de avril mai// Ils avaient pu 100 % [rires]
CAL : D'accord
MRN-P1^e : Et moi j'étais là en train de dire// Moi les miens je veux qu'ils aient 0 % au mois de septembre/ [rires] Et 4 % de réussite aux mois d'avril mai/ comme ça on voit que le professeur a bien travaillé!

(Entrevue ENS-9mai-01)

Il m'apparaît que ce que les enseignants considèrent l'échec des élèves à maîtriser cette norme attendue de locuteur natif, deviendrait par extension leur propre échec, d'où leur impatience et leur agacement.

Au-delà de l'accent anglais, un débat normatif avait aussi lieu à l'école à propos des variétés du français, tel qu'observé à travers les discours des participants à la recherche. En effet, les participants ne sont pas unanimes sur ce qui est considéré comme le « bon » accent, soit celui qui devrait être enseigné aux nouvelles générations de francophones. D'un côté, plusieurs parents préféreraient que les enseignants parlent avec un accent français ou « international », plutôt qu'avec un accent québécois, afin d'éviter de transmettre cette variété aux élèves. Pour ces parents, l'accent québécois serait trop régional, plus difficile à comprendre, voire moins joli. Cette variété serait un obstacle à la mobilité sociale et géographique des locuteurs, qui pourraient être incompris ou pire, discriminés sur la base de l'accent. Cet extrait de l'entrevue avec Barbara illustre bien cette opinion :

Extrait 4. 47

- BAR : Oui!/ oui une autre année au Québec oui c'est vrai!// C'est c'est c'est une chose que qu'on doit considérer/ je dois dire que/ on devrait faire ça à la maison!// Que je préfère L'ACCENT français/ que l'accent québécois _et et_
- CAL : _Naturellement_
- BAR : Parfois on rit on devrait pas dire parce que [Anaïs] fait parfois des prononciations québécois par exemple elle a dit OUAITTE/ pas HUIT/ et et alors/ je préfère que/ c'est PAS que c'est j'aime pas l'accent québécois!// C'est comme j'aime pas trop les accents provençal!// C'est je préfère/ qu'elle apprend le français que TOUT le monde peut comprendre/ parce que le problème c'est au/ en France!// Ils/ parfois ils comprennent pas les Québécois/ avec un accent très fort/ ils font la la/ avec les films québécois ils font la sous-titrage!/ oui le sous-titrage

(Entrevue PAR-13mai-01)

D'un autre côté, l'accent québécois reste associé à une compétence de locuteur natif, ce qui permettrait de distinguer les parents et les professeurs qui seraient de « vrais » francophones de ceux qui ne le seraient pas. Comme c'est le cas pour l'accent français, parler avec un accent québécois serait un gage d'authenticité qui permettrait d'affirmer ou de faire reconnaître à la fois son appartenance nationale et sa qualité de locuteur natif.

La personne francophile se distingue et d'une personne francophone, et d'une personne anglophone, en raison de son usage ainsi que de son niveau de compétence en français, qui peut être qualifié de débutant à excellent. La personne francophile ne sera cependant pas reconnue comme une locutrice native du français, ce qui la maintiendra à l'écart de la communauté imaginée des francophones. L'accent jouera beaucoup dans la perception du niveau de compétence, de même que l'emploi de mots anglais dans les conversations en français. Plus la compétence en français de la personne francophile se rapprochera de la compétence linguistique attendue d'un locuteur natif, plus son statut de francophile sera reconnu, sans pour autant obtenir le statut de francophone. Un cas qui serait typique de cette catégorisation serait celui de Gillian, membre de l'APÉ. Gillian est née en Colombie-Britannique, elle déclare l'anglais comme langue maternelle et le français comme langue seconde, langue qu'elle considère maîtriser de façon exemplaire. Elle a notamment développé ses compétences en français à travers un séjour de cinq ans en France où elle a réalisé ses études doctorales. Elle est mariée à un Français et le français est la langue d'usage à la maison. Elle ne se considère toutefois pas francophone et elle se positionne plutôt, et de manière explicite, comme francophile. Les compétences en français de Gillian lui permettent donc de se distinguer des anglophones et de se rapprocher de la frontière avec les francophones, sans pour autant pouvoir la traverser.

Un autre exemple qui vient appuyer cette catégorisation est tiré de l'entrevue avec Jean-François, l'animateur culturel de l'école Beaulieu, alors que lorsque je lui demandais de me décrire la différence entre les écoles du CSF et les milieux où il a travaillé auparavant, il m'a ainsi dépeint ce qu'il a observé dans les écoles d'immersion.

Extrait 4. 48

- CAL : [...] Qu'est-ce qui est particulier si tu compares à tes expériences au Québec ou dans d'autres villes/ de la Colombie-Britannique [...]
- JF-ani : Heu bein c'est sûr que moi j'ai fait des écoles d'immersion
- CAL : OK
- JF-ani : En premier et puis heu là c'était un niveau de français qui était très différent du CSF/ c'était des familles canadiennes c'était des familles anglophones comme heu/ quelques familles québécoises c'est sûr j'étais dans des petites villes là mais c'était heu/ toujours un accent heu/ distinct tsé anglais là/ le français/ et heu le CSF/ tu tu as une clientèle tu vois vraiment beaucoup plus d'Européens
- (Entrevue ANIM-14jan-01)

Bien que Jean-François utilise le terme anglophone plutôt que francophile, on retrouve dans l'extrait 4.48 deux caractéristiques beaucoup plus souvent associées de la communauté francophile imaginée : d'une part l'origine, qualifiée de « canadienne », comprise ici comme hors Québec et non européenne (française), et d'autre part une compétence en français, mais jugée insuffisante, si on en croit le passage « c'était un niveau de français très différent » et la remarque sur l'accent anglais.

Cependant, aux yeux de ceux qui se positionnent comme francophiles, ce n'est pas tant la compétence en français que *l'effort à parler français* qui permettrait de se faire reconnaître comme francophiles. Lorsque les participants ont exprimé leur désir de se faire reconnaître comme (au mieux) francophones ou (au pire) francophiles, ils ont particulièrement insisté sur le fait qu'ils font des efforts pour apprendre et pour parler le français, plutôt que de mettre l'accent sur leurs compétences, qu'ils savent être jugées déficientes par ceux qui se positionnent comme francophones. C'est en ce sens que j'ai interprété l'empressement de Mary pour excuser son français « imparfait » lorsqu'elle s'est présentée comme la francophone de la famille à l'extrait 4.38.

Pour les anglophones, le critère évoqué est la *non-compétence* reconnue ou affirmée en français. Typiquement, un « vrai » anglophone ne parle pas français et ne le comprend pas. Un cas qui illustre cette description serait celui de Patrick. Patrick vient d'Angleterre et ses proches considèrent qu'il a toujours son accent d'origine britannique. Durant l'entrevue de groupe, il s'est tout de suite catégorisé comme « very anglophone » et il a déclaré qu'il ne parlait pas le français à l'exception de quelques mots comme « Bonjour » et « Au revoir ». Il a maintenu cette affirmation même lorsque les autres parents insistaient pour lui faire dire qu'il parlait *un peu* le français et qu'il le comprenait. Comme l'extrait 4.33 le montre, il s'est défendu d'avoir des compétences en français, en concédant toutefois une compréhension minimale de la langue. Cependant, cette appréciation de ses compétences en français contraste avec les propos tenus à cet égard par sa femme Hélène :

Extrait 4. 49

HEL : Ouais// Mais moi dans un sens ça/ ça me/ ça me déçoit/ un tout petit peu/ pas beaucoup// Heu [Patrick] pourrait parler français// Il comprend très bien/ il s'implique avec les devoirs des enfants / surtout avec [Eric]/ heu rendu je pense en cinquième sixième année ça devient un petit peu plus compliqué/ mais heu/ il est là il pratique les dictées/ toutes les devoirs il les pratique avec heu/ avec [Eric]/ c'est juste récemment en quatrième année/ les les/ les problèmes de math c'est des problèmes écrits/ que des fois tsé il comprend

plus ou moins alors il a besoin de moi ou [Charlotte] pour l'aider/ pour aider
à traduire pour être sûr qu'il comprend bien
(Entrevue PAR-GrF-12mai)

Jenny a un profil semblable à celui de Patrick et elle se décrit par les mêmes critères, dont l'origine européenne (Angleterre) et par ses compétences en français, qu'elle juge nulles :

Extrait 4. 50

CAL : Thanks// [To Jenn] Anything else you want to add? [rires]
JEN : No!
[rires]
JEN : I don't speak any French/ not not/ not at all
CAL : Alright/ and have you been living in BC ?
JEN : I've been here for 22 years/ I'm from England/ originally
CAL : OK
JEN : About 22 years// In [this town]
(Entrevue PAR-GrA-12mai)

Le critère de la compétence en français est celui qui permet sans doute le mieux d'établir une frontière nette entre les francophiles et les anglophones. Un francophile et un anglophone peuvent partager la même origine nationale et la même langue maternelle, mais ce qui les différenciera sera leur compétence revendiquée ou reconnue en français. De plus, ce critère se combine à celui de l'origine nationale et de la langue maternelle pour établir la frontière entre les communautés linguistiques imaginées des francophones et des francophiles. La capacité de performer la compétence linguistique de locuteur natif en français, notamment par la maîtrise d'une variété de français valorisée, contribue directement à l'appréciation de l'authenticité et de la légitimité des membres de la communauté francophone imaginée. Les efforts déployés par les locuteurs non natifs pour atteindre ce standard idéalisé ne seront toutefois pas suffisants pour que les personnes positionnées comme francophiles aient accès au statut de francophone. Aux trois critères discutés jusqu'à maintenant s'ajoute un dernier, celui des pratiques langagières.

4.2.4.4 Les pratiques langagières

Les francophones seraient non seulement de langue française maternelle, mais ils seraient idéalement unilingues français. L'extrait 4.19 avec Barbara évoquait déjà ce critère, alors qu'elle affirmait avoir du mal à se dire francophone, puisqu'elle était bilingue et valorisait le bilinguisme. Les

francophones « vivraient » donc en français et parleraient en français en toutes circonstances, sauf en de très rares exceptions. L'extrait suivant tiré de l'entrevue avec Marianne illustre bien l'importance que le critère de l'unilinguisme pour l'identification en tant que francophones, même dans le contexte de la Colombie-Britannique. On y retrouve aussi le critère de l'origine nationale comme marqueur identitaire significatif pour les francophones :

Extrait 4. 51

- MRN-P1^e : [...] Et y'avait d'excellents professeurs aussi au début/ Oh là là là là!/ Parce que la plupart sortis du Québec// Alors y'avait pas plus francophones/ heu// Y'en a qui parlaient pas un mot d'anglais non plus hein/ [rires]
- CAL : MhMh/ bein/ je le crois! [rires]
- MRN-P1^e : Oh! bein je peux te le dire! [rires]// Ça parlait pas l'anglais beaucoup! [rires]
- CAL : Pis/ mais/ est-ce que ça l'a varié ça aussi avec les/ les professeurs/ le/ le personnel/ est-ce que ça l'a changé/ _le profil_?
- MRN-P1^e : _Oui je pense que le_ personnel/ parle// Bein d'abord y a plus de personnel/ OK?// Pour commencer/ on est beaucoup plus nombreux// Et/ je pense que y en a beaucoup plus qui/ qui parle la deu/ l'anglais// Comme deuxième langue// Mais y en a encore quelques uns qui parlent pas beaucoup l'anglais hein?
- CAL : Mh mh
- MRN-P1^e : Tant mieux!// Je pense que ça enr/ ça NOUS enrichit parce que// Au fait nous aussi on vit le même problème que les enfants/ c'est qu'on n'a pas de français autour de nous/ dès qu'on quitte/ heu/ on a beau avoir des théâtres heu// On PEUT vraiment vivre dans la communauté française/ mais// MAIS y a eu!// Y a eu à Maillardville hein// Mon mari a rencontré une dame/ à l'aéroport/ qui n'a/ qui est née à Maillardville/ et qui parlait pas un mot d'anglais// Elle n'avait jamais quitté la Colombie-Britannique jusqu'à je sais pas quel jour où elle était à l'aéroport pour prendre l'avion/ et elle a [rires]/ elle avait des difficultés!// Et lui dans son français [rires]/ qui/ il s'est débrouillé pour l'aider/ mais elle lui a dit je suis née à Maillardville [rires]
- CAL : Donc
- MRN-P1^e : Elle n'avait parlé QUE/ LE/ français
(Entrevue ENS-9mai-01)

Les propos de Shannen concernant les amis francophones de ses enfants suggèrent aussi cette idée que les « vrais francophones » parlent toujours en français, même lorsque la situation de communication ne l'exige pas. Selon elle, l'usage de l'anglais remettrait en question l'appartenance à la communauté francophone, particulièrement lorsqu'il s'agirait d'échanges entre les parents et les enfants à l'école.

Extrait 4. 52

- SHA : [...] Yeah// No no they both made friends quite easily hum and interestingly/ they've they're both friends with a lot of real francophone kids!// Like [David]'s best friend since he was in kindergarten is complete francophone/ he speaks English of course but his first language is French and he speaks only French at home and [David] said he speaks French to him sometimes in the schoolyard even when he doesn't have to!/ right!/ hum// So and the same with [Sarah] like a lot of her friends speak French as their first language so hum/ I don't think/ you know when they learn French at such an early age their accent is so perfect/ right?/ that I don't think you can really they can't really discerns sometimes I would ask the kids/ oh your friend so and so is it is he or she a francophone/ I don't know/ they don't know!/ right?
- CAL : Right right
- SHA : Until they made me see them speak to their parents or not right?// Like if the parents come to pick them up and they see oh they're speaking English with their parents they think Oh probably not/ but lots of times they don't know!/ I don't know!/ he speaks English and French I don't know/ whXX that mean/ right?// Which is really interesting cause they can't tell!/ where's/ you know we can probably tell!// But hum yeah they don't know!
- CAL : The kids between themselves they don't make a difference?
- SHA : Yeah and a lot of families at [École Beaulieu]/ one parent speaks French to the kids and the other parent speaks English to the kids/ so there a few of their friends are like that!// So how do you define that?
- CAL : Mhh mhh
- SHA : Are they Francophone?// Well they're/ they're both their English and French were both first languages for these kids right?
- (Entrevue PAR-17mai-01)

Cette caractérisation du francophone unilingue, « qui vit en français », est bien entendu une idéalisation des pratiques langagières observées, même chez les plus convaincus des francophones. Le quotidien à Vancouver nécessite, même si ce n'est qu'à certains moments, l'emploi de l'anglais. Hors des murs de l'école, il est difficile de concevoir que chacun des membres de la communauté francophone ne parle que le français, en tout temps, en toutes occasions et à tout le monde, comme discuté au chapitre 1. C'est toutefois le modèle idéal vers lequel tendent – et se réclament – plusieurs participants à la recherche. Angelina par exemple explique l'importance de valoriser et faire usage du français à la maison, notamment via les médias :

Extrait 4. 53

- ANG-dir : [...] C'est la raison pour laquelle on faisait des ateliers hein/ dans le passé on a fait beaucoup d'ateliers à savoir les parents venaient/ pis là tsé y avait une barre pis là ça disait tsé dans ta voiture t'écoute quoi?/ heu à la télé tu

regardes quoi?/ heu pis là tsé c'était pour faire prendre conscience aux parents tsé veux dire si t'écoutes jamais la radio en français t'écoutes jamais la télé en français t'écoute jamais de musique en français/ bein c'est quoi le message que tu donnes à ton enfant?// Donc heu encore une fois/ l'école a une responsabilité mais c'est pas heu/ je pense qu'au niveau de la subtilité au niveau de l'amour de la langue au niveau de l'émotif faut que ça passe par la famille [...]

(Entrevue ADM-14jan-01)

En réponse à une autre question de son entrevue, Angelina évoque l'importance qu'elle accorde au fait de vivre en français en Colombie-Britannique, mais aussi ses attentes par rapport aux pratiques langagières de sa fille. On notera par ailleurs dans l'extrait 4.54 d'autres éléments de définition de « francophone », tels que l'origine nationale et la compétence linguistique attendue de locuteur natif.

Extrait 4. 54

ANG-dir : Bein je pense que c'est d'être heu/ je veux dire c'est sûr que/ moi je suis francophone de/ d'un endroit majoritaire donc c'est j'ai pas je vis pas heu/ ce que les enfants vivent tsé/ puis/ puis c'est drôle parce que tu vas heu/ tsé moi je va au Québec pis tsé les gens disent ah elle a un drôle d'accent/ puis heu/ tsé a l'a un accent anglais/ pas moi mais ma fille

CAL : OK

ANG-dir : Pis des fois faut que je leur explique je dis bein tsé je dis c'est une des meilleures de sa classe là au niveau du français elle parle très bien français comparativement à beaucoup d'enfants pis tout ça/ mais/ pis en plus tsé t'as envie de leur expliquer que/ ils parlent plus qu'une langue là/ donc c'est dur pour moi de/ j'veux dire moi je suis francophone parce que je suis née francophone pis tsé pis je pense que t'es/ t'es aussi / t'es/ j'pense que j'ai jamais été aussi francophone que quand je suis déménagée en Colombie-Britannique tsé

CAL : Pourquoi?/ ça ça été quoi le changement?

ANG-dir : Bein je pense que c'est que il faut heu c'est comme un peu une lutte parce que tsé t'as des droits pis tu veux les faire respecter donc moi je demande les services en français heu/ j'veux dire je dis bonjour au monde tsé c'est heu/ pis j'ai pas honte d'être francophone/ pis j'ai pas honte de parler avec un accent/ un accent quand je parle anglais pis heu/ donc pour moi être francophone tsé j'veux dire c'est moi/ donc heu/ je pourrais même pas m'imaginer tsé de d'arrêter de parler français [...]/ sauf que je peux voir que ça peut être compliqué pour un enfant/ tsé de savoir surtout si ton père est anglophone ta mère est francophone de savoir où est-ce que tu te situes pis tout ça/ mais c'est heu/ j'veux dire moi ma fille heu/ est rendue à un point pis c'est ça je me dis ça doit être hyper dur pour ceux qui l'ont pas cette base-là/ parce que moi a'l'a la base/ pis tsé j'veux dire ma famille est au Québec pis

on va au Québec pis on est fiers d'être québécois pis bla bla bla pis moi j'ai jamais eu de problème à être francophone en Colombie-Britannique/ sauf que tsé si je parle français a va me passer des commentaires heu/ tsé à la maison moi je dis on parle français dans ma maison pis a dit oui mais là tsé dans ma chambre on peut parler anglais pis/ tsé moi c'est quelque chose j'ai du mal à comprendre ça tsé que/ deux petites francophones/ en tout cas deux enfants qui parlent français vont se parler en anglais pis tout ça/ j'ai du mal à comprendre ça!/ Mais heum/ j'pense que je/ probablement je le comprendrai jamais parce que j'ai pas vécu cette réalité-là/ mais je comprends pas!

(Entrevue ADM-14jan-01)

Évidemment, cette idéalisation des pratiques langagières unilingues n'est pas sans faire sourciller d'autres parents ou professeurs, qui doutent que les francophones ne puissent s'exprimer en anglais, comme l'extrait 4.55 l'illustre.

Extrait 4. 55

MAR : yes/ AND quite frankly/ all the teachers know/ what/ enough English// to conduct a parent/
JEN : Yeah
MAR : Interview in English/ _There is_
JEN : _How can you not?/ How can you not?_
MAR : _There's/ ABSOLUTELY_ no excuse/ for my husband/ not being able_
PAT : _There's [XXXX] teachers yeah [XX]_
JEN : [rires]
MAR : To have a conversation with the teacher about their child// I mean/ they live in BC/ they have to be functional in English
JEN : Yeah
MAR : Or you couldn't live here
(Entrevue PAR-GrA-12mai)

L'idéal de l'unilinguisme transparait dans les discours tenus par les personnes qui se positionnent comme francophones malgré une certaine reconnaissance de leurs compétences en anglais. Dans ces cas, les compétences en anglais peuvent être jugées secondaires, déficientes ou minimales, et l'usage de l'anglais reste considéré comme un mal nécessaire, à éviter. On peut se référer à cet effet à l'extrait 4.53 ci-dessus avec Angelina, mais aussi à cet extrait tiré de l'entrevue avec les membres de l'APÉ au moment où Bob se présente :

Extrait 4. 56

BOB : Heu// Les deux parents [sa femme et lui] sont heu/ franco-québécois depuis quelques générations/ heu// Et j'ai fait un apprentissage assez tardif heu/ de

la langue seconde// D'abord à travers heu/ de la lecture/ et heu/ j'ai appris
heu/ à m'exprimer en anglais plutôt sur le tard// J'ai gardé cette saveur
(Entrevue APE-31mai-01)

Pour ce qui des francophiles, ils sont décrits comme des personnes qui aiment parler le français, mais dans des contextes bien précis : à l'école, en présence d'autres parents ou professeurs francophones, durant les activités culturelles à caractère francophone, etc. On ne s'attend pas à ce qu'une personne francophile emploie le français dans toutes les sphères de sa vie quotidienne et il est entendu que l'anglais est dominant dans les interactions de tous les jours, particulièrement en milieu familial. Dans cette logique, un francophile peut démontrer beaucoup de respect, d'intérêt et même d'aptitude pour la langue française, mais son quotidien est réputé se vivre en anglais. La catégorie francophile est d'ailleurs souvent utilisée pour décrire les familles qui fréquentent les écoles d'immersion, où l'usage de l'anglais est usuel et accepté. L'extrait 4.57, tiré de l'entrevue avec Florence, est éloquent :

Extrait 4. 57

FLO-P1^e : Et c'est ce que j'ai dit à la maman/ y a des parents en immersion c'est pas des francophones mais c'est des francophiles donc vous allez tomber sur des enfants qui parleront mieux français/ que vos enfants/ parce qu'ils auront des cours à côté ils iront en vacances au Québec ils iront en vacances en France/ et il y aura que de la télé en français y aura que tout en français/ et l'enfant il sera meilleur que le vôtre!// Mais/ y aura personne qui parlera français à la maison/ han

CAL : Donc ça arrive que y a des parents en fait les parents qui les envoient en immersion/ souvent ont des/ sont plus intéressés par le français

FLO-P1^e : Voilà!// C'est ce que je lui ai dit!/ francophiles mais pas francophones/ alors ils ont pas le droit de venir ici/ mais

CAL : Mais l'intérêt des parents est là

FLO-P1^e : Voilà/ et ça pousse plus/ et je dis on peut avoir des parents analphabètes avec un enfant qui gradue/ et on peut avoir un parent qui parle pas français mais qui est motivé et qui poussera son enfant

(Entrevue ENS-19jan-01)

Cette catégorie francophile permet en quelque sorte aux individus qui se positionnent comme francophones de reconnaître aux autres un certain – même un très bon – niveau de compétence en français, sans pour autant leur reconnaître un attachement culturel ou identitaire au français, puisque ces personnes ne « vivraient » pas en français. L'usage de l'anglais serait ainsi un obstacle à la reconnaissance du statut de francophone encore plus important que la compétence linguistique. Cela

dit, je rappellerai que cette description reste une idéalisation et une représentation des pratiques langagières attendues d'une personne associée au groupe des francophiles et qu'elle ne représente pas nécessairement les pratiques vécues ou observées des participants à la recherche.

Les personnes positionnées comme anglophones ont aussi des pratiques langagières réputées unilingues, mais en anglais. L'anglais serait la langue du quotidien, de la famille, du travail, des loisirs, etc. Même lorsqu'ils sont en contexte scolaire francophone, ils n'utiliseraient pas le français ou alors de façon minimale. Bien souvent, les participants qui se sont identifiés comme anglophones ont en effet affirmé ne pas être très à l'aise à communiquer en français à l'école et ils préfèrent éviter les activités sociales, les spectacles et les activités spéciales, de même que les rencontres avec les professeurs, avec qui ils n'arriveraient pas à établir une communication satisfaisante. Ils peuvent même être découragés à participer à la vie scolaire par leur conjoint(e), par leur famille ou plus indirectement par les interactions vécues à l'école, comme plusieurs extraits précédents l'ont évoqué. Ainsi, les anglophones sont réputés « vivre en anglais », de la même façon que les francophones sont réputés « vivre en français ». Cette idéalisation des pratiques langagières unilingues en anglais peut d'ailleurs mener certains participants, tels que Patrick ou Shannen, à sous-estimer leur compétence ou leur usage du français.

Les trois communautés linguistiques imaginées, telles que décrites et séparées par ces quatre critères, sont au cœur des discours et des représentations des participants à l'étude. Il leur est d'ailleurs difficile de maintenir un discours inclusif du type « nous sommes tous francophones » sans faire référence aux différentes communautés imaginées et aux frontières qui les séparent et les distinguent. Il faut cependant noter que les frontières entre ces trois communautés linguistiques imaginées sont relativement mouvantes, selon qui porte le jugement. Par exemple, Mary se dit francophone, mais elle n'est pas nécessairement reconnue comme telle par les membres de la communauté francophone. Bien qu'elle ait grandi au Québec et qu'elle ait des compétences en français, le fait qu'elle ait été scolarisée à l'école d'immersion, qu'elle aurait un usage plus fréquent de l'anglais que du français, qu'elle ait un héritage hongrois et le fait que ses enfants soient passés par les services de francisation sont tous des éléments qui rendent difficile la reconnaissance de son statut de francophone. Pour plusieurs, elle serait plutôt une figure de cas des francophiles. Dans le cas de Michel, qui se positionne comme francophile, Cheryl, en l'écoutant décrire son parcours et ses motivations à inscrire ses enfants à l'école francophone le qualifie, elle, de francophone.

Ainsi, en fonction de qui juge la compétence linguistique en français, l'usage de l'anglais et l'origine de la famille, un individu peut se revendiquer d'une communauté linguistique, mais s'en voir refuser l'accès par les autres membres de cette communauté ou alors, se faire attribuer une identification sans l'avoir revendiquée. Si les critères utilisés pour déterminer les frontières entre les communautés linguistiques imaginées semblent partagés par les participants, l'appréciation et l'évaluation de ces critères par rapport à soi et aux autres restent subjectives. Ce sont donc ces jugements subjectifs, dynamiques et négociés, et non des critères objectifs et stables, qui rendent opératoires les frontières entre les groupes, qui contribuent aux processus d'exclusion et d'inclusion, et qui influencent les positionnements identitaires et les identifications individuelles de leurs membres (Barth, 1969; Darwin et Norton, 2015; Norton Peirce, 1995; Yuval-Davis, 2004).

D'ailleurs, la communauté imaginée des francophiles fait ressortir un autre enjeu, celui de l'investissement identitaire (Norton, 2000; Norton Peirce, 1995). Les parents qui se disent locuteurs du français langue seconde ont décidé de développer leurs compétences en français (et celles de leurs enfants) dans le but d'acquérir des ressources économiques, mais aussi symboliques rattachées à cette langue. Dans le contexte de cette recherche, on comprend cet investissement comme le désir d'intégrer et de faire intégrer leurs enfants à la communauté francophone de l'école. Or, malgré leurs efforts au plan linguistique, que ce soit sur le plan de la compétence ou de la pratique langagière, le fait que ces parents ne répondent pas aux autres critères de la communauté imaginée des francophones a pour conséquence qu'ils se butent aux frontières sociales de ce groupe et n'arrivent pas nécessairement à s'y faire accepter. Les frontières sociales sont des obstacles bien réels pour ces locuteurs du français, ce qui suggère que les efforts individuels d'investissement restent finalement subordonnés aux contraintes et aux dynamiques sociales en place.

Cette section a enfin montré comment les enjeux de légitimité et d'authenticité sont au cœur des représentations identitaires et linguistiques des participants à la recherche. Les critères évoqués, que ce soit l'origine nationale, les compétences et les pratiques langagières y font tous référence. Faire partie de la communauté francophone imaginée, c'est se faire accepter en tant que membre légitime et authentique, porteur de certains traits culturels, historiques et langagiers valorisés et reconnus (Boudreau et White, 2004; Bourdieu, 1977, 2002; Bourdieu et Boltanski, 1975; Castellotti et de Robillard, 2001; de Robillard, 2008; Heller, 2001, 2002; Jaffe, 2007, 2015a; O'Rourke, 2015). Les notions de légitimité et d'authenticité viennent nourrir la dichotomie de locuteur natif/locuteur non natif qui

ressort aussi très clairement de cette discussion (Boix-Fuster, 2015; Costa, 2015; Darwin et Norton, 2015; Jaffe, 2015a; O'Rourke, 2011; O'Rourke et al., 2015). Nous verrons plus loin dans le chapitre et dans les suivants comment ces enjeux s'articulent au processus d'identification des élèves de francisation.

Maintenant que les trois communautés linguistiques imaginées sont décrites, j'aimerais m'attarder sur les services de francisation en tant qu'agent de socialisation linguistique. En effet, les attentes envers ce programme sont grandes et elles ne concernent pas uniquement l'aspect linguistique. Comme il en a été question au chapitre 1, ce programme a pour but de faciliter l'inclusion des élèves dont la maîtrise du français est jugée déficiente à la communauté francophone. La section suivante a donc pour objectif de montrer comment le programme de francisation, tel qu'il était administré en 2010-2011 à l'école Beaulieu, était considéré comme un outil pouvant ou non contribuer à l'identification des élèves et à leur socialisation langagière en tant que membres de la communauté francophone imaginée.

4.3 Les services de francisation et la socialisation langagière

Le fait que des élèves ayants droit arrivent à l'école en parlant peu ou pas le français soulève plusieurs questions fondamentales en matière d'identification et de positionnements identitaires des élèves et de leurs familles, en particulier en ce qui a trait à l'identification à la communauté francophone imaginée. Quand devient-on francophone ? Comment devient-on francophone ? Peut-on *devenir* francophone ? Si des élèves arrivent à cinq ou six ans à l'école sans parler français, est-il trop tard pour développer chez eux un sentiment d'appartenance à la communauté francophone ? Si les parents n'emploient pas ou peu le français à la maison, les enfants peuvent-ils devenir francophones ? Cette partie du chapitre vise à présenter les premières pistes de réflexion à ce sujet, à partir des discours des parents et des membres du personnel scolaire rencontrés dans le cadre de la recherche.

Au moment de l'étude de terrain, les services de francisation de l'école Beaulieu respectaient les normes générales du CSF, telles que décrites au chapitre 1. Toutefois, comme pour les autres écoles du CSF, l'école Beaulieu avait une certaine liberté dans la manière de mettre en œuvre le programme de façon à respecter les contraintes et les besoins spécifiques de son milieu. C'est pourquoi le programme de francisation sera décrit ci-dessous dans la section 4.3.1. Cette description complètera

les informations présentées au chapitre 1, mais surtout elle permettra de mieux saisir le quotidien des élèves et des professeurs impliqués dans ce programme, en plus de contextualiser les discours tenus sur la francisation par les différents acteurs scolaires. Aux sections suivantes, je discuterai plus en détail du rôle de la francisation dans le processus de socialisation langagière (Duff, 2010; Schieffelin, 2007) des élèves, avant (4.3.2) et pendant (4.3.3) la scolarisation.

4.3.1 Le programme de francisation à l'école Beaulieu

Les services de francisation étaient donnés à l'école Beaulieu en 2010-2011 sous forme de cours d'appoint à l'extérieur de la salle de classe régulière, selon le modèle du *pull-out classes* (Baker, 2011), à raison de deux à trois périodes de 45 minutes par semaine. Il y avait en 2010-2011 à l'école Beaulieu deux professeurs spécialistes (éducation physique et musique), mais il n'y avait pas de professeur spécialiste de la francisation, contrairement à ce qu'on retrouve dans plusieurs autres écoles de la région. Le programme était coordonné par la directrice adjointe et il était délivré par plusieurs enseignants.

En 2010-2011, six enseignants étaient affectés à la francisation : cinq étaient issus du secteur primaire et une enseignante provenait du secteur secondaire. Chacun avait la charge d'environ trois à six élèves de francisation provenant de différentes classes de niveaux semblables (ex. 1^{re} et 2^e année, 3^e année, 4-5^e année, etc.). Les professeurs de francisation avaient ainsi la responsabilité d'un groupe-classe qui était leur occupation principale, en plus de leurs activités en francisation. Par exemple, Amélie était la professeure attitrée du groupe de 4^e-5^e année et elle était responsable de la francisation d'élèves de 3^e année. Habituellement, les élèves étaient suivis par un seul professeur de francisation, mais certains avaient des périodes de francisation avec deux professeurs. Par exemple, Olivier, un élève de deuxième année participant à l'étude, était suivi par deux enseignantes de francisation (Florence et Shirley), dans deux groupes d'élèves distincts de première et de deuxième année.

Les professeurs de francisation avaient pour tâches de développer des activités originales, de s'assurer de la progression des élèves et de l'atteinte des objectifs du programme. Ils étaient responsables d'évaluer les progrès des élèves et de remplir un bulletin spécifique à la francisation qui était joint à leur bulletin régulier. Pour plusieurs de ces enseignants, c'était une première expérience en tant que professeur de francisation. D'autres avaient enseigné le programme auparavant, à l'école

Beaulieu, dans une autre école ou dans une autre province canadienne. La formation, l'expertise et l'expérience en francisation étaient donc plutôt inégales d'un professeur à l'autre. La plupart des enseignants de francisation rencontrés avaient reçu et suivaient la consigne selon laquelle les ateliers de francisation devaient en priorité permettre aux élèves d'améliorer leurs compétences à l'oral. D'ailleurs, la majorité des activités observées en classe de francisation lors de cette étude encourageaient les élèves à s'exprimer oralement. Très peu d'activités à l'écrit ou d'activités d'enseignement explicite de la langue ont été observées⁶⁴.

Les élèves observés dans le cadre de cette recherche savaient qu'ils étaient désignés (ou avaient été désignés) en francisation. Lorsque le professeur de francisation allait les chercher dans leur classe, ils comprenaient pourquoi ils étaient retirés du groupe. Toutefois, il pouvait arriver que les plus petits (1^{re} et 2^e année) confondent la francisation avec l'orthopédagogie et les services spécialisés, qui demandent aussi à ce que les élèves soient retirés de leur classe régulière. Contrairement à ce qui aurait pu être supposé, les élèves ne semblaient pas gênés au moment d'être retirés de la classe et le statut d'élèves de francisation ne semblait pas non plus leur causer de malaise à l'école. La plupart des élèves démontraient même de la satisfaction lorsqu'on venait les chercher pour les retirer de la classe. En effet, il a été souvent observé que le retrait de la classe était généralement associé à un privilège ou à une occasion d'éviter une tâche plus ennuyante⁶⁵, ce qui a aussi été constaté par plusieurs professeurs rencontrés dans le cadre de la recherche.

4.3.2 La francisation et la petite enfance

Les représentations des participants quant au moment où à la façon dont on devient (ou non) francophone sont indissociables des discours tenus sur la pertinence du programme de francisation à l'école Beaulieu. Dans cette section, je m'attarderai au rôle attribué aux parents dans la francisation et dans l'identification des enfants avant même leur arrivée à l'école.

⁶⁴ Il est bon de souligner à ce point de la discussion que les observations concernant le programme de francisation ne visaient pas à évaluer la performance des enseignants ni à en mesurer l'impact chez les élèves. Ces remarques ont seulement pour but de donner un aperçu de l'organisation, des conditions d'implantation et du déroulement des séances de francisation à l'école Beaulieu.

⁶⁵ Il faut cependant souligner que certains élèves n'étaient pas toujours emballés à l'idée de manquer du contenu de classe, comme Anaïs l'affirme à l'extrait 5.50 au chapitre 5.

Plusieurs participants à la recherche affirment que la francisation des élèves serait d'abord la responsabilité des parents. Pour eux, le processus de socialisation langagière et l'introduction à la communauté francophone sont, ou devraient être, amorcés bien avant l'inscription à l'école. Les propos de Laurent à ce sujet illustrent bien cette idée :

Extrait 4. 58

LAU-P5^e : Moi j'ai l'impression/ comme je suis parent aussi/ que// La partie/ elle se gagne/ avant l'âge de un an// C'est c'est AVANT/ c'est bien avant l'école ou même avant la pré-maternelle/ c'est vraiment à la maison les premières/ si on veut/ élever un enfant bilingue/ bein/ il faut vraiment l'exposer au français puis en théorie pour qu'il ait même dans l'oreille toutes les intonations etcétera/ c'est même avant l'âge de un an/ c'est tellement tôt// Donc c'est vraiment une décision/ c'est c'est là-dessus à mon avis qu'il faudrait faire un travail si on veut/ heu/ élever des enfants heu/ FRANCOPHONES dans un milieu minoritaire/ c'est de de/ d'insister ou de promouvoir ça chez les FUTURS parents/ leur dire/ commencez tout de suite/ attendez pas à l'école parce que/ la maternelle ils ont/ ils ont cinq ans/ pour moi c'est/ y a déjà/ si/ sinon/ s'ils ont cinq ans d'anglais derrière eux entre l'âge de zéro et cinq// Bon!/ on pourra essayer de les exposer au maximum à la culture francophone à l'identité francophone mais// Ça sera difficile d'en faire des/// Des personnes qui se sentiront francophones// S'ils ont pas été exposés à/ avant l'école/ au français

(Entrevue ENS-20avr-01)

Pour ces participants, le fait que des élèves aient besoin de francisation à leur arrivée à l'école est le signe que les parents n'ont pas pris leur rôle suffisamment au sérieux ou qu'ils n'ont pas fait tous les efforts attendus d'eux, en tant que francophones. En effet, selon cette conception du rôle de la famille dans la transmission de la langue et de la culture francophone, les parents auraient l'obligation de franciser leurs enfants afin qu'ils entrent à la maternelle prêts pour une éducation en français (voir l'extrait A9.21 à l'annexe 9). Quelques participants, principalement des enseignants, s'étonnaient d'ailleurs que plusieurs élèves issus d'une même famille aient dû recevoir des cours de francisation à leur arrivée à l'école. Selon eux, s'il est déplorable qu'un premier enfant arrive à l'école sans parler le français, il est tout de même possible d'excuser des parents qui n'auraient pas été sensibilisés à l'importance d'enseigner le français le plus tôt possible à leurs enfants. Toutefois, si des frères et sœurs plus jeunes arrivent à l'école sans parler le français, des professeurs mettent en doute la bonne foi des parents, leur sens des responsabilités ainsi que leur compréhension de ce qu'impliquerait l'inscription de leurs enfants à une école francophone. Pour ces enseignants, le fait que l'aîné soit passé par les

services de francisation aurait dû « sonner l’alarme » des parents et les éveiller à leurs obligations, comme l’explique ici Angelina :

Extrait 4. 59

ANG-dir : Mais heum/ au niveau de la francisation/ pour moi mon défi c’est vraiment/ c’est que je me dis on a des familles de quatre enfants pis là les quatre enfants ont passé en francisation/ faque là pour moi je me dis y a quelque chose qui a pas été compris/ il y a une éducation qui y a pas été fait pis c’est pas nécessairement au niveau des enfants c’est au niveau des parents/ je veux dire moi si j’avais un enfant qui avait commencé pis y’était y’avait/ y devait aller en francisation bein là je me serais dit/ probablement bein là faut faire un effort pour les autres!/ donc y a comme un espèce de je pense que notre heu// Tsé je pense que c’est subjectif parce que ce qui est bien pour moi est pas nécessairement bien pour quelqu’un d’autre donc/ pour des parents juste le fait que/ leur enfant parle/ français/ même si c’est pas bien parlé c’est pas/ tsé c’est la grammaire est mauvaise les tsé/ mais ils sont fiers qu’ils parlent français/ sauf que moi personnellement/ je veux dire/ c’est quelque chose _c’est plus que ça!_

CAL : _Ça serait pas suffisant_

ANG-dir : Tsé je veux dire moi/ c’est ça/ c’est une/ des francophones!/ dans un milieu anglophone mais c’est des franco-colombiens je m’attends pas à ce qu’ils parlent comme des Québécois ou des Français/ mais en même temps y a des des trucs/ qui devraient savoir

(Entrevue ADM-14jan-01)

Les élèves qui arrivent à l’école Beaulieu sont alors décrits selon deux types de profils : les « vrais » francophones, ou encore les « francodominants », et les autres, qualifiés d’anglophones ou « d’anglodominants ». Dans cette représentation des enfants, il est attendu que les élèves francophones parlent déjà le français et en démontrent des compétences de locuteurs natifs dès leur entrée à la maternelle, et ce, particulièrement à l’oral. Denise, la directrice, a par exemple décrit les élèves de maternelle en ces termes lors de l’entrevue :

Extrait 4. 60

DEN-dir : Mais c’est ça on a/on a une série de phonèmes à leur/ à leur enseigner// Et on a heu/ des grands livres qui viennent avec heu cette approche là/ [...] et puis c’est bien parce que même les enfants qui sont// On les appelle nos francodominants// Ceux qui possèdent bien la langue/ apprennent aussi parce que/ c’est une chose de le connaître à l’oral/ mais de le découvrir parce qu’on fait le lien avec l’écrit pis [...]/ Heu/ oui faque c’est vraiment/ PAR le biais du ludique et puis/ ça rejoint autant les francodominants que les anglodominants/ certainement les anglodominants/ bein ils ont/ un grand

travail à faire là/ s'ils connaissent pas la langue du tout/ c'est pour ça qu'on a un programme d'appui en francisation/ puis que/ heu/ puis la conscience phonologique vient les aider

(Entrevue ADM-10fev-01)

Cette division des enfants est cohérente avec les représentations des communautés linguistiques imaginées, telles que décrites plus haut. Les enseignants et les parents semblent s'attendre à ce que les élèves présentent les mêmes profils que les adultes et les participants mobilisent les mêmes critères pour les positionner. Ainsi, pour plusieurs personnes rencontrées, les élèves ayants droit devraient être des francophones, selon les caractéristiques déjà évoquées : l'origine familiale québécoise ou française, une compétence en français de locuteur natif et un usage exclusif du français. Cette représentation des élèves a pour conséquence de créer deux classes d'élèves, hiérarchisées dans les discours des participants, soit d'une part les « vrais » francophones et d'autre part les élèves « à franciser ». Les discours construisent de cette façon deux catégories d'élèves, soit l'une qui met l'accent sur ce que l'élève « a » ou « est », alors que l'autre catégorie met l'accent sur ce que l'élève « n'a pas » ou « n'est pas » (encore), comme si cette dernière catégorie d'élèves était définie par le vide⁶⁶.

Pour favoriser la francisation précoce des enfants et éviter que des élèves se retrouvent dans cette classe « d'enfants à franciser », plusieurs initiatives sont prises par les parents, l'école et le milieu communautaire. Pour les parents, une possibilité qui s'offre à eux est l'inscription de leurs enfants au service de prématernelle en français. Par cette mesure, les parents espèrent que l'enfant sera déjà francisé à son arrivée à la maternelle et que la scolarisation se fera sans heurt au plan linguistique. Cette initiative est hautement valorisée chez les professeurs rencontrés, particulièrement ceux et celles qui ont enseigné à la maternelle. Lorsque des familles désirent inscrire leurs enfants à l'école Beaulieu sans qu'ils soient passés par la prématernelle, le personnel scolaire propose alors d'autres alternatives. Il y a d'abord un camp de vacances pour les petits qui permet de les familiariser avec un environnement en français quelques semaines avant le début des classes. Aussi, des formations et des ateliers sont organisés à l'intention des parents pour les sensibiliser à leur rôle dans la transmission de la langue ou encore pour discuter des défis que représente l'éducation en français pour les familles « exogames ». Les professeurs espèrent alors que les parents feront les efforts nécessaires pour franciser leurs

⁶⁶ Ce type de catégorisation renvoie à ce qu'ont observé Estève et Mugnier (2012) à propos des enfants sourds en contexte français.

enfants, si ce n'est déjà fait. Dans son entrevue, Angelina, la directrice adjointe, évoque cet aspect d'éducation des parents :

Extrait 4. 61

ANG-dir : Bein/ dans le sens que c'est des enfants où est-ce qu'on n'a pas parlé français à la maison où on parle pas français/ [...] tsé moi je suis toujours surprise chaque année quand on reçoit les maternelles/ que les parents soient ici pis c'est ça qu'ils parlent anglais avec leurs enfants tsé/ faque là je me dis non mais/ je trouve que c'est pas un service à rendre à ton enfant tsé/ puis/ sauf que y a une éducation à faire pis je trouve que c'est beaucoup au niveau des parents/ je veux dire moi je pense que je te l'avais raconté heu/ quand/ à trois heures je veux dire on travaille toute la journée à essayer que ça soit le français qui domine/ pis je sors dehors/ juste à la porte pis y a deux francophones une Française pis une Québécoise qui sont là avec leurs enfants autour d'elles et puis elles se parlent en anglais!

CAL : Oui

ANG-dir : Faque là tu fais wow c'est quoi tsé/ pour moi c'est comme aberrant/ donc je trouve qu'à quelque part/ il faut/ pis ça c'était dans mes projets tsé c'est/ il faut/ avoir des ateliers avec les enf avec les parents/ pis y a beaucoup de parents qui se donnent la raison où est-ce que bein mon mari heu/ parle anglais donc on peut pas parler français/ moi je pense que y a moyen de faire quelque chose par rapport à ça/ [...] c'est pas heu je pense que c'est pas impossible c'est juste de/ d'avoir en un commun accord/ tsé de dire bein/ ce que tu dis à un enfant de trois ans là même si ton mari comprend pas/ je pense pas que ça soit très grave ça/ donc y a beaucoup je pense que y a beaucoup d'éducation à faire au niveau des parents// Mais une fois qu'ils l'ont/ y en a que ça fait le dé clic pis boum tsé ça/ comme la dame que j'avais rencontrée là dans la/ à la réunion tsé elle m'a dit ah a dit/ a dit maintenant je vais toujours parler en français avec la plus jeune/ donc elle l'a pas fait avec sa première mais au moins _elle a été éduquée_

CAL : _Elle a l'intention de le faire_

ANG-dir : Pour le faire avec son deuxième [...]

(Entrevue ADM-14jan-01)

Par ailleurs, le milieu communautaire et les autres institutions francophones de la région sont actifs sur le plan de la francisation dès la petite enfance. La Fédération des parents francophones de Colombie-Britannique (FPFCB) a développé en collaboration avec les associations de parents locales et le CSF plusieurs programmes à l'intention des familles qui ont des enfants en bas âge. Par exemple, ils collaborent à la mise sur pied des services de prématernelle et de garderies en français à travers la

province. Ils offrent aussi divers programmes et ressources d'appui aux familles tels le programme *Franc départ* ou la trousse *Bébé francophone*⁶⁷.

L'idée que la francisation des enfants devrait commencer dès la petite enfance est justifiée par deux types d'arguments. Le premier relève de l'aspect identitaire. Développer chez les enfants des compétences en français selon les standards attendus de locuteurs natifs est cohérent avec les caractéristiques associées à la communauté linguistique imaginée des francophones et dans ce contexte, la compétence linguistique devient un trait ou un emblème identitaire (Blommaert, 1999; de Robillard, 2008; O'Rourke, 2015). Le deuxième type d'argument relève des justifications éducatives et cognitives, associées à l'apprentissage du bilinguisme et aux avantages supposés d'exposer les enfants le plus tôt possible aux langues afin qu'ils développent leurs compétences linguistiques à leur plein potentiel (Baker, 2011; Euch, 2010; Kharkhurin, 2011; Marinova-Todd et al., 2000). Alors que le premier argument est clairement associé à l'aspect identitaire et à la transmission du français comme langue maternelle selon la rationalité « un vrai francophone parle français dès la naissance », le deuxième type d'arguments est plutôt associé à la recherche du bilinguisme et au développement de la compétence linguistique, en tant qu'habileté cognitive ou avantage éducatif. Bien entendu, ces arguments ne sont pas complètement dissociés puisqu'ultimement, un développement cognitif et langagier précoce assurerait l'accès à la compétence d'un locuteur natif, et donc à la communauté linguistique. Aussi, la vaste majorité des participants rencontrés se basent sur les théories des avantages du développement précoce du bilinguisme, ainsi que sur l'hypothèse de l'âge critique (Baker, 2011; Hakuta et al., 2003) pour insister sur la francisation des enfants dès que possible, « avant qu'il ne soit trop tard », comme quelques extraits l'ont évoqué plus tôt dans le texte.

Il y a donc une idée largement partagée chez les participants qu'être francophone et parler le français selon les normes linguistiques attendues et valorisées, ça s'apprend dès la naissance et durant la petite enfance, jusqu'à la maternelle. Passé ce stade, les élèves auraient de la difficulté à se faire reconnaître comme francophones par les adultes, en raison de leurs compétences jugées déficientes en français au moment de leur arrivée à l'école. Dans ce contexte, on peut se demander quel rôle peut alors jouer le programme de francisation dans l'apprentissage linguistique, dans l'identification des

⁶⁷ L'ensemble des services et des programmes sont présentés dans la page Web de la FPFCB (Fédération des parents francophones de Colombie-Britannique, 2016)

élèves et dans leur sentiment d'appartenance à la communauté imaginée des francophones. La prochaine section tâchera de répondre à cette interrogation.

4.3.3 La francisation en milieu scolaire : est-il trop tard ?

Si on se place dans la perspective des membres de la communauté francophone (imaginée), l'école francophone idéale scolarise exclusivement des élèves qui maîtrisent la langue française depuis la petite-enfance et qui sont capables de suivre le programme à temps plein en français. Ainsi, les besoins de francisation des élèves relèveraient d'une anomalie par rapport au modèle idéal et témoigneraient du « retard » de ces élèves.

En ce sens, la présence d'élèves de francisation à l'école francophone peut être source d'étonnement pour certains, d'inquiétudes pour d'autres, mais au point de vue de l'institution, cela peut aussi être une source de gêne. Cette gêne est illustrée par les propos tenus par le personnel scolaire lors de la réunion de l'APÉ où ce projet de recherche a été présenté aux parents au début du terrain. Alors que quelques parents demandaient plus d'information sur le programme de francisation et sur le nombre d'élèves qui utilisaient ce service, il a été dit qu'il y avait à l'école Beaulieu relativement peu d'élèves en francisation, comparativement à d'autres écoles de la région, ce qui était une « bonne nouvelle » en soi. Cette remarque, qui n'avait pour intention que d'informer les parents sur l'état de la situation à l'école, n'est tout de même pas passée inaperçue. Par exemple, Julie, lors de l'entrevue de groupe qui a eu lieu plus de six mois plus tard, a souligné ce commentaire formulé durant la réunion de l'APÉ et qui l'avait heurtée :

Extrait 4. 62

- JUL : [...] Alors heu// JUSTE par exemple/ j'aimerais ça peut-être que/ l'école ait une/ une attitude peut-être un peu plus heu// Un peu moins vexante/ si tu veux/ envers heu la francisation/ de pas nécessairement voir ça comme// C'est pas/ c'est pas négatif si un enfant arrive pis qui est moins fort à l'école tsé/ y en a des enfants qui vont avoir des faiblesses en sixième année en mathématique tsé// Les enfants ça peut venir/ pis peu importe si/ c'est quoi la raison/ des fois c'est peut-être un couple qui va se joindre pis y en a un/ qui est francophone pis maintenant il/ il veut inviter l'enfant à la culture/ en tout cas/ moi c'est la seule chose de/ peut-être/ la perception que l'école a envers la francisation ça m'a faite un peu/ un petit peu mal// Je te dirais
- CAL : Mhh mhh
- HEL : Oui c'était assez [XX] hein tsé

- JUL : Bein c'était comme/ tsé c'est pas quelque chose de/ d'être fi/ tsé/ faut être FIER de pas avoir beaucoup d'enfants en la francisation/ pis moi je trouve que c'est pas nécessairement heu/ les enfants ça l'arrivent à l'école à un certain niveau pis on essaye de toutes les amener à un niveau égal pis/ les enfants vont avoir des faiblesses si c'est pas en français ça va être/ en français en mathématique/ ou en français en chimie ou en/ tsé!/ moi je vois pas des écoles là qui disent heu// Tsé de/ qui offrent de l'aide spécialisée aux enfants pis de/ de/ de/ d'être fiers de dire on a juste cinq enfants qui ont besoin d'assistance cette année là/ tsé/ c'est// Je sais pas si je m'explique comme il faut là?// _Ya comme un petit préjugé là-dessus là_
- CAL : _Oui oui/ je pense que/ je pense que je comprends_ // Comme si c'était heum/ heu/ ça déshonorait l'école d'avoir des enfants en francisation
- JUL : Ouais!
- (Entrevue PAR-GrF-12mai)

Dans cet extrait, la mère exprime sa déception, et même la douleur ressentie lorsqu'elle a senti que l'école jugeait négativement le fait que des élèves aient besoin de francisation. Elle a eu l'impression que les commentaires sur la « chance » d'avoir peu d'élèves inscrits en francisation à l'école Beaulieu n'auraient peut-être pas été émis s'il s'agissait d'un autre service spécialisé. Elle affirme que l'école doit accepter et comprendre que les familles vivent des situations différentes de la norme idéale ou attendue (soit une famille composée de deux parents francophones) et qu'il lui revient d'accueillir les élèves peu importe leurs compétences préalables, linguistiques ou autres. Elle semble considérer les services de francisation comme un programme spécialisé qui permettrait de développer des compétences linguistiques, comme une orthopédagogue pourrait aider des élèves qui connaîtraient des difficultés d'apprentissage non reliées à la langue. Son intervention montre que selon elle, le fait que des élèves reçoivent de l'aide en français ne remet pas pour autant leur statut d'ayants droit en question. Elle ne semble pas non plus considérer que le moment de la scolarisation serait trop tard pour « inviter » ou initier l'enfant à la culture francophone.

D'autres parents et membres du personnel scolaires considèrent cependant que les besoins en francisation ne relèvent pas d'un problème d'apprentissage, mais plutôt d'un problème de socialisation. Pour cette raison, avoir besoin de francisation devient pour certains le signe que l'élève n'est pas « vraiment » francophone au sens de la loi (ayant droit), comme au sens identitaire (imaginé). Plusieurs membres du personnel scolaire rencontré estiment en effet que le besoin des élèves pour la francisation serait symptomatique du manque d'efforts fournis par les parents pour socialiser les enfants en tant que jeunes francophones, c'est-à-dire pour leur transmettre la langue et les aspects

culturels de l'appartenance linguistique francophone. Or, plusieurs parents ont exprimé leur désir de faire reconnaître par le personnel scolaire les efforts qu'ils font au quotidien pour appuyer la scolarisation en français de leurs enfants. Ces efforts s'incarnent notamment par l'aide aux devoirs à la maison, comme l'illustre l'extrait 4.63 :

Extrait 4. 63

MAR : Well you mentioned homework and I/ and I have to say// Hum/ again my French isn't perfect/ I grow up in Montreal and went to a French immersion but I'm not/ FRENCH// And hum/ you know/ I'm working full time// And/ hum/ and/ this is not the school's fault and there is really nothing they can do about it// but just as a/ on a PERSONAL note// It's a/ it's a BIG challenge to get through/ four kids of homework every night/ and I'm the only one that can do most of it/ because my husband is English/ he doesn't understand the homework// So/ and that's really/ I'm mentioning it but it's really nothing the school can do about it because we understood going into this that the homework will be French and it is expected that there's a parent that can help them// MY huh// Concern is/ I I really feel for people that are/ divorced or separated// where one of the parents/ and I KNOW/ situations/ where/ you know the dad is English// and/ _as the kids have the time_

[...]

MAR : But/ Or have the// And have the children half the time/ homework must be a HUGE issue/ but that's not even my case!

PAT : Mhh

MAR : But it's still/ it's a real challenge/ to get/ all the homework done/ now I have the older one helping the younger one/ but you know! [rires]// The older one got a life too and/ so huh

[...]

PAT : _[XX]/ I/ can con/ coming my one/ I'm not divorced/ Happy married

[rires]

PAT : But my wife travels for a week at the time/ so/ when she's gone

JEN : Oh yeah

PAT : Thank God I have a daughter who's older and

MAR : Yeah

PAT : Much more linguistically/ adapted than my son/ and so you know we can help each other out with the homework/ he's a/ he's at a young level/ where I can// Do/ I can do the math/ his math is/ international/ but the [XX] already that dictates that/ you know// _I can't help with those_

MAR : _Yeah_/ Even the math!/ I'm looking at// TERMS/ like/ in the dictionary half the time and// I'd like to find is anybody have a really good dictionary that has like?/ not just your/ 'cause half _words I look up/ aren't/ in the dictionary_

(Entrevue PAR-GrA-12mai)

Cheryl utilise même le terme « héroïque » pour décrire les efforts que font certains parents pour assurer la transmission de l'héritage francophone à leurs enfants :

Extrait 4. 64

- CHL : I think Madame [Denise] was saying that about 70 % of the households in the school// Are *exogame*
- MIC : Exogame
- CHL : So there is only one person/ or zero people// 'Cause there are single parents// Who are English speaking/ but/ to honour the kids/ and their heritage/ are continuing to keep their kids at the school// Hum/ and with two thirds of the families having at least one/ English speaking parent// at this school// It's a really tough situation/ like/ parents are doing heroic/ things// Huh/ in order to have the kids here
- (Entrevue PAR-GrA-12mai)

Pour les parents interrogés, la francisation représente d'abord et avant tout une ressource supplémentaire pour soutenir leurs efforts dans leur transmission du français. Il est d'ailleurs remarquable que tous les parents interrogés sans exception aient vu d'un bon œil le classement de leur enfant en francisation, lorsqu'ils en ont été informés par l'école. Ils étaient heureux que l'élève reçoive des cours d'appoint en français et que l'école ait les ressources nécessaires pour les aider à développer leurs compétences en français. Ils sont persuadés qu'avec le coup de pouce supplémentaire qu'offrait la francisation, leurs enfants pourraient réussir leur scolarisation en français et s'intégrer plus facilement à la vie scolaire et communautaire de l'école. L'extrait 4.65 en est un exemple :

Extrait 4. 65

- CAL : [...] What was your reaction when you// Or did you know that your/ kids/ were in francisation?
- JEN : _At first_
- MAR : _Well for me_ it wasn't a surprise/ because hum// Huh// You know they don't huh/ admittedly to tell you they don't get enough French at home/ hum/ and I'm/ _guilty of that_
- CHL : _Or [XX]_
- MAR : And yeah/ and huh/ So it doesn't surprise me at all/ and I was quite pleased/ to/ hear that they're will be getting extra help!/ I think everybody wants help to go for [rires]// So I was fine with/ it and it wasn't a surprise
- CAL : Al right// You were
- MIC : [XX]
- JEN : Say/ I was going to say the exact same thing yeah
- PAT : No surprise here/ I mean/ I see the struggles/ so/ I totally get the need for/ additional help

(Entrevue PAR-GrA-12mai)

Je noterai ici qu'au cours des entrevues, lorsqu'il a été demandé aux participants de se prononcer sur les bienfaits ou l'impact des services de francisation sur les apprentissages en français des élèves, sur l'apprentissage des autres matières scolaires ou encore sur le processus d'intégration sociale en classe et à l'école, personne n'a pu être en mesure de donner une évaluation précise des retombées du programme, comme l'illustre l'extrait 4.66 :

Extrait 4. 66

- CAL : Right/ _You seems to have a doubt_
PAT : _I think you would have to_ say that/ unless [Eric] had a twin// And you know/ a controlled study to say/ ok one goes [XX] way and the other one goes into *francisation*/ there is no way to say whether *francisation* has actually helped him/ theoretically you can say yes/ it should make a difference// I have no way to know whether/ it has/ or not
CAL : Right// Fair enough/ but did you feel like he// *Francisation ça aide*/ does he bring any issues or do you see anything struggles or that he gets better or improvements or/ _anything that_
PAT : _I think_/ I think he is improving// Hum/ at a rate consistent with his age// but again/ whether it's due to his learning in the classroom// Or teaching him at home/ or/ through francisation it's very difficult to quantify

(Entrevue PAR-GrA-12mai)

Comme Patrick, professeurs et parents se sont montrés prudents dans leurs réponses, pour différentes raisons. D'abord, le programme de francisation ne semble pas avoir été évalué formellement par l'école, le corps professoral ni par le CSF. Si cela a été fait avant ou au moment de l'enquête, les personnes interrogées n'en avaient pas eu connaissance. En l'absence d'étude d'impact, les participants à la recherche n'osaient se prononcer définitivement sur les retombées de la francisation. Ensuite, plusieurs ont mentionné la difficulté d'évaluer un tel impact étant donné la multiplicité des facteurs qui influencent l'apprentissage du français, comme celle des autres matières scolaires. Enfin, des participants ont souligné que les difficultés que vivent certains élèves en français peuvent être liées à d'autres difficultés d'apprentissage et que le programme de francisation n'est en fin de compte qu'une intervention mineure, par rapport aux autres interventions en classe et en services spécialisés.

Malgré la prudence et l'incertitude exprimée par les répondants quant à l'impact des services de francisation, une certaine constance se dégage des réponses des participants : la francisation « ne

peut pas nuire ». Pour la vaste majorité, il y a cette conviction qu'une intervention spécialisée en français est nécessairement une intervention positive dans le processus scolaire des élèves et aucune personne n'a remarqué que la francisation aurait pu avoir un effet négatif sur l'apprentissage ou l'intégration scolaire des élèves touchés par le programme. L'extrait 4.67 avec Mary donne un exemple de cette appréciation mitigée des services de francisation.

Extrait 4. 67

- MAR : Hum// It's hard to say/ I think so/ because hum// Well my son [Christopher] isn't in it this year but he has been in it in the past/ and I really believe it helped him// ok// My daughters// I don't know// Because they've/ they've always been/ sort of/ pretty well/ like they've always had ok marks/ so I/ I really don't know/ but I can tell you in the past I think that my son benefited from it// So// _I don't know/ what kind of an answer that is!_
- CAL : _Right/ yeah_/ Well/ I didn't expect like/ like you say _it's/ we we// We don't_
- MAR : _But I can't imagine it does them harm right?// It cannot/ like to me it's just/ it can only help them/ the more French exposure
- CAL : Right
- MAR : I've [XX] this/ but whether it's actually helped their grades/ I/I/I/ I don't know// To be honest
- (Entrevue PAR-GrA-12mai)

Deux grandes visions s'affrontent à propos du programme de francisation et plus largement sur le modèle de socialisation à privilégier. Au risque de les caricaturer, on retrouve d'un côté les participants pour qui la francisation et la socialisation langagière des élèves sont d'abord et avant tout de la responsabilité des familles et elles doivent avoir lieu durant la petite enfance et donc, bien avant la scolarisation des enfants. Pour ces participants, la francisation en milieu scolaire est jugée anormale, suspecte, voire indésirable. D'un autre côté, il y a ceux pour qui la francisation fait partie d'un processus de socialisation langagière à long terme qui peut débuter avant l'école, mais qui se poursuit également durant la scolarité de l'enfant. Cette socialisation langagière relève de la responsabilité partagée entre la famille et l'école et la francisation n'est qu'un outil parmi d'autres pour y arriver. Pour ces participants, la francisation représente un appui aux familles et aux élèves en vue du développement des compétences linguistiques nécessaires à l'intégration à la communauté scolaire et plus généralement à la communauté francophone imaginée.

Ainsi, cette brève discussion à propos des services de francisation donne quelques pistes de réponses aux questions soulevées en début de section. Pour certains participants, l'enfant devient francophone s'il est socialisé en français dès la naissance et durant la petite enfance. Pour ces participants, il est difficile, voire impossible, de socialiser les élèves en tant que membres légitimes de la communauté francophone imaginée s'ils ne parlent pas ou peu le français lorsqu'ils arrivent à l'école. L'accent mis sur les compétences à l'oral dans l'évaluation des élèves ainsi que l'étiquette « francodominants » suggèrent que la compétence de locuteur natif doit pouvoir être performée dès l'arrivée à la maternelle pour que les élèves soient reconnus comme francophones. Ainsi, on voit que pour ces participants, la compétence en français et les pratiques langagières sont des critères essentiels de légitimité et d'inclusion qui doivent être maîtrisés en bas âge. Pour d'autres, la compétence en français de locuteur natif, bien qu'elle soit aussi un élément de légitimité, n'est pas considérée comme un élément qui doit être performé par l'élève dès l'arrivée à l'école pour que celui-ci soit reconnu comme un membre de la communauté linguistique. Les compétences peuvent se développer au fil des années scolaires sans le disqualifier ou être un obstacle définitif à son inclusion. En ce sens, pour ces participants, il est possible de poursuivre la socialisation des enfants en tant que francophones au-delà de la petite enfance. Nous verrons aux chapitres suivants comment ces deux perspectives présentes dans les discours des adultes influencent les représentations identitaires des élèves de francisation.

Conclusion

Dans ce chapitre, j'ai voulu mettre en place des éléments de contexte qui permettront de mieux comprendre les discours et les représentations des élèves qui seront présentées aux chapitres suivants. Plus encore, j'ai montré comment les acteurs adultes de l'école Beaulieu contribuent par leurs politiques, leurs pratiques et surtout par leurs discours à ériger des frontières entre les différents groupes linguistiques qui forment la communauté scolaire.

La première section du chapitre (4.1), a montré comment l'école, par son organisation, ses espaces, ses codes de vie, sa mission et ses activités, met en place des normes linguistiques qui définissent quelles seront les pratiques langagières attendues et acceptables au sein de l'institution. Dans ce cas-ci, seul le français est reconnu et valorisé comme langue d'usage et il est explicitement attendu que tous les membres de la communauté scolaire, enfants et adultes, adoptent une pratique langagière unilingue (française) lorsqu'ils se trouvent sur le territoire scolaire. Cette politique s'explique

notamment par la mission de socialisation langagière de l'école francophone et de l'importance qui est accordée à la transmission de la langue minoritaire. Le personnel scolaire devient le gardien de la frontière linguistique entre l'intérieur des murs de l'école (français) et l'extérieur (anglais) dans le but de protéger et maintenir l'espace unilingue que serait l'école francophone. Tous les membres du personnel sont appelés à faire la promotion d'un emploi exclusif du français et à punir l'usage d'autres langues et en particulier celui de l'anglais. Ainsi, l'institution scolaire, par ses pratiques et ses discours, contribue directement à la transmission d'un idéal unilingue (français) au sein de la communauté francophone locale, s'inscrivant résolument dans une idéologie linguistique monolingue.

Dans la deuxième section du chapitre (4.2), je me suis attardée à faire ressortir plusieurs éléments de discours et de représentations à propos de l'école francophone et de l'école Beaulieu en particulier, afin de montrer quelques tensions qui existent au sein de la communauté scolaire (parents et membres du personnel scolaire). Ces tensions s'articulent autour de conceptions divergentes de la langue française en tant que ressource symbolique ou ressource économique. Il a en effet été possible de souligner quelques tendances et oppositions entre d'une part les tenants de discours principalement orientés vers l'origine, le passé, qui valorisent l'aspect identitaire et traditionnel de la langue française, associée à des contextes géographiques et culturels circonscrits et considérée comme une ressource symbolique au sein d'un répertoire linguistique idéalisé comme monolingue. D'autre part, il y aurait les tenants de discours plus orientés vers l'avenir et qui valorisent la mobilité géographique et sociale des locuteurs, ainsi que les avantages économiques et utilitaires de l'apprentissage de la langue française en tant que ressource économique faisant partie d'un répertoire linguistique bilingue ou plurilingue. Bien entendu, comme je l'ai discuté dans le chapitre, ces conceptions sont parfois concurrentes, mais parfois complémentaires, puisque les participants rencontrés avaient plutôt tendance à mobiliser des arguments qui s'inscrivent dans l'une et l'autre de ces conceptions de la langue, faisant appel à plus d'une idéologie linguistique.

La partie suivante de la section 4.2 était axée sur la notion de frontières sociales et linguistiques. J'ai voulu montrer comment les discours et les représentations de l'école francophone, de la langue française et de son usage (idéalisé ou déclaré) contribuaient à ériger, maintenir et défendre, mais aussi à contester les frontières entre les membres de la communauté scolaire. Cette discussion a permis plus précisément de faire ressortir quatre critères mobilisés pour décrire trois communautés linguistiques imaginées à l'école Beaulieu, soit les francophones, les francophiles et les

anglophones. Cette section a insisté sur les aspects subjectifs et construits de ces frontières et des représentations des communautés linguistiques, tout en démontrant leur pertinence et leur influence sur le processus d'identification et de positionnement identitaire des participants rencontrés, ainsi que sur les efforts et les possibilités d'investissement identitaire, notamment envers la communauté francophone imaginée.

Tout au long de la section 4.2, les notions de légitimité et d'authenticité ont été mobilisées, car elles se retrouvent au cœur des argumentaires des participants, ainsi qu'au fondement des questionnements sous-jacents aux discussions. Les discours et les représentations présentées dans cette section montrent ce que plusieurs considèrent être une langue légitime et authentique, soit des pratiques langagières qui correspondent aux normes de locuteurs natifs associées à des communautés traditionnelles et géographiques précises : celles du Québec et de la France. Ces discours et représentations évoquent également les critères qui permettraient de déterminer qui peut se revendiquer et se faire reconnaître comme membre légitime de la communauté francophone imaginée, soit ceux qui cadrent avec les quatre critères discutés dans la section : ceux qui partageraient une origine géographique et culturelle associée au Québec et à la France, ceux qui auraient le français comme langue première ou maternelle et qui en maîtriserait les compétences de locuteur natif, et ceux qui adoptent des pratiques langagières unilingues en français. Cette section suggère aussi que dans le contexte de l'école Beaulieu, il y aurait des discours qui seraient plus légitimes que d'autres, des idéologies plus légitimes que d'autres, des variétés de français plus légitimes que d'autres et des motivations plus légitimes que d'autres. C'est ce qui expliquerait en partie les tensions observées entre les membres de la communauté scolaire et plus particulièrement les frustrations exprimées par plusieurs parents et participants à la recherche. Enfin, cette section a démontré comment les critères et les caractéristiques considérés comme authentiques sur les plans linguistiques ou culturels contribuent au prestige de l'école, à celui de son modèle éducatif et de ce fait, à celui des membres de la communauté scolaire.

La dernière section du chapitre (4.3) a abordé la question de la francisation en tant qu'outil de socialisation langagière potentiel, en vue d'intégrer les élèves qui en ont recours à la communauté francophone imaginée. Cependant, les discours tenus à propos de la francisation par les acteurs de la communauté scolaire montrent que tous ne s'accordent pas sur ce rôle. Pour certains, la socialisation langagière des enfants en tant que membres de la communauté francophone serait alors de la

responsabilité de la famille avant même la scolarisation des élèves. Selon ce point de vue, les services de francisation seraient plutôt symptomatiques d'un processus de socialisation familial déficient. Or, ces discours tranchent avec les positions habituellement défendues en milieu minoritaire en ce qui a trait au rôle de socialisation langagière de l'école, qui serait un complément indispensable à celui joué au sein de la famille et au sein de la communauté linguistique. En fait, derrière ces discours qui critiquent la francisation et qui valorisent la socialisation des élèves alors qu'ils sont toujours d'âge préscolaire se cache une conception de l'identité francophone cohérente avec ce qui a été discuté à la section précédente : les élèves légitimes de l'école francophone devraient être en mesure de performer dès la maternelle ou leur entrée à l'école les caractéristiques reconnues, valorisées et considérées authentiques associées à la communauté francophone minoritaire, dont la langue maternelle et les compétences de locuteur natif. Le classement ou non des élèves en francisation et leur catégorisation en tant que « francodominants » ou « anglodominants » contribuent à une vision hiérarchisée des élèves, qui sont soit positionnés comme d'authentiques, légitimes, « vrais » francophones, ou comme de non francophones, « à franciser ». Ces discours suggèrent une conception plutôt essentialiste de l'identité francophone, qui serait transmise et acquise naturellement dès la naissance (voire avant). Peu d'importance est alors accordée à la notion de socialisation langagière en tant que processus complexe et dynamique, qui se déroulerait sur le long terme, ce qui permettrait pourtant d'envisager l'identification des élèves comme un processus en devenir, plutôt qu'un état à performer.

Par ce chapitre, j'ai aussi voulu soulever, bien qu'indirectement et brièvement, d'autres enjeux que je juge essentiels à la compréhension de mon objet de recherche. Il est par exemple possible de voir à travers les discussions qu'il y a une lutte de pouvoir qui se joue entre les acteurs de la communauté scolaire pour déterminer à qui appartient et à qui s'adresse l'école francophone. La notion d'ayant droit ne semble pas être suffisante pour trancher cette question, notamment en raison du nombre significatif de parents qui obtiennent ce statut, sans pour autant correspondre aux critères de légitimité de la communauté francophone imaginée. Les données suggèrent que cette lutte se joue principalement autour de la question de la protection de l'espace unilingue de l'école, qui serait la condition essentielle à la réalisation de la mission scolaire. Cette volonté de protection de la frontière linguistique et de l'espace unilingue se heurte toutefois au besoin de l'école de se montrer inclusive à l'égard de la diversité linguistique de ses membres. L'institution doit ainsi répondre à deux types de demandes qui pour plusieurs, s'opposent : celle, identitaire, de protéger sa spécificité et sa légitimité, et celle, pragmatique, d'inclure des membres de la majorité linguistique. L'école a en effet besoin

d'attirer et retenir les familles qui se qualifient comme ayants droit pour maintenir ses effectifs et le succès de ses activités repose en partie sur la présence d'un nombre important de parents en tant que bénévoles lors des activités ou au sein des différents comités. Or, pour y arriver, parents et membres du personnel scolaires ne s'entendent pas sur la place qui devrait être faite aux membres des familles positionnés comme francophiles ou anglophones, puisque ceux-ci représenteraient une menace à la mission scolaire et à la protection des frontières. De leur côté, les parents associés aux communautés francophiles et anglophones revendiquent une plus grande reconnaissance de leur apport à la mission de l'école et se faisant, ils contestent les frontières sociales et linguistiques qui les maintiennent encore, du moins dans certains cas et dans une certaine mesure, à l'écart de la vie scolaire de leurs enfants. Cette recherche de reconnaissance peut se comprendre comme une volonté de légitimation de leur présence dans la vie communautaire et scolaire de l'école.

À cette lutte de pouvoir autour de l'espace unilingue s'ajoute celle qui concerne la langue (française) comme ressource symbolique et économique. La volonté de protéger l'institution scolaire de la menace extérieure que représente la langue majoritaire (et ses locuteurs) semble vouloir aller de pair avec une protection de la langue comme ressource. Ainsi, il ne s'agirait pas uniquement de déterminer qui peut se réclamer légitimement de la communauté francophone imaginée, mais qui peut aussi réclamer un droit sur la langue française en tant que ressource symbolique et économique. Cette question est encore une fois intimement liée aux notions de légitimité et d'authenticité puisqu'une autre option s'offre aux parents qui désirent scolariser leurs enfants en français : les programmes d'immersion. Le caractère authentique attribué aux pratiques langagières de l'école francophone rendrait la langue française transmise en ses murs plus prestigieuse que celle transmise en contexte d'immersion, ce qui en augmenterait la valeur à la fois symbolique et économique. La méfiance constatée dans les données envers les familles exogames, et plus particulièrement envers les parents positionnés comme francophiles ou anglophones, semble être nourrie par un sentiment d'injustice. Ces parents viendraient chercher à l'école francophone des ressources pour leurs enfants qui ne leur reviendraient pas de droit ou qui devraient être réservées aux locuteurs de la minorité linguistique, compris comme les membres légitimes de la communauté francophone imaginée.

Dans ce contexte, les parents positionnés comme francophiles représentent peut-être encore davantage une menace que ceux positionnés comme anglophones. Les parents qui se considèrent ou se font positionner comme francophiles semblent être les plus vocaux dans les luttes pour la

reconnaissance de leur apport à la mission scolaire, pour leur recherche de légitimité à l'école francophone et dans la contestation des frontières. Les parents qui se positionnent comme anglophones semblent avoir plutôt tendance à reconnaître la frontière linguistique de l'école, sans nécessairement la contester, et certains adoptent même des stratégies de désengagement par rapport à la vie scolaire en français. Aussi, les membres de la communauté imaginée des francophiles représentent une menace à la définition traditionnelle de l'identité francophone puisqu'ils se situent dans une sorte de zone grise, à cheval entre francophones et anglophones, ce qui les rend difficiles à définir et à positionner linguistiquement et socialement.

Ces premiers éléments de description, d'analyse et de discussion des données à partir des discours et des représentations des adultes rencontrés viennent donner quelques premières pistes de réponse aux questions de recherche énoncées au chapitre précédent, notamment en ce qui concerne la question de base : que veut dire être francophone en contexte minoritaire vancouverois ? Ces éléments pourront maintenant contribuer à éclairer les données tirées des ateliers réalisées auprès des élèves de francisation. Les deux prochains chapitres serviront en effet à présenter les pratiques, les discours et les représentations des élèves, ce qui forme le corpus principal des données de la thèse. Il sera possible de voir au fil de ces chapitres comment les enjeux discutés jusqu'à présent avec les adultes trouvent écho dans ceux discutés auprès des élèves, ces derniers ayant toutefois leurs propres façons de les vivre et d'en parler.

Chapitre 5. Les représentations et pratiques langagières des élèves de francisation

“Moi je juste mets un HUGE “x” là because I like all of the langues”
Amy (6 ans)

Dans ce chapitre, je m'éloignerai des propos tenus par les adultes afin de donner la parole aux élèves de francisation rencontrés dans le cadre de cette recherche et qui sont au cœur de ma démarche. En effet, je suis persuadée que pour comprendre les pratiques et les représentations des élèves, ce sont à eux qu'il faut s'adresser et ce sont eux qu'on doit écouter. Les élèves sont les premiers concernés par les politiques linguistiques en milieu scolaire et ils ont des choses à dire à propos de l'expérience qu'ils en font. Ainsi, ce chapitre vise à présenter et analyser les données recueillies auprès des élèves⁶⁸ à travers les ateliers et les périodes d'observations afin de mieux saisir leurs représentations linguistiques et leurs pratiques langagières. L'aspect des représentations identitaires sera discuté au chapitre suivant.

Dans la première section du chapitre (5.1), je présenterai les répertoires linguistiques des douze élèves de francisation participants à la recherche. Cette présentation permettra d'avoir une appréciation plus complète de leur profil linguistique et familial, en plus de donner des éléments explicatifs de leurs représentations et pratiques langagières. La deuxième section (5.2) vise à explorer plus directement les représentations linguistiques des élèves de francisation. En se basant sur leurs discours et leurs dessins, il sera possible de faire ressortir les différentes façons dont ils se représentent les langues et comment ils s'imaginent en tant que locuteurs. Il sera également question dans cette section des valeurs qu'ils attribuent aux langues de leur répertoire linguistique. Enfin, l'étude des représentations linguistiques de ces élèves permettra de mieux saisir leurs représentations non seulement des langues et variétés qui composent leur répertoire linguistique, mais aussi du bilinguisme et du plurilinguisme. La troisième et dernière section (5.3) discutera plutôt des pratiques langagières

⁶⁸ En cours de discussion, j'aurai aussi recours à quelques éléments de données recueillies auprès des adultes en complément d'information.

des élèves de francisation dans le cadre de la vie scolaire. Cette section montrera comment les élèves comprennent et défient la politique de l'unilinguisme à l'école francophone.

Ce chapitre mettra en lumière la complexité des répertoires linguistiques des élèves et de leurs expériences en tant que locuteurs plurilingues. De plus, il sera démontré que les élèves, dès les premières années de scolarisation, ont une compréhension fine des politiques linguistiques en place à l'école et de leur capacité d'agentivité face à ces politiques. Enfin, la discussion soulignera l'habileté des élèves à négocier et à s'adapter à plusieurs normes, idéologies et pratiques langagières en fonction des interlocuteurs, des contextes et des espaces de marge de manœuvre dont ils disposent.

5.1. Les répertoires linguistiques des élèves de francisation

Pour pouvoir apprécier et comprendre les représentations linguistiques et les pratiques langagières des élèves de francisation, il est essentiel de présenter d'abord leur répertoire linguistique, soit toutes les langues et les variétés que les élèves déclarent parler, connaître ou qu'ils désirent apprendre⁶⁹, sans égard à leur niveau de compétence ou à leur fréquence d'usage (Billiez, 2007; Sabatier, 2010). Il a été possible d'explorer ces répertoires linguistiques à travers les activités menées lors de l'atelier #2 « la toile d'araignée des langues », ainsi qu'au fil des ateliers réalisés par la suite⁷⁰. J'ai retenu pour cette section sept des douze participants (Amy, Sandra, Gabriel, Briana, Anaïs, Sarah et Eric), soit ceux qui illustreront le mieux les enjeux discutés ensuite dans ce chapitre. Cependant, les descriptions détaillées des répertoires linguistiques des autres élèves (Laura, Olivier, Ana, Kevin et Valérie) sont disponibles à l'annexe 11. De plus, le tableau v – *Caractéristiques des élèves recrutés* présenté à la page suivante (p. 238) et la description des portraits des élèves disponibles à l'annexe 2 complètent les informations sur le profil de tous les élèves.

⁶⁹ J'ai décidé d'inclure aux répertoires linguistiques des élèves les langues qu'ils désirent apprendre, car dans plusieurs cas, ils ont eu une expérience concrète de ces langues par le contact avec des locuteurs dans différents contextes (scolaire, familial, communautaire, vacances, etc.). De plus, en déclarant vouloir apprendre ces langues, ils expriment un désir d'investissement linguistique en vue de développer leur capital linguistique par l'acquisition de ressources symboliques ou économiques qu'ils estiment liées à ces langues.

⁷⁰ Lorsque nécessaire, ces informations ont été complétées à partir des propos recueillis lors des entrevues avec les parents.

Tableau v - Caractéristiques des élèves recrutés

Groupe	Pseudo/code de transcription	Sexe	Âge	Niveau scolaire	Phase de francisation	Langues de la famille	Autres langues au répertoire	Parents rencontrés en entrevue
C	Amy/AMY-E1 ^e	Fille	6 ans	1 ^{ère}	Transition	Français; Anglais Hongrois	Espagnol Chinois	Mary/MAR
C	Laura/LAURA-E1 ^e	Fille	7 ans	1 ^{ère}	Transition	Français; Anglais	Philippine (Tagalog) Espagnol Irlandais Chinois	Aucun
D	Briana/BRI-E1 ^e	Fille	6 ans	1 ^{ère}	Transition	Français; Anglais	Espagnol	Julie/JUL
D	Gabriel/GAB-E1 ^e	Garçon	6 ans	1 ^{ère}	Transition	Français; Anglais; Angleterre	Espagnol (?)	Jenny/JEN Michel/MIC
D	Olivier/OLI-E2 ^e	Garçon	7 ans	2 ^{ème}	Transition	Français; Anglais		Aucun
A	Sandra/SAN-E3 ^e	Fille	9 ans	3 ^{ème}	Développement	Français; Anglais Hongrois	Espagnol Langue des signes Franglais Polonais Chinois	Mary/MAR
A	Kevin/KEV-E3 ^e	Garçon	9 ans	3 ^{ème}	Transition	Français; Anglais Polonais	Ukrainien Chinois Hongrois	Aucun
A	Ana/ANA-E3 ^e	Fille	9 ans	3 ^{ème}	Transition	Français; Anglais Espagnol	Chinois	Aucun
A	Anaïs/ANAIS-E3 ^e	Fille	8 ans	3 ^{ème}	Non désignée en 2010-2011	Français; Anglais Polonais		Barbara/BAR
B	Sarah/SAR-E4 ^e	Fille	9 ans	4 ^{ème}	Transition	Français; Anglais	Espagnol Japonais Chinois Russe Italien Hawaïen Allemand	Shannen/SHA

Groupe	Pseudo/code de transcription	Sexe	Âge	Niveau scolaire	Phase de francisation	Langues de la famille	Autres langues au répertoire	Parents rencontrés en entrevue
B	Eric/ERIC-E4 ^e	Garçon	9 ans	4 ^{ème}	Non désigné en 2010-2011	Français; Anglais Irlandais, Gaélique, Allemand	Créole haïtien Bulgare Russe Grec Japonais Chinois Hawaïen	Hélène/HEL Patrick/PAT
B	Valérie/VAL-E5 ^e	Fille	11 ans	5 ^{ème}	Transition	Français; Anglais; Japonais	Espagnol	Cheryl/CHL

J'exposerai dans cette section des extraits de verbatim et des dessins d'élèves tirés de l'atelier #2 pour illustrer et appuyer leurs propos. Les consignes de l'activité ainsi que les modèles utilisés sont disponibles à l'annexe 11 (voir les images A11.1 et A11.2), mais à titre de rappel, la légende des icônes de la toile d'araignée des langues est présentée ci-dessous.

Légende des sections de la toile d'araignée des langues



Langue(s) parlée(s) à la maison (et avec qui)



Langue(s) parlée(s) à l'école (et avec qui)



Langue(s) qu'ils aiment



Langue(s) qu'ils n'aiment pas



Langue(s) qu'ils désirent apprendre



Langue(s) qu'ils ne désirent pas apprendre

Amy et Sandra

Amy (6 ans, 1^{re} année) et Sandra (9 ans, 3^e année) sont les deux plus jeunes des quatre enfants de la famille Cardiff. Leur frère et leur sœur étaient aussi élèves de l'école Beaulieu au secteur primaire au moment de l'enquête. Amy et Sandra déclarent parler l'anglais et le hongrois à la maison, de même que le français. Le hongrois est la langue familiale de leur mère Mary. Mary a grandi à Montréal où elle a été scolarisée en immersion française. Elle s'est mariée à Toronto avec un Ontarien anglophone (unilingue), selon la description qu'en a faite Mary lors de l'entrevue de groupe et selon les témoignages de Sandra et Amy. La famille Cardiff habite la région de Vancouver depuis 1998, où sont nées Amy et Sandra. Celles-ci sont élèves de l'école Beaulieu depuis la maternelle et elles y ont aussi fréquenté la prématernelle. Sandra (SAN-E3^e) explique à l'extrait 5.1 qu'elle parle anglais avec ses frères et sœurs et son père, qu'elle emploie le français avec sa mère et le hongrois avec ses grands-parents maternels⁷¹ :

Extrait 5. 1

- CAL : Pas vraiment?// Avec qui vous parlez/ comme toi tu parles anglais et/ hongrois Hunga *Hungarian*/ avec qui tu parles anglais à la maison?
- SAN-E3^e : Hum mon père// Et ma sœur
- CAL : Pis le hongrois est-ce que tu
- SAN-E3^e : Et mon et mes deux sœurs!
- CAL : Tes deux sœurs
- SAN-E3^e : Et mon frère mon mère je parle en français
- ANA-E3^e : Et ta grand-mère?
- SAN-E3^e : Heu!// En *Hungarian* avec!
- CAL : Ok
- SAN-E3^e : Parce que ma mère est *Hungarian*
(ATELIER-2-GrA-14jan)

En plus des langues parlées à la maison, Amy et Sandra ont identifié d'autres langues qui font partie de leur répertoire linguistique. Par exemple, Sandra a déclaré lors d'une de l'atelier #1 « visite guidée de l'école » qu'elle employait la langue des signes avec une cousine à l'école. Sandra et Amy ont également mentionné l'espagnol comme langue connue et parlée. En effet, Amy (AMY-E1^e) a signalé l'espagnol comme langue utilisée à la maison (« ésn » sur sa toile d'araignée) et elle explique durant

⁷¹ Les propos d'Amy à ce sujet sont cohérents avec ceux de Sandra, bien que le fait qu'Amy parle français avec sa mère l'amène à penser que cette dernière aurait aussi étudié à l'école Beaulieu. Voir l'extrait A9.3 à l'annexe 9.

l'atelier #2 sur la toile d'araignée des langues qu'elle parle un tout petit peu espagnol et qu'elle voudrait bien apprendre cette langue dans le but de communiquer avec des amis qui parleraient seulement en espagnol :

Extrait 5. 2

- CAL : D'accord/// Quelles langues est-ce que vous aimeriez apprendre?// Ça c'est le monsieur avec le pouce en l'air/ quelles langues est-ce que vous aimeriez apprendre à parler un jour dans votre vie?
- AMY-E1^e : Espagnol!
- CAL : Oui? pourquoi?
- AMY-E1^e : Parce que j'en a des amis beaucoup des amis qui parlent espagnol et il sait pas d'autres langues
- CAL : OK faque tu voudrais parler avec lui?
- AMY-E1^e : Oui!
- (ATELIER-2-GrC-11jan)

De son côté, Sandra a fait mention de l'espagnol en lien avec des membres de sa famille lors de l'atelier #2 : « parce que heu ya des personnes dans hum/ *related to moi* qui étaient *Hung [Hungarian]*/ qui étaient hum/ [sourir] l'espagnol! » (ATELIER-2-GrA-14jan).

Par ailleurs, lors du dernier atelier #6 « entrevue de groupe »⁷², Sandra a affirmé qu'elle parlait quatre langues, dont le « franglais » :

Extrait 5. 3

- SAN-E3^e : Non!/ moi je sais quatre langues
- CAL : Ouais
- KEV-E3^e : Moi je sais comme
- SAN-E3^e : Trois/ franglais anglais
- CAL : Franglais!
- SAN-E3^e : Franglais/ anglais
- ANAIS-E3^e : Franglais anglais français!
- SAN-E3^e : Heu non franglais anglais français huh
- ANAIS-E3^e : Hungarian
- SAN-E3^e : Hungarian
- (ATELIER-6-GrA-6jun)

⁷² Voir le détail des consignes et le schéma d'entrevue à l'annexe 15.

Amy et Sandra mentionnent aussi d'autres langues connues : le polonais et le « chinois » pour Sandra (voir l'image 4) et le « chinois » pour Amy (voir l'image 3).

Image 3 - Toile d'araignée des langues (Amy)



Image 4 - Toile d'araignée des langues (Sandra)



Amy et Sandra déclarent faire un grand nombre d'activités à l'extérieur de l'école. À elles deux, elles pratiquent l'escalade, la gymnastique, la natation, le ski et le soccer. Il semble que ces loisirs se déroulent principalement en anglais, à l'exception du soccer pour Sandra. En effet, cette équipe est formée majoritairement de joueuses qui fréquentent l'école Beaulieu, bien que l'équipe soit associée à la ligue civile de la région. L'entraîneur est un parent de l'école Beaulieu et il parle en français durant les entraînements. Cependant, comme l'ont mentionné Mary et Barbara au chapitre 4, la ligue interdirait à l'entraîneur d'employer le français pendant les parties. Ainsi, l'anglais et le français sont utilisés dans le cadre de cette activité sportive. Enfin, Amy et Sandra ont fait mention de voyages en famille au Québec et à l'étranger, voyages qui leur permettent de mobiliser plusieurs langues de leur répertoire linguistique, dont le français, l'anglais, le hongrois et l'espagnol.

Gabriel et Briana

Briana (6 ans, 1^{re} année) et Gabriel (6 ans, 1^{re} année) sont de bons amis, car leurs familles se connaissent très bien et ils se fréquentent à l'extérieur de l'école. Ils sont tous les deux arrivés à l'école Beaulieu à la maternelle, sans être passés par le service de prématernelle.

Gabriel est l'aîné de sa famille, du haut de ses six ans. Il a un petit frère à la prématernelle et un couple de jeunes jumeaux complète la famille. Son père Michel est professeur de français dans un programme d'immersion au secteur secondaire. Comme il l'a été mentionné au chapitre quatre, Michel vient du nord de la Colombie-Britannique où il a été scolarisé en français au *Programme-cadre de français* (PCDF). Sa femme Jenny vient de l'Angleterre et elle reste à la maison avec les enfants. Gabriel déclare parler le français et l'anglais (« an » et « a » pour anglais et « f » pour français dans sa toile d'araignée, voir l'image 5) à la maison. Il a précisé durant l'atelier qu'il employait l'anglais avec sa mère, ses frères et sœurs et ses grands-parents maternels, alors qu'il utilise le français avec son père et ses grands-parents paternels.

Image 5 - Toile d'araignée des langues (Gabriel)



Gabriel (GAB-E1^e), déclare aussi avoir à son répertoire linguistique la langue « angleterre », qu'il considère comme une langue distincte de l'anglais, comme l'extrait 5.4 tiré de l'atelier #2 en témoigne :

Extrait 5. 4

- GAB-E1^e : _Je sais_ hum/ français et anglais et hum hum/ hum l'angleterre
CAL : L'angleterre ou l'anglais d'Angleterre?
GAB-E1^e : Oui
CAL : Ah d'accord!// Et puis/ ici est-ce que vous savez s'il existe d'autres langues dans le monde?
BRI-E1^e : _Humm oui!_
GAB-E1^e : _Oui_
CAL : Quelles autres langues vous savez qui existent?
BRI-E1^e : Spanish
CAL : OK
GAB-E1^e : Hum/ l'angleterre
CAL : L'angleterre/ c'est une langue aussi?
GAB-E1^e : Oui
(ATELIER-2-GrD-18jan)

Il mentionnera encore « l'angleterre » au cours de l'atelier comme langue qu'il désire apprendre. Il l'a représentée par un « E », signe différent du « a » de l'anglais et ce, sans que je ne le lui aie demandé,

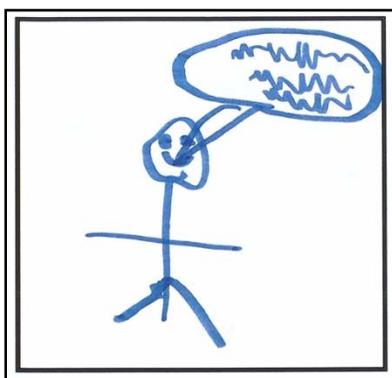
ce qui confirme qu'il fait une distinction entre ces deux variétés. À l'atelier #3 « Une journée multilingue »⁷³, il a de nouveau affirmé parler « l'angleterre », comme l'une de ses trois langues :

Extrait 5. 5

CAL : Toi Gabriel combien de langues tu parles?// Quelles langues tu parles déjà?
GAB-E1° : Juste trois!
CAL : Trois?/ lesquelles?
GAB-E1° : Heu/ l'angleterre anglais et français
(ATELIER-3-GrD-22fev)

Durant cet atelier, il s'est d'ailleurs dessiné en train de parler ces trois langues, ce que représente l'image 6 ci-dessous :

Image 6 - Extrait d'une journée multilingue (Gabriel parle trois langues)



Comme autre langue connue, Gabriel mentionne l'espagnol (« S » dans la toile d'araignée des langues), mais comme langue qu'il ne désire pas apprendre. Il a fait mention de cette langue à la suite d'une intervention de Briana, alors je ne suis pas certaine qu'il aurait déclaré l'espagnol s'il avait fait l'activité seul. Il n'avait pas nommé cette langue depuis le début de l'atelier et il n'en a pas reparlé lors des activités subséquentes.

En plus d'utiliser l'anglais à la maison, Gabriel affirme que lorsqu'il joue au soccer avec ses amis à l'extérieur de l'école, le jeu se passe en anglais (voir aussi l'extrait 5.21 plus bas), mais je n'ai pas pu comprendre dans quel contexte exactement il pratiquait ce sport (entre amis, entre voisins ou dans

⁷³ Pour les modèles utilisés et les bandes dessinées complètes des élèves, voir l'annexe 12, l'image A12.1 et suivantes.

une équipe structurée du quartier ou de la ville). Les meilleurs amis de Gabriel, Jacques et Max, ne vont pas à l'école Beaulieu. Ils parlent peu ou pas le français ensemble, préférant l'anglais, comme l'explique Gabriel dans l'extrait 5.6 tiré de l'atelier #3 :

Extrait 5. 6

- GAB-E1^e : Non! ça c'est avec mes amis à sa maison
CAL : Ok c'est toi c'est qui tes amis Gabriel?
GAB-E1^e : Hum/ *be*/ je suis pas vraiment/ *use to* mon mon mes amis ici/ je suis *use to* mes/ de mes
BRI-E1^e : Amis pas à cette école
GAB-E1^e : Oui
[...]
CAL : Ok!/ et ton ami Jacques il va à/ il va pas à l'école ici?// Il va à quelle école?/ est-ce que tu le sais?
GAB-E1^e : Mhhh *bee* c'est un peu proche de ici/ d'ici
CAL : Ok/ puis heu/ quand tu es avec ton ami Jacques dans quelle langue tu aimes parler avec lui?
GAB-E1^e : Anglais parce qu'il sait pas parce que je sais pas beaucoup de français alors je dois parler an anglais avec
(ATELIER-3-GrD-22fev)

Briana est la fille ainée d'une famille de deux enfants. Sa mère s'appelle Julie et elle vient du Québec, où réside toujours la grand-mère de Briana ainsi que plusieurs autres membres de sa famille maternelle. Julie est mariée avec un homme qui a immigré au Canada⁷⁴ et qu'elle décrit comme anglophone. Julie et son conjoint se sont rencontrés en Alberta où elle vivait afin d'apprendre l'anglais. Ils se sont installés à Vancouver en 1995 où sont nées Briana et sa petite sœur et où habitent également les grands-parents paternels de Briana. Briana (BRI-E1^e) déclare parler le français et l'anglais à la maison avec les membres de sa famille immédiate, de même qu'avec ses grands-parents, comme elle l'explique dans l'extrait 5.7 tiré de l'atelier #2, alors qu'elle remplissait sa toile d'araignée des langues (voir l'image 7).

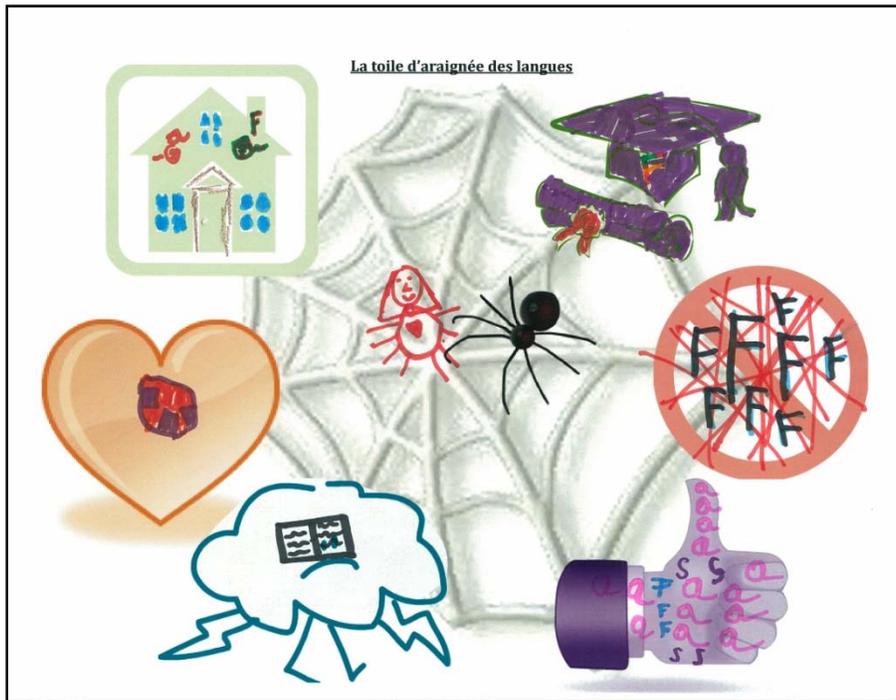
Extrait 5. 7

- BRI-E1^e : A!/ A c'est pour anglais F c'est pour français
CAL : Très bien/ avec qui tu parles anglais à la maison?
BRI-E1^e : Maman papa petite sœur et je parle _français_
GAB-E1^e : _Français avec_ ton grand-papa!/ ah!

⁷⁴ Le pays d'origine du père de Briana n'est pas connu.

BRI-E1^e : Non// Ah j'en ai oublié!!! Et anglais avec mon grand-maman et grand-papa et anglais avec papa maman petite sœur grand-maman grand-papa
 CAL : Et français avec qui?
 BRI-E1^e : Tous les autres j'ai j'ai déjà dit je parle anglais
 CAL : OK tu parles en anglais ET en français avec ton père ta mère ta sœur c'est ça?/ tu parles les deux langues avec tout le monde?/ est-ce que c'est ça est-ce que j'ai bien compris?
 BRI-E1^e : Oui
 (ATELIER-2-GrD-18jan)

Image 7 - Toile d'araignée des langues (Briana)



Je rappellerai que Briana est arrivée à l'école Beaulieu à la maternelle avec des compétences en français très limitées, de l'avis de sa mère. En effet, l'anglais était la seule langue employée à la maison durant les premières années de vie de famille et Julie a décidé plus tard de transmettre le français à ses filles, à la suite de l'insistance de sa propre mère qui désirait parler français avec ses petites-filles.

Tout comme Gabriel, Briana est une élève qui joue au soccer et elle affirme qu'elle parle anglais lorsqu'elle pratique cette activité. C'est pour cette raison qu'elle a représenté l'anglais par le ballon dans la section des langues qu'elle aime dans sa toile d'araignée. Briana déclare de plus parler

l'espagnol, ce qui est revenu dans plusieurs ateliers, dont le troisième « une journée multilingue », comme en témoigne l'extrait 5.8 :

Extrait 5. 8

BRI-E1^e : Je parle trois différents langues
CAL : Oui Briana?/ quelles langues?
BRI-E1^e : Anglais français et/ et *Spanish*
(ATELIER-3-GrD-22fev)

Selon ses explications, Briana a été en contact avec l'espagnol dans le cadre de vacances familiales au Mexique.

Anaïs

Anaïs⁷⁵ (8 ans, 3^e année) est la fille aînée de sa famille et sa petite sœur est inscrite à la prématernelle de l'école Beaulieu. Barbara, la mère d'Anaïs, est née et a grandi dans la région de Vancouver. Le père d'Anaïs est né en Angleterre, mais il aurait fait une partie de ses études à Vancouver. Barbara, comme il en a été question au chapitre précédent, a été scolarisée en français et en anglais en Colombie-Britannique, en plus de faire des séjours en France. Barbara⁷⁶ a indiqué que son mari parlait l'anglais et qu'il ne parlait « pas trop » le français. Anaïs a été scolarisée en français en Colombie-Britannique, d'abord à l'école privée française, puis à l'école Beaulieu. À la maison, les parents ont fait appel à une *nanny* qui parle le polonais avec les enfants. Anaïs (ANAIS-E3^e) déclare ainsi connaître le français, l'anglais et le polonais (« polone »), comme l'illustre l'extrait 5.9 tiré de l'atelier #3 « une journée multilingue » :

Extrait 5. 9

ANAIS-E3^e : Anglais/ français/ hum/ avant je pouvais parler vraiment le polone/ hum
KEV-E3^e : Je/ je pouvais vraiment parler en chinois mais maintenant je peux pas
ANAIS-E3^e : Hum// Français anglais/ et/ et/ ça c'est vraiment tout!
[...]
CAL : Est-ce que tu comprends encore le polonais?/ _est-ce que tu comprends_

⁷⁵ Je n'ai pas reçu l'autorisation de reproduire les dessins et les bricolages d'Anaïs. Les dessins ont été inclus dans le codage et l'analyse des données, mais seuls les extraits de verbatim seront présentés dans la thèse.

⁷⁶ Anaïs n'a pas participé aux deux premiers ateliers car elle a été recrutée alors que la recherche était déjà en cours. Son répertoire linguistique a donc été établi à partir de ses interventions dans le cadre des autres ateliers, mais aussi à partir du verbatim de l'entrevue individuelle que m'a accordée sa mère Barbara.

ANAIS-E3^e : _Oui je comprends_ mais je peux le/ dire/ comme comme/ je peux/ je peux
under/ hum/ heu/ je peux/ _understand_
(ATELIER-3-GrA-8mar)

Vers la fin de ce même atelier, elle a eu l'occasion de me parler davantage de son répertoire linguistique. Elle a alors affirmé qu'elle n'employait pas le français à la maison, ce qu'elle a justifié par la compétence limitée de sa petite sœur pour communiquer en français. Elle a aussi précisé dans cette conversation la place qu'occupe la langue polonaise dans son répertoire linguistique :

Extrait 5. 10

CAL : Parfait// Et dis-moi à la maison avec qui tu parles en français en polonais en anglais?
ANAIS-E3^e : Hum
ANA-E3^e : Père
ANAIS-E3^e : J'ai juste// Parce que hum/ je je/ je/ hum/ je pas parle/ le français à ma maison
CAL : Ok
ANAIS-E3^e : Hum parce que ma sœur est là et elle parle pas elle peut pas parler le français [...]
ANAIS-E3^e : [...]/ Hum et hum ma sœur/ et moi on a une *babysitter*?
CAL : Oui
ANAIS-E3^e : C'est comme une nan/ une *nanny*/ et hum/ elle parle le hum polone
CAL : Ok
ANAIS-E3^e : Et avant je pouvais pas hum/ heu/ heu/ comprendre du tout le le polone/ mais maintenant je peux un petit peu parce que/ elle est là et je et elle/ elle parle un petit peu/ hum mais avant AVANT/ je pouvais parler très bien
(ATELIER-3-GrA-8mar)

Anais a d'ailleurs répété lors de l'atelier #4 « le journaliste » qu'elle ne parlait pas français à la maison en raison de la présence de sa sœur et de son père. Elle ajoute ces précisions sur son répertoire linguistique :

Extrait 5. 11

ANAIS-E3^e : Et à ma ma/ mon père/ il parle pas le français très bien/ et ma sœur elle parle un petit peu _mais quand je lui dis quelque chose_
ANA-E3^e : _Madame est-ce que je peux aller aux toilettes?_
ANAIS-E3^e : Elle ne comprend pas/ et que j'étais/ plus/ hum/dans mon/ dans ma vie/ ça c'est/ un de les/ les/ les *language* que je parle/ pour très longtemps// J'ai juste/ j'avais/ j'y allais au beaucoup de/ de école/ d'écoles/ hum parce que/ aujourd'hui/ aujourd'hui heu [l'école Beaulieu] est heu/ aujourd'hui/ heu aussi / il y a hum// Il y a un autre/ c'est [l'école privée française]

CAL : Oui
ANAIS-E3^e : Et ça c'était mes deux francophones écoles/ mais l'autre deux/ c'était des anglais⁷⁷ alors// Je juste/ heu/ heu/ quand j'étais petit/ je savais pas le français/ j'avais juste le polone/ et l'anglais
(ATELIER-4-GrA-26avr)

Pour ce qui est de l'usage des langues à l'extérieur de l'école et de la maison, Anaïs joue dans la même équipe de soccer que Sandra, alors je suppose qu'elle emploie le français et l'anglais dans le cadre de cette activité. La ou les langues qu'elle utilise lors de ses autres activités de loisir comme la danse n'ont pas été spécifiées durant les ateliers.

Sarah

Sarah (9 ans, 4^e année) est l'aînée d'une famille de deux enfants. Son petit frère est également inscrit à l'école Beaulieu au secteur primaire. Shannen, la mère de Sarah, a des origines franco-canadiennes. Le père de Sarah, quant à lui, serait d'origine européenne. Sarah a en effet mentionné que son grand-père paternel venait des Pays-Bas. Le père de Sarah aurait appris le français dans le cadre d'un séjour à la ville de Québec à l'âge adulte. Shannen considère que son mari est « le francophone » de la famille, en raison de ses compétences en français qu'elle juge meilleures que les siennes, comme discuté au chapitre précédent.

Sarah déclare utiliser l'anglais avec son frère et ses parents et le français seulement avec ses parents, comme illustré dans sa toile d'araignée des langues (voir l'image 8, plus bas). Sarah (SAR-E4^e) a fait la remarque à deux reprises que bien qu'elle parle français avec ses deux parents, elle affirme qu'elle le parle surtout avec son père, car sa mère « apprend » le français. C'est le sens de son intervention ci-dessous à l'extrait 5.12, tirée de l'atelier #3 « une journée multilingue » :

Extrait 5. 12

CAL : _Est-ce que tes cousins est-ce qu'ils parlent_ [...]// Puis et-ce que tes cousins est-ce qu'ils parlent français aussi?// Non? Est-ce que tu parles en français dans ta famille?
SAR-E4^e : Mhhh/ Pas vraiment
VAL-E5^e : Est-ce que je peux aller ouvrir?
CAL : Surtout c'est ton père?

⁷⁷ Pour les deux autres « écoles anglaises » dont Anaïs parle, elle fait peut-être référence à des classes de prématernelle. Il n'a pas été possible de confirmer ces informations.

SAR-E4^e : Je parle à mon père/ hum/ en français/ des fois/ et _mon frère_
[...]

SAR-E4^e : On parle en anglais et puis ma mère elle apprend le français alors/ oui
(ATELIER-3-GrB-7mar)

Shannen a aussi mentionné lors de son entrevue que Sarah et son frère parlaient français avec leur grand-mère maternelle, en particulier dans le cadre d'activités de lecture.

Image 8 - Toile d'araignée des langues (Sarah)



Sarah dit connaître plusieurs autres langues, dont celles qu'elle souhaiterait apprendre (l'espagnol, le japonais, le « chinois », le russe), celles avec lesquelles elle a été en contact lors de voyages familiaux (l'italien, l'« hawaïen ») et celle qu'elle n'aime pas (l'allemand). De plus, comme il en a été fait mention plus tôt au chapitre 4, la famille préparait un voyage d'un an en France pour l'année scolaire 2011-2012. Ces voyages sont des occasions de découvertes et d'échanges dans les langues locales pour Sarah, comme le montre l'extrait de verbatim 5.13, tiré de l'atelier #2. Sarah a aussi mentionné une gardienne qu'elle aurait eue plus jeune et qui parlait l'espagnol, mais selon les informations disponibles, je ne crois pas qu'il s'agissait d'une *nanny* comme dans le cas de Laura (voir le répertoire linguistique de Laura et l'image A11.3 à l'annexe 11), d'Anaïs (voir l'extrait 5.10) ou d'Eric (voir l'extrait 5.16).

Extrait 5. 13

- CAL : Alors c'est parti!// On est le lundi on est le 17 janvier/ avec Sarah et Eric/ alors premièrement dites-moi donc/ quelles langues vous connaissez ?
- SAR-E4^e : Humm// Je sais le français et l'anglais/ et c'est tout [rires]
- CAL : Et c'est tout?
- SAR-E4^e : Ouain!
- CAL : Et toi Eric?
- ERIC-E4^e : Heu je sais le français et l'anglais et un TOUT petit peu de heu en allemand
- CAL : En allemand aussi?// Et puis quelles autres langues qui existent que vous connaissez qui existent dans le monde?
- SAR-E4^e : Humm je sais beaucoup de langues que je VEUX apprendre mais c'est un peu difficile comme/ je veux apprendre de l'espagnol/ ou comme/ chinois!/ ou l'italien!// Je sais un peu de/ d'italien
- CAL : _D'italien?/ comment ça?_
- SAR-E4^e : _C'est comme_/ parce que hum j'étais en Italie/ pour comme un semaine alors j'ai appris un peu un petit peu et ça c'est comme pour ouais!
- (ATELIER-2-GrB-17jan)

Au cours de l'atelier #2, Sarah était l'une des rares à faire explicitement une distinction entre les langues qu'elle connaît au sens de « savoir parler » et celles qu'elle connaît au sens de « connaître l'existence ». Elle semble baser cette différence sur le critère de sa compétence en tant que locutrice, comme l'illustre sa question lorsqu'est venu le temps d'identifier ses langues préférées :

Extrait 5. 14

- CAL : Ouais!/ au lieu que ça soit des matières ça va être des langues/ ça peut être des
- SAR-E4^e : Ah tes langues préférées?
- CAL : Oui!
- SAR-E4^e : Mais c'est comme/ est-ce que tu les est-ce que tu les parles?
- CAL : T'es pas obligée/ ça peut être
- SAR-E4^e : _Ok!_
- CAL : _Tes langues préférées_ n'importe quoi
- SAR-E4^e : Ok!
- (ATELIER-2-GrB-17jan)

Pour ce qui est des activités de loisir de Sarah comme la danse, il n'a pas été possible d'établir les langues qu'elle utilisait à ces moments. Comme pour les autres élèves, je suppose que ces activités se déroulent principalement en anglais.

Eric

Eric (9 ans, 4^e année) est le plus jeune d'une famille de deux enfants et sa sœur était aussi inscrite au secteur primaire à l'école Beaulieu. Eric a fait toute sa scolarité en français en Colombie-Britannique, mais avant son arrivée à l'école Beaulieu, il a fréquenté une école du CSF dans une autre ville du *Lower Mainland* où il a fait sa maternelle et une partie de sa première année. Je rappelle qu'Hélène, la mère d'Eric, vient du Québec où elle a toujours de la famille. Elle déclare le français comme sa langue maternelle et comme la langue familiale. Elle a rencontré son mari Patrick à Calgary, puis ils se sont définitivement installés en Colombie-Britannique en 1995, où sont nés Eric et sa sœur. Hélène considère que les membres de sa famille immédiate sont tous bilingues, mais elle a précisé que plusieurs membres de sa famille paternelle ne parlent pas ou très peu l'anglais. Pour sa part, Patrick, le père d'Eric, vient d'Angleterre où il a été scolarisé avant d'immigrer au Canada. Il déclare parler l'anglais uniquement, mais il comprend un peu le français. La famille d'Eric voyage souvent dans le cadre de leurs vacances au Québec et ailleurs. Hélène a d'ailleurs mentionné qu'elle parlait l'espagnol, langue qu'elle utilisait devant les enfants lors de voyages au Mexique.

Eric a affirmé lors de l'atelier #2 « la toile d'araignée des langues » parler anglais avec son père, français avec sa mère et les deux langues avec sa sœur. Il considère aussi le gaélique comme langue familiale, ce qu'il a inscrit dans sa toile d'araignée des langues (voir l'image 9). Une des raisons pour lesquelles il fait référence à cette langue est sa proximité avec sa grand-mère paternelle qui est irlandaise et qui réside aujourd'hui en Colombie-Britannique⁷⁸. Il a de plus de la famille en Irlande qu'il n'a pas rencontrée, mais dont il a entendu parler.

⁷⁸ Hélène a toutefois précisé en entrevue qu'elle ne croit pas que la grand-mère d'Eric parle le gaélique. Elle aurait plutôt un accent irlandais prononcé.

Image 9 - Toile d'araignée des langues (Eric)



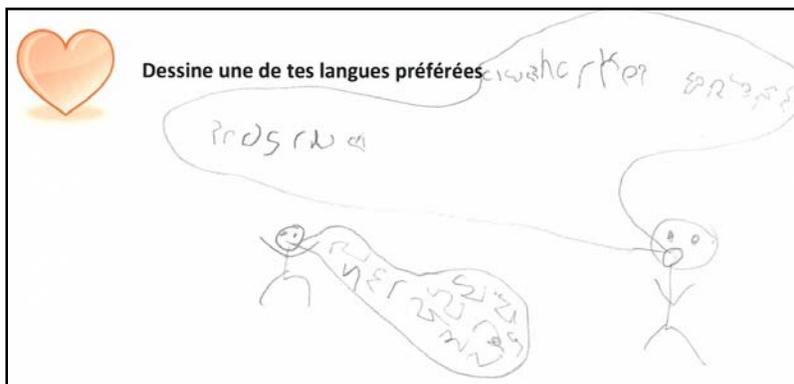
Eric (ERIC-E4^e) a affirmé lors de cet atelier qu'il parlait cette langue (le gaélique), de même que son père :

Extrait 5. 15

- CAL : Non?// Ça marche/ et quelles autres langues vous voulez apprendre?// Y en avait vous en avez ajouté d'autres je crois dans votre pouce ici
- ERIC-E4^e : Hum
- SAR-E4^e : Plus italien espagnol et japon
- ERIC-E4^e : Créole allemand bulgarien russe et gaélique
- CAL : Gaélique?/ est-ce que tu connais des gens qui parlent gaélique aussi?
- ERIC-E4^e : Mon père et un petit peu moi
(ATELIER-2-GrB-17jan)

Il s'est d'ailleurs dessiné en train de parler le gaélique avec son père en deuxième partie d'activité à l'atelier #2 (voir l'image 10).

Image 10 - Extrait de représentations des langues (gaélique - Eric)



Eric compte par ailleurs l'allemand à son répertoire linguistique. En effet, Hélène a confirmé qu'elle et son mari avaient engagé une *nanny* germanophone à temps plein lorsque les enfants étaient d'âge préscolaire dans le but explicite de leur enseigner l'allemand. Eric ne l'a pas écrit dans sa toile d'araignée des langues en tant que langue parlée à la maison, mais il en a discuté lors des ateliers (voir l'extrait 5.13). Dans l'extrait 5.16, il réagit aux propos et au dessin de Sarah qui identifie l'allemand comme langue qu'elle n'aime pas (voir aussi l'image 16 dans ce chapitre et l'image A11.7 à l'annexe 11) :

Extrait 5. 16

- SAR-E4^e : Comment tu écris comme/ c'est quoi *German*?
- ERIC-E4^e : Allemand!
- SAR-E4^e : Allemand
- ERIC-E4^e : Tu n'aimes PAS?
- SAR-E4^e : Non
- ERIC-E4^e : Moi je savais depuis que j'étais trois
- CAL : Depuis que tu as trois ans?
- ERIC-E4^e : Non! deux ans!
- CAL : Deux ans?
- [...]
- CAL : Puis allemand tu dis tu parles allemand depuis que t'es petit?// Avec qui tu parles allemand?
- ERIC-E4^e : Heu mon/ hum// Ha c'était la personne hum/ qui travaillait avec nous en prématernelle parce qu'elle venait d'allemand
- (ATELIER-2-GrB-17jan)

Eric déclare la connaissance de plusieurs autres langues : le japonais, l'italien, le créole haïtien, le « chinois », l'« hawaïen », le bulgare (« bulgarien » dans la toile), le grec et le russe. Bien qu'il ne considère pas les maîtriser en tant que locuteur, il a une expérience souvent concrète de ces langues,

par l'entremise de personnes qu'il connaît, comme dans le cas du bulgare, qu'il associe à son ami Dimitri, ou encore par ses voyages, passés ou futurs :

Extrait 5. 17

- CAL : Ça marche// Et toi pourquoi le créole tiens?
ERIC-E4^e : Le créole?// Hum/ parce que je veux l'apprendre pour quand je vais à Haïti
CAL : Et quand tu vas aller à Haïti?
ERIC-E4^e : Heu/ en deux mois
CAL : En dans deux mois tu vas en Haïti?/ et pourquoi tu vas en Haïti?
ERIC-E4^e : C'est parce que je prends un *cruise*/ hum/ de/ hum// Je peux pas me rappeler mais c'est quelque part en/ en Amérique centrale et après on veut aller à les *Caribbean* et après on veut aller à *Haiti* et après on veut aller à/ quelque à un autre place déjà/ je sais pas
CAL : C'est pas mal vous êtes deux grands voyageurs en fait!
(ATELIER-2-GrB-17jan)

Eric pratique le soccer dans le programme offert sur place à l'école. Eric a précisé lors de l'atelier #3 « une journée multilingue » que les deux langues étaient utilisées dans le cadre de cette activité.

Cette section a permis de rendre compte de la pluralité et de la flexibilité qui caractérisent les répertoires linguistiques des élèves de francisation et l'usage qu'ils en font. D'abord, ils déclarent tous employer l'anglais et le français, langues que la plupart d'entre eux affirment utiliser régulièrement à la maison avec les membres de leur famille immédiate. Certains utilisent les deux langues avec l'ensemble des membres de la famille, mais la plupart ont des pratiques langagières différenciées en fonction des interlocuteurs (père, mère, frère, sœur...). Le français et l'anglais sont également employés dans leurs communications avec les membres de la famille élargie, mais de manière habituellement différenciée selon s'il s'agit de la famille maternelle ou paternelle. Je rappellerai que pour quelques élèves comme Gabriel et Sandra, il faut aussi compter au sein de leur répertoire linguistique des variétés de l'anglais ou du français (l'angleterre, le franglais) qu'ils mobilisent dans le cadre de leurs communications en contexte familial. Le français et l'anglais sont des langues qui sont parlées avec les amis. Pour certains élèves comme Olivier, le français est la langue la plus souvent utilisée, alors que pour d'autres comme Gabriel, c'est plutôt l'anglais. En fait, les élèves emploient l'une, l'autre ou les deux, selon les amis avec qui ils interagissent. L'anglais est la langue la plus mobilisée dans le cadre des activités de loisir, à l'exception notamment du soccer qui pour plusieurs se déroule en français et en

anglais. À l'école, le français est toujours déclaré comme langue d'usage, bien que des élèves aient aussi dit y employer l'anglais. L'usage que font les élèves de l'anglais et du français démontre leur grande capacité à adapter leurs pratiques langagières selon les interlocuteurs et les contextes d'usage. Ils savent mobiliser leurs ressources langagières de manière à atteindre leurs objectifs de communication tout en respectant les règles en vigueur ou en s'adaptant aux contraintes propres aux lieux et aux personnes, ce qui correspond à ce que plusieurs chercheurs ont noté sur le fonctionnement des répertoires linguistiques (Bourdieu, 2002; Castellotti et de Robillard, 2001; Cenoz, 2013; Coste et Simon, 2009; Gumperz, 1972; Heller, 2007a; Martin-Jones et Gardner, 2012; Sabatier, 2010).

Ensuite, on remarque que presque tous les élèves développent un répertoire plurilingue qui dépasse largement le bilinguisme des langues officielles (anglais-français)⁷⁹. La majorité d'entre eux ont en effet des ressources dans d'autres langues ou variétés, notamment en raison de leur contexte familial. Ces langues sont le plus souvent issues des trajectoires migratoires des parents ou des grands-parents (voir comme exemples supplémentaires les extraits A9.1 et A9.11 à l'annexe 9). Les élèves peuvent les utiliser avec leur famille immédiate ou avec les membres de la famille élargie. Il arrive que les élèves n'emploient pas ces langues ou alors que très rarement, ce qui ne les empêche pas de les inclure dans leur répertoire linguistique en tant que ressource symbolique (prestige, affiliation, etc.) dont les compétences pourront ou non être développées avec le temps. La présence de *nannys* à la maison contribue aussi au développement du répertoire linguistique plurilingue des élèves. Parfois, les parents planifient et favorisent cette acquisition de ressources langagières, comme c'est le cas pour Anaïs et Eric, alors que dans d'autres cas, comme Laura, l'effet serait plutôt accidentel.

Grâce à leur réseau d'amis et plus largement à leurs expériences au sein de la communauté vancouveroise, les élèves sont exposés à une grande variété de langues dans lesquelles ils acquièrent ou désirent acquérir des compétences. La valeur de ces langues en tant que ressources linguistiques est le plus souvent symbolique, étant donné leur statut minoritaire et non officiel, mais les élèves peuvent tout de même en retirer du prestige en tant que ressource plurilingue, comme il en sera question plus loin dans ce chapitre. Les élèves ont par ailleurs identifié d'autres langues à leur répertoire qui peuvent avoir une valeur utilitaire ou économique qui s'ajoute à leur valeur symbolique

⁷⁹ Seul Olivier semble avoir un répertoire strictement bilingue anglais-français. Voir son profil au tableau v à la page 238, la description de son répertoire linguistique à l'annexe 11, ainsi que les extraits A9.6 et A9.7 à l'annexe 9.

et il s'agit des langues auxquelles ils sont exposés dans le cadre de voyages et de vacances (Bourdieu, 1977, 2002; Costa, 2015; Dagenais et Lamarre, 2005; Darwin et Norton, 2015; Heller, 2008, 2011; Sabatier, 2010).

Ce qui ressort de cette étude des répertoires linguistiques des élèves de francisation, c'est que ceux-ci arrivent le plus souvent à l'école francophone avec un répertoire linguistique déjà plurilingue, bien que le français n'en fasse pas toujours partie. Déjà, ils auront été exposés à plusieurs langues grâce à leurs relations familiales, amicales, communautaires ou grâce à leurs expériences de voyage. C'est dire qu'ils entrent à l'école francophone avec des compétences et des ressources langagières auxquelles vont s'ajouter celles tirées de l'apprentissage du français. Puis, au cours des années de scolarisation, ils continueront de vivre des expériences langagières diverses et élargir leur répertoire linguistique plurilingue. Or, dans le contexte où l'école en tant qu'agent de socialisation langagière encourage des pratiques et des discours basés sur un modèle et une idéologie monolingue (Ching Man, 2008; Duff, 2010; Jaffe, 2007; Kasper et Omori, 2010; Pilote, 2010; Thamin et al., 2013; Yon, 2003), seules les compétences des élèves en français sont valorisées, célébrées... ou critiquées, dans le cas où elles ne seraient pas à la hauteur des attentes des enseignants ou des parents. Toutes les autres ressources langagières des élèves sont habituellement ignorées et même réprimées. La section 5.3 de ce chapitre abordera ce sujet plus en détail.

Cette section sur les répertoires linguistiques annonce enfin la grande valeur que les élèves accordent à leur répertoire plurilingue et met en lumière leur curiosité et leur désir d'apprendre des langues avec lesquelles ils sont en contact. Les élèves ont aussi exprimé des préférences et des valeurs variables qu'ils attribuent aux différentes langues de leur répertoire. En effet, s'ils semblent avoir des expériences langagières plutôt positives qui les poussent à vouloir élargir leur répertoire plurilingue, les élèves identifient tout de même des expériences et des langues pour lesquelles ils attribuent des valeurs plus négatives ou ambigües. La prochaine section, qui traitera des représentations linguistiques des élèves, discutera davantage de ce sujet.

5.2 Les représentations linguistiques des élèves de francisation

Inspirée par les travaux de Castellotti et Moore (2002, 2009) et de Perregaux (2009), comme discuté au chapitre trois, je me suis intéressée aux représentations linguistiques des élèves de

francisation, à travers les dessins qu'ils en ont faits, mais aussi comme elles émergent de leurs discours. Cet aspect de la collecte de données permettra de mieux comprendre les caractéristiques, les valeurs et les émotions que les élèves associent aux différentes langues qui font partie de leur répertoire linguistique, ainsi que leurs représentations du bilinguisme et du plurilinguisme. Ces représentations pourront ensuite être mises en relation à la section suivante avec leurs pratiques langagières, et au prochain chapitre, avec leurs représentations identitaires.

5.2.1 Représentations liées à l'usage et aux pratiques sociales des locuteurs

Les élèves de francisation ont parfois exprimé leurs représentations des langues en se basant sur leurs expériences de locuteurs, c'est-à-dire en faisant référence aux contextes d'usage et de contact qu'ils ont avec ces langues dans leur quotidien ou en périodes de vacances. Dans les cas qui seront décrits ci-dessous, il sera possible de voir que plusieurs élèves se sont en effet imaginés en train de parler des langues, de les étudier ou de les utiliser lors d'activités. Ainsi, dans ces représentations, les élèves se mettent en scène en tant que locuteurs actifs des langues faisant partie de leurs répertoires.

Un premier exemple de ce type de représentation se retrouve dans l'image 10 de la section précédente, alors qu'Eric se dessine en train de parler le gaélique avec son père. Lorsqu'il a expliqué son dessin, il a d'ailleurs traduit ce qu'il avait écrit :

Extrait 5. 18

CAL : [...] / Puis hum explique-moi Eric le tien?
ERIC-E4^e : Hum// C'est mon père et ça c'est moi/ ça c'est hum/ ça ça veut dire/ heu je peux le dire en anglais?
CAL : Oui oui
ERIC-E4^e : *A hundred million welcome*// Ça c'est mon NOM et ça c'est/ hum mon nom mon nom heu hum [Patrick]
CAL : [Patrick] c'est le nom de ton père?/ et c'est en gaélique c'est ça?// Super
ERIC-E4^e : Je crois!/ c'est un petit peu comme ça je peux pas me rappeler toute mais
CAL : Ok// Et maintenant/ je vais te laisser terminer ton dessin ici/[...]
(ATELIER-2-GrB-17jan)

Un deuxième type d'exemple serait celui de Gabriel et Briana qui ont tous deux représenté la langue française par des livres dans leur toile d'araignée des langues (voir les images 5 et 7 respectivement) ainsi que dans leurs dessins de représentations des langues en deuxième partie d'atelier (voir les images 11 et 12 ci-dessous).

Image 11 - Extrait de représentations des langues (français - Gabriel)



Image 12 - Extrait de représentations des langues (français - Briana)



Briana et Gabriel ont décidé d'utiliser le symbole du livre pour représenter le français, en référence à l'activité des devoirs de français à la maison (Briana) et à l'apprentissage des mots clés (Gabriel), comme ils l'expliquent à l'extrait 5.19 :

Extrait 5. 19

- BRI-E1^e : Mais si je fais un livre je n'aime pas fait mon devoir à la maison de français avec ma maman
- CAL : _Pourquoi?_
- GAB-E1^e : _J'aime_
- BRI-E1^e : Parce que je n'aime pas du tout
- GAB-E1^e : J'aime pas/ hum/ hum quand _quand ma/ mon maman_
[...]
- GAB-E1^e : Dit que on fait/ hum/ mon mot clé et j'aime pas!
- CAL : Tu aimes pas faire les mots clé?
- BRI-E1^e : [s'amuse à faire des sons]
- CAL : Alors est-ce que tu peux faire un dessin pour montrer les mots clés?
- GAB-E1^e : OK
- (ATELIER-2-GrD-18jan)

En deuxième partie de l'atelier #2, Ana (9 ans, 3^e année) a représenté le français de manière similaire à ce qu'ont fait Gabriel et Briana, mais en choisissant d'utiliser la représentation graphique

(lettres cursives ou « attachées ») et la référence grammaticale (les pronoms) plutôt que l'image d'un livre (voir l'image 13)⁸⁰.

Image 13 - Représentations des langues (chinois et français - Ana)



La représentation du français en tant que système graphique et grammatical par Ana (Ana-E3^e) fait référence à son usage quotidien du français : la lecture à la maison et l'écriture à l'école, ce qu'elle a commenté à l'extrait 5.20 :

Extrait 5. 20

- CAL : Eumhh/ oui!// Tu peux faire l'autre partie! Ça c'est une langue que tu aimes moins
ANA-E3^e : Moins? du français
CAL : D'accord/ comment tu pourrais dessiner ça le français?
ANA-E3^e : Mhh/ en lettres attachées?
CAL : OK vas-y!
[44 SEC.] [les élèves dessinent]

⁸⁰ La partie du haut de l'image fait référence au « chinois », qu'Ana a décidé de représenter comme système d'écriture par idéogrammes.

ANA-E3^e : Ça c'est des/ écrits en français
 CAL : Ok c'est comme ça que tu dessines le français en lettres attachées?
 ANA-E3^e : Oui!
 CAL : Pourquoi?
 ANA-E3^e : Parce que// Tous les/ tous les nuits/ quand je lis un livre je parle en français/
 quand c'est [XX] un livre anglais// Et parce que quand je lis un livre de
 espagnol/ Mhh// Je pas/ je parle du anglais avec les livres de espagnol/ et
 c'est tout!
 CAL : OK// Mais pourquoi tu as choisi les lettres attachées/ comme pourquoi ça te
 fait penser au français?
 ANA-E3^e : Parce que/ quand j'étais en France/ j'ai vu des personnes ils ont écrit comme
 des/ comme dans école/ j'ai vu là/ y a des personnes écrit en lettres attachées
 en France
 CAL : OK
 ANA-E3^e : Et ça c'est en écrit en France/ de lettres attachées
 (ATELIER-2-GrA-14jan)

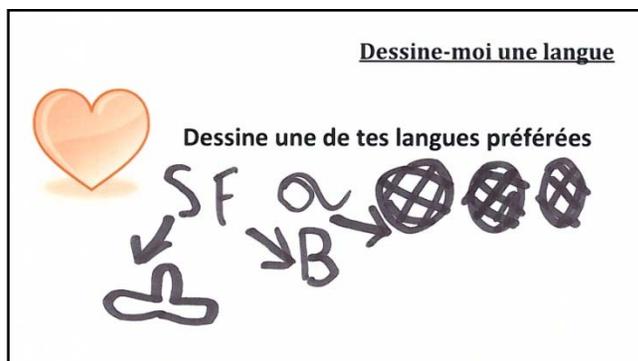
Un autre exemple de représentations qui est apparu dans les dessins de Gabriel et de Briana est celle du ballon de soccer pour représenter la langue anglaise. Cette représentation est expliquée à l'extrait 5.21 par Briana :

Extrait 5. 21

CAL : Puis après ça je vais vous poser une autre question/ dans le heum/ dans le
 cœur qu'y a juste ici/ vous pouvez m'écrire ou vous pouvez me faire un
 dessin/ pour les langues que vous préférez/ celles que vous aimez beaucoup
 [5 SEC.] [les élèves dessinent]
 BRI-E1^e : Si je disais nos écoles c'est va être français
 CAL : Ok pis si tu dis/ à la maison?
 BRI-E1^e : mais si c'est / si c'est un ballon c'est anglais
 CAL : Si c'est un ballon c'est anglais?
 BRI-E1^e : Oui
 CAL : Pourquoi?
 BRI-E1^e : Parce que je joue à soccer!
 CAL : Ok! et quand tu joues au soccer tu parles en anglais?
 BRI-E1^e : Heu oui/ toujours
 CAL : Toujours?
 GAB-E1^e : Toujours pour moi aussi
 CAL : Et avec qui vous jouez au soccer?
 GAB-E1^e : Mon ami Max et mon ami/ hum Jacques et mon ami hoh Kevin et mon/ mon/
 mon mon profer [préféré] ami c'est hum/ mon ami Jacques et Max
 (ATELIER-2-GrD-18jan)

Briana a d'ailleurs repris ce symbole du ballon de soccer lors de la deuxième partie de l'atelier (voir l'image 14). Elle a fait la lettre « a » pour représenter l'anglais, qu'elle a liée par une flèche à trois ballons de soccer. On retrouve par ailleurs dans cette image une autre représentation du français liée à ses pratiques d'apprentissage de la langue (les mots « en B »).

Image 14 - Extrait de représentations des langues (espagnol, français et anglais - Briana)



Les élèves de francisation ont également représenté les langues en fonction des situations dans lesquelles ils ont été en contact avec elles et qu'ils les ont utilisées, comme lorsqu'ils sont en voyage. Par exemple, Briana, toujours dans l'image 14, a représenté l'espagnol (S) par un *sombrero* souvent associé au Mexique, pays où elle est allée avec sa famille. Sarah a représenté la langue « hawaïenne » en faisant référence à son voyage à Hawaï (voir l'image 15 ci-dessous), comme elle l'explique ici : « Alors comme/ quand je dis *Aloha* ça me fait penser comme ici sur la plage » (ATELIER-2-GrB-17jan).

Image 15 - Extrait de représentations des langues (hawaïen - Sarah)

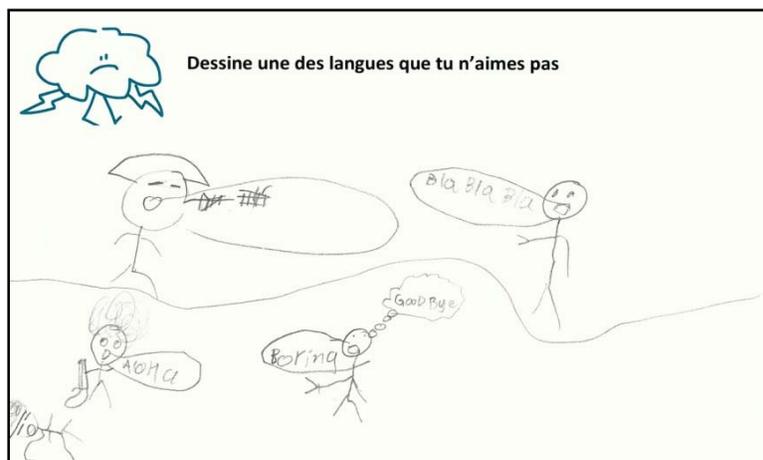


Enfin, des élèves, comme Eric, ont représenté des langues en imaginant des expériences de rencontres avec les locuteurs, sans clairement les ancrer dans des contextes précis comme la pratique d'activités, le contexte familial ou les voyages, ce qu'illustre l'extrait 5.22 ci-dessous (voir aussi l'image 16 plus bas) :

Extrait 5. 22

- CAL : D'accord/ puis/ c'est quoi les autres parties de ton dessin?
ERIC-E4^e : Ça?// C'est un Chinois qui me parle/ et puis je le *ignore*!
CAL : Pourquoi?
ERIC-E4^e : Parce!// Je sais même pas qu'est-ce qu'il parle de!/ les chinois sont vraiment énervants parce qu'ils ont [fais des sons en imitant le chinois]!
(ATELIER-2-GrB-17jan)

Image 16 - Extrait de représentations des langues (chinois et hawaïen - Eric)



Ces exemples de représentations des langues en contexte d'usage et de contact, où les élèves se projettent en train d'utiliser la langue dans leur quotidien ou en voyage, suggèrent d'une part que pour ces élèves, une langue est un mode de communication utilisé dans certaines circonstances, avec certaines personnes et pour certaines activités, bien définies et souvent différenciées. Ces représentations sont cohérentes avec la représentation des langues comme des systèmes indépendants et étanches, ancrée dans l'idéologie monolingue (Auer, 2007; Bourdieu et Boltanski, 1975; Coste et Simon, 2009; Grosjean, 1985; Gumperz, 1972; Heller, 2007a; Pennycook, 2010).

D'autre part, les élèves transposent leurs appréciations positives ou négatives de ces expériences de locuteurs à leurs appréciations des langues. Par exemple, Briana et Gabriel ont tous

deux déclaré aimer l'anglais, qu'ils ont associé dans leurs représentations à une activité amusante qu'ils pratiquent et durant laquelle l'anglais est la langue employée, soit jouer au soccer. De même, plusieurs langues qui ont été catégorisées comme langues aimées ou langues à apprendre sont celles qui sont liées aux expériences de voyage et de vacances. Ces langues deviennent, comme pour Briana et Sarah, des langues préférées. Les langues dont les élèves font l'expérience en milieu familial sont le plus souvent représentées de manière positive également, que ce soit le gaélique pour Eric ou le hongrois pour Sandra. Enfin, la vaste majorité des langues pour lesquelles les élèves ont exprimé une représentation positive (j'aime, je veux apprendre) sont celles qui sont associées à des expériences langagières au sein de leurs réseaux d'amis et de la communauté. Il s'agit par exemple du russe pour Eric et Sarah, du tagalog pour Laura, du chinois pour Kevin et Ana. Dans ce contexte, il n'est pas surprenant de constater que pour Briana, le français est une langue ennuyante alors qu'elle considère l'anglais et l'espagnol comme des langues amusantes, comme elle l'explique dans l'extrait 5.23 :

Extrait 5. 23

CAL : Alors Briana et Olivier!/ si/ vous finissez la phrase// Pour moi le français c'est?
 OLI-E2^e : Mhhh
 BRI-E1^e : Pas amusant pour moi
 CAL : C'est quoi?
 BRI-E1^e : Pas amusant pour moi parce que je ne parle pas beaucoup français
 CAL : Donc ce n'est pas amusant/ qu'est-ce qui est amusant pour toi?
 BRI-E1^e : Mhh le anglais
 CAL : D'accord
 BRI-E1^e : Et un petit peu de/ le hum/ *Spanish*
 CAL : D'accord/
 (ATELIER-4-GrD-20avr)

En effet, les expériences vécues ou imaginées comme négatives sont associées à des représentations négatives de ces langues. Par exemple, le français a été représenté négativement (je n'aime pas, je ne veux pas apprendre) par plusieurs élèves, dont Sandra, Briana, Gabriel et Ana. Plusieurs ont représenté le français à partir d'images qui rappellent l'expérience scolaire vécue négativement ou difficilement, comme ils l'ont aussi exprimé dans leurs discours : le français est associé aux devoirs, à la lecture, à la grammaire et à l'écriture. Ces expériences négatives peuvent également avoir été vécues indirectement par les élèves, comme c'est le cas de Sarah avec l'allemand (voir l'image A11.7 de l'annexe 11). Elle a une représentation négative de cette langue, car elle l'associe à la Deuxième Guerre mondiale et à la mort de son grand-père. Cette expérience familiale se double d'une

représentation stéréotypée et figée dans le temps des locuteurs, ce qui vient nourrir son appréciation négative de la langue. D'ailleurs, les expériences négatives peuvent être imaginées ou influencées par des stéréotypes culturels ou linguistiques des locuteurs et des langues, comme c'est le cas pour les représentations négatives du chinois par Eric, Amy (voir image A11.5 à l'annexe 11) et Laura (voir l'image 18 et l'extrait 5.32 plus bas). En contexte vancouverois, où l'immigration chinoise est particulièrement importante et visible, de nombreux jugements et stéréotypes sont véhiculés dans la société à l'égard de cette communauté et de ses langues. Bien que les données de cette recherche ne me permettent pas d'en être certaine, il est probable que les représentations négatives du chinois soient encouragées par ces stéréotypes qui circulent dans les discours des membres de leur famille, de leurs amis ou de leur communauté, peut-être même plus que des expériences vécues par ces deux élèves⁸¹.

La prochaine section permettra de discuter davantage des valeurs que les élèves accordent aux langues de leur répertoire ainsi qu'à leurs locuteurs à travers leurs représentations linguistiques. L'étude de ces représentations permettra d'explorer plus en détail leurs appréciations et leurs relations affectives qu'ils entretiennent avec ces langues.

5.2.2 Représentations liées aux valeurs associées aux langues

Les élèves de francisation, au fil des discussions et des ateliers, ont porté des jugements de valeur sur les langues qu'ils connaissent, en leur attribuant des caractéristiques plutôt négatives ou positives. Ils ont aussi exprimé des liens affectifs envers plusieurs des langues de leur répertoire, sentiments qui peuvent toutefois être ambigus et contradictoires. C'est ce dont il sera question dans cette section des représentations linguistiques liées aux valeurs attribuées aux langues.

⁸¹ Je noterai que ces stéréotypes peuvent être liées aux représentations nationalistes des langues (Perregaux, 2009), qui s'expriment par exemple dans les noms des langues (« l'angleterre », le « chinois », le « philippine ») et dans la façon dont les élèves dessinent et décrivent les langues. Ces représentations nationalistes peuvent prendre la forme de « locuteurs typiques », comme les représentations des langues sous les traits physiques de leurs locuteurs (voir les personnages chinois de Amy et Eric), de « locuteurs historiques » comme les représentations des langues par leurs locuteurs en tant que personnages dépositaires d'une Histoire (l'allemand par Sarah), et des « traits et les usages culturels » qui sont des représentations linguistiques liée aux caractéristiques ou aux usages culturels (réels, supposés ou imaginées) des locuteurs.

Un type courant de jugement de valeur sur les langues concerne le niveau de facilité ou de difficulté perçue dans l'apprentissage et l'usage de la langue. Par exemple, Gabriel et Briana ont spontanément affirmé que l'anglais était une langue qui leur paraissait facile à utiliser et dans laquelle ils se sentent compétents, comme le montre l'extrait 5.24 ci-dessous, tiré de l'atelier #2.

Extrait 5. 24

CAL : Est-ce que vous en connaissez d'autres langues?
BRI-E1^e : Non
GAB-E1^e : L'anglais l'anglais
CAL : L'anglais
GAB-E1^e : Facile/ je peux parler l'anglais!
CAL : Oui!
BRI-E1^e : J'suis très bonne!
(ATELIER-2-GrD-18jan)

Olivier (OLI, 7 ans, 2^e année) affirme pour sa part qu'il lui serait plus difficile d'apprendre en anglais qu'en français, ce qui suggère qu'il considère la langue anglaise comme plus difficile que la langue française ou qu'il se sent plus compétent en français :

Extrait 5. 25

CAL : Mhh mhh et toi?// Qu'est-ce que tu choisiras comme école si tu pouvais Olivier?
OLI-E2^e : Huh/ [école Beaulieu]
CAL : Pourquoi?
BRI-E1^e : Ça c'est un *huge cat*
OLI-E2^e : Huh/ parce c'est les écla/ cole anglais c'est petit peu difficile
(ATELIER-4-GrD-20avr)

Ana, quant à elle, a identifié l'espagnol comme une langue difficile à apprendre :

Extrait 5. 26

ANA-E3^e : Je veux pas apprendre du/// Un tit peu d'espagnol
CAL : Ok pourquoi?
ANA-E3^e : Parce que c'est dur parler en espagnol/ dans mon vie// Et/ quand je parlais un 'tit peu espagnol/ je sais comme *Hola/ Como estas?*/ juste deux phrases// Et tout l'espagnol heu c'est dur!
CAL : Alors y a des/ tu aimerais l'apprendre mais en même temps c'est difficile à apprendre?
ANA-E3^e : Oui
(ATELIER-2-GrA-14jan)

Il ne s'agit pas ici de déterminer si l'anglais est plus facile ou non que le français ou l'espagnol, mais plutôt de montrer que les élèves portent un jugement sur la facilité ou la difficulté perçue à apprendre et utiliser les langues à partir de leurs expériences. Ces jugements sont susceptibles d'influencer l'appréciation qu'ils ont des langues, les liens émotifs qu'ils y attacheront, ainsi que les choix qu'ils feront d'employer une langue plutôt qu'une autre, selon les contextes donnés. Ces propos de Gabriel en sont un exemple :

Extrait 5. 27

CAL : Est-ce que ça vous arrive des fois de jouer avec des amis qui ne parlent pas français?
GAB-E1^e : Dahh j'aime
OLI-E2^e : Je pense que tous mes amis _parlais français_
GAB-E1^e : _Parce que si ils parlent en anglais_// Hum/ je vais jouer avec lui
CAL : Oui?// Pourquoi?
GAB-E1^e : Hum// Parce que j'aime l'anglais plus que français
CAL : Pourquoi?
GAB-E1^e : Parce que/ l'anglais est plus facile// Pour français seulement/ pour moi/ c'est ça
(ATELIER-4-GrD-20avr)

Des élèves ont aussi porté des jugements sur la valeur intrinsèque d'une langue, et dans une certaine mesure, de ses locuteurs. Eric a par exemple affirmé lors de l'atelier #2 que le chinois ou le japonais sont bizarres, et le français, franchement ridicule, comme l'illustre l'extrait 5.28 :

Extrait 5. 28

CAL : Un voyage/ et quelles langues vous ne voulez pas apprendre?
ERIC-E4^e : Ouh!
SAR-E4^e : Allemand!
[...]
ERIC-E4^e : Japonais français et chinois
CAL : Pourquoi?
ERIC-E4^e : Parce que le japonais est bizarre le chinois est bizarre/ et le français est ridicule!
CAL : Ridicule pourquoi?
ERIC-E4^e : Parce que je le déteste
CAL : Pourquoi?
ERIC-E4^e : Parce que!// J'aime/ meilleur beaucoup hum/ l'anglais
(ATELIER-2-GrB-17jan)

Des jugements péjoratifs ont aussi été portés envers les émissions de télévision offertes en français aux enfants de la Colombie-Britannique par Eric, Sarah et Valérie (VAL, 11 ans, 5^e année). Bien qu'ils n'expriment pas tous directement leur appréciation de la langue française dans cet extrait, la conversation suggère que ces jugements à l'endroit des émissions de télévision reflètent leurs jugements sur la langue et orientent leurs pratiques langagières vers une préférence pour l'anglais.

Extrait 5. 29

- CAL : Puis à la/ les émissions de télévision? qu'est-ce que tu écoutes?
VAL-E5^e : Les films d'horreur!
ERIC-E4^e : Ouain
[...]
VAL-E5^e : Moi je regarde *Chanel 99*
CAL : C'est quoi celui-là?
VAL-E5^e : C'est avec des personnes qui étaient morts/ après y avait des personnes qui le sauvent
ERIC-E4^e : Ah ça! Ça c'est bizarre
VAL-E5^e : Oui c'est bizarre! Mais
ERIC-E4^e : Mais je le regarde seulement pour 33 secondes et après je veux regarder des films d'horreur
CAL : Et
VAL-E5^e : Mais c'est comme du/ des films d'horreur
CAL : Est-ce que vous écoutez la télévision/ en anglais? surtout
VAL-E5^e : Ouais!
SAR-E4^e : Oui!
ERIC-E4^e : Oui
CAL : Pourquoi?
ERIC-E4^e : _Parce que j'aime pas le français_
VAL-E5^e : _Parce que si on l'anglais!_
SAR-E4^e : _Parce que hum_ tous les choses qui sont en français c'est vraiment vraiment
ERIC-E4^e : Bizarre!
SAR-E4^e : _Bizarre_
ERIC-E4^e : _XX ici_
SAR-E4^e : Et ennuyant!
ERIC-E4^e : Ouais
VAL-E5^e : _Et un peu stupide!_
ERIC-E4^e : _Ils parlent juste de_
CAL : Ils parlent juste de quoi?
ERIC-E4^e : Ils parlent juste de comme des choses bizarres comme
VAL-E5^e : Comme des/ des films de bébés
SAR-E4^e : Ou aussi ils parlent/ hum/ _ils sont_
ERIC-E4^e : _The news! Weather report!_
VAL-E5^e : _Comme Dora!_
SAR-E4^e : Oui! Oui!
VAL-E5^e : Comme Dora!

SAR-E4^e : _Des *news*_ alors ça c'est
CAL : Ah les nouvelles? Les *news*?
SAR-E4^e : Oui! c'est
VAL-E5^e : Quoi?
SAR-E4^e : Les nouvelles
(ATELIER-3-GrB-7mar)

Amy et Laura (LAURA-E1^e, 7 ans, 1^{re} année) ont exprimé un jugement à la fois sur la langue (c'est bien, c'est bon) et sur leur lien affectif qu'elles ont envers cette langue (j'aime le français) lors de l'atelier #4 « le journaliste », comme l'illustre l'extrait 5.30 ci-dessous. Il semble ici que la valeur positive attribuée au français est liée au fait que le français est la langue familiale et la langue de scolarisation, l'expérience influençant le jugement de valeur portée sur la langue. Les extraits 5.29 et 5.30 sont d'ailleurs des exemples supplémentaires qui supportent l'idée exposée à la section précédente selon laquelle une expérience de locuteur jugée positive influence de manière positive le lien affectif que les élèves développeront pour ces langues.

Extrait 5. 30

LAURA-E1^e : [elle lit] Pour/ moi/ moi le// Frè/ heu/ fran//çais// Et
CAL : Mh mhh/ alors pour toi le français/ c'est?
LAURA-E1^e : C'est hum bien parce que hum ma mère est français et mon père c'est anglais// Oui et mon père sait _un petit peu de/ anglais_ non un petit peu de français ma mère c'est un petit peu de français
AMY-E1^e : _OK mon tour_
[...]
AMY-E1^e : [elle lit] pour moi le/ français/ est// Est bon parce que/ j'aime/ et je va à un école de français/ et mon maman français petit peu mon papa/ et tous mon frère/ et/ mes sœurs// Oui
LAURA-E1^e : C'est *similar*
CAL : D'accord
(ATELIER-4-GrC-19avr)

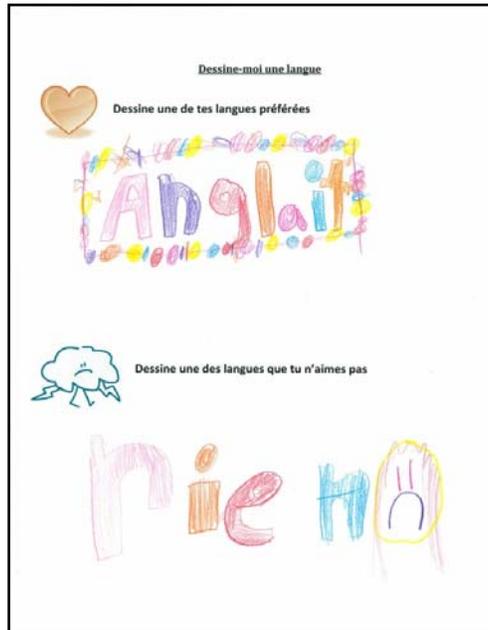
Les valeurs affectives les plus communes associées aux langues se retrouvent dans les affirmations de type « j'aime » et « je n'aime pas », en plus d'expressions nuancées ou mitigées comme « je n'aime pas vraiment » et d'autres qui ont une connotation plus forte comme « j'adore » ou « je déteste ». Certains élèves avaient par ailleurs des réponses qui semblaient contradictoires et qui ont révélé quelques ambiguïtés quant à leur lien affectif envers les langues de leur répertoire, ce que je soulignerai plus loin. Des élèves ont choisi d'utiliser le lien affectif pour représenter la langue de leur choix, comme l'a fait Sandra lors de la deuxième partie de l'atelier #2. Elle a choisi d'illustrer « l'anglais »

en mettant l'accent sur son lien affectif (positif) pour cette langue (voir l'image 17 ci-après), ce qui diffère par exemple des représentations de Briana, Gabriel ou Sarah, qui ont choisi d'utiliser leur expérience de locuteurs comme base pour élaborer leur dessin. Voici comment Sandra expliquait son dessin :

Extrait 5. 31

- CAL : D'accord// Alors qu'est-ce que tu as dessiné Sandra?// Le premier
SAN-E3^e : Heu j'ai dessiné/ comme l'anglais dans les de les bulles et j'ai fait comme des lumières autour
CAL : OK/ et pourquoi/ pourquoi ça te fait penser à l'anglais?
SAN-E3^e : Parce que j'aime beaucoup l'anglais!
CAL : OK/ alors tu voulais mettre beaucoup de couleurs c'est pour ça?
SAN-E3^e : Et je sais que beaucoup de personnes aiment l'anglais!
CAL : OK qui aime l'anglais aussi?
SAN-E3^e : Ma soe/ heu tout ma famille
CAL : OK
[...]
CAL : Alors qu'est-ce que tu as dessiné pour une langue que tu n'aimes pas?
[9 SEC.] [les élèves dessinent]
CAL : Rien? [C'est écrit le mot rien]// Pourquoi?
SAN-E3^e : Parce que j'aime tous les langues
[...]
CAL : Très bien// Et Sandra est-ce que tu veux réexpliquer tes dessins à Ana?
SAN-E3^e : Ok anglais hum j'suis écrit anglais dans les lettres bulles et j'ai fait des lumières parce que j'aime beaucoup beaucoup l'anglais// Et ici j'écris « rien » et un *bouh face* parce que hum/ heu/ hum/ parce que c'est un bon chose que j'aime rien parce que/ j'aime tout!
(ATELIER-2-GrA-14jan)

Image 17 - Représentations des langues (anglais et « rien » - Sandra)



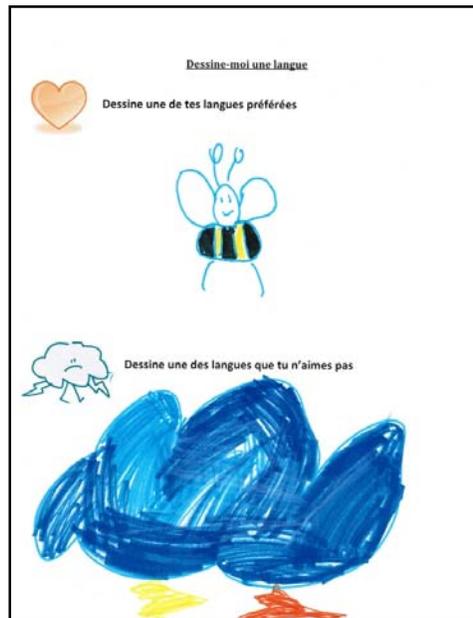
Laura a elle aussi illustré et représenté ses langues par des images qui évoquaient pour elle les sentiments qu'elle éprouve envers ses langues : des éclairs et une abeille. Alors qu'on peut supposer que l'éclair est une reprise de la représentation du nuage déjà présent dans les documents, celui de l'abeille est original (voir l'image 18). Dans son dessin, l'abeille représente le français et les éclairs la langue « chinoise », comme elle l'explique dans l'extrait 5.32 :

Extrait 5. 32

- CAL : Ah Ah!/ pis pourquoi ça t'a fait penser au français?
LAURA-E1^e : Heu pourquoi moi je l'aime hum ça et je l'aime le français la même chose que je l'aime là/ ça!
CAL : L'abeille?
LAURA-E1^e : Oui!
CAL : Donc tu aimes les abeilles comme tu aimes le français?
LAURA-E1^e : Oui! beaucoup!
[...]
CAL : Et qu'est-ce que tu as dessiné toi Laura?
LAURA-E1^e : Moi j'ai dechi/ dessiné un clair
CAL : Un éclair?
LAURA-E1^e : Oui
CAL : Pourquoi?
LAURA-E1^e : Pourquoi ça moi je n'aime pas d'éclairs
CAL : Tu n'aimes pas les éclairs?
LAURA-E1^e : Oui

CAL : Et ça te fait penser à quelle langue?
 LAURA-E1^e : Hey des *Chinese*
 CAL : Pourquoi?
 LAURA-E1^e : Pourquoi je n'aime/ ça c'est la chose que je n'aime PAS vraiment beaucoup
 (ATELIER-2-GrC-11jan)

Image 18 - Représentations des langues (français et chinois - Laura)



Dans l'extrait 5.33 tiré de l'atelier #2 au moment où la discussion porte sur les langues que les enfants désirent apprendre, Gabriel et Briana expriment aussi leurs liens affectifs envers les langues française et anglaise :

Extrait 5. 33

CAL : D'accord/ et toi qu'est-ce que tu as Gabriel?
 GAB-E1^e : Hum/ _l'Angleterre!_
 [...]
 CAL : Cel'-là c'est pour
 GAB-E1^e : Ok fini
 CAL : Très bien!
 GAB-E1^e : J'aime pas vraiment le// L'anglais
 CAL : D'accord
 GAB-E1^e : J'aime j'aime j'aime j'aime j'aime!// le français
 BRI-E1^e : J'adore le anglais
 (ATELIER-2-GrD-18jan)

Eric a fait quelque fois des oppositions entre le français et l'anglais basées sur ses appréciations des langues. Dans l'extrait 5.34 par exemple, il donne son opinion à propos des cours de langue à l'école de façon assez tranchée, ce à quoi répond Sarah par des propos un peu plus nuancés :

Extrait 5. 34

- CAL : Est-ce que vous trouvez que les cours de français et d'anglais sont/ comment ça se passe ici à l'école?// Comment vous trouvez ça?
ERIC-E4^e : Moi j'aime le cours anglais mais moi je déteste les cours en français
CAL : _Pourquoi?_
SAR-E4^e : _Huum!_
ERIC-E4^e : Parce que!/ j'aime pas le français!
SAR-E4^e : J'aime les cours d'anglais/ parce que j'aime notre professeur d'anglais et hum/ je suis bon!
CAL : Ok
SAR-E4^e : Et mais et les français c'est comme c'est pas mon favori mais/ comme c'est pas le plus/ comme horrible chose tu sais! alors c'est comme OK
CAL : C'est OK c'est moyen
SAR-E4^e : Ouais
(ATELIER-2-GrB-17jan)

Par ailleurs, comme je l'annonçais plus tôt, ces jugements affectifs et jugements de valeurs semblent parfois se contredire chez plusieurs participants. Sandra et Amy en sont de bons exemples. Elles ont d'abord toutes deux déclaré lors de l'atelier #2 qu'il n'y avait aucune langue qu'elles n'aimaient pas, alors qu'elles en ont ensuite identifiées en cours d'atelier. Dans l'extrait 5.35, Amy discute avec Laura à propos de cette partie de la toile d'araignée des langues :

Extrait 5. 35

- AMY-E1^e : [À Laura] C'est quelle langue tu aimes pas?
LAURA-E1^e : Hmm moi je l'aime pas/// Tu sais de *Ireland* la langue? tu fais/ mh tu sais anglais et les autres choses?
AMY-E1^e : Moi je juste mets un *HUGE "x"* là *because I like all of the* langues
(ATELIER-2-GrC-11jan)

Ensuite, lorsqu'il lui a été demandé d'identifier une langue qu'elle ne voudrait pas apprendre, Amy a tout de suite dit le « chinois ». Pressée d'expliquer sa réponse, elle a fini par dire qu'elle n'aimait pas cette langue, ce qui contredit son affirmation initiale selon laquelle elle aime toutes les langues. Il faut noter que l'affirmation qu'elle n'aime pas le « chinois », qui peut paraître contradictoire, est peut-être

plus le résultat de mon insistance à identifier une langue pour cette catégorie que le reflet de son opinion initiale.

Pour sa part, Sandra a d'abord identifié le français comme langue qu'elle n'aimait pas :

Extrait 5. 36

- CAL : Après c'est celui-là aussi/ est-ce qu'il y a des langues que vous n'aimez pas?/
ça se peut?
SAN-E3^e : Mais mais on parle même?
CAL : Oui ça se peut
SAN-E3^e : J'aime pas beaucoup le français
CAL : Pourquoi?
SAN-E3^e : Parce que à heu c'est plus facile que moi je parle en anglais *hungarian* que
français!
ANA-E3^e : Moi aussi! le même
CAL : La même chose/ pourquoi?
ANA-E3^e : Parce que// Un petit peu je peux parler en français/ et je peux/ un tit peu lire/
et
SAN-E3^e : Moi j'suis pas vraiment bon en français
ANA-E3^e : Moi aussi
(ATELIER-2-GrA-14jan)

Plus tard dans l'atelier, lorsqu'est venu le temps d'identifier la ou les langues qu'elle ne désirait pas apprendre, puis en deuxième partie de dessiner une langue qu'elle n'aimait pas, Sandra est revenue sur ses positions. Elle a insisté sur le fait qu'il n'y avait aucune langue qu'elle n'aimait pas (voir l'image 17). L'extrait 5.36 suggère ainsi que Sandra aurait une relation affective ambiguë (« j'aime pas beaucoup ») avec le français, dû à son inconfort à communiquer dans cette langue, comparativement à ce qu'elle ressent lorsqu'elle parle en anglais ou en hongrois. Aussi, bien que cet extrait semble contradictoire avec son dessin qui affirme qu'il n'y a aucune langue qu'elle n'aime pas, il laisse plutôt supposer que Sandra a une opinion généralement positive de l'ensemble des langues de son répertoire, malgré les difficultés qu'elle vit parfois quand vient le temps de les utiliser.

Une autre contradiction apparaît dans les représentations des langues de Gabriel (voir l'image A11.6 de l'annexe 11 ainsi que les extraits 5.27 et 5.33) et Briana (voir les images 7 et 12), qui ont identifié le français dans les deux sections de l'exercice (j'aime, je n'aime pas). Or, ce qui semble de prime abord une contradiction ou encore une ambiguïté dans les liens qu'entretiennent Briana et Gabriel avec le français, pourrait aussi se lire comme une relation affective complexe qui varie en

fonction des contextes d'usage de la langue française : Briana aime bien apprendre ses mots-clés, mais elle n'aime pas faire ses autres devoirs en français.

Ces contradictions et ambiguïtés apparentes montrent que le lien ou les jugements affectifs que portent les élèves envers les langues de leur répertoire linguistique sont notamment liés à leur sentiment de compétence dans ces langues. C'est le cas d'Ana qui dit aimer et vouloir apprendre l'espagnol, mais qui en même temps hésite à l'apprendre. Elle ne se sentirait pas compétente en tant que locutrice, n'en connaissant que quelques mots (voir l'extrait 5.26 et l'image A11.4 à l'annexe 11). Gabriel, dans l'extrait 5.37 fait une remarque qui laisse croire qu'il ne pourrait pas aimer seulement le français, car il ne se sentirait pas aussi compétent qu'en anglais, ce qui fait écho à ses propos de l'extrait 5.27 :

Extrait 5. 37

CAL : Oui/ et pourquoi tu heum/ et quelles langues tu préfères?
GAB-E1^e : Hum/ l'anglais _et le français_
BRI-E1^e : _J'ai besoin_
CAL : Tu aimes les deux// Pourquoi?
GAB-E1^e : Parce que je sais pas tout le français
(ATELIER-2-GrD-18jan)

D'ailleurs, le lien entre compétence et relation affective n'est pas seulement évoqué par les participants qui évaluent leur propre compétence et leur appréciation des langues. Dans l'extrait 5.38, l'intervention de Sandra montre que les élèves se jugent aussi entre pairs par rapport à la compétence perçue (particulièrement celle à s'exprimer à l'oral), qu'ils associeraient à l'intérêt que porteraient les locuteurs envers la langue cible :

Extrait 5. 38

CAL : Puis est-ce que/ est-ce que tu aimes ça?/ parler en français avec tes parents?
ANA-E3^e : Oui
SAN-E3^e : Non! elle sait pas le français/ elle aime pas le français!
CAL : Est-ce que t'es d'accord?// Ce que Sandra dit?
ANA-E3^e : Non
CAL : Pourquoi?
ANA-E3^e : Parce que hum
CAL : Sandra s'il te plait
ANA-E3^e : Je hum/ j'aime des hum/ des livres de français// Et des espagnol
(ATELIER-6-GrA-6jun)

Dans ce même extrait, Ana exprime son désaccord et rejette l'affirmation de Sandra selon laquelle elle n'aimerait pas le français. Elle affirme son lien affectif par son intérêt pour la lecture, ce qui vient contourner l'argument de Sandra. Cependant, Ana se retrouve à devoir défendre sa position de locutrice légitime en démontrant de l'intérêt pour le français, notamment par sa compétence et sa maîtrise du code linguistique.

En fait, ce que cette section montre, c'est que les valeurs qui sont attribuées aux langues et variétés qui forment le répertoire linguistique des élèves sont largement influencées par le sentiment de compétence, même pour les élèves qui n'ont pas exprimé de jugements particulièrement ambigus. Au moins six élèves (Gabriel, Briana, Eric, Sarah, Sandra et Ana) affirment préférer l'anglais au français, car ils se sentent plus compétents dans cette langue. Olivier est le seul à avoir exprimé un sentiment de compétence supérieur en français qu'en anglais⁸². Cette préférence a un effet sur les choix de langue qu'ils font dans le cadre de leurs pratiques langagières avec les amis et les membres de la famille notamment, en plus d'influencer l'appréciation de la langue française, souvent de manière plus négative. La préférence pour l'anglais ne veut cependant pas dire que les élèves n'aiment pas du tout le français, comme le soulignait Lefebvre (2006). Amy, Laura, Sarah, Ana et Briana ont par exemple exprimé des jugements assez positifs par rapport au français, bien qu'elles aient pour la plupart affirmé que leurs compétences en français n'étaient pas satisfaisantes. Toutefois, les raisons évoquées pour justifier leur appréciation de la langue sont davantage liées au contexte familial, ce qui est cohérent avec les jugements que les élèves portent envers leurs autres langues familiales comme le hongrois, le polonais, l'espagnol ou l'anglais.

C'est dire que pour les élèves de francisation, le sentiment de compétence, bien que déterminant, n'est pas le seul critère qui permet d'attribuer une valeur ou de développer un lien affectif avec une langue. L'expérience de socialisation linguistique familiale (Duff, 2010; Schieffelin, 2007) semble aussi être un facteur important dans la valeur que les élèves accordent aux langues de leur répertoire. À l'exception notable d'Ana qui a une appréciation mitigée de la langue espagnole, les élèves ont généralement représenté leurs langues familiales autres que l'anglais et le français de manière positive dans leur toile d'araignée des langues, leurs représentations des langues ou dans leurs discours. Il est possible que l'expérience de l'apprentissage de ces langues en milieu familial ne soit pas

⁸² Voir le tableau vi – *Profil des élèves selon les critères de l'identité francophone* au chapitre 6 (p.345).

autant axée sur les critères de performance et de compétence, comme peut l'être l'apprentissage du français et de l'anglais. Enfin, plusieurs extraits de verbatim (voir les extraits 5.28, 5.29 et 5.32) suggèrent que d'autres facteurs contribuent aux jugements de valeur des élèves sur les langues, comme les stéréotypes, les idées préconçues, les produits culturels ou médiatiques associés à ces langues, etc. Ces facteurs peuvent d'ailleurs être tributaires de la socialisation familiale, soit influencés par les discours, les représentations et les pratiques vécues, valorisées ou véhiculées par les adultes.

Pour conclure cette section, j'insiste sur le fait que je n'ai pas cherché à établir un palmarès des langues aimées versus des langues moins (ou mal) aimées. L'important est plutôt de souligner comment les élèves émettent des opinions à propos des langues de leur répertoire et comment ils leur attribuent des appréciations et des jugements d'ordre émotif ou affectif. Ce faisant, ils ont parfois tendance à les opposer, tout particulièrement dans le cas du français et de l'anglais, comme s'il était difficile d'aimer ou de détester ces deux langues à la fois. Cette section a aussi montré comment leurs représentations linguistiques, les jugements qu'ils portent sur les langues et leur appréciation de celles-ci sont encore une fois liés à leurs expériences de locuteurs, cette fois à travers leur sentiment de compétence et leurs expériences de socialisation familiale.

5.2.3 Représentations du bi(pluri)linguisme

Au-delà des représentations qu'ont les élèves de francisation des langues qu'ils parlent ou connaissent, il y a dans leurs dessins, leurs discours et leurs interactions, les traces des représentations et de leur compréhension de ce qu'est le bilinguisme et le plurilinguisme. Cette section mettra en lumière ces représentations langagières particulières afin de compléter et enrichir la discussion sur les représentations des langues. Ces représentations pourront ensuite être discutées par rapport aux idéologies linguistiques et aux pratiques langagières adoptées à l'école.

5.2.3.1 Représentations du bilinguisme

Que veut dire être bilingue pour des élèves de francisation à l'école Beaulieu ? Sans équivoque, il s'agit pour eux de posséder des compétences linguistiques dans deux codes différents, et pas n'importe lesquels : le français et l'anglais. C'est ce que nous rappelle Anaïs à l'extrait 5.39 :

Extrait 5. 39

- CAL : Presque/ alors ce que j'essaie d'imaginer est-ce que vous savez c'est quoi/ une personne/ bilingue?
- ANAÏS-E3^e : _Oui, oui, oui_
- KEV-E3^e : _Huumm... ou ho!_
- CAL : Ça veut dire quoi?
- ANAÏS-E3^e : C'est un personne qui hum/ est français et anglais ou que parler français/ et anglais.
- (ATELIER-3-GrA-8mar)

En plus de l'aspect langagier « parler français/et anglais », Anaïs évoque une deuxième façon de comprendre le bilinguisme, soit par l'aspect identitaire « [être] français et anglais ». Dans le cadre de ce chapitre, il ne sera toutefois question que de la définition du bilinguisme liée à l'aspect langagier et linguistique. L'aspect identitaire sera traité au chapitre suivant. Je noterai qu'il est arrivé que les élèves ne soient pas en mesure de nommer ou de démontrer leur connaissance des mots « bilinguisme », « plurilinguisme » ou « multilinguisme », particulièrement chez les plus jeunes. Cependant, au fil des ateliers, il a été possible d'observer qu'ils avaient tous une compréhension de ces concepts et qu'ils en partageaient largement les représentations, comme les extraits de verbatim l'illustreront.

Dans le contexte du CSF, on pourrait supposer que la conception du bilinguisme des élèves serait celle d'une compétence en français à laquelle s'ajouterait la compétence en anglais. Cet ordre serait logique dans la mesure où on accepte le principe selon lequel l'école francophone accueille des locuteurs « natifs » du français, idéalement monolingues. Ensuite, avec les années et les cours d'anglais qui apparaissent au curriculum en 4^e année, les élèves développeraient leurs compétences bilingues français-anglais. Or, l'étude des répertoires linguistiques des élèves montre que ce n'est que rarement le cas, du moins pour ceux qui reçoivent les services de francisation. De plus, les discours des élèves lors des ateliers suggèrent que pour les élèves de francisation, la compétence de base serait plutôt de parler l'anglais, à laquelle s'ajoutent les compétences en français en vue de développer leurs compétences bilingues. En effet, si le bilinguisme est bien souvent un état de fait pour les élèves, il n'en reste pas moins que pour plusieurs d'entre eux, à la base de ce bilinguisme, il y a l'anglais, auquel s'est ajouté plus tard le français.

D'ailleurs, l'idée d'avoir une compétence unilingue en français semble être pratiquement inconcevable pour les élèves de francisation, alors qu'une compétence unilingue en anglais paraît plus usuelle. À l'extrait 5.40 par exemple, Kevin (9 ans) se corrige afin de bien me faire comprendre que ce qui est le plus étrange, c'est de parler seulement le français, comme l'affirme Sandra (9 ans) en début de verbatim.

Extrait 5. 40

- CAL : Puis/ est-ce que vous trouvez ça/ est-ce que vous trouvez ça plus bizarre/ quelqu'un qui parle juste français ou quelqu'un qui parle juste anglais?
KEV-E3^e : En anglais/ juste ça
CAL : Quelqu'un qui parle juste en anglais?
SAN-E3^e : Non quelqu'un qui parle juste en français
CAL : Ça c'est le plus bizarre?
SAN-E3^e : Ouais
CAL : Ok/ pourquoi Kevin tu dis toi que c'est l'anglais?
KEV-E3^e : Oh!/ ÇA!/ oh pas/ comme/ pas juste/ huh/ pas vraiment bizarre
(ATELIER-6-GrA-6jun)

Un autre exemple qui illustre l'idée que l'anglais serait la langue à la base du bilinguisme se retrouve dans cet extrait de verbatim 5.41, tiré de l'atelier #3 « une journée multilingue » avec Amy (6 ans) et Laura (7 ans). Alors que j'essayais de les questionner sur les concepts de multilinguisme et de bilinguisme, j'ai fait l'hypothèse que je parlais seulement le français. Je leur ai demandé comment elles appelleraient une personne qui, comme moi, ne parlerait qu'une seule langue. Laura paraissait peu perturbée par cette hypothèse et avançait des éléments de réponse, mais Amy a tenté de déterminer si je savais parler anglais. L'idée que j'étais unilingue français lui semblait amusante et peu probable et c'est seulement une fois que ma compétence en anglais a été jugée satisfaisante qu'Amy a accepté de poursuivre l'entretien.

Extrait 5. 41

- CAL : Non vos carrés sont parfaits les filles// Qu'est-ce que ça veut dire une personne bilingue? est-ce que vous savez?
LAURA-E1^e : Mhh, Non.
CAL : Qu'est-ce que ça veut dire une personne/ hum/ comment vous appelez ça une personne qui parle UNE langue? Moi par exemple je parle JUSTE le français/ qu'est-ce que ça
AMY-E1^e : Alors tu sais pas anglais?
CAL : Admettons/ si/ comment on appellerait ça une personne qui sait juste UNE langue?

AMY-E1^e : D'anglais ou en français?
 CAL : C'est pas grave un ou l'autre
 AMY-E1^e : Ah! bein tu sais pas anglais
 CAL : Ah peut-être? je sais pas/ si je sais anglais ET français/ si je connais deux langues comment on appelle ça?
 LAURA-E1^e : Hum Anglais-Frann
 CAL : Anglais-frann
 AMY-E1^e : C'est/ et hum/ alors est-ce que tu sais cet mot en anglais?
 CAL : Peut-être
 AMY-E1^e : *Hi!*
 CAL : Bonjour!
 AMY-E1^e : Oui
 (ATELIER-3-GrC-15fev)

Par ailleurs, l'anglais est souvent la langue utilisée entre amis, à l'école ou à l'extérieur de l'école. Il semble plutôt habituel pour les élèves que l'anglais soit la langue parlée de tous, alors que le français est la langue parlée par ceux et celles qui fréquentent l'école Beaulieu, comme le montre l'extrait 5.42 qui suit :

Extrait 5. 42

CAL : Parfait// Et est-ce que tu en connais des enfants qui viennent pas à l'école ici pis qui sont multilingues aussi?
 SAN-E3^e : Ouais!
 CAL : Qui ça?
 SAN-E3^e : Alexandra Léa/ heum
 CAL : Et elles vont à quelle école ces filles-là?
 SAN-E3^e : Je sais pas
 CAL : Est-ce qu'elles vont dans une école française aussi?
 SAN-E3^e : Je sais pas!
 CAL : Tu sais pas non plus?
 SAN-E3^e : Non
 CAL : Puis comment tu les connais?
 SAN-E3^e : Heu// Mes parents
 CAL : Ok
 SAN-E3^e : Peuvent avoir des amis et heu [XX]
 CAL : Et quelle langue vous parlez quand vous êtes ensemble?
 SAN-E3^e : Hum// Heu/// Bbhhh/ je ne sais pas!/ hum/ c'est/ anglais
 CAL : Surtout en anglais?/ est-ce que vous parlez d'autres langues aussi quand vous êtes ensemble?
 SAN-E3^e : Non
 CAL : Quelles langues elles parlent ces filles/ tes amies?
 SAN-E3^e : Juste je ne sais pas mais je sais que/ je sais pas beaucoup de choses mais/// Hum// on parle// L'anglais/ oh je sais qu'ils parlent anglais/ _je pense qu'un peu le français_

ANA-E3^e : _Aussi il a_
SAN-E3^e : Pas beaucoup le français _parce que pas toujours TOUT le monde sait le français ça!_
(ATELIER-3-GrA-8mar)

Dans l'extrait, Sandra fait l'hypothèse que ses amies parlent plusieurs langues, mais selon les expériences d'interaction qu'elle a eues avec elles, seul l'anglais serait la langue d'usage. Sa dernière remarque est intéressante, car elle montre qu'elle ne s'attend pas à ce que toutes les personnes avec qui elle est en interaction à l'extérieur du contexte scolaire utilisent le français, venant appuyer l'hypothèse que la compétence linguistique de base est de parler l'anglais.

Le développement des compétences bilingues français-anglais semble être considéré comme normal et souhaitable par la majorité des élèves rencontrés, des plus jeunes aux plus vieux. Dans l'extrait 5.43, tiré de l'atelier #4 « le journaliste », Laura répond à la question posée par Amy⁸³ à propos de l'école qu'elle choisirait, si elle le pouvait. Laura explique qu'elle préférerait une école où elle pourrait apprendre le français, puisqu'elle estime qu'elle parle déjà l'anglais :

Extrait 5. 43

AMY-E1^e : _À_/ quoi?/ si/ hum/ quelle école tu veux?
LAURA-E1^e : Moi je veux du français/ hum/ un petit peu de français un petit peu de anglais/ parce que hum/ moi je/ moi je peux avoir/ des des hum/ des// Hum/ parce que je déjà sais beaucoup de hum/ anglais maintenant/ j'ai besoin de/ apprendre des français/ ça c'est bon
(ATELIER-4-GrC-19avr)

D'ailleurs, Laura est capable de s'imaginer en mère de famille bilingue qui transmettrait le français (elle) et l'anglais (son mari) à ses enfants, suivant possiblement le modèle de ses propres parents :

Extrait 5. 44

CAL : Pis toi quand tu vas être grande/ est-ce que tu vas/ est-ce que tu/ si tu as des enfants/ dans quelle langue tu penses que tu parlerais à des enfants?
LAURA-E1^e : Heu/ moi je veux/ français anglais
CAL : Pourquoi?
LAURA-E1^e : Parce que si moi j'ai un/ un *husband*/ hum/ anglais/ moi je peux
(ATELIER-6-GrC-25mai)

⁸³ Dans le cadre de cet atelier, Amy a choisi parmi la banque de question celle qu'elle voulait poser à Laura.

De plus, ce qui semble normal pour Laura, c'est de savoir au moins les bases de l'anglais et du français. Elle trouve très étrange qu'il y ait des compagnons de classe qui ne parlent ni l'un ni l'autre, comme dans le cas d'une compagne de classe, qu'elle décrit à l'extrait 5.45 :

Extrait 5. 45

- CAL : Ahh!/ et toi qu'est-ce que tu en penses Laura?// Qu'est-ce qui est le plus bizarre?
- LAURA-E1^e : Hum/ _[un garçon de sa classe]_
[...]
- LAURA-E1^e : [Le garçon] et [une fille de sa classe] parce que [il] il est/ il parle/ pas vraiment bien en français et [elle] elle/ elle dit juste hum
- AMY-E1^e : Elle peut pas/ _elle parle pas beaucoup_
- LAURA-E1^e : _juste_ oui et elle parle en spaniol/ et pas beaucoup de français/ ou anglais
- CAL : Ok
- LAURA-E1^e : Et elle parle pas/ beaucoup/ elle juste dit// Non arrête!/ comme madame dit/ assis!/ et elle/ quand elle dit/ c'est quoi?/ deux plus deux/ et elle rééponde/ pas!
- CAL : Ok// Donc c'est/ ça c'est bizarre des gens qui ont/ _qui répondent pas des fois?_
- LAURA-E1^e : _Oui/ oui_// C'est bizarre
(ATELIER-6-GrC-25mai)

Briana (6 ans) a fait une remarque semblable qui suggère qu'elle trouve aussi étrange de rencontrer une personne qui ne parle ni le français ni l'anglais (voir l'extrait A9.15 à l'annexe 9). Ses commentaires montrent qu'elle a été surprise de communiquer avec des gens qui ne parlaient pas les mêmes langues qu'elle alors qu'elle était en voyage. On peut supposer que pour Laura et Briana, comme pour d'autres élèves, les pratiques bilingues anglais-français font partie de leur quotidien et de leurs interactions usuelles, ce qui leur donnerait l'impression que ce sont des pratiques habituelles pour les autres locuteurs également, au-delà de leur cercle social immédiat, d'où l'effet de surprise ou l'impression d'étrangeté.

Cette conception chez les élèves de francisation du bilinguisme basé sur l'anglais est probablement renforcée par leur vision et leur expérience du bilinguisme en contexte canadien. Amy a par exemple exprimé l'idée selon laquelle l'anglais serait la langue parlée par la vaste majorité des citoyens canadiens : « Et dans Canada tout le monde presque tout le monde peu tout juste parler anglais » (ATELIER-2-GrC-11jan). Les élèves rencontrés semblent en effet partager une représentation

du bilinguisme comme idéal à atteindre par tous les locuteurs en contexte canadien, comme l'affirment Kevin et Anaïs (8 ans) à l'extrait 5.46 :

Extrait 5. 46

CAL : Mais ma question c'est comme ça// Si une personne parle juste en français/ est-ce que vous trouvez ça bizarre?
KEV-E3^e : _Oui_
SAN-E3^e : _Oui_
ANAIS-E3^e : _Oui_
CAL : Pourquoi?
KEV-E3^e : Parce que c'est bizarre dans notre pays
CAL : Oui?
KEV-E3^e : Oui
CAL : Et quelqu'un qui parle juste en anglais/ est-ce que vous trouvez ça bizarre?
KEV-E3^e : Non
SAN-E3^e : Non
CAL : Pourquoi?
ANAIS-E3^e : Parce que on est en Vancouver
KEV-E3^e : On sait comment
ANAIS-E3^e : Parce que le Vancouver c'est/ comme un pays// Non! peut-être/ oui c'est un petit peu/ bizarre/ parce que/ Vancouver c'est un pays de français et anglais/ _bilingue_
KEV-E3^e : _It's a free country!_
ANAIS-E3^e : C'est un/ c'est un// C'est un pays bilingue
CAL : Ok
ANAIS-E3^e : Alors/ je pense que tout le monde doit avoir comme/ *these* qui peut dire bonjour en français/ ou qui peut dire des comme/ quand je vois quelqu'un je pense que il peut dire/ il sait/ comme bonjour/ c'est// Tout le monde sait bonjour!
CAL : Ok
ANAIS-E3^e : Ou heu comment ça va/ mais ils ont un accent
KEV-E3^e : C'est noté!
ANAIS-E3^e : Mais/ tout le monde/ c'est un tout petit peu bizarre si il sait PAS DU TOUT/ que anglais
CAL : Ok
ANAIS-E3^e : Heuuu/ de français!
CAL : De français/ donc d'après toi tout le monde devrait savoir au moins un petit peu _des deux langues?_
ANAIS-E3^e : _Oui!_
CAL : Est-ce que vous êtes d'accord avec ce que Anaïs dit?
SAN-E3^e : Han han!
ANA-E3^e : Oui
(ATELIER-6-GrA-6jun)

La conception du bilinguisme canadien d'Anaïs s'inscrit clairement dans la lignée des idées politiques de sa mère Barbara. Cet exemple confirme une fois de plus que les opinions des élèves, leurs représentations et leurs idéologies langagières ne sont pas construites en vase clos. Elles sont fortement influencées par les propos tenus par les adultes, de même que par les contextes locaux et régionaux dans lesquels les élèves évoluent, bien au-delà des murs de l'école. L'extrait 5.47 avec Sarah et Eric vient appuyer l'idée que les représentations langagières des élèves de francisation se construisent en fonction de leur milieu de vie scolaire, mais aussi extrascolaire :

Extrait 5. 47

- CAL : Et qu'est-ce qui est le plus bizarre?/ parler juste une langue ou parler plusieurs langues?
ERIC-E4^e : Parler juste une langue
CAL : Oui?
SAR-E4^e : Mais c'est plus ordinaire de parler/ une langue/ mais comme si tu es// Dans un ville qui parle beaucoup de langues c'est bizarre que tu parles juste _une langue_
VAL-E5^e : _Madame j'ai du *chocolate milk* tout partout_
ERIC-E4^e : _*Bilingual*_
(ATELIER-5-6-GrB-2jun)

Par ailleurs, il est apparu que pour la vaste majorité des élèves rencontrés, le bilinguisme est compris comme la maîtrise de deux codes en mode monolingue, ce qui demanderait aux locuteurs d'atteindre un niveau de compétence attendue de locuteurs « natifs » dans les deux langues, selon le modèle du bilinguisme « balancé ». L'usage des deux codes en présence (le français et l'anglais) serait ainsi régi par un idéal de « pureté » linguistique où il n'y aurait ni alternance codique ni interférence d'une langue à l'autre (Auer, 2007; Billiez, 2007; Castellotti et de Robillard, 2001; Cenoz, 2013; Coste et Simon, 2009; Heller, 2007a; Jaffe, 2007). Cette représentation du bilinguisme ancrée dans l'idéologie monolingue était visible à travers les interactions qu'ont eues entre eux et avec moi les élèves de francisation lors des ateliers.

Les élèves savent par exemple que selon les règles en vigueur dans l'école, ils ne devraient pas utiliser le français et l'anglais en même temps, particulièrement en salle de classe. Lors des ateliers que j'ai menés avec eux, les activités se déroulaient en français. Même si les activités étaient de nature ludique, le contexte ressemblait à une activité formelle de salle de classe. Ainsi, les élèves ont supposé que la norme attendue était l'usage exclusif du français durant les ateliers. La plupart ont fait des efforts

pour s'autocorriger et éviter d'employer l'anglais avec moi, particulièrement à l'écrit, ce qui était encore plus marqué lors des premiers ateliers. Par exemple, dans l'extrait 5.48, Amy utilise le mot « *Chinese* », mais comme elle désire l'écrire en français sur sa toile d'araignée, elle m'en a demandé la traduction :

Extrait 5. 48

AMY-E1^e : Moi je veux pas apprendre *Chinese*
CAL : OK
AMY-E1^e : Pourquoi comment tu veux écrire ça dans/ en français?
CAL : En français ça serait chinois
AMY-E1^e : Chhhh
(ATELIER-2-GrC-11jan)

En général, lorsque les élèves ont utilisé l'anglais lors des premières rencontres, ce n'était pas sans avoir essayé de trouver les mots en français d'abord. Certains m'ont d'ailleurs demandé la permission d'utiliser l'anglais afin d'exprimer leurs idées. C'est le cas de l'extrait 5.18 avec Eric et de l'extrait 5.49 ci-dessous, où Anaïs me demande si elle peut écrire en anglais dans le cadre de l'atelier #3 « une journée multilingue » :

Extrait 5. 49

CAL : Et vous me faites une bande dessinée dans la journée d'une personne multilingue
ANA-E3^e : Bon//Jour
ANAIS-E3^e : Mais est-ce qu'on peut faire comme/ un personne qui parle anglais?
CAL : Oui
(ATELIER-3-GrA-8mar)

Dans l'extrait 5.50 qui suit, Anaïs a voulu savoir quel était le mot français pour traduire le verbe *missing*. Je ne crois pas qu'elle l'ait fait dans le but de corriger Sandra qui l'a utilisé à son tour (et qui s'est ensuite reprise). J'ai plutôt l'impression qu'Anaïs l'a fait dans le but de corriger sa propre remarque qui apparaît en début de verbatim.

Extrait 5. 50

ANAIS-E3^e : Et hum j'aimais pas parce que j'aimais aller hum/ dans la classe parce que tous les jours quand/ on faisait le francisation/ je j'ai/ *miss*/ beaucoup de choses et j'aime pas *miss* des choses
CAL : D'accord

SAN-E3^e : Et moi
 ANAIS-E3^e : C'est comme quand tu/ si tu/ es malade/ j'aime pas quand je suis malade
 SAN-E3^e : Ok moi c'est/ moi quand je me/ on m'appelle pour la francisation je me sens/
 content/ parce qu'on fait des choses amusants des fois/ et on fait des choses/
 hum/ pas/ comme des tests des fois// Mais j'aime pas les fois/ j'aime pas/
 hum je suis comme déçue mais contente parce que je/ je je/ hum/ j'ai pas
 mes amis et je je je hum/ *I miss a lot of things*/ hum/ je
 ANAIS-E3^e : Tu// C'est quoi *miss*?
 CAL : Tu manques?
 ANAIS-E3^e : Tu manques
 SAN-E3^e : Moi je manque beaucoup de choses / [...]
 (ATELIER-4-GrA-26avr)

Dans ce cas précis, la volonté de remplacer le mot anglais par un mot français ne semble pas avoir été provoquée par un besoin de communication, puisque l'interaction indiquait que j'avais bien compris son message (« D'accord »). L'intervention de Sandra était d'ailleurs cohérente avec ce que venait de dire Anaïs, ce qui suggère que Sandra avait également bien saisi le message d'Anaïs. Il apparaît qu'Anaïs a ainsi voulu s'autocorriger afin d'éliminer le mot anglais qui « parasitait » sa phrase exprimée en français.

Lors des ateliers, les élèves ont de plus démontré par leurs interactions entre pairs leur compréhension de la norme linguistique selon laquelle les deux codes ne devraient pas être utilisés ensemble. À plusieurs reprises, ils se sont corrigés entre eux ou ils se sont aidés pour traduire des termes dont ils ne connaissaient pas l'équivalent en français, comme dans l'extrait 5.51 avec Amy et Laura.

Extrait 5. 51

AMY-E1^e : C'est que// C'est que les/ les personnes qui travaillent ici/ et qui comme/
 hum/ étaient professeurs/ il est sait beaucoup de choses/ et il *teach* les
 enfants
 CAL : D'accord/ très bien
 LAURA-E1^e : La/ il apprend des enfants
 AMY-E1^e : Il apprend des enfants
 (ATELIER-4-GrC-19avr)

Il est d'ailleurs arrivé que des élèves en ramènent d'autres à l'ordre afin qu'ils cessent de parler en anglais, comme le fait Kevin (non sans une pointe d'ironie) à l'extrait 5.52 :

Extrait 5. 52

KEV-E3^e : AH! [crie]
 SAN-E3^e : _J'suis juste comme!///
 [XXX] There_
 ANAIS-E3^e : _I don't care!_
 CAL : _Ok_
 ANAIS-E3^e : Just too much [XXX] to the end?
 KEV-E3^e : _Eeeeeeeeeeeeee/ fran/ çais!/
 ais ais_
 SAN-E3^e : _Fini!_
 (ATELIER-6-GrA-6jun)

J'ai fait un effort de mon côté pour ne pas corriger ni reprendre les élèves (bien que ce soit arrivé) dans un double objectif. D'une part, pour instaurer un espace de parole où les élèves pouvaient s'exprimer librement et spontanément. D'autre part, afin de me donner un statut qui pourrait me distinguer de celui des professeurs⁸⁴. J'ai donc fait de mon mieux pour offrir les équivalences en français seulement dans les cas où on me le demandait, lorsque cela évitait des bris importants de communication ou encore pour m'assurer de bien comprendre ce que voulait me dire l'élève. De cette façon, je crois avoir réussi à instaurer un climat où l'usage de l'anglais était permis et non réprimandé. Au fil des ateliers, j'ai remarqué que plusieurs élèves utilisaient l'anglais plus librement dans leurs interactions avec moi ou entre pairs, comparativement aux activités ayant eu lieu au début du processus de recherche. L'extrait 5.53 ci-dessous, tiré de l'atelier #5 « l'autoportrait », est un exemple d'utilisation que je considère comme libre des deux langues par Briana et Gabriel. Ils y emploient l'anglais et le français sans rupture de communication et sans effort pour se corriger⁸⁵. Dans cette discussion, Gabriel reprend Briana sur le sens de « *firebird* » afin de m'expliquer de quoi il est question dans son dessin :

Extrait 5. 53

CAL : Alors Gabriel qu'est-ce que tu dessines?
 BRI-E1^e : _Il dessine un *firebird*_
 GAB-E1^e : _Un/ un *firebird*_
 CAL : C'est un avion un *firebird*?
 GAB-E1^e : Nooon!
 BRI-E1^e : C'est un *bird on fire*!
 CAL : Ah ok
 BRI-E1^e : [rire]
 GAB-E1^e : Non! c'est/ c'est/ c'est un *bird*/ qui est *made de fire*

⁸⁴ C'est ce que j'avais noté au journal de bord le 26 novembre 2010, suite à l'atelier #1.

⁸⁵ Cet extrait diffère par exemple de l'extrait 5.6 durant lequel Gabriel a plus de mal à s'exprimer alors qu'il tente de ne pas utiliser l'anglais, ce qui se remarque notamment par son emploi de « *be* » pour *because*.

CAL : Ok/ et pourquoi tu as choisi de dessiner un *firebird*?
 GAB-E1^e : Parce que/ _parce que j'aime faire des oiseaux_
 BRI-E1^e : _Pourquoi tu as pas dessiné/ pourquoi tu as pas dessin-é/ dessiné/ un *angrybird*?
 GAB-E1^e : Oh oui!! oh
 OLI-E2^e : Yaah!// Oh! Oh! Yah yah!
 (ATELIER-5-GrD-11mai)

Le mélange des deux codes linguistiques lorsque le contexte le permet n'est pas le seul fait des élèves les plus jeunes, ce qui suppose que cette pratique langagière n'est pas qu'une question de stade de développement de la langue seconde chez les enfants. L'extrait 5.54 montre une conversation entre Valérie et Eric qui me décrivent un évènement qui aurait eu lieu lors d'une fête de fin d'année chez Valérie. On y remarque que Valérie traduit elle-même certains mots en français qu'elle dit d'abord en anglais, ce qui confirme que le recours à l'anglais n'est pas systématiquement lié à un manque de vocabulaire en français⁸⁶ :

Extrait 5. 54

ERIC-E4^e : Moi je fais comme [XX]// Moi j'ai un jeep!
 VAL-E5^e : Un vrai?
 ERIC-E4^e : Non c'est les *learning cars*!/ *Duh*!
 VAL-E5^e : Tu souviens quand Keith/ hum!// Quand on a fait le *class*/ le *class*/ le fin d'année classe/ à notre maison/ Et Keith a poussé/ l'auto dans le *ditch*?
 ERIC-E4^e : Ah ouais!
 CAL : Il a poussé/ il l'a poussé l'auto/ le/ _*le learning car*_?
 VAL-E5^e : _Ouais_ parce qu'on a un hum *alley*?
 CAL : Ok
 VAL-E5^e : Et il hum et c'est des fois c'est que la batterie a besoin d'être *charged up*/ bein c'était pas chargé/ alors il a fait le moteur/ mais sauf que/ j'ai dit arrête et vas-y/ hum et après quand j'ai dit arrête ça marchait pas/ il m'a poussée dans un hum/ un hum/ *ditch*
 CAL : Ok mh
 VAL-E5^e : Mes parents étaient très fâchés à lui!
 (ATELIER-3-GrB-7mar)

Je noterai qu'il y a cependant des différences individuelles importantes entre les élèves quant à leur usage des deux langues lors des ateliers. Certains ont utilisé les deux codes linguistiques plutôt librement, alors que d'autres ont généralement fait un effort pour éviter l'alternance codique dans

⁸⁶ D'ailleurs, à l'extrait 5.29, Valérie discute avec Eric et Sarah sans utiliser de mots en anglais, à l'exception du nom d'un poste de télévision.

leurs interactions entre pairs ou avec moi. Dans l'extrait 5.55 par exemple, Briana a du mal à dire d'où vient sa mère. Pour l'aider, Gabriel lui rappelle qu'elle peut parler en anglais, ce à quoi j'acquiesce. Elle refuse cette solution et insiste pour trouver le nom en anglais et en français. Elle se fâche d'ailleurs en fin d'extrait, car elle est frustrée de ne pas pouvoir bien s'exprimer alors qu'elle connaît la réponse, mais que le « nom » lui échappe :

Extrait 5. 55

BRI-E1^e : Tu sais/ tout mon famille est/ dedans diffi/ différent ville quand était un petit/ enfant
CAL : Ok
BRI-E1^e : Mon papa il était dedans *Gibsons*/ ma maman était dedans/ le hum
[bruits de crayons]
[...]
CAL : Était dedans où ta maman?
GAB-E1^e : Tu peux dire en anglais
CAL : Oui
BRI-E1^e : Je voulais le nom en français et anglais
GAB-E1^e : Est-ce que t'as oublié dans *German*?
BRI-E1^e : Moi je viens par Canada et hum// Ma maman/ c'est hum
CAL : Est-ce que tu sais dans quel pays?/ _je le sais_
OLI-E2^e : _C'est écrit je suis je suis je suis je suis_ [rires]
GAB-E1^e : _je suis/ je suis/ je suis_ [rires]
BRI-E1^e : _JE SAIS QUEL!// Je// je saiiiiis! _// hum/ je sais mais hum/ j'oublie le nom
CAL : C'est d'accord
(ATELIER-5-GrD-11mai)

L'adoption de la représentation du bilinguisme chez les élèves comme la maîtrise de deux codes linguistiques distincts et mutuellement exclusifs est sans aucun doute renforcée par les politiques, les règles et les pratiques de socialisation langagière à l'école. En effet, plusieurs éléments du quotidien scolaire encouragent un usage du français et de l'anglais différencié en fonction des espaces et à des moments bien précis, suivant une idéologie monolingue stricte. On pourrait résumer la situation en affirmant qu'à l'école, la norme est de parler le français et à l'extérieur de l'école, la norme est de parler l'anglais. Bien entendu, il y a d'autres frontières et espaces au sein de l'école et à l'extérieur de l'école qui complexifient cette première division. Par exemple, les cours d'anglais sont un espace où la règle s'inverse et durant lesquels l'usage exclusif de l'anglais est exigé. Les foyers familiaux peuvent être des espaces situés à l'extérieur de l'école où l'usage exclusif du français peut être demandé aux enfants, soit avec l'ensemble des membres de la famille ou avec certains de ses membres. Même en tenant compte de ces autres espaces et frontières, un constat s'impose : il y aurait peu d'espaces et de

moments où les deux langues (français et anglais) seraient tolérées ou encouragées à être parlées ensemble. Le plus souvent, le bilinguisme chez les élèves se vit à travers l'usage d'une langue spécifique dans des contextes spécifiques, avec des interlocuteurs spécifiques, renforçant l'idée que ces deux langues sont des codes mutuellement exclusifs. Les élèves sont fortement encouragés à adopter une idéologie, des représentations et des pratiques monolingues, suivant le modèle dominant en contexte scolaire et possiblement en milieu familial.

Les élèves comprennent bien cette double norme, soit l'usage du français à l'école et l'usage de l'anglais à l'extérieur de l'école, comme l'évoque ici Sarah :

Extrait 5. 56

- CAL : Et qu'est-ce qui est le plus bizarre?/ quelqu'un qui parle pas en anglais ou quelqu'un qui parle pas en français?
SAR-E4^e : _Comme ici?_
ERIC-E4^e : _Quelqu'un qui ne parle pas_ en anglais
SAR-E4^e : Ici mais quelqu'un né/ qui ne parle pas// Oui c'est les deux/ comme à Vancouver/ c'est quelqu'un qui ne parle pas en anglais/ pis ici c'est une personne qui ne parle pas en français parce que c'est une école fran/ en fran/ francophone
CAL : Ok/ alors je comprends donc/ en général à Vancouver quelqu'un qui parle pas en anglais c'est plus bizarre _mais dans l'école_
SAR-E4^e : _Oui_
CAL : Quelqu'un qui parle pas en français c'est plus bizarre
SAR-E4^e : Oui parce que c'est une école francophone
(ATELIER-5-6-GrB-2jun)

Un autre élément me permet d'affirmer que les élèves, dès les premières années scolaires, ont une compréhension explicite de la double norme linguistique avec laquelle ils doivent composer : lorsqu'ils parlent de leurs professeurs, ils ne se montrent pas « dupes » et ils expliquent que ces derniers utilisent eux aussi l'anglais à l'extérieur de l'école. Les interventions d'Eric lors de l'atelier #5 et 6 « l'autoportrait et l'entrevue de groupe », illustrent très bien cet élément :

Extrait 5. 57

- CAL : Est-ce que ça avance?/// Puis les profs de l'école/ quelles langues ils parlent selon vous?
VAL-E5^e : Ouh! _juste français_
SAR-E4^e : _Français_
VAL-E5^e : Oui dans tout

CAL : Français?// Est-ce que
ERIC-E4^e : Américain
CAL : Ils parlent américain?
ERIC-E4^e : Ouais
CAL : Qu'est-ce que tu veux dire?
ERIC-E4^e : Hum
[...]
CAL : Mais qu'est-ce que tu veux dire par américain?
ERIC-E4^e : Anglais
CAL : Anglais?
ERIC-E4^e : Ouais
CAL : Est-ce que/ est-ce que les profs/ est-ce que vous les considérez francophones?/ _ou pas francophones?_
SAR-E4^e : _Oui_ francophones
ERIC-E4^e : Oui mais aussi il peut parler en anglais parce que il vit en à Vancouver et tu besoins de parler/ en anglais pour parler avec *Staff* [XXX] [bruit]
(ATELIER-5-6-GrB-2jun)

Laura et Amy ont aussi démontré une compréhension de la double norme linguistique dans leurs remarques à propos des langues parlées par leurs professeurs, comme le montre l'extrait de verbatim 5.58, tiré de l'atelier #6 « l'entrevue de groupe » :

Extrait 5. 58

CAL : Et les professeurs ici dans l'école/ quelles langues ils parlent?/ est-ce que vous savez?
AMY-E1^e : Juste en/ _français_
LAURA-E1^e : _Français_ et des fois des anglais
AMY-E1^e : Oui!/ parce que quand
LAURA-E1^e : Comme Madame [Mia] quand moi j'étais dans son classe/ Maxime a/ a sait pas hum comment hum parler en français bein moi je sais beaucoup/ ça c'est pourquoi elle a parlé en anglais un peu
CAL : Ah d'accord/ et qu'est-ce que tu allais dire toi Amy?/// Les profs?/ est-ce qu'ils parlent dans d'autres langues des fois ou ils parlent juste en français?
LAURA-E1^e : Des fois oh!
CAL : Bein/ vas-y Laura qu'est-ce que tu allais dire?
LAURA-E1^e : Des fois/ hum/ des autres langues/ parce que hum/ des fois il y a des personnes qui sait pas cet mot qu'elle/ quoi il dit/ il dit/ quoi?/ et après il besoin de dire encore et après il dit/ quoi?/et après / il dit en anglais et il dit/ oooohhh! ÇA!
CAL : Ok/ ça les aide à comprendre?
LAURA-E1^e : Oui
[...]
CAL : OK// Et toi Laura heu Amy est-ce que des fois les professeurs te parlent en anglais?

AMY-E1^e : Oui
 CAL : Oui? Pourquoi?/ ils te parlent en anglais des fois?
 AMY-E1^e : Parce que des fois il est vraiment tannant/ des fois/ il ne sait pas le mot/ en français/ des fois/ il fait un test/ des fois il oublie des fois/ tous les choses!
 CAL : Puis est-ce que c'est bizarre un professeur qui parle en anglais?
 AMY-E1^e : Oui
 CAL : Oui?/ tu trouves ça bizarre Amy pourquoi?
 AMY-E1^e : Parce que/ quand c'est dans une école/ en français/ c'est bizarre/ parce que/ hum/// Il doit parler anglais mais/ il doit en français bein il parle anglais/et/ il doit/ faire nous apprendre en français et c'est une école en francé/ en français _alors on n'a pas le droit/ de hum/ et _
 LAURA-E1^e : _Et il a dit anglais!// Classe_
 AMY-E1^e : Et aussi/ il n'a pas le droit de parler en anglais
 LAURA-E1^e : Oh! Oh je sais/ hum il y a tu sais/ hum les les hum/ les personnes/ qui a un/ qui est un hum// madame/ bein/ bein/ bein cette/ bein hum/ bein/ cette madame/ il sait pas comment parler en français/ hum/ ça c'est le *English teacher*
 CAL : Ok!/ Le *English teacher* elle ne sait pas parler en français?
 LAURA-E1^e : Je pense
 CAL : Tu penses?// Est-ce que vous en avez des cours d'anglais?
 LAURA-E1^e : Non hum mon frère a// Et il est dans/ hum/ quatrième année/ ça c'est pourquoi
 CAL : Aaah/ c'est pour ça// Puis
 LAURA-E1^e : Il déjà su de parler en anglais beaucoup!
 (ATELIER-6-GrC-25mai)

Cette conversation montre que comme leurs pairs plus âgés Eric, Valérie et Sarah (4^e et 5^e années), Amy et Laura (1^e année) savent que les professeurs ont des compétences en anglais et que dans certaines circonstances, il est acceptable qu'ils utilisent l'anglais à l'école (les cours d'anglais, aider un élève qui ne comprend pas le français, faire de la discipline), mais pas dans d'autres (oublier un mot en français). Elles estiment qu'il est du devoir des professeurs de favoriser l'apprentissage du français, ce qui impliquerait de ne pas utiliser l'anglais avec ces derniers. Laura et Amy ne semblent pas surprises que les professeurs parlent anglais, mais elles croient qu'ils doivent respecter la règle de l'unilinguisme imposée à l'école, au même titre que les élèves. Par ailleurs, je soulignerais que le commentaire de Laura concernant la professeure d'anglais qui ne saurait pas parler le français est un exemple supplémentaire de l'idéologie du monolinguisme partagée chez les élèves et appuyée par les pratiques langagières en salle de classe⁸⁷. Les propos et les arguments d'Amy et de Laura sont en grande partie

⁸⁷ Célia, la professeure d'anglais dont il est question, m'a confirmé en entrevue qu'elle appliquait cette règle et que les élèves doivent communiquer uniquement en anglais pendant ses cours.

repris par les élèves du groupe A (3^e année), ce qui vient renforcer l'idée que la double norme linguistique est comprise et partagée par tous les groupes d'âge :

Extrait 5. 59

CAL : Puis dans hum// Puis qu'est-ce que/ qu'est-ce que/ hum/ qu'est-ce que j'allais dire/// Les profs à l'école/ quelle langue ils parlent?
SAN-E3^e : Français
KEV-E3^e : Anglais
CAL : Anglais aussi?
KEV-E3^e : _Oui_
ANAIS-E3^e : _Quoi?_
CAL : Les profs à l'école
ANAIS-E3^e : Oh!
CAL : Quelle langue?
ANAIS-E3^e : Français
CAL : Français
ANAIS-E3^e : Oui
[...]
CAL : Puis/ qu'est-ce que/ qu'est-ce qui est le plus bizarre?/ quand les pro/ quand les professeurs parlent des fois en anglais
SAN-E3^e : Oui oui des fois
ANAIS-E3^e : Oui!// Hum/ une fois avec Madame [Mandy]/ partie dans/ elle a fait/ elle elle a fait comme quatre plus huit mais elle a dit/ quatre plus *eight*
CAL : Ça c'est bizarre quand les profs parlent en anglais?
ANAIS-E3^e : Ouais
CAL : Pourquoi?
ANAIS-E3^e : Parce que/ toujours ils parlent en/ heu/ français et toujours ils dit PARLE EN FRANÇAIS
SAN-E3^e : Des fois il est comme/ *talk in English* HO! *Oopsies!*
CAL : Qui qui est
KEV-E3^e : Ça c'est tu es en// Les/ leçons de anglais/ Ça c'est le seul temps/ quand tu es vraiment le droit
(ATELIER-6-GrA-6jun)

Heller (1998), dans son étude auprès d'adolescents dans une école secondaire francophone de la région de Toronto, avait fait le même constat. Les élèves savent bien que les professeurs parlent l'anglais, mais qu'ils doivent respecter la règle de l'unilinguisme à l'école. Il est toutefois remarquable que les élèves du primaire soient aussi capables de voir cette contradiction qui se cache derrière les pratiques langagières des enseignants.

Un autre aspect des représentations du bilinguisme chez les élèves concerne la notion de compétence de locuteur natif. Les élèves ont en effet discuté de leurs compétences en français, comme évoqué plus tôt dans ce chapitre. Plusieurs ont ainsi exprimé leurs désirs d'apprendre le « bon » français et de répondre à la norme linguistique attendue d'un locuteur natif. Par exemple, dans l'extrait 5.60 ci-dessous, Anaïs explique qu'elle aime prendre la parole en classe, mais qu'elle n'aime pas dire des choses qui ne sont « pas vraiment en français » :

Extrait 5. 60

ANAIS-E3^e : Mais j'aime pas quand je dis quelque chose qui est/ pas vraiment le français comme/ le chèvre mais/ je dis pas ça mais/ je veux pas dire comme dire ça parce que je suis un petit peu/ heu

SAN-E3^e : Et des fois moi je/ moi je comme dis heu qu'est-ce que ça veut dire?// Et il dit comme/ comme/ _des fois y a pas de rép_/ ça les réponses et après je suis déçue parce que je sais pas quelque chose nouveau

(ATELIER-4-GrA-26avr)

Les extraits présentés dans cette section illustrent les efforts que font les élèves pour répondre aux représentations et à l'idéologie du bilinguisme comme deux monolinguisms parallèles véhiculées à l'école. Ils cherchent à développer des connaissances et des compétences de locuteurs natifs en français qui ne laisseraient pas transparaître leurs compétences en anglais (comme la difficulté à maîtriser le genre des noms, par exemple). Comme on peut l'observer à travers les éléments de discours et les pratiques langagières lors des ateliers, les élèves ont démontré à plusieurs reprises leur volonté de limiter les situations d'alternance codique entre l'anglais et le français, ainsi que leur volonté de « bien parler » le français. Ces éléments suggèrent que les élèves adoptent à priori la représentation du bilinguisme « balancé », présenté comme la norme idéale à atteindre par le milieu scolaire. Or, lorsque le contexte le permettait, plusieurs élèves ont eu des pratiques langagières plus libres qui faisaient place à l'alternance codique. Ces pratiques laissent croire que ces élèves adoptent plutôt une représentation du bilinguisme issue des idéologies plurilingues qui considèrent les compétences linguistiques comme des ressources faisant partie d'un tout (le répertoire linguistique), ressources qui peuvent être mobilisées de manières libres et créatives (Billiez, 2007; Bourdieu, 1977, 2002; Castellotti et de Robillard, 2001; Cenoz, 2013; Coste et Simon, 2009; Gumperz, 1972; Heller, 2007a, 2011; Sabatier, 2010). Ceci permet d'avancer que les élèves peuvent et doivent négocier avec deux représentations et deux idéologies distinctes du bilinguisme. En fonction des contextes et des interlocuteurs, ils sont

capables d'adapter leurs pratiques de manière à respecter ou à défier les représentations acceptables, acceptées ou dominantes.

5.2.3.2 Représentations du plurilinguisme

Les représentations du plurilinguisme ou du multilinguisme⁸⁸ chez les élèves de francisation sont en continuité avec celles du bilinguisme. En général, les élèves décrivent le plurilinguisme comme la capacité de parler plus d'une langue. Toutefois, leurs discours montrent qu'ils comprennent le plurilinguisme comme une extension du bilinguisme, soit comme la maîtrise de l'anglais, du français, puis d'autres langues qui viendraient s'ajouter au répertoire linguistique. Par exemple, au cours de l'atelier #3 « une journée multilingue », Anaïs a réagi au dessin que faisait Kevin, car elle estimait qu'il ne respectait pas la consigne de l'activité, soit de concevoir l'histoire d'une personne multilingue. Les échanges entre Kevin et Anaïs suggèrent qu'aux yeux de cette dernière, le personnage de Kevin, qu'il décrit comme un Chinois habitant en Chine, ne pourrait pas être multilingue, puisqu'il ne parlerait ni le français ni l'anglais⁸⁹ :

Extrait 5. 61

- CAL : C'est l'histoire multilingue/ faque vous pouvez utiliser les langues que vous voulez
KEV-E3^e : Hong chong!
CAL : Raconte-moi Kevin jusqu'à maintenant c'est quoi ton histoire?
[...]
KEV-E3^e : Ça c'est comme un/ hum/ un histoire d'un personne qui est Chinois
ANA-E3^e : [sons qui imitent le chinois]
ANAIS-E3^e : Comment est-ce que c'est/ _multi_
KEV-E3^e : _Chong chong!_
ANA-E3^e : *Mi ong!*
[...]
ANAIS-E3^e : Hum/ hum/ pourquoi/ pourquoi/ comment est-ce que ça c'est/ multilangue quand c'est une personne qui est CHINE et il/ il/ c'est comme un histoire juste d'une personne qui est chine/ pourquoi tu fais?
CAL : Qu'est-ce que t'en penses Kevin?
KEV-E3^e : Hein?
CAL : Écoute!// Ça fait deux fois qu'elle te pose la question!
ANA-E3^e : Oui

⁸⁸ Le terme multilinguisme a été celui habituellement utilisé lors de la collecte de données, ce qui transparaît dans les extraits de verbatim cités.

⁸⁹ Cette conception du locuteur chinois unilingue s'explique aussi possiblement par une représentation nationaliste des langues et des locuteurs, au sens de Perregaux (2009).

ANAIS-E3^e : Hum comment est-ce que ça c'est un/ histoire hum/ multilingue quand c'est juste un personne qui est chinois/ qui est dans un// Un/// Oui
KEV-E3^e : Un conauté chinoise
ANAIS-E3^e : Oui! mais comment// Il parle pas anglais après français!// Heu chine!
(ATELIER-3-GrA-8mar)

Comme il en a été question dans la section des répertoires linguistiques, plusieurs élèves de francisation estiment avoir plusieurs langues à leur répertoire autres que l'anglais et le français et ce, même s'ils n'ont été que brièvement en contact avec ces langues. Les élèves sont curieux et souhaitent découvrir les nouvelles langues avec lesquelles ils sont en contact à travers leur réseau familial, leur communauté vancouveroise ou durant leurs voyages. Ils désirent apprendre l'anglais et le français, mais ce ne serait qu'un point de départ avant d'apprendre de nombreuses autres langues (voir l'image A12.6 – « Une journée multilingue – Sandra » à l'annexe 12). D'ailleurs, Sarah et Eric ont exprimé lors de l'atelier #2 leur souhait d'être exposés à plus de langues à l'école :

Extrait 5. 62

CAL : Non?/ Est-ce que vous aimeriez ça apprendre plus de langues à l'école?
SAR-E4^e : Oui! Je veux apprendre de l'espagnol et l'école [XX] mais ça c'est comme
ERIC-E4^e : Il devrait avoir des/ hum/ des cours de/ des cours pour savoir le gaélique
(ATELIER-2-GrB-17jan)

En effet, si les élèves semblent aspirer à atteindre un niveau satisfaisant de bilinguisme français-anglais, l'étape suivante serait pour eux d'apprendre d'autres langues, comme l'expliquent à l'extrait 5.63 Anaïs et Kevin :

Extrait 5. 63

CAL : OK// Mais qu'est-ce que/ qu'est-ce que/ d'après vous qu'est-ce qui est le mieux?/ _combien de langues est-ce que les gens devraient parler?_
ANAIS-E3^e : _Anglais_
KEV-E3^e : Moi je pense sept
SAN-E3^e : Français
CAL : Mais/ fran/ mais combien?/ est-ce que c'est/ qu'est-ce qui serait l'idéal?/ combien de langues on devrait apprendre?
ANAIS-E3^e : Hum deux
CAL : Deux?
ANAIS-E3^e : Mais ça c'est comme tout le monde mais/ si/ quand tu es plus/ *older* et tu avais plus de expériences/ c'est peut-être trois ou quatre/ comme mon/ mon père [...]
(ATELIER-6-GrA-6jun)

D'ailleurs, le fait que ces élèves soient exposés à d'autres langues que le français et l'anglais dans le cadre de leur vie quotidienne à l'extérieur de l'école ou lors de voyages rend normal ou du moins habituel la connaissance de plusieurs codes linguistiques autres que l'anglais et le français. Dans l'extrait 5.64, la réaction de Sarah aux propos d'Eric et à mes questions, ainsi que son affirmation selon laquelle tous doivent bien entendu connaître la signification du mot japonais « *konichiwa* » sont des indicateurs de la norme idéalisée du plurilinguisme chez les élèves :

Extrait 5. 64

CAL : C'est déjà pas mal! Et Eric toi quelles autres langues tu connais qui existent?
ERIC-E4^e : Hum le japonais hum/ l'italien aussi heu/ hum// Ha ouais!
CAL : Ah ouais!/ pis comment tu connais ça est-ce que t'as déjà appris un petit peu de japonais?
ERIC-E4^e : Non!
CAL : Non?
ERIC-E4^e : Sauf *Konichiwa*
CAL : Sauf quoi?
ERIC-E4^e : *_Konichiwa_*
SAR-E4^e : *_Konichiwa_* ouais
CAL : Qu'est-ce que ça veut dire?
ERIC-E4^e : Bonjour
SAR-E4^e : Oui!/ je pense que comme phrase que tout tout le monde sait ça!
CAL : Heu presque!/ je le savais pas!
SAR-E4^e : Oh! [...]
(ATELIER-2-GrB-17jan)

Un autre indice qui permet d'affirmer que pour les élèves de francisation l'idéal est de devenir plurilingue se trouve dans les remarques telles que celle de Sarah qui dit parler *seulement* le français et l'anglais (voir l'extrait 5.13) ou celles de Sandra, Anaïs et Kevin (voir l'extrait 5.65) qui, lorsqu'ils tentent de dénombrer leurs langues, déclarent parler *seulement* six, sept ou neuf langues par exemple. Ce jeu de la surenchère des langues, particulièrement avec le groupe A, suggère que les élèves accordent une forte valeur au plurilinguisme et qu'ils ont pour aspiration d'ajouter de nombreuses ressources linguistiques à leur répertoire.

Extrait 5. 65

CAL : Ok// Puis ça veut dire quoi une personne MULTilingue?
KEV-E3^e : *_Huum_*
SAN-E3^e : *_Oh!_/* qui sait plus qu'un lingue/ langue!
CAL : Qui sait plus qu'une langue/ *_parfait_* /ou

ANAÏS-E3^e : _Non_
KEV-E3^e : Je sais/ neuf langues!
CAL : Neuf langues? Lesquelles?
KEV-E3^e : Chinoise/ juste comme deux mots [rire]
[...]
SAN-E3^e : _*Konichiwa!*_
KEV-E3^e : C'est pas de// Attends ya plusieurs/ hum
CAL : _Ok après chinois?_
KEV-E3^e : _Ho_
ANAÏS-E3^e : Français
KEV-E3^e : Français anglais/ Ça c'est trois// Hum/ C'est tu *Poland*/ c'est quatre/ Hum
ANAÏS-E3^e : Espagnol
ANA-E3^e : Espagnol?
KEV-E3^e : Non// *Ukrainian* et un autre/ qui est j'ai oublié/ comment/ le dire// Alors il y a six/ Enfin peut-être// Cinq, six, sept/// Oui j'ai seulement sept.
CAL : Seulement sept?
SAN-E3^e : Moi je sais _je parle juste anglais français_
ANAÏS-E3^e : _Mais ce/ c'est ou le six! *just six*_
SAN-E3^e : Hum l'espagnol/ un peu de _chinois/ hum/ *Hungarian*?_
KEV-E3^e : _Ah_
ANAÏS-E3^e : _Six_
(ATELIER-3-GrA-8mar)

D'ailleurs, la valorisation par les élèves de leur répertoire et de leurs expériences en tant que locuteurs plurilingues en mène certains, dont Briana (6 ans), Amy (6 ans) et Kevin (9 ans), à juger étrange le fait de se retrouver dans une situation de communication où ils ne partageraient pas les ressources linguistiques que leurs interlocuteurs. C'est ce que suggère l'extrait 5.66 avec Amy :

Extrait 5. 66

CAL : Mh mh// Puis/ qu'est-ce qui est le plus bizarre?/ quelqu'un qui parle juste en français ou quelqu'un qui parle juste en anglais?
LAURA-E1^e : _Hum_
AMY-E1^e : _Juste en_ français!
LAURA-E1^e : _Oh!_
CAL : _Ça c'est_ le plus bizarre?// Pourquoi?
LAURA-E1^e : _Juste en_
AMY-E1^e : _Parce que moi/ je_
LAURA-E1^e : _Juste en espagnol_
CAL : Ça c'est bizarre?
LAURA-E1^e : Oui!// Et _et_
AMY-E1^e : _Et juste en *chinese*_/ et juste en espagnol et juste comme/ juste!/ moi je sais// Juste un des langues/ co on en sait/ pas/
CAL : Quand on se/ heu/ ré/ heu/ explique moi encore?

AMY-E1^e : Juste/ tu sais/ quoi est le plus bizarre pour tout nous dans la vie/ que// Les autres/ que tu entends/ les autres personnes/ qui peut pas/ qui/ qui peut pas// Parler notre langue/ mais juste une langue/ que/ nous sait pas! / ÇA c'est le plus bizarre!
(ATELIER-6-GrC-25mai)

Il faut toutefois noter que si pour la majorité des élèves, l'unilinguisme serait quelque chose de marginal, surtout l'unilinguisme français, pour d'autres, c'est « l'hyperplurilinguisme » qui est étrange, comme le suggère Olivier dans l'extrait 5.67, tiré de l'atelier #6 « l'entrevue de groupe » :

Extrait 5. 67

CAL : Et qu'est-ce qui est le plus bizarre?/ quelqu'un qui parle beaucoup de langues ou quelqu'un qui parle juste une langue?
OLI-E2^e : Huh// _Quelqu'un qui// Beaucoup de/ beaucoup de langues_
GAB-E1^e : _Quelqu'un qui parle/ juste UN langue_
BRI-E1^e : _Une langue// Une langue!_
OLI-E2^e : Comme/ cent quatre-vingt!
CAL : Ça/ ça c'est bizarre?
OLI-E2^e : Oui
CAL : Et qu'est-ce que tu disais Gabriel?
GAB-E1^e : Juste UN langue parce que si c'est juste un langue
OLI-E2^e : Ça c'est bizarre aussi
CAL : Oui?
BRI-E1^e : Les deux sont bizarres!
(ATELIER-6-GrD-31mai)

Dans un autre ordre d'idée, Sandra a fait référence à un avantage qu'elle voit au plurilinguisme, outre le prestige ou la capacité accrue de communication, soit celui de faciliter l'apprentissage d'autres langues :

Extrait 5. 68

CAL : Faque heu un francophone est capable de parler en français
SAN-E3^e : ET
CAL : Et peut-être
SAN-E3^e : Et si tu sais le français/ ça va facile de savoir les autres langues
CAL : Oui?
SAN-E3^e : Ils l'anglais ouais!/ et et/ *Hungarian*/ si tu sais les trois langues c'est facile de savoir/ toutes les autres/ comme comprendre les/ les autres langues/ plus facilement
KEV-E3^e : Ouais
(ATELIER-6-GrA-6jun)

Cette vision du plurilinguisme comme ressource et compétence langagière donnant accès à d'autres codes linguistiques reprend d'ailleurs les propos que sa mère Mary avait eu en entrevue de groupe et dont il a été question au chapitre quatre.

La façon qu'ont les élèves de francisation de penser le plurilinguisme comme l'addition d'une ressource à leur répertoire linguistique de base (l'anglais et le français), diffère de leurs représentations du bilinguisme. Alors que plusieurs élèves adoptent une représentation du bilinguisme comme deux compétences monolingues parallèles, où la pureté de chacun des codes doit être protégée et où l'atteinte d'une compétence de locuteur natif est attendue, il m'apparaît qu'ils conçoivent le plurilinguisme comme un phénomène beaucoup plus flexible et fluide, davantage axé sur la découverte de nouvelles langues que sur la compétence à acquérir. Il n'est plus question d'avoir le « bon mot » ni de maîtriser les compétences attendues d'un locuteur natif. La connaissance de quelques mots d'une langue est suffisante pour que les élèves la considèrent comme faisant partie de leur répertoire linguistique. Cela s'explique sans doute par le fait que les langues autres que le français et l'anglais ne sont pas enseignées en milieu scolaire. Elles ne seraient alors pas soumises aussi directement à l'idéologie et à la norme monolingue. De plus, il est possible que les attentes des adultes envers les compétences plurilingues des élèves soient moins élevées que celles qu'ils ont envers le développement des compétences bilingues (français et anglais). Les élèves ne sentent peut-être pas la même pression de la part des adultes pour adopter une représentation du plurilinguisme basée sur les normes monolingues, comme ils semblent le ressentir pour le bilinguisme. Dans tous les cas, on peut constater encore une fois que les élèves sont en mesure de négocier avec plusieurs représentations, idéologies et normes linguistiques, même contradictoires. Ils ont effectivement montré par leurs discours, leurs représentations et leurs pratiques langagières, leur habileté à s'adapter à cette complexité.

De plus, ces représentations du bilinguisme et du plurilinguisme viennent confirmer ce qui a été observé dans le cas des autres représentations linguistiques exposées plus tôt dans la section, notamment en ce qui concerne les relations qui semblent exister entre le sentiment de compétence, leurs expériences et pratiques langagières, les représentations langagières et les liens émotifs qu'ils développent envers les langues de leur répertoire. En effet, pour reprendre brièvement ce qui a été suggéré dans cette section, quand les élèves essaient de se conformer à la représentation, à l'idéologie et aux normes monolingues du bilinguisme, ils expriment parfois de la frustration et un sentiment

d'incompétence, particulièrement dans le cas du français. Lorsqu'ils adoptent des pratiques qui sont en conformité avec une idéologie plurilingue de leur répertoire linguistique, ils expriment davantage de sentiments de curiosité, de satisfaction, de fierté et de compétence. Or, ce qui a été constaté à l'école Beaulieu, c'est que l'idéologie monolingue guide largement les pratiques scolaires et encourage des attentes en matière de compétence et de performance très élevées, basées sur les standards attendus de locuteurs natifs du français. Ces critères et ces attentes, en mettant l'accent sur les erreurs et les déficiences, plutôt que sur les efforts et les réussites communicatives, créent ou nourrissent chez les élèves un sentiment d'incompétence et d'insécurité linguistique (Armand et al., 2008; Arrighi et Boudreau, 2013; Arrighi et Violette, 2013; Boudreau et White, 2004; Brasseur, 2007; Dalley et Leone, 2012). Cette situation est critique, puisque les élèves qui se retrouvent dans ce cas ont tendance à vivre et considérer leurs expériences de locuteurs du français comme négatives, ce qui les mène à avoir des représentations négatives de cette langue et ultimement à préférer l'emploi de l'anglais et des autres langues de leur répertoire. L'école, par ses pratiques unilingues strictes qui ont pourtant pour but d'encourager et de renforcer l'usage du français, risque plutôt d'en décourager l'usage chez les élèves de francisation. La section suivante abordera justement la question des normes linguistiques et sociales liées aux pratiques langagières bilingues et plurilingues à l'école, toujours à partir de la perspective des élèves.

5.3 Pratiques langagières et contournement des règles

Les représentations linguistiques des élèves de francisation qui ont été exposées jusqu'ici suggèrent que ces derniers sont pleinement conscients des idéologies linguistiques transmises par les adultes de leur entourage, par les politiques scolaires, de même que par les attentes des adultes envers leurs pratiques langagières. Dans cette section, je montrerai comment les discours des élèves et leurs pratiques langagières dans le contexte des ateliers et des activités quotidiennes à l'école viennent appuyer cette hypothèse. De plus, il sera possible de mettre en lumière les espaces de « marge de manœuvre » qu'exploitent les élèves, ainsi que quelques-unes de leurs pratiques que je qualifierais de résistance ou de contournement par rapport aux règles et aux politiques scolaires.

5.3.1 L'école comme espace unilingue ?

Lors du premier atelier qui consistait en une visite guidée de l'école suivie de l'élaboration collaborative du plan de l'école et des espaces occupés par les élèves, trois plans ont été dessinés et

sont disponibles à l'annexe 10 : 1) le plan du rez-de-chaussée et du foyer de l'école (image A10.1), 2) le plan de la bibliothèque et des locaux spécialisés (image A10.2) et 3) le plan de l'annexe et du petit parc (image A10.3). Dans un premier temps, les élèves devaient indiquer par le dessin d'un cœur (groupe C et D) ou d'une étoile (groupe A et B) quels étaient leurs endroits favoris dans l'école. Parmi les endroits identifiés, on retrouve les salles de classe (1^{re} et 2^e année, 3^e année, 4^e et 5^e année), la bibliothèque, le gymnase, le local de musique, le petit parc et le bureau. Le local des services spécialisés (orthopédagogie, conseillère), situé près de la bibliothèque, a été identifié sur le plan 2 comme le « bureau de Madame [Sonia] ». Ce local est un grand favori chez les élèves, en particulier pour les plus jeunes, car s'y trouvent de nombreux jeux et jouets. Les élèves peuvent à l'occasion y jouer durant la pause du midi.

Dans un deuxième temps, les élèves devaient indiquer sur les plans quelles langues ils parlaient dans leurs espaces favoris. En général, le français a été représenté par la lettre « F » et l'anglais par les lettres « A » et « E ». À la bibliothèque, Sandra a aussi écrit qu'elle y parlait le hongrois « H » ainsi que la langue de signes « SL ». Ce qui est particulier des réponses des élèves, c'est qu'il s'agit d'autodéclaration dans le contexte du début de la recherche, alors que la confiance entre eux et moi n'était pas encore bien instaurée. On peut alors présumer que les élèves ont voulu me donner « la bonne réponse », soit la réponse attendue par un adulte (moi) de l'école dont le statut était à leurs yeux le même que celui des professeurs ou des aides pédagogiques. Il n'est donc pas étonnant que les élèves aient uniquement ou principalement identifié le français comme langue parlée dans la plupart des espaces de l'école (salles de classe, bibliothèque, services spécialisés, petit parc, gymnase, etc.).

Ils ont quand même indiqué qu'ils parlaient aussi l'anglais à quelques endroits. D'abord au gymnase, là où ils ont parfois des activités libres et où il y a des événements spéciaux durant l'année. Ensuite au bureau et aux objets perdus (dans le foyer), car les parents les y accompagnent et ils peuvent parler en anglais avec eux. Puis, au bureau de Madame Sonia ainsi qu'au petit parc devant l'école, deux endroits où les plus jeunes aiment aller jouer à la récréation. Enfin, et c'est l'élément le plus frappant des trois plans, il y a la cafétéria où les élèves ont écrit des « A » et des « E » pour anglais, alors qu'il n'y a pas de « F » pour français. Ça peut paraître étonnant d'une part, car la politique linguistique à l'école stipule que seul le français doit être parlé en tout temps et en tous lieux, ce qui inclut bien entendu la cafétéria. D'autre part, il est surprenant que les élèves aient osé affirmer utiliser seulement l'anglais dans cette zone de l'école dans le cadre de l'atelier. Cette réponse était possible pour la raison

suiivante : la cafétéria est en fait une des fonctions de la salle polyvalente, soit un espace et un moment très particuliers où l'usage de l'anglais est, dans une certaine mesure, permis. En effet, comme les élèves en diner sont considérés « en pause » et que le contexte est plutôt bruyant et chaotique, les enseignants et les surveillants y reprennent peu les élèves qui parlent anglais. C'est sans aucun doute le seul endroit à l'intérieur de l'école et le seul moment de la journée où les professeurs n'exigent pas l'usage exclusif du français. Il faut noter que lorsque les élèves vont dans la salle polyvalente à d'autres moments ou pour d'autres occasions, l'emploi du français est attendu et exigé.

Lors de l'atelier #2 « la toile d'araignée des langues », les élèves ont aussi fait des déclarations qui sont cohérentes avec ce qui a été discuté durant l'atelier #1 « visite guidée de l'école ». La vaste majorité des élèves ont indiqué sur leur toile parler le français à l'école et ceux qui ont ajouté l'anglais l'ont fait de façon nuancée, voire prudente, comme les verbatims ci-dessous en témoignent. Par exemple, dans l'extrait 5.69, Amy et Laura hésitent à écrire « anglais » sur leur toile dans la section des langues parlées à l'école (voir respectivement les images 3 et A11.3 à l'annexe 11). Il est intéressant qu'Amy dise explicitement qu'elle parle un peu l'anglais, mais qu'elle ne veut pas « l'écrire », comme si laisser une trace écrite qui témoignerait de son usage de l'anglais à l'école était quelque chose de risqué. On peut du moins supposer qu'elle sait qu'elle n'est pas censée parler l'anglais à l'école et qu'elle ne devrait donc pas l'écrire sur sa feuille, surtout si elle a en tête de bien répondre à la question. Elle ajoute d'ailleurs une remarque selon laquelle elle ne parlerait « presque jamais » en anglais, ce qui suggère qu'elle désire minimiser l'importance de son usage de l'anglais. De son côté, Laura refuse catégoriquement de faire toute référence à l'anglais dans cette section de la toile.

Extrait 5. 69

- CAL : Quelle autre langue vous par/ quelles langues vous parlez maintenant à l'école?
- LAURA-E1^e : Français!
- CAL : _Oui? Est-ce que tu veux l'écrire?_
- AMY-E1^e : _En français_ /// mais pourquoi tu mets ce?
- CAL : Ah, parce que je vais avoir d'autres questions!
- LAURA-E1^e : Non, non, non, non, non! Pas anglais! Ça c'est anglais
[les élèves dessinent]
- AMY-E1^e : J'écris pas là
- LAURA-E1^e : Est-ce que ça c'est anglais? Ça!
- CAL : Ça c'est comme tu veux/ Tu écris toi comme tu veux! Est-ce que ça c'est pour anglais ou c'est pour français?
- LAURA-E1^e : En français

CAL : Pour français OK/ pis pour l'ang/ est-ce que tu parles d'autres
 AMY-E1^e : Non! Ça c'est pas là c'est ça va/ hum// en/// rrrrr/ en// ssss// ai!
 CAL : Français! À l'école parfait/ Est-ce qu'il y en a d'autres à l'école langues que vous parlez des fois?
 AMY-E1^e : Mhh/ Anglais un _petit peu_
 CAL : _Un petit peu_
 AMY-E1^e : Bein je veux pas écrire
 CAL : OK c'est correct/ Pourquoi tu veux pas l'écrire?
 AMY-E1^e : Parce que/ c'est comme JAMAIS je parle anglais à l'école
 CAL : OK d'accord/// puis
 LAURA-E1^e : Et le même pour moi
 (ATELIER-2-GrC-11jan)

Sarah et Eric ont réagi de façon semblable lors de leur atelier #2. Ils ont mentionné les rares endroits et moments où l'usage de l'anglais était autorisé ou toléré à l'école : la classe d'anglais et la cour de récréation, comme l'illustre l'extrait 5.70.

Extrait 5. 70

CAL : Donc c'est à l'école en fait/ Quelles langues vous utilisez à l'école/ pis avec
 SAR-E4^e : Oooh! Ok!
 CAL : Ça peut être plus qu'une
 [14 SEC.] [les élèves écrivent]
 CAL : Pis la même chose vous pouvez écrire avec qui vous parlez ces langues-là/ quand vous êtes à l'école
 ERIC-E4^e : Il y a trop de personnes
 [...]
 [15 SEC.] [les élèves écrivent]
 SAR-E4^e : Parce que je parle anglais juste à la classe d'anglais alors est-ce que je peux juste dire classe d'anglais?
 CAL : Oui! Oui oui bien sûr!
 [...]
 CAL : Ah oui? Ah c'est pour ça que tu connais ça/ Parfait alors heu/ si on compare qu'est-ce que vous avez écrit dans/ heu ce que vous parlez à l'école?
 SAR-E4^e : _Hum_ Français
 ERIC-E4^e : _C'est où ça?// Oh! anglais et français!_
 CAL : Anglais et français?
 ERIC-E4^e : _Anglais dans la cour_
 SAR-E4^e : _Oui oui c'est vrai_
 ERIC-E4^e : Et dans les cours d'anglais et français dans la classe
 CAL : Est-ce que c'est pas mal la même chose aussi?
 SAR-E4^e : Oui mais/oui _des fois je parle anglais_
 ERIC-E4^e : _Je peux manger?_
 SAR-E4^e : Dans les cours quand/ et dans la classe d'anglais
 (ATELIER-2-GrB-17jan)

Par leurs réponses aux ateliers #1 et #2, les élèves ont clairement démontré leur compréhension de la politique scolaire de l'unilinguisme français. Ils comprennent qu'il est attendu qu'ils fassent usage du français en tout temps et en tous lieux à l'école, à quelques exceptions près. Ils connaissent aussi ces zones d'exception, que je qualifie d'espace de « marge de manœuvre », où l'emploi de l'anglais est toléré dans l'école. C'est en observant les pratiques langagières dans et hors ces espaces de marge de manœuvre qu'il est possible de confronter les discours que tiennent les élèves sur leurs usages des langues avec leurs pratiques quotidiennes. C'est ce dont il sera question dans la prochaine section.

5.3.2 Les espaces de marge de manœuvre

Les élèves de francisation ont clairement identifié les espaces et les moments dans l'école où l'emploi de l'anglais était soit permis, soit toléré, bien que la politique de base qui s'applique à toute l'école soit l'usage exclusif du français. Ces espaces de « marge de manœuvre » sont d'abord les espaces à l'extérieur de l'école, mais sur le terrain de l'école : le petit parc et la grande cour de récréation. Ensuite, il y a les espaces à l'intérieur de l'école, mais à l'extérieur des salles de classe. On peut penser à la salle polyvalente lorsqu'elle est utilisée comme cafétéria, au bureau et au gymnase. Toutefois, j'insiste sur le fait que ces espaces ne représentent pas en soi une marge manœuvre, car les pratiques langagières varient selon les fonctions que jouent ces locaux. Par exemple, c'est dans la salle polyvalente que se tiennent les galas méritas. Tous les élèves s'y réunissent par groupe d'âge pour y recevoir leurs récompenses. Lors de ces événements, la langue d'usage exigée est le français et l'emploi de l'anglais n'y serait pas toléré par les professeurs. Toutefois, lorsque la salle polyvalente est utilisée comme cafétéria, les élèves peuvent parler l'anglais sans risque (ou presque) de se faire reprendre par les surveillantes ou le personnel enseignant.

Cette remarque m'amène à une précision : s'il y a des espaces de marge de manœuvre, c'est qu'il y a d'abord et avant tout des *moments* de marge de manœuvre. Les élèves comprennent non seulement *où* dans l'école l'usage de l'anglais est toléré, mais également *quand*, *avec qui* et *dans quel contexte*. Même pour les lieux où le français est exigé le plus sévèrement, comme dans les salles de classe et le bureau, les élèves savent quand et avec qui ils peuvent utiliser l'anglais : lors des cours d'anglais ou lorsqu'ils sont accompagnés de parents. Ils arrivent aussi à remarquer des différences entre les membres du personnel scolaire dans leur application des politiques linguistiques de l'école,

en classe et hors classe. Ce qui est intéressant de ces espaces (au sens de lieux, temps et contexte) de marge de manœuvre, c'est qu'ils mettent en lumière des pratiques langagières qui sont le produit d'une action volontaire individuelle des élèves en tant que locuteur/acteurs. Ces espaces sont des lieux et des moments où ils peuvent choisir leurs codes linguistiques et les pratiques langagières qu'ils désirent adopter, au-delà des règles et politiques officielles en place. Certains choisiront de respecter les règles, alors que d'autres choisiront de les défier.

Les notes d'observations à propos des pratiques langagières des élèves lors des activités quotidiennes et habituelles de l'école ont permis de nuancer et même de confronter les affirmations initiales des élèves qui disaient parler seulement le français à l'école. Ces observations m'ont été fort utiles pour déterminer quels étaient les lieux, les espaces, les moments et les conditions qui permettaient aux élèves d'utiliser l'anglais sans peur de se faire rabrouer. J'en présenterai quelques exemples ci-dessous. Je noterai cependant qu'il n'y a aucun moment ni lieu complètement sans risque pour les élèves. Les membres du personnel scolaire et les bénévoles n'appliquent pas de manière égale les politiques, comme il en sera question un peu plus loin dans la section.

5.3.2.1 La salle de classe et les couloirs

La salle de classe elle-même peut devenir un espace de marge de manœuvre, quand les circonstances s'y prêtent. Je ne m'attarderai pas tellement aux cours d'anglais pour la raison suivante : dans ce cas-là, il y a une inversion de la règle, plutôt qu'un contexte qui favorise son défi. Durant ces périodes, l'anglais est la langue d'usage exclusive et le français est interdit. Bien que la règle soit inversée, elle reste essentiellement la même, puisque le but est toujours de séparer les codes et de maintenir des pratiques monolingues en évitant au maximum toute interférence linguistique. Les élèves parlent en anglais, car ils y sont obligés et non parce qu'ils l'ont décidé, ce qui ne correspond pas à ce que j'appelle les espaces de marge de manœuvre.

La salle de classe va plutôt devenir un espace de marge de manœuvre lorsque la supervision des professeurs se relâche ou lorsque les activités deviennent moins structurées. Quand les cours et les activités pédagogiques sont structurées, guidées et que les professeurs exercent une supervision des élèves, ce qui est le cas la plupart du temps en classe, ces derniers utilisent habituellement le français pour s'adresser à l'enseignant et à leurs pairs. Lorsque les élèves s'écartent de la norme et

parlent trop en anglais, ils se font alors reprendre ou même punir, comme je l'ai observé à quelques occasions. Or, quand les activités se déstructurent, c'est-à-dire que les élèves sont plus libres de leurs mouvements et de leurs actions, qu'ils ne sont pas assidus à la réalisation de leurs tâches et que la vigilance des enseignants se relâche, il arrivait très souvent que l'anglais et les pratiques bilingues se fassent entendre de façon plus marquée dans la classe, comme je l'ai d'ailleurs noté lors d'observations dans la classe de Madame Florence :

Un garçon vient voir Laura et lui demande sa colle en anglais. Elle lui répond/échange en anglais. C'est vrai qu'on entend plus d'anglais en ce moment.

La prof dit « si j'entends de l'anglais, vous retournez à votre place », puis elle réprimande un enfant qui se défend. Elle continue « je t'ai dit que j'ai entendu de l'anglais ! ».

[...]

C'est drôle comme la dynamique de langue a changé depuis le début de la période : après le diner, activité plus structurée, interactions en français. Plus la période avance, plus c'est déstructuré, plus l'anglais est utilisé.

(Notes d'observations du 12 avril 2011, classe de 1^{re} année de Florence).

Ces observations suggèrent que lors des périodes libres, moins structurées ou simplement moins supervisées, les élèves peuvent davantage utiliser la langue de leur choix. Dans de telles conditions, ils choisiront plus souvent d'employer le français lorsque les activités sont plus structurées et oseront plus parler anglais durant les moments moins supervisés. Une des raisons qui explique ce choix serait que le chaos qui résulte des périodes moins structurées rend plus difficile l'identification des élèves qui parlent anglais dans la classe. Selon mes observations, les enseignants font alors des rappels à l'ordre à toute la classe sans viser des élèves en particulier. Les élèves risquent moins de se faire repérer et d'être punis ou rabroués, ce qui offre cette marge de manœuvre pour parler l'anglais en classe, bien que celle-ci reste assez mince.

Les couloirs de l'école sont aussi des lieux qui peuvent devenir des espaces de marge de manœuvre, selon les moments et les conditions de la journée. Lorsque les élèves se déplacent en groupe sous la supervision des professeurs, la règle de base est de garder le silence. Si les discussions entre élèves sont permises, elles doivent être en français. De plus, pendant leurs déplacements, les élèves doivent parler un « bon » français, ce qui veut dire qu'ils peuvent être repris et corrigés s'ils font des erreurs. Une telle situation est d'ailleurs arrivée lors de l'atelier #1 avec le groupe A et B, alors que les participants me faisaient visiter leur école : « Nous avons croisé [Madame Florence] en cours de

visite guidée et elle a repris [Sandra] pour m'avoir dit "mon" sœur » (notes d'observations du 26 novembre 2010). Les professeurs et les autres membres du personnel sont en effet sensibles aux pratiques langagières des élèves dans les couloirs (choix de la langue et qualité du français). Ils récompenseront par exemple ceux qui choisissent ou font l'effort de parler français par l'entremise des nominations au tirage hebdomadaire. Or, cette valorisation de l'usage et de la qualité du français dans les couloirs de l'école suppose que ce n'est pas toujours le cas et que l'anglais est de facto utilisé dans ces espaces lors des déplacements des élèves. Ceci vient confirmer que les couloirs sont des espaces de marge de manœuvre, car même le personnel reconnaît implicitement que l'emploi de l'anglais y est toléré ou possible, bien qu'il ne soit pas encouragé.

Ce qu'il y a de commun dans la façon dont les élèves utilisent les langues en classe et dans les couloirs, c'est que les pratiques langagières ne sont pas les mêmes lorsqu'ils sont en pleine activité et lorsqu'ils sont en « périodes de transition », c'est-à-dire lorsque les élèves se préparent à entrer ou sortir de l'école, comme lors des récréations, des pauses du midi ou à la fin de la journée. Ces périodes de transition sont peu ou pas supervisées, même si elles se déroulent en classe, et elles ont la particularité d'être plutôt désordonnées et déstructurées. Typiquement, quand les enseignants demandent aux élèves de se préparer à sortir, c'est le signal que la classe est terminée et que les élèves sont en pause. Les professeurs eux-mêmes se désengagent, retournent le plus souvent à leur bureau ou répondent aux questions individuelles des élèves qui désirent leur parler. Ils vont revenir vers les élèves qui sont plus lents à sortir ou à se préparer, mais autrement, ils accordent peu d'importance à ce qui se passe pendant cette transition. Pendant ce temps, les élèves doivent ranger leurs choses et récupérer leur sac et leur boîte à lunch, prendre leur manteau puis et mettre leurs bottes. Une fois qu'ils sont prêts, ils peuvent sortir dehors ou se diriger vers la cafétéria, selon les cas. Ils n'ont pas besoin de se déplacer en groupe ni sous la supervision d'un enseignant. Lorsque les élèves reviennent en classe, le même type de routine s'installe : les élèves enlèvent leurs bottes puis attendent en ligne dans le corridor que leur professeur leur ouvre la porte. Ils vont dans la section du vestiaire de leur classe, enlèvent leur manteau, mettent leurs souliers, déposent leurs sacs, se lavent les mains, puis reprennent leur place à leur pupitre. Encore une fois, les enseignants supervisent peu cette période d'entrée en classe, surtout une fois que la routine est bien établie et que les élèves savent ce qu'ils doivent faire quand ils entrent ou sortent de leur salle de classe. Pendant ces périodes de transition, les élèves utilisent beaucoup plus l'anglais que lors des périodes d'activité, ce qui est cohérent avec les pratiques en classe durant les moments moins structurés. La différence réside sans doute dans la non-

intervention des enseignants qui ne reprennent habituellement pas les élèves. Alors, non seulement ceux-ci sont à l'abri dans le chaos et l'anonymat d'une telle dynamique de groupe, mais en plus les professeurs ferment les yeux sur l'emploi de l'anglais durant ces périodes. De fait, les enseignants auront tendance à intervenir auprès des élèves et demander le retour à l'usage du français lorsque la période de transition s'étire et que les élèves ne retournent pas assez rapidement à leur place. Ce genre d'intervention devient le signal de la reprise des activités et de la fin de la pause. Les élèves agiront en ce sens, en modifiant leurs pratiques langagières pour revenir vers un emploi exclusif du français ou à une période de silence. Un exemple de ce processus a été observé dans la classe de Laurent :

À l'arrivée de la récréation, les élèves parlent en anglais devant la porte et en entrant dans la classe.

Le professeur [Laurent] demande à un enfant qui lui raconte quelque chose en anglais de changer [de langue] « c'est passionnant, mais en français » et il ajoute pour la classe « ça fait trois minutes. Vous n'êtes pas assis en silence... et surtout pas en français »

(Notes d'observations du 9 février 2011, classe de 5^e année de Laurent)

Les espaces de marge de manœuvre décrits ici en salle de classe, dans les couloirs et lors des transitions sont très proches de ce qu'avait observé Heller (1998). Je soulignerai que les élèves qui ont participé à cette recherche doctorale semblent avoir adopté des pratiques et des stratégies équivalant à celles déployées par les étudiants suivis par Heller et son équipe (1998), bien qu'ils soient toujours au primaire. Cette situation suggère que la capacité des élèves à résister aux politiques scolaires et à trouver des stratégies de contournement n'est pas caractéristique des adolescents, puisqu'elle s'observe dès les premières années de scolarisation.

5.3.2.2 Les espaces de jeux

Les autres espaces principaux de marge de manœuvre à l'école sont surtout liés aux moments de pause et de jeux : la cafétéria, la grande cour, le gymnase et le petit parc. Pendant ces pauses, il y a un accord parmi les membres du personnel scolaire pour ne pas trop insister pour que les enfants parlent français. Cette marge de manœuvre est peut-être moins « subversive » en ce sens que les adultes en régissent au moins partiellement les règles, en décidant de ne pas intervenir. Il faut mentionner qu'il y a eu une initiative en 2010-2011, afin d'encourager les élèves à utiliser le français durant les périodes de récréation. En effet, l'animateur culturel organisait et animait des jeux à

l'extérieur à l'intention des élèves du secteur primaire dans le but d'enseigner aux élèves à jouer en français. Le but de ces activités était de pallier les lacunes des élèves, considérés comme peu compétents pour le jeu en français, ou dans sa formulation plus positive, de les outiller linguistiquement afin qu'ils puissent ensuite jouer en français de leur propre chef. Ainsi, si les enfants voulaient se joindre au jeu organisé par l'animateur, ils devaient accepter de parler seulement en français. Cette initiative est un exemple qui montre que le personnel scolaire souhaiterait maintenir la règle de l'usage exclusif du français à l'école, même durant les périodes de récréation si c'était possible⁹⁰. C'est souvent l'ampleur de la tâche que représenterait l'application de la politique qui rebute le personnel et l'empêche de le faire.

Je mentionnerai les événements spéciaux comme dernier espace de marge de manœuvre. Lors de ces soirées ou journées d'activités, les familles viennent à l'école pour socialiser, s'amuser ou souligner des moments forts de l'année civile et scolaire. Les activités sont souvent ludiques, libres et elles ont lieu dans plusieurs locaux de l'école (cour de récréation, foyer, gymnase, salle polyvalente, etc.), ce qui favorise un joyeux désordre. Durant ces événements, l'usage du français reste de mise et il est encouragé non seulement pour les conversations entre élèves, mais aussi pour celles entre élèves et adultes, de même qu'entre adultes. Cependant, la présence de parents ou d'adultes qui ne parlent pas anglais oblige les autres à ne pas trop insister auprès des élèves, surtout s'ils sont en conversation avec des parents. Selon mes observations, même lorsque les élèves discutent entre pairs, ils peuvent utiliser l'anglais sans trop de risque, bien qu'il ne soit pas impossible qu'ils soient repris. Ils ne seront toutefois pas punis, comme ils auraient pu l'être sur les heures de classe.

5.3.2.3 Tous les coups ne sont pas permis

Les élèves observés à l'école Beaulieu ont démontré qu'ils en connaissaient parfaitement bien les politiques linguistiques, de même que les espaces qui leur permettaient de déroger à la règle principale de l'usage exclusif du français à l'école. Toutefois, ils ont fait preuve d'une forme de normativité par rapport aux pratiques langagières bilingues (ou plurilingues) à l'école, en déterminant quels comportements étaient acceptables ou non. En fait, en analysant leurs discours et leurs pratiques langagières, on se rend compte que « tous les coups ne sont pas permis », c'est-à-dire que la politique

⁹⁰ Voir l'extrait de verbatim A9.19 à l'annexe 9 à ce sujet.

linguistique ne peut pas toujours être défiée. Les élèves ont un certain souci de respect de la règle qui limiterait les comportements de résistance ou de contournement.

Une des limites que les participants ont exprimée concerne les élèves du secteur secondaire. Il est fréquent qu'on entende ces élèves plus vieux parler en anglais à l'école, dans les couloirs et durant les activités et événements spéciaux. J'ai voulu questionner les élèves du groupe B (4e et 5e année) lors du dernier atelier afin de savoir ce qu'ils en pensaient. La réaction de Sarah a été immédiate et assez tranchée : à son avis, le fait que les élèves soient plus vieux ne devrait pas leur donner le droit de parler anglais à l'école. C'est ce dont il est question dans l'extrait 5.71 :

Extrait 5. 71

- CAL : Pis j'ai une autre/ question qui peut paraître un peu bizarre/ mais// Moi je remarque des fois quand/ les élèves du secondaire/ ils parlent// Ça fait plusieurs années qu'ils sont en français/ ils savent parler français/ mais ils parlent beaucoup anglais/ pis des fois
- SAR-E4^e : Oui parce que ils pensent que/ ils sont tellement/ comme// Plus vieilles/ que ils n'ont comme/ ils ont le droit
- CAL : Ok
- SAR-E4^e : De parler
- ERIC-E4^e : Ouuuhhh!
- CAL : Et qu'est-ce que t'en penses? Est-ce que t'es d'accord avec ça?
- SAR-E4^e : Non
- CAL : Non?// Pourquoi?
- SAR-E4^e : C'est comme dans le bus/ ils pensent comme/ on peut / hum/ assis-toi mais ils sont debout quand quand ils disent ça alors/ c'est vraiment ennuyant
- CAL : Ils respectent pas les règles?
- SAR-E4^e : Oui comme il dit/ que tu dois t'asseoir/ mais quand il fait ça// Quand il dit ça ils sont debout
- [...]
- SAR-E4^e : Alors c'est comme/ tu dis quelque chose mais tu/ fais pas ce que tu as dit de faire/ mhh
- (ATELIER-5-6-GrB-2jun)

Dans cet extrait (5.71), il est intéressant que Sarah compare les pratiques langagières des élèves du secondaire à l'école avec leurs comportements dans l'autobus scolaire. Cette analogie suggère que pour Sarah, les élèves du secondaire devraient donner l'exemple aux plus jeunes au point de vue langagier. Elle croit qu'ils devraient utiliser le français puisqu'ils sont soumis comme les plus jeunes au code de vie et devraient en être des modèles. Le fait qu'ils dérogent de la règle agace sérieusement Sarah, ce qui montre qu'il y a des limites aux marges de manœuvre des élèves à l'école en ce qui a trait

aux pratiques langagières. Elle ne conteste pas la politique de l'unilinguisme en bloc et elle s'attend à ce que tous les élèves, plus vieux comme plus jeunes, la respectent dans l'ensemble.

Lors des observations en classe, j'ai aussi remarqué qu'il arrive que les élèves se dénoncent lorsqu'un de leurs pairs parle anglais. D'une part, cela illustre encore une fois que les élèves ont tendance à respecter les règles linguistiques durant les activités habituelles en classe. Les comportements qui en dévient agacent les autres élèves. D'autre part, cela laisse croire que les élèves se servent des pratiques langagières comme prétexte pour mettre leurs pairs en difficulté en exposant leur usage de l'anglais, ce qui pourrait inciter l'enseignant à les punir. Voici ce que j'ai noté à cet effet lors de mes observations d'une période de la classe de Laurent qui se déroulait au Petit parc :

Projet potager : activité extérieure au Petit parc. Les élèves peuvent prendre des photos pour leur projet. Les élèves se ruent sur les jeux. Ils se parlent en anglais. [...].

Laurent dit aux élèves « Il ne faut pas parler en anglais si vous voulez rester à l'extérieur ».

Si les élèves parlent en anglais, ils sont privés de jeux et vont s'asseoir dans l'escalier quelques minutes. Laurent m'explique qu'il maintient la règle du français, car ils sont en période de cours. Il ajoute que le seul objectif est de s'activer en français, afin d'atteindre l'objectif de 30 minutes d'activité physique par jour. La seule consigne est de parler français. La prise de photos est secondaire.

Une élève en reprend une autre : « tu dois parler en français, tu ne peux pas *swear* en anglais ». [...]

Les enfants font visiblement des efforts pour parler en français. Certains (environ 4 ou 5) se font tout de même envoyer dans l'escalier. [...]

Les filles se dénoncent : « Elle parle en anglais ! » [en s'adressant à Laurent].

(Notes d'observations du 19 avril 2011, classe de 5^e année de Laurent).

Quelques élèves ont par ailleurs dénoncé d'autres formes de « tricheries » au point de vue langagier qui concernaient non pas leurs pairs, mais des adultes. En effet, les élèves (surtout les plus vieux) arrivent à débusquer les contradictions entre les discours des adultes et leurs pratiques langagières au quotidien, surtout en ce qui concerne le respect des politiques linguistiques à l'école ou à la maison. Dans l'extrait 5.72, Sandra se moque de sa mère qui lui demande *en anglais* de parler le français. La remarque de Sandra en fin de verbatim montre qu'elle comprend qu'il y a des contextes où la règle l'oblige à utiliser le français, mais elle ne désire pas que cette politique soit étendue au contexte familial. Il n'en reste pas moins qu'elle considère que si sa mère lui exige une plus grande utilisation du français à la maison, celle-ci devrait en donner l'exemple.

Extrait 5. 72

- CAL : Et qu'est-ce que vos parents peuvent faire pour que vous vous sentiez plus francophones?
- SAN-E3^e : Parler en français
- ANA-E3^e : Moi aussi
- SAN-E3^e : Et PARLE plus en français maintenant/ parce que ma mère est comme *you're failing school you got/ you've got to talk more French/ Oh mon dieu/ je parle en anglais!// Oh mon dieu je parle en anglais*h [imite accent anglais]
- CAL : Est-ce que ta mère/ ta mère fait plus d'efforts pour parler en français Sandra _c'est [X]_
- SAN-E3^e : Maintenant ouais
[...]
- CAL : Et qu'est-ce que ça vous fait quand vos parents parlent en français à la maison?
- SAN-E3^e : Je moi comme ça/ *Everybody dance to ouh ouh* [chante]
- CAL : Mais est-ce que vous aimez ça?
- ANAIS-E3^e : _Non_
- KEV-E3^e : _Non_
- CAL : Pourquoi?
- KEV-E3^e : _Parce que_
- SAN-E3^e : _Parce que j'aime pas parler le français_// Juste si je DOIS et je dois pas ce ça me fait vraiment// [...]
- (ATELIER-6-GrA-6jun)

Pour Sarah et Eric, c'est plutôt le comportement des enseignants du secondaire qui les agace, comme l'illustre l'extrait 5.73 :

Extrait 5. 73

- CAL : Parfait/ et Eric toi/ heu/ Sarah elle a répondu/ mais qu'est-ce que t'en penses/ Est-ce que t'as/ pourquoi les les enfants du secondaire/ les enfants!/ les grands du secondaire ils parlent plus en anglais?
- ERIC-E4^e : Parce que/ hum/ ils sont déjà en/ au secondaire et puis ils peuvent// Heu ils sait déjà beaucoup plus de français que nous/ et pis heu/ les enseignants/ s'en fichent
- SAR-E4^e : Oui!// Ils ils parce que on a juste un enseignant mais ils ont beaucoup alors/ ils sont comme *Whatever*// Ils/ juste si tu parles en français dans ma classe ça va
- CAL : Ok/ donc/ ils/ les professeurs ils font/ _ils reprennent moins?_
- SAR-E4^e : _Rien!_
- CAL : _Ils font rien_
- ERIC-E4^e : _Ils ne fait rien// Oui_
- SAR-E4^e : Ils font rien/ heu/ et oui
- CAL : Est-ce qu'ils devraient faire plus?
- SAR-E4^e : _Oui_

ERIC-E4^e : _Oui_
CAL : Pourquoi c'est important?
ERIC-E4^e : _Parce que hum_
SAR-E4^e : _Parce que_ c'est un école francophone// [...]
(ATELIER-5-6-GrB-2jun)

Ici, Eric et Sarah semblent choqués que les enseignants du secondaire soient plus permissifs que ceux du primaire. Pour eux, la règle de parler en français en tout temps et en tous lieux à l'école devrait s'appliquer aux élèves du secondaire, comme il en a été question déjà. Les professeurs devraient alors prendre la règle aussi au sérieux que les enseignants du secteur primaire. De plus, il semble que ce que les élèves décrivent comme un double standard concernant l'application des politiques linguistiques selon les secteurs primaires et secondaires soit perçu comme une injustice à leur endroit. Ce que cette section suggère, c'est que pour les élèves du primaire, bien qu'ils adoptent des pratiques et des stratégies de résistance et de contournement des règles à l'école, ils ne remettent pas fondamentalement ces règles en question et continuent de les respecter dans une grande mesure. En ce sens, les espaces de marge de manœuvre sont peut-être davantage des espaces de repos ou des moments de pause du français durant lesquels ils peuvent faire usage des différentes ressources linguistiques à leur portée que le reflet de comportements de révolte ou de rébellion.

Cela peut sans doute s'expliquer par l'âge des élèves, si on les compare aux étudiants du secteur secondaire, mais aussi par le plus grand contrôle qu'exerceraient les enseignants sur les pratiques langagières des élèves du primaire, comme Heller (1998) l'avait d'ailleurs souligné dans son étude. Cette remarque m'amène au dernier sujet de cette section, soit le rôle que jouent les membres du personnel scolaire dans le respect de la frontière unilingue de l'école et dans la possibilité pour les élèves d'avoir des marges de manœuvre.

5.3.2.4 Le rôle du personnel scolaire dans la délimitation des « marges de manœuvre »

Les espaces de marge de manœuvre sont toujours dépendants du bon vouloir du personnel enseignant, qui agissent comme défenseurs des frontières linguistiques de l'école en tant qu'espace unilingue. Comme mentionné plus tôt, il n'est jamais sans risque de parler anglais, quels que soient les moments, les lieux, les interlocuteurs ou les contextes. Les adultes (professeurs, parents, bénévoles, autres membres du personnel) sont susceptibles de reprendre ou de punir les élèves qui font usage de l'anglais, même à des moments considérés libres, comme le midi, les récréations ou encore lors

d'interactions avec des adultes (voir à cet effet l'extrait 4.6 au chapitre précédent). Chaque adulte applique les règles selon ses propres attentes par rapport aux pratiques langagières des élèves et certains sont plus sévères que d'autres.

Plusieurs enseignants rencontrés ont toutefois des attitudes et des discours plus permissifs envers les pratiques langagières des élèves et d'autres, sans nécessairement être plus permissifs, se questionnent sur le bien fondée de la politique linguistique et de son application, ainsi que sur ses effets. L'extrait 5.74 avec Laurent et Amélie illustre comment ces deux professeurs négocient chacun à leur manière la politique linguistique scolaire, dans leurs classes et dans l'école :

Extrait 5. 74

CAL : Donc/ vous êtes assez/ Est-ce que vous vous considérez assez tolérants par rapport à l'utilisation de l'anglais dans/ dans la classe ou à l'école?

AMÉ-P4-5^e : Bein moi dans ma classe/ je tolère pas l'anglais là/ normalement quand c'est un cours bein/ tsé ils travaillent en groupe// Ou ils ont les jeux libres puis là c'est là où ça devient dangereux parce que c'est plus de socialisation pis/ je dois passer pis répéter/ alors c'est/ ça demande un peu plus d'énergie/ mais heu/ c'est les seuls moments où je dois vraiment faire attention parce que autrement/ quand ils font de la mathématique ou tsé c'est un travail individuel ils posent une question à leur voisin partenaire/ normalement c'est en français là

LAU-P5^e : Ouais

AMÉ-P4-5^e : C'est plutôt en groupe// Que ça devient/ ça peut changer parce que une personne va commencer/ et là les autres vont faire OK!/ fac là ils continuent en anglais/ pis ça fait comme un cercle vicieux

LAU-P5^e : Ouais// Bein moi encore jusqu'à récemment/ bein en classe c'est/ non je tolère pas heu

AMÉ-P4-5^e : Non!

LAU-P5^e : Tolérance zéro/ donc heu si j'entends// Parler en anglais je vais intervenir en répétant en français/ je vais pas les laisser discuter en anglais/ heu ha/ quand ils s'adressent à toute la classe ils peuvent avoir un mot dans leur phrase etc. évidemment si ils connaissent pas le vocabulaire/ heu dans les couloirs heu/ bein j'avais l'habitude de/ de faire la même chose d'intervenir tout de suite parce que je passe au secondaire souvent aussi/ hum/// Pareil// Mais je suis en train/ je suis en train de changer un peu d'avis et de me dire bon après tout/ je vais arrêter de les/ de les embêter/ DANS le couloir/ parce que le but c'est que ça vienne d'eux-mêmes alors/ c'est ça mon rôle/ c'est de réussir à ce que ça vienne d'eux-mêmes/ mais c'est pas mon rôle ensuite de faire la police si ça vient pas encore d'eux-mêmes/ je suis en train un peu de de changer de perspective là-dessus quoi/ donc avec mes élèves aussi// S'ils arrivent de récréation heu/ si j'entends parler en anglais je vais plus leur tomber dessus comme heu je faisais avant/ ouais// Mais à partir du moment

où ils bon heu/ où ils arrivent en classe// Là j'y arrive pas/ je peux pas les
laisser passer en anglais/ les laisser parler en anglais// J'ai le réflexe toujours
bein des fois/ ok bon// Change de langue

(Entrevue ENS-20avr-01)

Dans l'extrait, on constate qu'Amélie maintient la politique unilingue dans sa classe et ne considère pas la possibilité d'adopter d'autres pratiques. Laurent fait plutôt état d'une remise en question de cette règle et de sa flexibilité dans certains contextes précis, comme lors des déplacements dans les couloirs et durant les transitions, ce qui concorde avec ce qui a été observé. Brad pour sa part, comme l'illustre l'extrait 5.75, préfère une autre stratégie. Ce professeur venu du Québec, mais vivant dans la région de Vancouver depuis plus de 20 ans, se montre très critique de la politique linguistique de l'école et plus largement du CSF, particulièrement depuis ses études de deuxième cycle en éducation. Il a choisi d'adopter des pratiques pédagogiques qui permettent et encourage à certains moments l'usage d'autres langues que le français, même s'il s'attire ainsi la critique de ses collègues :

Extrait 5. 75

CAL : Puis hum// Au niveau de/ de l'identité francophone/ que la/ le/ le Conseil scolaire ou l'école a/ comme mission/ d'essayer de développer l'identité francophone chez les enfants// Est-ce que tu te sens confortable avec cet aspect de la mission là?

BRAD-P3^e : Non

CAL : Pourquoi?

BRAD-P3^e : Non pas du tout/ parce que je crois/ je crois/ suite à mes études en maîtrise/ et en/ en apprentissage des langues// Que hum/ je crois que c'est fauss/ c'est faire/ c'est faire une fausse route

CAL : Ok/ Mais/ explique-moi

[...]

BRAD-P3^e : Hum/ là// Le iceberg/ comme l'a/ comme Cummins l'explique/ c'est que y a des langues qui sont en surface// [...] Et/ et ce qu'on voit à l'extérieur c'est les langues qu'on entend// C'est-à-dire// Je parle français/ je parle anglais/ je parle espagnol// Ça ça fait partie de ma culture lang/ de/ d'identité

CAL : Ok

BRAD-P3^e : Langage/ Ok?// On sait que la langue/ est un ÉLÉMENT de la culture/ c'est pas celui qui/ est le/ c'est peut-être le/ lui le plus important/ mais c'est pas le SEUL// Parce que beaucoup de gens/ justement comme la politique de notre Conseil scolaire/ qui le rendent le plus important// Et c'est là que je dis/ c'est un erreur// Ok?// La deuxième raison pour laquelle je dis que c'est un erreur/ c'est que/ Cummins a dit oui c'est très bien/ y a les langues/ mais/ ya/ ce qu'on ne voit pas// Et dans ce qu'on ne voit pas/ c'est justement l'apprentissage de la langue/ [...] les compétences qu'on a fait dans l'apprentissage de la langue un/ OK// Ces compétences peuvent servir à

l'apprentissage de la langue deux// Alors si on dit l'identité francophone on parle français/ le français le français/ c'est juste le français/ il faut que tout soit en français/ il faut écouter des films en français/ bein// À quoi servent les compétences qu'on a en anglais?

CAL : Mh Mh

BRAD-P3^e : Mais/ Ça va pas!// Y a pas de connections là/ ça veut dire qu'on coupe le iceberg!/ hein?// Pis/ c'est vraiment l'image/ de ça/ parce que les enfants c'est ce qu'ils deviennent/ ils deviennent des icebergs coupés en deux/ alors// Pour eux-là/ OK/ l'attachement/ à la langue/ c'est/ instructionnel/ hein?// Eux-autres s'ils étudies en français/ ils viennent à l'école en français/ donc c'est leur langue d'instruction// Le langage ÉMOTIONNEL c'est l'anglais// Parce que c'est comme ça qu'ils communiquent avec leurs amis/ leurs parents// Tout le monde qu'y aiment/ c'est le langage qu'ils utilisent

[...]

BRAD-P3^e : Alors c'est pour ça que/ pour compléter ma/ ma/ mon commentaire là-dessus c'est que// Et puis on me critique souvent parce que/ justement dans ma classe j'applique/ ces politiques/ c'est-à-dire que le matin je laisse mes élèves parler la langue qu'ils veulent// C'est sûr que je fais pas/ un focus sur l'anglais// Parce que là je ferais fausse-route/ tsé/ de dire ah tu peux parler juste l'anglais// Ce que je leur dit/ ce que je leur ai dit c'est que/ j'ouvre la porte pour/ cinq à dix minutes/ qu'ils peuvent choisir la langue qu'ils veulent/ pour échanger avec leurs copains// Est-ce qu'ils vont échanger en japonais? J'en ai pas// Tu vois ce que je veux dire?

CAL : Mh Mh

BRAD-P3^e : Mais l'année dernière/ j'avais/ deux ro/ hum hum// Bulgariens/ Bulgares

CAL : Bulgares/ ouais

BRAD-P3^e : J'en avais deux// Alors eux/ ils parlaient toujours en bulgare le matin là!// C'était toujours pour eux/ c'était naturel/ c'était// [...] Mais/ pour retourner à mon/ à mon/ à mon idée de départ/ c'est que/ MOI je leur permets/ et ce que/ et je/ je fais exprès aussi pour/ moi-même/ leur parler souvent en anglais

CAL : OK

BRAD -P3^e : J'utilise// Pis/ au début/ tu sais/ ils font Ahh!/ Monsieur! t'as parlé en anglais/ comme si j'avais commis un crime tu sais?// Et/ ils s'en rendent même plus compte maintenant// Ils s'en rendent plus compte

CAL : Parce que ça devient normal d'utiliser une ou l'autre langue?

BRAD-P3^e : Oui// L'alternance codique là/ ils ont/ aucune idée que ça se passe maintenant// Et avant ils étaient [claque des doigts]/ capables de l'identifier heu/ j'avais même pas besoin de dire plus qu'un mot// Tu vois c'est quand même intéressant!

CAL : Oui

BRAD-P3^e : Alors il faut se poser la question/ pourquoi ils ne le notent plus?/ Hein?

CAL : Oui/ oui oui

BRAD-P3^e : Pis moi dans ma classe heu/ dans mes pratiques justement/ je fais pas heu/ parle pas l'anglais parle pas l'anglais// Tsé j'essaie/ de les inciter mais/ je veux pas que ça devienne comme un/ un/ une conséquence négative/ dans leurs comportements/ donc/ j'essaie le plus souvent dire dire ah hum/ j'aime

vraiment ça quand tu parles le français/ tu parles tellement bien le français/
hum/ tu sais?

CAL : Plus aller avec le renforcement positif?

BRAD-P3^e : Oui/ ou de dire écoute heu/ plus que ça c'est que j'essaie de rendre une/ une/
une facette émotionnelle/ tsé

(Entrevue ENS-19jan-02)

Ces réticences, ces divergences et même ces rébellions face à la règle de l'unilinguisme à l'école mettent en lumière différentes idéologies linguistiques qui s'affrontent ou du moins, qui se côtoient. Par exemple, certains enseignants comme Laurent et Amélie continuent de suivre et de transmettre une idéologie monolingue, bien qu'avec un niveau de flexibilité et de tolérance différent. En effet, même si Laurent ne croit plus que la ligne dure soit la meilleure pratique à encourager à l'école, il ne doute pas du fondement de la promotion d'un usage exclusif du français à l'école. C'est plutôt la manière d'y arriver qu'il remet en question. Brad pour sa part, adhère à une idéologie plurilingue qui valorise l'ensemble des compétences linguistiques des élèves. Il adopte des pratiques pédagogiques qui visent à éviter la dévalorisation des répertoires bilingues et plurilingues des élèves et il tente d'utiliser les compétences des élèves en vue de les amener vers le français. On remarque par ces deux extraits que l'idéologie du monolingue et de la séparation stricte des codes linguistiques à l'école sont remises en question et s'effritent peu à peu, bien qu'elles restent nettement dominantes dans l'ensemble des discours des enseignants rencontrés.

Bien que l'idéologie monolingue soit dominante à l'école, les élèves doivent tout de même négocier avec plusieurs normes langagières et idéologies linguistiques en cours de journée, selon les enseignants et selon les circonstances. Ils deviennent très habiles pour connaître et reconnaître leurs espaces de marge de manœuvre en fonction des lieux, des activités, de leurs interlocuteurs et en fonction des adultes qui les encadrent. Ce qui doit aussi être souligné, c'est que dans tous les espaces énumérés et décrits jusqu'à maintenant, il n'y a jamais qu'une seule forme de pratique langagière. Au même moment, des élèves peuvent parler seulement en français, d'autres seulement en anglais et d'autres encore adopteront des pratiques bilingues. Un même élève n'utilisera pas non plus toujours les mêmes pratiques langagières dans les mêmes circonstances. Dans tous les cas, les pratiques langagières des élèves, en particulier dans leurs espaces de marge de manœuvre, montrent que ceux-ci ne sont pas des acteurs qui subissent passivement les politiques et les idéologies linguistiques à l'école. Ils sont capables de prendre leurs propres décisions et ils ont leurs préférences quant à l'usage de leur répertoire linguistique. Certains choisissent de se conformer davantage à l'idéologie

monolingue, alors que d'autres décident d'en contourner les règles, d'y résister et dans une certaine mesure, de les défier. Dans l'ensemble, les données collectées concernant les pratiques langagières des élèves à l'école montrent clairement leur agentivité en tant que locuteurs/acteurs bilingues et plurilingues en milieu monolingue.

Conclusion

Ce chapitre avait pour objectif de discuter des représentations et des pratiques langagières à l'école Beaulieu, à partir de la perspective des élèves de francisation ayant participé à la recherche. La première section (5.1) a présenté le répertoire linguistique de plusieurs de ces élèves, ce qui a permis de constater qu'ils avaient tous des ressources linguistiques bilingues (français-anglais). Ces ressources sont mobilisées dans leurs interactions quotidiennes, que ce soit dans les milieux scolaire, familial ou communautaire. La vaste majorité des élèves rencontrés ont aussi des ressources linguistiques plurilingues. Ils sont en effet exposés à des langues et à des variétés de langues dans leur contexte familial, dans leurs réseaux sociaux et communautaires, ou encore par leurs expériences de vacances et de voyages. Ce que cette section a également mis en lumière, c'est la grande capacité des élèves à adapter leurs pratiques langagières aux contextes de communication. Ils sont capables de puiser dans leur répertoire linguistique afin d'employer les langues et les variétés appropriées selon les lieux, les moments, les interlocuteurs et aussi selon leurs propres préférences et objectifs. Puis, ce que l'étude des répertoires linguistiques des élèves de francisation rappelle, c'est que ceux-ci n'arrivent pas à l'école francophone vides de ressources linguistiques. Le fait qu'ils ne performant pas les compétences en français attendues de locuteurs natifs ne devraient pas occulter les nombreuses autres ressources langagières qu'ils possèdent et qu'ils continueront d'acquérir au fil des ans. Or, l'école francophone ne tient généralement compte que de la compétence en français, particulièrement durant les trois à quatre premières années de scolarisation, soit avant l'entrée au programme de l'enseignement de l'anglais. En tant qu'agent de socialisation langagière qui fonctionne selon une idéologie monolingue, l'école francophone ignore largement les ressources linguistiques des élèves plurilingues, si ce n'est pas quand elle les dévalue, notamment en réprimant l'usage de l'anglais et des autres langues dans l'espace scolaire.

Par ailleurs, le développement du répertoire plurilingue chez la majorité des élèves rencontrés illustre l'importance de penser la socialisation langagière au-delà de la famille et du milieu scolaire,

comme le rappellent Duff (2010) et Schieffelin (2007). Plusieurs autres agents, contextes et lieux de socialisation influencent le développement du répertoire linguistique des novices : le réseau d'amis, la famille élargie, les expériences de voyages, les activités de loisir, les différentes interactions dans la communauté, etc. De ces agents et lieux de socialisation langagière, je soulignerai par exemple le rôle des *nannys* au sein des familles. Ces *nannys* deviennent des agentes de socialisation langagière qui sont parfois mobilisées de manière planifiée par les parents, comme dans le cas d'Eric et d'Anaïs, mais elles peuvent aussi être des agents « accidentels », c'est-à-dire non planifiés, comme dans le cas de Laura. Les élèves de francisation sont ainsi exposés par leurs expériences scolaires, familiales et communautaires à de nombreuses langues et variétés desquelles ils acquièrent ou désirent acquérir des compétences linguistiques. Le français et l'anglais ne sont pour eux que des ressources linguistiques de base, auxquelles s'ajoutent ou s'ajouteront de nombreuses autres ressources au fil du temps et des expériences.

Dans la section suivante (5.2), l'exploration des représentations linguistiques des élèves a d'abord montré qu'ils sont capables de s'imaginer ou de se positionner en tant que locuteurs bilingues ou plurilingues. Lorsqu'ils réfléchissent et se représentent les langues de leurs répertoires, ils le font souvent en référence aux contextes d'usage de ces langues. Par exemple, le français est représenté par certains élèves en tant que pratiques scolaires et d'apprentissage, l'anglais est associé aux loisirs ou à la vie familiale et l'espagnol est associé aux voyages et aux vacances. Les élèves arrivent également à se représenter des situations d'interaction fictives ou hypothétiques avec des locuteurs de langues qu'ils connaissent. Ces représentations suggèrent que les élèves se pensent en tant que locuteurs actifs qui mobilisent leurs ressources langagières en fonction des contextes, des besoins et des interlocuteurs. Ces représentations suggèrent aussi que l'expérience qu'ils font ou s'imaginent de leurs ressources langagières influencera l'appréciation qu'ils auront de ces langues. Ainsi, les langues qui sont représentées de manière plus positive (j'aime, je veux apprendre) sont le plus souvent des langues qui sont associées aux loisirs, aux voyages et aux communications familiales. Les langues représentées de manière plus négative (je n'aime pas, je ne veux pas apprendre) sont les langues associées à des expériences scolaires moins appréciées comme faire des devoirs en français ou encore à des stéréotypes culturels, comme pour le chinois ou l'allemand.

Puis, d'autres représentations linguistiques évoquées par les élèves de francisation concernent les valeurs qu'ils attribuent aux langues de leur répertoire et à la relation affective qu'ils développent

avec ces langues. Ils aiment, aiment moins, aiment plus des langues ou des variétés plus que d'autres. Les jugements de valeur et l'appréciation des langues semblent encore une fois fortement influencés par l'expérience que font les élèves en tant que locuteurs. Par exemple, ils jugeront certaines langues plus difficiles à apprendre que d'autres, ce qui les mènera à affirmer qu'ils les aiment moins. Le sentiment de compétence aurait donc un impact important sur les valeurs attribuées aux langues des répertoires linguistiques des élèves, ce qui s'observe tout particulièrement dans le cas de l'anglais et du français. En effet, la majorité des élèves ont déclaré préférer l'anglais au français, car ils s'y sentent plus compétents. Cette préférence influence leurs pratiques langagières, puisqu'ils choisiront alors plus souvent l'anglais dans leurs interactions avec leurs amis ou leur famille. Il faut cependant noter que plusieurs élèves ont exprimé des jugements contradictoires ou ambigus sur les langues qui forment leur répertoire. Ces contradictions suggèrent que les élèves peuvent porter des jugements plus positifs ou négatifs sur une même langue en fonction du contexte d'usage ou de leurs expériences de locuteur. Enfin, je rappellerai que les stéréotypes véhiculés sur les langues dans les discours et les représentations des adultes semblent également avoir des répercussions sur les valeurs que les élèves attribueront aux langues qu'ils connaissent. L'expérience de socialisation langagière, qu'elle soit familiale ou scolaire, a un effet important les représentations linguistiques et donc sur les pratiques langagières des élèves de francisation.

L'étude des représentations linguistiques des élèves a ensuite mis en lumière les représentations et les idéologies associées non plus à des langues spécifiques, mais plutôt au bilinguisme et au plurilinguisme. Cette section montre que les élèves reconnaissent, adoptent et négocient différentes idéologies linguistiques en fonction des contextes. Les élèves ont exprimé des représentations du bilinguisme (français-anglais) ancrées dans une idéologie monolingue. Ils adoptent des représentations du bilinguisme comme un double monolinguisme qui valorise la séparation des codes linguistiques et la maîtrise des langues selon des standards attendus de locuteurs natifs. Les élèves, de tous âges, comprennent que l'idéologie monolingue est dominante et attendue en milieu scolaire et ils en expriment et reproduisent généralement les principes, lorsque questionnés au sujet du bilinguisme. Toutefois, à d'autres moments, des élèves semblent adopter des représentations et des pratiques langagières qui sont associées davantage aux idéologies plurilingues. C'est le cas notamment quand ils ont l'occasion d'avoir des pratiques bilingues sans risque de représailles, comme dans le cadre des ateliers. Les signes de l'idéologie plurilingue étaient encore plus visibles lorsque les élèves de francisation discutaient de leur répertoire plurilingue, au-delà de l'anglais et du français. Ils

valorisent en effet grandement leurs ressources plurilingues et comptent à leur répertoire des langues pour lesquelles ils ont souvent peu de compétences linguistiques. Ils n'utiliseraient donc plus le critère de la compétence de locuteur natif pour inclure ou exclure des langues de leur répertoire ni pour se positionner comme locuteur. Les représentations associées au plurilinguisme ne semblent plus être aussi fortement influencées par l'idéologie monolingue. Au contraire, la valorisation de leurs ressources linguistiques plurilingues, la curiosité qu'ils expriment à l'endroit des différentes langues auxquelles ils sont exposés et leur volonté d'apprendre des langues et de développer leur répertoire laissent croire que les élèves ont une représentation beaucoup plus fluide, créative et flexible du plurilinguisme comparativement au bilinguisme.

Ces différences peuvent s'expliquer par les expériences de socialisation langagière que vivent les élèves de francisation. D'une part, ils sont socialisés à l'école principalement en tant que locuteurs unilingues en français. Puis, le bilinguisme y est traité dans la même idéologie, en tant que deux monolinguisms séparés. Les élèves sont fortement encouragés à différencier l'usage de ces deux codes et de les performer comme des locuteurs natifs, particulièrement dans le cas du français. D'autre part, le plurilinguisme est le plus souvent vécu ou associé à des contextes à l'extérieur des murs de l'école. La socialisation langagière en tant que locuteurs plurilingues serait le fait d'expériences familiales ou de loisirs où les exigences en matière de performances, de compétences et de pratiques strictes de séparation des langues sont probablement beaucoup moins importantes. Les représentations du plurilinguisme ne seraient donc pas soumises aussi directement aux discours dominants du milieu scolaire caractérisés par l'idéologie monolingue. Ceci a pour effet que, contrairement à l'expérience de socialisation langagière monolingue à l'école qui met l'emphase sur les déficiences des élèves au plan langagier, leur expérience de socialisation langagière plurilingue à l'extérieur de l'école met en valeur leur potentiel, leurs compétences et leurs réussites. Ces différentes idéologies ont ensuite un impact sur leur expérience de locuteurs, sur leurs représentations linguistiques et ultimement sur leurs pratiques langagières, en influençant notamment leurs préférences et l'évaluation de leurs compétences. Il faut cependant rappeler que les représentations des élèves sont nécessairement dynamiques et qu'elles sont susceptibles de changer dans le temps, en fonction de leurs expériences de socialisation scolaires et extrascolaires. Il est donc possible que les représentations linguistiques plus négatives qui résulteraient d'expériences difficiles ou frustrantes, de stéréotypes ou encore de l'influence des idéologies et des discours ambiants peuvent changer et devenir plus positives si les circonstances le permettent.

La troisième section du chapitre (5.3) était consacrée aux pratiques langagières à l'école. L'étude des discours des élèves de francisation, combinée aux périodes d'observation de leurs pratiques lors des ateliers et plus largement à l'école, a montré que les élèves connaissent et reconnaissent l'école en tant qu'espace unilingue (français). Ils savent que la règle qui s'applique est l'usage exclusif du français, à l'exception de moments et de lieux très précis, comme pour les cours d'anglais. Cependant, les élèves ont aussi démontré qu'ils connaissaient l'existence d'espaces de marge de manœuvre, au sens de lieux, de moments et de contextes de communication. Ces espaces de marge de manœuvre permettent aux élèves un usage plus libre de leur répertoire linguistique en minimisant les risques de représailles. Ces espaces restent toutefois largement sous le contrôle des membres du personnel scolaire, qui décident d'être plus ou moins stricts dans l'application des règles et des politiques linguistiques de l'école. Cette section a montré que les élèves adaptent leurs pratiques langagières en fonction des contextes, c'est-à-dire des interlocuteurs, des lieux, des moments, du niveau de risque estimé, mais aussi de leurs propres préférences, représentations et idéologies linguistiques. Les élèves arrivent donc à performer les pratiques langagières unilingues telles qu'exigées dans le cadre scolaire tout en démontrant leur agentivité en adoptant des pratiques bilingues ou plurilingues lorsque l'occasion se présente.

Les pratiques langagières des élèves qui contournent ou défient les politiques unilingues à l'école peuvent être interprétées en tant que pratiques de résistance face à la frontière qui sépare l'école du monde extérieur. En effet, en faisant usage d'autres langues que le français à l'intérieur des murs de l'école, les élèves font entrer le monde extérieur dans l'enceinte de l'école. Ceci pourrait contribuer à expliquer l'irritation ou la méfiance des membres du personnel scolaire face aux pratiques bilingues et plurilingues des élèves, puisque le personnel scolaire se dévoue justement à la protection et à la défense de cette frontière. Or, la frontière que défendent les membres du personnel et qui permet de faire de l'école un espace unilingue est devenue si poreuse que plusieurs enseignants, tels que Laurent et Brad, en viennent à se demander s'ils doivent encore adhérer à de telles pratiques et politiques linguistiques. Malgré ces doutes et ces failles, l'école Beaulieu continue de maintenir une représentation idéalisée de son milieu en tant qu'espace unilingue par une idéologie monolingue dominante, des discours, des pratiques et plusieurs initiatives qui en font la promotion.

Pour conclure ce chapitre, je soulignerai que l'étude des représentations et des pratiques langagières des élèves de francisation a mis en lumière l'usage complexe que font ces élèves des

ressources linguistiques en fonction des contextes, des normes attendues et des idéologies linguistiques. Il a été démontré que le sentiment de compétence et l'appréciation des expériences vécues ou imaginées en tant que locuteur auront des impacts importants sur les représentations linguistiques ainsi que sur l'usage que feront les élèves de leurs langues. Ces observations annoncent des enjeux importants concernant la légitimité des élèves en tant que locuteurs du français, leur inclusion ou leur exclusion en tant que membres de la communauté francophone imaginée, ainsi qu'à propos de leur investissement identitaire (Darvin et Norton, 2015; Norton Peirce, 1995). Par exemple, si les élèves ont des expériences et des représentations plutôt négatives du français, ou encore s'ils ont le sentiment d'être incompetents dans cette langue, est-ce que cela nuira à leur investissement en tant que francophones ? Les données discutées dans ce chapitre suggèrent qu'une expérience vécue plus négativement rendra effectivement cet investissement plus ardu ou moins désirable par l'élève, comme l'annoncent peut-être les contradictions et ambigüités observées dans l'appréciation des langues chez certains élèves. De plus, si les pratiques langagières des élèves ne se conforment pas aux attentes de l'école et à l'idéologie monolingue, pourront-ils être reconnus comme francophones ? Ces enjeux seront notamment discutés au prochain chapitre, où il sera question des représentations identitaires des élèves de francisation.

Chapitre 6 : Les représentations identitaires des élèves de francisation

Ce chapitre a pour but d'explorer les représentations et positionnements identitaires de jeunes élèves de francisation, tels qu'exprimés à travers leurs discours et leurs pratiques en atelier et plus généralement à l'école. Ce chapitre s'inscrit dans la continuité du précédent, puisque les représentations et positionnements identitaires ne sont pas indépendants des représentations et des pratiques langagières. Plusieurs extraits de verbatim présentés au chapitre cinq seront donc évoqués en références complémentaires aux extraits de ce chapitre.

La première partie du chapitre (6.1) traitera de la représentation de l'identité francophone chez les élèves de francisation. Cette section montrera comment, tout comme les adultes rencontrés, les élèves se représentent l'identité francophone à partir des quatre grands critères identifiés au chapitre quatre, soit l'origine nationale (6.1.1), le français comme langue première (6.1.2), la compétence en français (6.1.3) et les pratiques langagières unilingues (6.1.4). Les élèves reconnaissent donc les mêmes frontières linguistiques et sociales qui permettent de définir la communauté linguistique francophone imaginée dans le monde adulte (Anderson, 2006; Barth, 1969; Dagenais, 2003; Heller, 2012; Pavlenko, 2003; Yuval-Davis, 2004).

La deuxième partie du chapitre (6.2) discutera du positionnement identitaire (Coste et al., 2009; Darvin et Norton, 2015; Gumperz et Cook-Gumperz, 2008; Kern et Liddicoat, 2008; Norton, 2000; Norton Peirce, 1995) des élèves de francisation par rapport à la communauté francophone imaginée. Cette section vise à mettre en évidence les difficultés, les réticences et parfois le refus des élèves d'adopter un tel positionnement (6.2.1). Cependant, plusieurs élèves démontrent des signes d'investissement identitaire (Darvin et Norton, 2015; Norton Peirce, 1995) envers la communauté francophone imaginée, malgré ces difficultés (6.2.2). Par ces efforts d'investissement, notamment en ce qui a trait à leurs compétences et leurs pratiques langagières en français, il est possible de montrer qu'en fait, peu d'élèves rejettent en bloc l'identité francophone, telle que l'école en fait la promotion. En fait, les difficultés à adopter un positionnement identitaire francophone résulteraient davantage d'un sentiment d'inadéquation par rapport aux critères utilisés pour définir cette identité.

La troisième partie du chapitre (6.3) explorera d'autres positionnements identitaires adoptés, revendiqués et exprimés par les élèves, au-delà de l'identité francophone. En effet, les données présentées démontreront qu'ils vivent leur processus d'identification de manière complexe et multiple, en se positionnant en tant qu'agents individuels et sociaux, ancrés dans leur communauté locale, nationale et même transnationale. Cette partie montrera que si les élèves ont du mal à se positionner en tant que francophones, ce n'est pas parce qu'ils sont trop jeunes ou qu'ils en sont incapables, puisqu'ils arrivent à adopter plusieurs autres positionnements et à investir leurs identités de locuteurs bilingues et plurilingues.

La discussion de la dernière partie du chapitre (6.4) tentera donc d'avancer quelques explications qui permettraient de comprendre pourquoi les élèves n'adoptent pas ou peu l'identité francophone, telle que définie par les discours dominants de leur milieu scolaire. Nous verrons comment les notions de légitimité et d'authenticité, à la base des frontières sociales et linguistiques à l'école, deviennent des obstacles à l'inclusion et à la reconnaissance des élèves de francisation en tant que membres de la communauté linguistique francophone imaginée.

6.1 Reconnaissance des frontières identitaires imaginées

Lorsque les élèves ont discuté de l'identité francophone lors des ateliers, ils ont tous utilisé des critères identiques à ceux employés par les adultes afin de délimiter les frontières de cette communauté imaginée. Souvent, ces critères s'exprimaient en des mots différents selon les groupes et les âges, mais les concepts eux étaient largement partagés. Fait à noter, le terme « francophone » était souvent mal compris ou carrément inconnu des élèves de première année, comme l'illustrent ces propos d'Amy et de Laura à l'extrait A9.13 à l'annexe 9 (voir aussi l'extrait A9.14).

Malgré cette incompréhension évidente du *terme* « francophone », Amy et Laura, comme tous les autres élèves rencontrés, ont montré leur compréhension du *concept* de « francophone ». Comme les extraits ci-dessous vont l'illustrer, lorsque les questions posées aux plus jeunes concernaient « les personnes qui parlent français », ces élèves évoquaient les mêmes critères que ceux utilisés par leurs pairs plus âgés pour décrire « les francophones ». De fait, les critères mobilisés par les élèves de francisation pour décrire une personne francophone étaient tout à fait cohérents avec ceux évoqués par les adultes pour décrire la communauté linguistique imaginée des francophones, comme discuté

au chapitre 4 : l'origine nationale, la langue maternelle, la compétence en français et les pratiques langagières.

6.1.1 L'origine nationale

Comme pour les adultes, le critère de l'origine nationale est l'un des premiers à être mobilisé par les élèves de francisation. Le Québec et la France sont les deux lieux géographiques identifiés systématiquement comme espaces où vivent les francophones. D'ailleurs, même lorsqu'ils évoquent l'idée qu'il puisse y avoir des francophones en Colombie-Britannique et plus particulièrement à Vancouver, les élèves y font habituellement référence dans la mesure où ces francophones (leurs parents, par exemple) viennent du Québec ou de la France. Ces réponses indiquent que pour les élèves consultés, les francophones peuvent effectivement habiter la Colombie-Britannique, mais ils doivent être nés dans un lieu géographique reconnu pour être associé à une communauté d'origine authentique. Voir les extraits 6.1 (Laura et Amy, 1^{re} année), 6.2 (Eric et Sarah, 4^e année), 6.3 (Sandra, Kevin et Anaïs, 3^e année) et 6.4 (Olivier, 2^e année).

Extrait 6. 1

CAL : Pis d'après vous/ ils habitent où les personnes qui parlent français?
LAURA-E1^e : Hum/ dans le Québec!
CAL : Oui?
LAURA-E1^e : Québec!
CAL : Qu'est-ce que t'en penses Amy?
LAURA-E1^e : _Et/ et dans_
AMY-E1^e : _Québec!_
LAURA-E1^e : Et dans/ Vancouver/ parce que mon mère/ elle était vit au Québec et après elle a venu ici
CAL : Ok!/ donc y en a/ y en a des gens qui parlent français au Québec/ ya des gens qui parlent français ici _à Vancouver_
AMY-E1^e : _Fini!_
LAURA-E1^e : Et/ et France!
(ATELIER-6-GrC-25mai)

Extrait 6. 2

CAL : Et où habitent en général les francophones?
ERIC-E4^e : _En Québec_
SAR-E4^e : _En France_
CAL : [rires] Est-ce qu'ils habitent ailleurs aussi?
ERIC-E4^e : _Non_
SAR-E4^e : _Oui_// Comme des places/ où/ on parle français un peu

CAL : Mhh mhh comme quoi?
 SAR-E4^e : Comme ici
 ERIC-E4^e : Terre-Neuve
 CAL : Terre-Neuve?
 ERIC-E4^e : Ouais
 CAL : Pourquoi tu penses à Terre-Neuve?
 ERIC-E4^e : Parce que/ hum/ c'est proche de/ de hum// C'est vraiment proche de hum/
 de hum// Québec et pis il y a beaucoup de personnes/ qui sont francophones/
 à Québec
 (ATELIER-5-6-GrB-2jun)

Extrait 6. 3

CAL : Sandra/ comment est-ce qu'on devient francophone?
 SAN-E3^e : _Tu/ sais/ le français_
 ANAIS-E3^e : _Hum/ si XX_/ tes parents sont nés en France ou TU es né en France ou/
 comme un _XXX_
 KEV-E3^e : _Québec!_
 ANAIS-E3^e : _Ou Québec oui_
 SAN-E3^e : _OU tes parents sait le français_ [...]
 CAL : Ok/ donc on peut/ on peut/ devenir hum/ est-ce qu'on peut devenir
 francophone ici à Vancouver?
 KEV-E3^e : Mhh mhh
 ANAIS-E3^e : Hum/ Oui
 KEV-E3^e : Parce qu'on est
 ANAIS-E3^e : On peut
 CAL : _Et c'est_
 KEV-E3^e : _Et ses premiers mots c'était en français!_
 ANAIS-E3^e : _On peut aller/ On peut/ aller à/ à une à hum/ école français/ après tu vas
 devenir francophone et _après tu vas aller XX francophone!_
 [Bruits de crayon]
 KEV-E3^e : _Tes parents sont de les/ East_
 (ATELIER-6-GrA-6jun)

Extrait 6. 4

CAL : Puis/ ils habitent où les francophones d'habitude?
 OLI-E2^e : France/ _Québec_
 GAB-E1^e : _Hum/ il habite avec les surveillances!_
 OLI-E2^e : [rires]// France Québec
 CAL : Ouais? Est-ce qu'il/ ailleurs aussi?
 OLI-E2^e : Non
 (ATELIER-6-GrD-31mai)

L'intervention de Kevin dans l'extrait 6.4 est d'intérêt dans la mesure où Kevin utilise l'expression « dans les *East* ». L'Est canadien englobe généralement le Québec et les provinces

maritimes et sachant que Kevin a de la famille au Québec, on peut supposer qu'il y fait essentiellement référence. La réponse d'Eric à la même question (extrait 6.2) fait écho à celle de Kevin. Eric identifie la province de Terre-Neuve, la province située le plus à l'est du pays, mais lorsqu'il justifie ce choix, il mentionne la proximité de cette province maritime avec le Québec. En fait, en y regardant de plus près, ce n'est pas vraiment Terre-Neuve qu'il qualifie d'espace francophone, mais plutôt le Québec.

Dans les discours des élèves, le critère de l'origine nationale peut s'appliquer à leur(s) parent(s), leur famille élargie résidant au Québec ou en France, aux membres de leurs familles de générations antérieures (grands-parents et arrière-grands-parents), ou encore à des copains de classe et à des professeurs de l'école arrivés de ces régions depuis peu. La notion d'identité francophone est ainsi largement évoquée chez les élèves en termes d'héritage familial (voir les extraits 6.5, 6.6 et 6.7 ci-dessous, ainsi que l'extrait 6.10). Aussi, si les élèves comme Sandra se sont parfois positionnés comme « un peu francophones », c'était généralement en raison de l'identité francophone héritée de leurs parents ou de leurs grands-parents.

Extrait 6. 5

- CAL : Ok/ puis hum/ qui vous connaissez qui est francophone?
SAN-E3^e : _Heu/ toute ma famille_
KEV-E3^e : _Moi// Mon père ma mère_
ANAI-E3^e : _Ma mère_
CAL : Mhh mhh
KEV-E3^e : _Mon père/ [Monsieur Jonathan]_
ANA-E3^e : _Ma sœur_
SAN-E3^e : _Presque toute la mère/ tout le_
KEV-E3^e : [Jonathan]!/ Tout le monde sait [connait] Jonathan alors
SAN-E3^e : Tout/ presque tout les personnes qui/ me sait [connait]/ juste pas le
CAL : Quoi?
SAN-E3^e : Juste pas le pers/ personne de le famille ma mè/ de mon père/ mais tout la famille de ma mère sait parler français parce qu'ils font/ ils sont comme *Hungarian/ Hung/ Hungarian/* mais ils sont en/ aussi *from* hum heu
CAL : Est-ce qu'ils sont de/ Montréal ta famille/ la famille de ta mère?
SAN-E3^e : Ouais ouais et aussi de Montréal
(ATELIER-6-GrA-6jun)

Extrait 6. 6

- CAL : Puis vous/ est-ce que vous trou/ est-ce que vous dites la même chose? Que vous êtes pas francophones?
SAN-E3^e : Non parce que moi je suis un peu francophone

CAL : Toi tu es un peu francophone?
SAN-E3^e : Ouais/ parce que/ heu non je suis francophone parce que ma mère est francophone/ et elle est hunga hung/ *hungarian*// Oui
(ATELIER-3-GrA-8mar)

Extrait 6. 7

CAL : Puis hum/ en connaissez-vous des francophones? Qui est francophone?
[...]
VAL-E5^e : _Mon père_
ERIC-E4^e : _Ma mère/ oups!_
[rires]
VAL-E5^e : Mon père/ mon frère
CAL : En connaissez-vous d'autres?
VAL-E5^e : Non
SAR-E4^e : _Ma grand-mère_
ERIC-E4^e : _Oh! Oui!_ ma grand-mère mon grand-père mon oncle/ mon cousin mon autre cousin/ mon autre/ autre et mon autre cousin// Et mon autre cousin [rires]// Et ouais!/ non!// Et mon autre grand-père/// _Et ça c'est tout!_
VAL-E5^e : _Moi c'est juste mon_ c'est mon frère et ma mère/ et moi
CAL : Ok/ Et toi qui tu connais Sarah dans ta famille
SAR-E4^e : Mhh/ ma grand-mère et mon père// Et mon arrière-grand-mère mais je ne le connais pas
CAL : OK
SAR-E4^e : Oui
(ATELIER-5-6-GrB-2jun)

Le critère de l'appartenance nationale ou géographique apparaît comme un élément déterminant pour les élèves. D'ailleurs, Anaïs cherche à s'y référer pour expliquer sa présence à l'école Beaulieu, bien qu'elle semble incertaine du lien qu'entretient sa famille avec la France.

Extrait 6. 8

ANAIS-E3^e : Hum parce que ma sœur est là et elle parle pas elle peut pas parler le français/ vraiment et/ je suis pas francophone
CAL : Ok pourquoi?
ANAIS-E3^e : Hum/ hum/ je sais pas vraiment mais/ le le/ raison que je pouvais aller là [école Beaulieu]/ c'est pour parce que/ ma mère a allée en France/ hum/ allée en France pour hum/ pour aller/ pour hum/ pour un/ je pense trois ans
CAL : Ok
ANAIS-E3^e : Pour/ l'école alors je pouvais aller en/ à cette école parce que tu dois [avoir] un connexion de français [...]
(ATELIER-3-GrA-8mar)

C'est également le cas d'Ana (3^e année) qui a du mal à identifier les lieux où elle a résidé et étudié avant l'année scolaire 2010-2011, comme discuté déjà au chapitre 5. Elle a fait référence à sa famille résidant au Québec et à Vancouver, mais elle a de plus mentionné avoir habité et étudié en France, ainsi qu'à une autre école francophone en Colombie-Britannique. Le seul fait qu'elle fasse régulièrement mention de lieux francophones considérés légitimes laisse croire qu'elle y voit une pertinence pour les thèmes abordés lors des ateliers. Il est aussi possible que la confusion soit d'ordre linguistique, et que pour Ana, les termes « français », « francophone » et « France », réfèrent à une même idée, soit l'usage de la langue française. Le terme « France » peut avoir été utilisé par Ana pour décrire un milieu social ou scolaire où le français était majoritairement employé, que ce soit au Québec ou en Colombie-Britannique. Dans tous les cas, les propos d'Ana illustrent l'association faite dans son esprit, comme dans celui de plusieurs autres élèves, entre le fait de parler français et celui d'habiter en France.

6.1.2 Le français comme langue maternelle

Le deuxième critère évoqué par les élèves est celui de la langue maternelle. Les élèves ont bien sûr mentionné le fait de parler français comme caractéristique d'une personne francophone. Plusieurs élèves, comme Kevin à l'extrait 6.3 ou comme Sarah et Eric à l'extrait 6.9 ci-dessous, ont été encore plus précis en faisant référence au fait d'avoir le français comme langue première. D'autres, comme Sandra à l'extrait 6.3, évoque le français en tant que la langue des parents, ce qu'on peut aussi associer au concept de langue maternelle.

Extrait 6. 9

- CAL : Et toi Sarah? Est-ce que tu te considères francophone?
SAR-E4^e : Non
CAL : Non pourquoi?
SAR-E4^e : Parce que je l'ai appris en maternelle _alors c'est mon XXX_
VAL-E5^e : _Je manque mon récréation_
CAL : Alors comment tu te décrirais?
SAR-E4^e : Hum/ pas francophone
CAL : Est-ce qu'il y aurait un mot pour dire heu/ qu'est-ce que t'es?
SAR-E4^e : Hum/
ERIC-E4^e : Anglophone
SAR-E4^e : Une personne qui parle en français
VAL-E5^e : Ok bye
CAL : Donc une personne qui parle en français
SAR-E4^e : Oui! Mais je suis pas francophone

CAL : Et qu'est-ce qui faut/ qu'est-ce qui faut pour être francophone dans ce cas-là?
 SAR-E4^e : Comme ta première langue ou comme ta deuxième que tu as appris comme/ tu es comme/ trois ans/ ça c'est/ francophone
 ERIC-E4^e : Et aussi hum
 SAR-E4^e : Parce que c'est/ c'est comme un des langues que tu// Sais// Hum/ comme par cœur
 CAL : OK
 ERIC-E4^e : Et aussi une autre raison pourquoi je pense que je suis pas francophone/ c'est parce que hum/ parce que/ c'était
 [...]
 ERIC-E4^e : C'était ma troisième langue
 CAL : Le français?
 ERIC-E4^e : Ouais
 (ATELIER-5-6-GrB-2jun)

Dans cet extrait (6.9), on voit que le critère du français comme langue maternelle empêche Sarah et Eric de se positionner en tant que francophones. Sarah préfère se positionner en tant que « personne qui parle français », ce qui correspond davantage à la communauté imaginée des francophiles et à ses critères. Eric n'offre pas dans cet extrait un positionnement alternatif pour lui-même, mais il propose la catégorie « anglophone » à Sarah, ce qui suggère qu'il considère peut-être ce positionnement comme plus adéquat pour décrire son propre cas.

6.1.3. La compétence en français

Sandra et Anaïs insistent sur la compétence linguistique en tant que locuteur natif comme critère permettant d'identifier les francophones. Par exemple, dans l'extrait 6.10, elles font référence à la capacité de communiquer avec d'autres locuteurs natifs du français, en contexte authentique :

Extrait 6. 10

CAL : Alors/ on en a déjà parlé mais j'aimerais avoir plus votre idée/ alors ça veut dire quoi pour vous qu'est-ce que ça veut dire être francophone?
 ANAIS-E3^e : Mhhh/ _parler/ parler en français_
 SAN-E3^e : _parler en français_// Et avoir un/ et savoir un origine
 CAL : Savoir un origine comme quoi?
 SAN-E3^e : Un origine comme savoir la français et le parler avec des autres personnes
 ANAIS-E3^e : Et tu peux parler comme avec
 SAN-E3^e : Et tu parles pas avec tout le monde
 ANAIS-E3^e : Et tu peux avoir deux langues
 CAL : Oui?
 SAN-E3^e : Ouais

ANAIS-E3^e : Et tu peux aller en France et tu peux juste parler avec tout le monde
SAN-E3^e : Ouais comme pas comme OH! Je sais/ pas le français/ est-ce que tu peux le
parler en anglais et elle va être comme heu haaan/ *What?*
(ATELIER-6-GrA-6jun)

Sarah quant à elle suggère le critère de la compétence de locuteur natif en faisant référence à la personne qui connaît la langue « par cœur » (voir l'extrait 6.9). Il est alors sous-entendu que l'individu aurait une compétence lui permettant d'utiliser la langue sans hésitation et possiblement sans erreur, mais surtout, sans devoir y réfléchir de façon intuitive. Cette représentation de la compétence linguistique des francophones exprimée par Sarah fait directement écho à la compétence idéalisée des locuteurs natifs, telle que véhiculée par l'idéologie monolingue.

La question de la compétence linguistique revient d'ailleurs fréquemment dans les discours des élèves, notamment pour se positionner, pour positionner leurs pairs ou pour décrire la relation qu'ils entretiennent avec la langue française. Valérie (extrait 6.35), Anaïs (extraits 5.60 et 6.11), Sandra et Ana (extrait 5.38), et Gabriel (extrait 5.37) ont tous fait référence à leur niveau de compétence en français et plusieurs s'en sont servis comme facteur de positionnement identitaire.

Extrait 6. 11

CAL : _Et/ et si tu dis_ si tu finis la phrase je suis une personne?
ANAIS-E3^e : Je suis une personne// Qui peut/ je sais pas/ heu je suis un personne qui peut
pas parler le français/// Vraiment// Bien!/ bien
CAL : Tu m'as déjà dit que tu trouves que t'es pas francophone// _Qu'est-ce que tu
pourrais dire que tu es/ sinon?_
[...]
ANAIS-E3^e : _Je suis pas francophone?_
CAL : Alors/ si tu dis je ne suis pas fran/ qu'est-ce tu es sinon? _si tu n'es pas
francophone?_
ANAIS-E3^e : _Je suis anglophone_
CAL : Tu es/ tu considères que tu es anglophone?
ANAIS-E3^e : Ouais
(ATELIER-5-GrA-16mai)

Je noterai ici que lorsque les élèves comparent leurs compétences en français à leurs compétences en anglais, plusieurs jugent qu'ils performant mieux en anglais, qu'il est plus facile pour eux de parler en anglais qu'en français ou simplement qu'ils sont bons en anglais, comme l'exprime Sarah à l'extrait 5.34 (voir aussi les extraits 5.23, 5.24, 5.27, 5.28, 5.36, 5.37 et 6.11).

Les élèves utilisent également le critère de la compétence linguistique pour positionner leurs pairs, comme l'illustre l'extrait 6.12 avec Ana et Sandra (voir aussi l'extrait 5.56) :

Extrait 6. 12

- CAL : Oui quand Anaïs elle a dit qu'elle n'était pas francophone est-ce que/ ça/ est-ce que vous êtes d'accord ou est-ce que ça/ ça vous a surprises?
ANA-E3^e : Mhh
SAN-E3^e : Ahh non! ça nous pas surpris
ANA-E3^e : Oui
SAN-E3^e : Parce que/ elle parle/ pas beaucoup le français
(ATELIER-3-GrA-8mar)

Les élèves de francisation n'hésitent d'ailleurs pas à tester les compétences de leurs pairs qui se revendiquent locuteurs d'autres langues que le français, démontrant ainsi la même logique. Par exemple, lors de l'atelier #6, Kevin (KEV-E3^e) mentionne aussi qu'il parle le hongrois, car ses grands-parents seraient d'origine hongroise, mais lorsque Sandra le met au défi de parler le hongrois, il se dérobe :

Extrait 6. 13

- SAN-E3^e : Moi je pense que c'est le *Hungarian* si je sais le *Hungarian*/ _est-ce que tu XX_
KEV-E3^e : _Moi je sais le *Hungarian*_
SAN-E3^e : Vraiment? Comment tu dis bonjour?
KEV-E3^e : Pas beaucoup mais je sais comme mes grands-parents sont là
CAL : _Mais/ mais ce que je veux dire c'est_
SAN-E3^e : _Oh! Est-ce que je peux dire / moi je sais un chanson/ en *Hungarian*_
ANA-E3^e : _Kevin/ est-ce que tu as du/ scotch?_
KEV-E3^e : _Oh! Non mais j'ai de la colle_
(ATELIER-6-GrA-6jun)

Ces tests suggèrent en effet que la notion de compétence est incontournable à la légitimisation de l'autre comme locuteur d'une langue « X », comme l'ont affirmé d'ailleurs plusieurs chercheurs qui s'intéressent à la légitimité des locuteurs de langues minoritaires (Boudreau et White, 2004; Costa, 2015; Jaffe, 2007; O'Rourke, 2015). Une dernière illustration de ce phénomène se trouve dans une discussion ayant eu lieu entre Amy et moi-même (voir l'extrait 5.41). Amy a testé mes connaissances en anglais, ne croyant pas que je pouvais seulement parler français. C'est seulement lorsqu'elle a pu résoudre cette question et me positionner en tant que locutrice de l'anglais (et du français) que j'ai pu poursuivre l'entrevue.

On remarque par ailleurs dans plusieurs extraits de verbatim l'importance qu'accordent les élèves à la maîtrise du « bon accent » en français. Il ne suffit pas de se faire comprendre, il faut aussi le faire de façon à ne pas se faire identifier comme locuteur de l'anglais (voir notamment l'extrait 6.10). Ce critère est directement associé à celui de la compétence de locuteur natif. Les élèves considèrent qu'ils doivent maîtriser suffisamment le français pour pouvoir cacher toute trace de leurs compétences en anglais. Ces propos sont cohérents avec la représentation du bilinguisme en tant que deux systèmes parallèles et également maîtrisés aux standards de locuteurs natifs, comme véhiculée par l'idéologie monolingue dominante à l'école francophone. Cette stratégie des élèves montre également leur capacité d'agir en tant que locuteurs/acteurs, qui désirent mobiliser leurs ressources langagières de manière à mettre en valeur certaines compétences et à en cacher d'autres, comme l'ont expliqué Coste et al. (2009) et Kern et Liddicoat (2008).

Il faut noter que les élèves sont sensibles aux différents accents et aux variations linguistiques d'une même langue, que ce soit en anglais (voir l'extrait 5.4 et l'extrait A9.4 à l'annexe 9) ou en français, comme l'illustrent ces propos de Laura :

Extrait 6. 14

CAL : Et France aussi?
LAURA-E1^e : Oui! Et il a un/ *accent*/ hum/ c'est pas/ tous les// C'est pas tous les// _Mêmes mots_
[...]
LAURA-E1^e : C'est pas toutes les mêmes mots
CAL : Non c'est pas tous les mêmes mots?
LAURA-E1^e : Mh mh
CAL : Et qui tu connais qui vient de la France?
LAURA-E1^e : Maxence/ il était dans notre classe/ il a été de le France et après/ il est allé encore/ hum de le France/ encore
CAL : Il est retourné en France?
LAURA-E1^e : Oui
CAL : Ah/ et tu trouves qu'il a pas toujours le même accent?
LAURA-E1^e : Non hum/ des fois/ il a un/ *acc*/ parce que c'est différent/ hum/ les mots/ comme les France
CAL : Ok
LAURA-E1^e : Personne sait pas les mêmes mots
CAL : Ah!/ et est-ce que c'est bizarre ça ou c'est normal?
LAURA-E1^e : C'est normal
(ATELIER-6-GrC-25mai)

La reconnaissance de ces différences d'accent et de variétés en français suggère que les élèves sont sensibles aux représentations identitaires qui caractérisent les francophones en tant que locuteur natifs et compétents du français, pouvant démontrer leur capacité à identifier et possiblement utiliser une variation légitime et reconnue.

6.1.4. Vivre en français

Le critère du « vivre en français », soit l'adoption de pratiques unilingues en français, peut se noter dans les commentaires qu'ont fait les élèves à propos des pratiques langagières attendues et réelles à l'école et hors de l'école, comme discuté au chapitre précédent. Les élèves savent qu'on espère d'eux et des autres membres de la communauté scolaire un usage exclusif du français. Quand il a été demandé aux élèves ce que leurs parents ou leurs professeurs pouvaient faire pour qu'ils se sentent plus francophones, ils ont eu une même réponse : les amener à employer davantage le français à l'extérieur de l'école. Par exemple, ils ont affirmé qu'il faudrait faire plus d'activités en français à la maison comme jouer et regarder la télévision en français. Aussi, quelques-uns ont indiqué que leurs parents devraient eux-mêmes parler plus souvent en français (voir l'extrait 5.72 et l'extrait A9.8 à l'annexe 9).

Les extraits 5.10 et 6.11 avec Anaïs offrent un autre exemple de la compréhension qu'ont les élèves des attentes à leur égard concernant leurs pratiques langagières à la maison. En effet, ces extraits s'inscrivent dans un contexte où je cherchais à mieux connaître le répertoire linguistique d'Anaïs, puisque c'était le premier atelier auquel elle participait. En lui demandant si elle parlait français à la maison et avec qui, elle s'est montrée hésitante, voire embarrassée par la question. Plutôt que de me répondre directement qu'elle ne parlait pas français à la maison, elle a commencé par se positionner comme non francophone. Son positionnement identitaire lui permettait de justifier des pratiques langagières au sein de la famille qui ne correspondaient pas aux attentes de l'école. Ces échanges avec Anaïs montrent qu'en tant que francophones, il est attendu que les élèves et leur famille emploient le français entre eux à l'extérieur de l'école. Il était impossible pour elle de me répondre qu'elle était francophone ET qu'elle ne parlait pas français avec les membres de sa famille. C'était d'autant plus délicat qu'elle me rencontrait pour la première fois et que la relation de confiance n'était pas encore bien établie entre elle et moi. Elle cherchait probablement à me donner une réponse la plus cohérente possible avec les règles de l'école. Ce qui est tout de même étonnant dans cet échange, c'est

qu'il semblait moins risqué pour Anaïs de me dire qu'elle n'était pas francophone que de me dire qu'elle ne parlait pas français à la maison. Ceci illustre sans aucun doute l'importance accordée aux pratiques langagières à l'école et à l'extérieur de l'école dans les discours et les idéologies linguistiques scolaires ou familiaux, ainsi que dans les processus de socialisation langagière.

Sarah (4^e année) mobilise le critère d'unilinguisme lorsqu'elle est amenée à justifier l'identification de quelques-uns de ses pairs en classe en tant que francophones, comme l'illustre l'extrait 6.15. Elle fait non seulement mention de leur origine et du fait qu'ils parlent français, mais aussi du fait qu'ils *ne parlent pas* en anglais. Dans cette logique, il s'agit d'une identification par la présence d'un trait (parler français) combinée à l'absence d'un autre (parler anglais) qui permettrait d'identifier une personne francophone. Olivier (2^e année) a également utilisé ce critère pour décrire une personne francophone à l'extrait 6.16.

Extrait 6. 15

CAL : Puis dans l'école est-ce qu'il y en a d'autres francophones?
SAR-E4^e : _Oui_
ERIC-E4^e : _Oui_
CAL : Qui sont francophones à l'école?
VAL-E5^e : _Tout le monde_
ERIC-E4^e : _Salam!_
SAR-E4^e : _Théo!_
VAL-E5^e : _Tout le monde qui parle_
SAR-E4^e : _Thibaud et Théo_
ERIC-E4^e : Salam
VAL-E5^e : Tout le monde qui parle français
CAL : Et pourquoi tu penses à Thibaud en premier?
SAR-E4^e : Parce que il/ il
ERIC-E4^e : Il est né en France
SAR-E4^e : Hum/ né en France/ et il ne parle pas en anglais
CAL : OK
SAR-E4^e : Et Théo/ il est dans ma classe et il ne parle pas en anglais
(ATELIER-5-6-GrB-2jun)

Extrait 6. 16

CAL : Et à l'école est-ce qu'il y en a des francophones?
GAB-E1^e : Ouais
OLI-E2^e : Oui!/ oh je sais!/ un francophone qui se/ pas parler anglais
CAL : Ah oui?// Est-ce qu'il y en a/ est-ce que tu en connais?
OLI-E2^e : Quoi?

CAL : Est-ce que tu en connais _dans l'école?_
 OLI-E2^e : _oui_/ oui
 [...]
 CAL : Ouais/ d'accord/ et est-ce que à la maison est-ce qu'il y en a dans votre famille qui sont des francophones?
 OLI-E2^e : Hum/ oui
 CAL : Oui?/ _qui ça?_
 GAB-E1^e : _Oui mon ami/ mon mon/ juste/ heu/ c'est juste/ MOI/ dans ma famille_
 OLI-E2^e : _un de mes grands-parents_
 [...]
 OLI-E2^e : _Un francophone c'est et tu peux_ comme/ tu parles juste français
 (ATELIER-6-GrD-31mai)

À l'extrait 5.58, les propos de Laura concernant les professeurs d'anglais suggèrent que le critère d'unilinguisme s'applique aussi à l'inverse, soit aux locuteurs idéalisés de l'anglais. Pour Laura, les professeurs d'anglais *ne savent pas* parler le français, contrairement aux autres enseignants de l'école. Cela laisse croire qu'elle considère que ces professeurs auraient des pratiques langagières monolingues, ce qui est cohérent avec les pratiques langagières dans les cours d'anglais à l'école Beaulieu. Cette représentation des professeurs d'anglais comme unilingues correspond d'ailleurs à la représentation de la communauté linguistique imaginée des anglophones dans le discours des adultes. Laura n'ayant pas reçu de cours d'anglais au moment de l'enquête, son affirmation était probablement inspirée des propos de son grand frère ou encore de ce qu'elle aura entendu à l'école (enseignants, enfants plus vieux, etc.) à ce sujet, démontrant encore une fois l'influence des discours dominants à l'école.

Un autre aspect du « vivre en français » est illustré dans les discours des élèves par la suggestion de visiter des villes ou des régions reconnues comme francophones afin de vivre un bain linguistique, comme le fait ici Kevin :

Extrait 6. 17

CAL : D'accord// Et d'après vous qu'est-ce que l'école pourrait faire/ ou qu'est-ce que les professeurs pourraient faire/ pour que/ les élèves se sentent encore plus francophones?
 KEV-E3^e : Dire heu
 CAL : C'est une drôle de question hein?
 KEV-E3^e : Vont Montréal!
 CAL : Vers Montréal?
 SAN-E3^e : Ou va en France

CAL : Ça c'est une bonne façon de se sentir francophone d'aller visiter ces pays-là/
ou ces villes-là?
KEV-E3^e : Han han
CAL : Ouais?/ pourquoi?
KEV-E3^e : Parce que tu/ parles/ en français là!
(ATELIER-6-GrA-6jun)

Il est intéressant de noter qu'encore une fois, les deux régions évoquées comme destinations francophones sont le Québec et la France, ce qui est cohérent avec le critère de l'origine géographique et nationale discuté plus haut. L'extrait A9.12 à l'annexe 9 avec Amy et Laura vient également appuyer cette combinaison des critères de pratiques unilingues et de l'origine nationale ou géographique.

Les discours des élèves concernant les critères permettant de définir la communauté linguistique imaginée des francophones exposés dans cette section ne sont pas qu'une répétition des discours d'adultes entendus à l'école ou à la maison. Au cours des ateliers, les participants ont démontré leur reconnaissance des discours dominants à l'école, mais aussi la compréhension du pouvoir de catégorisation et de positionnement de ces discours. Les élèves sont capables d'identifier les frontières identitaires avec lesquelles ils négocient au quotidien, ils se positionnent et positionnent leurs pairs par rapport à ces frontières. Plus encore, ils reconnaissent d'autres communautés linguistiques imaginées au-delà de la francophonie. Par exemple, à l'extrait 6.9, alors que Sarah tente de trouver les termes qui pourraient au mieux décrire son identité, Eric lui suggère la catégorie « anglophone ». L'intervention d'Eric montre qu'il savait que la catégorie « anglophone » était une alternative à la catégorie « francophone ». Il reconnaît la frontière entre ces deux communautés imaginées en tant que catégories discrètes et possiblement étanches : si on n'est pas l'un, on doit être l'autre. Par ailleurs, bien que Sarah ait ignoré la suggestion d'Eric, elle n'a pas exprimé de surprise ni d'incompréhension par rapport à cette catégorie identitaire. Eric et Sarah ne sont d'ailleurs pas les seuls à connaître le concept « d'anglophone » ni sa position par rapport à la catégorie « francophone », comme les extraits avec Anaïs (extrait 6.11) et Kevin (extrait 6.18) l'illustrent.

Extrait 6. 18

CAL : _Est-ce que vous en connaissez des gens/ dans/ est-ce que vous en connaissez
des gens dans l'école/ qui ne sont pas francophones?
KEV-E3^e : Moi!
SAN-E3^e : Ouiii!// _Ouiii_
CAL : _Toi Kevin?_

KEV-E3^e : Moi
CAL : Alors qu'est-ce que/ qu'est-ce que tu es si t'es pas francophone tu es quoi?
KEV-E3^e : _Mhhhh// Canadien?_
SAN-E3^e : _Anglais/ Anglais_
ANAIS-E3^e : Angleter/rien
KEV-E3^e : Anglophone!
ANAIS-E3^e : Anglophone oui!
SAN-E3^e : Non!/ Anglephone/tienne
(ATELIER-6-GrA-6jun)

Dans la section suivante, il sera question plus en détail des positionnements identitaires des élèves de francisation par rapport à la communauté linguistique imaginée des francophones et de ses critères. La discussion portera ensuite sur les efforts d'investissement identitaire que font les élèves de francisation en tant que locuteurs du français et élèves de l'école Beaulieu.

6.2 Positionnement et investissement identitaires : quand le modèle ne colle pas

Les élèves de francisation comprennent très tôt dans leur parcours scolaire que l'école agit en tant qu'agent de socialisation langagière, comme l'ont déjà suggéré plusieurs extraits de verbatim cités jusqu'à maintenant dans le chapitre. Les élèves savent qu'à l'école Beaulieu, on ne leur demande pas seulement d'apprendre la langue française, on leur demande aussi *d'apprendre à être francophone* (voir les propos d'Anaïs à l'extrait 6.4). Cette section vise à discuter des positionnements identitaires adoptés par les élèves de francisation, particulièrement leur positionnement par rapport à la communauté linguistique francophone imaginée.

De plus, les analyses tirées des propos recueillis auprès des élèves montreront que ces derniers prennent une certaine distance par rapport à cette catégorie identitaire imposée par l'école. Plusieurs éléments de discours chez les élèves suggèrent que cette « non-identification » à la communauté linguistique francophone imaginée relèverait davantage d'une constatation d'inadéquation, plutôt que d'un rejet formel de l'identité francophone. En effet, plusieurs signes indiquent que les élèves feraient au contraire des efforts d'investissement dans la catégorie identitaire francophone, avec au bout du compte peu de succès au plan de l'identification.

6.2.1 Se positionner en tant que francophones

Plusieurs extraits tirés des ateliers ont déjà montré que plusieurs élèves se positionnent explicitement comme non francophones sur la base des critères établis pour déterminer qui peut légitimement se revendiquer de la communauté linguistique francophone imaginée. Il faut noter que certains se sont positionnés comme « un peu » francophones et quelques-uns comme francophones (voir le tableau vi — *Profil des élèves selon critères de l'identité francophone* à la page 345). D'autres ne se sont pas positionnés explicitement, en particulier les plus jeunes. Cependant, ceux qui ne se sont pas positionnés comme francophones ont tout de même utilisé cette catégorie pour positionner leurs pairs ou des membres de leur famille. Le fait qu'ils n'utilisent pas cette catégorie pour se décrire suggère qu'ils ne s'en revendiquent probablement pas. En fait, comme le tableau vi le montre, en croisant les informations recueillies auprès des élèves avec les critères qu'ils ont eux-mêmes énoncés pour décrire les francophones, on constate que leurs profils ne correspondent pas aux représentations associées à la communauté linguistique francophone imaginée.

En effet, qu'il s'agisse du critère du lieu de naissance, de la langue maternelle, de la compétence en français ou des pratiques langagières, les élèves ne correspondent pas à ces critères et leurs discours montrent qu'ils ne s'y reconnaissent pas ou peu. Je rappellerai ici qu'aucun des élèves participant à cette recherche n'est né au Québec ou en France, à l'exception possible d'Olivier. La majorité d'entre eux sont nés en Colombie-Britannique et quelques-uns à l'étranger. La plupart des élèves rencontrés ont déclaré qu'ils ne parlaient pas le français au moment de l'entrée à l'école ou à la prématernelle francophone. Cette situation fait en sorte qu'aux yeux des adultes, ces élèves sont d'office disqualifiés comme francophones, de même qu'aux yeux des élèves qui s'évaluent et se positionnent en tant que non-locuteurs natifs du français. Tous les élèves affirment parler au moins deux langues (le français et l'anglais). Le français n'est pas nécessairement, et même rarement, la langue dans laquelle ils se sentent les plus compétents. Ainsi, dans leurs pratiques langagières quotidiennes à l'école et à l'extérieur de l'école, les élèves utilisent minimalement l'anglais et le français, en plus de faire usage de leur répertoire plurilingue dans une multitude de contextes, que ce soit en classe ou en cours de récréation, dans les activités de loisir, les voyages ou les rencontres familiales. Ces ressources et pratiques plurilingues sont pour eux une source de fierté et de prestige sans doute plus significative que pourraient l'être des pratiques langagières unilingues (en français). D'ailleurs, Eric, Sarah, Sandra et Kevin ont affirmé à différents moments qu'ils ne voulaient pas employer plus souvent le français à

la maison ni que leurs parents ne le fassent, même s'ils jugeaient que cela les aiderait à se sentir plus francophones (voir l'extrait 5.72 et l'extrait A9.8 à l'annexe 9). Ils ont fait référence à la fatigue ressentie à l'usage du français, ils ont exprimé leur envie de parler davantage en anglais et celle d'avoir un espace où ils n'étaient pas obligés d'utiliser le français.

De fait, aucun des élèves participant à l'étude ne répond à l'ensemble des quatre critères permettant de caractériser les membres de la communauté linguistique francophone imaginée et en ce sens, il n'est pas surprenant que peu d'élèves se revendiquent clairement de l'identité francophone. Plus encore, il semble que répondre partiellement aux critères ne suffit pas à se reconnaître, à se positionner ou à se revendiquer de cette identité. Cela suggère que ces critères n'agissent pas de manière indépendante, mais plutôt de façon combinée : il faut pouvoir cadrer avec les quatre critères pour avoir accès à la communauté francophone imaginée. Le manquement à un ou plusieurs de ces critères laissent nécessairement les individus de l'autre côté de la frontière.

Si toutefois un critère pouvait être plus déterminant que les autres, ce serait sans doute celui des pratiques langagières. En effet, le fait de parler français, d'en faire usage, pourrait avoir le pouvoir d'éclipser les autres critères. Par exemple, de tous les élèves, seule Valérie s'est affirmée explicitement francophone lors de l'atelier #5-6 « l'autoportrait et l'entrevue de groupe ». Or, elle l'a fait sur la base du critère de la pratique langagière, soit le fait de parler français. La manière dont Valérie a utilisé le critère de parler français ne préjugait ni de sa compétence en français, ni du moment de son acquisition/apprentissage. Valérie ne considère pas qu'elle parle « bien » le français, comme l'illustre l'extrait 6.35 plus bas, mais cela ne l'empêche pas de se positionner et de positionner les membres de sa famille immédiate comme francophones. L'origine nationale n'était pas non plus soulevée dans ses propos. « Tout le monde qui parle français » (voir l'extrait 6.15) devient dans son cas le critère unique et légitime qui permettrait l'inclusion dans la communauté francophone imaginée de locuteurs présentant différents profils linguistiques. D'ailleurs, il semble que le critère de « parler français » comme décrit par Valérie n'exigerait pas non plus la pratique unilingue du français. En effet, le fait qu'elle l'utilise pour se positionner, positionner les membres de sa famille et au-delà, qualifier l'ensemble des locuteurs du français, suppose que les compétences plurilingues et leur usage ne seraient pas un obstacle à l'identification à la communauté francophone imaginée.

Tableau vi - Profil des élèves selon les critères de l'identité francophone

Élève	Lieu de naissance	Français, langue première	Compétence déclarée en français	« Vivre en français » usage du français hors de l'école	Autres langues au répertoire	Positionnement francophone	Autres positionnements identitaires déclarés pour soi ou pour la famille
AMY	C.-B.	Non		Parle français avec sa mère	Anglais Hongrois Espagnol Chinois	Un peu	Fille 6 ans Une amie Contente Canadienne Hongroise (mère) Montréalaise (mère)
LAURA	C.-B.	Non	Besoin d'apprendre le français	Parle français avec sa mère et grands-parents (maternels)	Anglais Irlandais Tagalog Espagnol Chinois		Fille 7 ans Nager Ski Irlandaise (père) Québécoise (mère et famille maternelle) Francophone (mère)
GABRIEL	C.-B.	Non	Ne sait pas tout le français	Parle français avec son père et grands-parents (paternels)	Anglais Angleterre Espagnol (?)	Un peu	Une personne Angleterre (mère)
BRIANA	C.-B.	Non		Parle français avec sa famille immédiate et élargie (maternelle)	Anglais Espagnol	Un peu	Une personne Canadienne Québécoise (mère) Gibbons (père)
OLIVIER	C.-B. ou Québec (?)	Oui	C'est plus facile	Parle en français avec sa famille immédiate et élargie (maternelle)	Anglais	Un peu	

Élève	Lieu de naissance	Français, langue première	Compétence déclarée en français	« Vivre en français » usage du français hors de l'école	Autres langues au répertoire	Positionnement francophone	Autres positionnements identitaires déclarés pour soi ou pour la famille
ANA	Colombie (?)	Non	Parle/lit un petit peu	Lit des livres en français, parle en français avec ses parents	Anglais Espagnol Chinois	Un peu	Fille 9 ans Gentille Belle Anglais
ANAÏS	C.-B.	Non	Ne parle pas bien le français	Ne parle pas en français à la maison	Anglais Polonais	Non	Fille 8 ans Gentille Anglophone Francophone (mère)
KEVIN	C.-B.	Non		N'aime pas parler français à la maison	Anglais Polonais Hongrois Ukrainien Chinois	Non	Garçon <i>Dog lover</i> <i>Awesome</i> Canadien Anglophone Polonais (père) Hongrois (grands-parents) Francophone (père, mère)
SANDRA	C.-B.	Non	Pas vraiment bonne en français	Parle français avec sa mère, mais ne veut pas parler plus souvent en français à la maison	Anglais Français Hongrois Langue des signes Espagnol Chinois Polonais	Un peu	Gentille <i>Dog lover</i> Fille Canadienne Hongroise (mère) Francophone (mère)

Élève	Lieu de naissance	Français, langue première	Compétence déclarée en français	« Vivre en français » usage du français hors de l'école	Autres langues au répertoire	Positionnement francophone	Autres positionnements identitaires déclarés pour soi ou pour la famille
ERIC	C.-B.	Non		Parle français avec sa mère et famille élargie (maternelle) n'aime pas parler français à la maison	Anglais Allemand Irlandais Gaélique Bulgare Créole haïtien Russe Japonais Chinois Grec Hawaïen	Non	Garçon 9 ans Irlandais Canadien Anglophone (?) Francophone (mère et famille maternelle) Gaélique (père)
SARAH	C.-B.	Non		Parle français avec son père, grands-parents (maternels), mais préfère parler anglais à la maison	Anglais Espagnol Italien Hawaïen Japonais Chinois Russe Allemand	Non	Fille Un humain Aime danser Aime dessiner Aime les animaux Personne qui parle le français Francophone (grand-mère maternelle, père, arrière-grands-parents)
VALÉRIE	C.-B.	Non	Ne parle pas vraiment le français	Parle français avec sa famille immédiate	Anglais Japonais Espagnol	Oui	Fille Humain

Il faut mentionner que la perspective de Valérie reste plutôt marginale dans les discours des élèves rencontrés dans le cadre de cette étude. Son intervention citée à l'extrait 6.15 se fait au second plan de la conversation, au risque de passer inaperçue. La discussion était alors largement dominée par Sarah et Eric et Valérie n'arrivait pas à faire entendre sa voix. Cependant, elle a insisté pour terminer son idée et exprimer son opinion, démontrant l'importance qu'elle accorde à ce critère. Sa position peut sans doute s'expliquer par l'influence des discours, des pratiques langagières et des pratiques sociales de sa mère, Cheryl. Cette dernière est fortement impliquée dans la vie scolaire et communautaire à l'école Beaulieu. Elle fait largement la promotion d'une école inclusive et d'une francophonie inclusive. Le positionnement identitaire de Valérie, bien que marginal, n'en démontre pas moins que les discours inclusifs faisant la promotion d'une identité francophone basée sur les pratiques langagières et faisant fi des autres critères contribueraient également à l'identification et à l'élaboration des représentations linguistiques et identitaires des élèves.

6.2.2 Investissements identitaires en tant que francophones

Tel qu'il a été discuté à la section précédente, les élèves de francisation ont souvent du mal à se positionner en tant que francophones et ils constatent un écart entre les critères déterminants les frontières de la communauté francophone imaginée et leur profil individuel. Or, de ces critères, le lieu de naissance ou la langue maternelle ne peuvent pas être changés par les élèves. Ceux-ci ont alors montré plusieurs signes et formes d'investissement identitaire dans les deux autres grands critères qui permettent de déterminer les frontières de la communauté linguistique francophone imaginée, soit la compétence en français et les pratiques langagières. Ces efforts d'investissement identitaire sont notamment observables à travers les discours et les pratiques des élèves qui tentent de se positionner et de se faire reconnaître de manière légitime comme locuteurs du français et élèves de l'école Beaulieu, non sans quelques difficultés.

Un des premiers signes d'investissement identitaires des élèves en tant que locuteurs légitimes du français se trouve dans leur désir d'améliorer leurs compétences en français. Cela s'incarne dans leurs discours de deux façons. D'une part, ils disent vouloir améliorer leurs compétences en français et ils n'aiment pas utiliser un français jugé fautif (voir les extraits 5.43 et 5.60). Certains, comme Sandra et Anaïs, affirment d'ailleurs aimer la grammaire en français (voir l'extrait 6.19). D'autre part, ils ont tendance à se corriger ou à s'autocorriger lors de leurs prises de parole en groupe, et ce, même dans

le contexte des ateliers où ils avaient une parole plutôt libre et non soumise à évaluation. Ces corrections peuvent viser des éléments de grammaire ou de vocabulaire et dans la majorité des cas il s'agit de traduire ou remplacer des formulations ou expressions anglaises (voir par exemple les extraits 5.48, 5.50 et 5.51).

Extrait 6. 19

- SAN-E3^e : Moi je manque beaucoup de choses/ heu/ des beaucoup/ de fois c'est l'ordi/ j'adore l'ordi *so*/ et des fois c'est les comme du science/ tout ça/ si c'était/ science humaine j'étais comme/ oh *thank you!*/ Parce que j'aime pas les sciences humaines/ mais j'aime la grammaire/ Anaïs ADORE le grammaire
- CAL : Tu aimes la grammaire?
- ANAIS-E3^e : Oui/ parce que je fais avec mon/ mon amie/ et c'est très *fun* avec
- SAN-E3^e : Ouais parce que tout le temps tu parles!
(ATELIER-4-GrA-26avr)

Un autre signe d'investissement des élèves dans une identification francophone peut se lire dans les liens d'attachement exprimés par ceux-ci envers la langue française. Dans l'ensemble, les élèves ont exprimé un lien d'attachement assez positif à la langue et à son usage, bien que cet attachement soit ambivalent chez plusieurs. Comme exemple de lien d'attachement positif au français, deux élèves ont choisi d'apposer une étiquette indiquant qu'elles parlaient français sur leur autoportrait (Briana et Sarah, voir les images A14.3 et A14.9 à l'annexe 14). Le français est toutefois associé par la majorité des élèves aux devoirs et à la scolarisation plutôt qu'à une vie francophone plus large. Il y a donc très peu d'appréciation négative ou péjorative du français, si ce n'est la difficulté estimée ou vécue de son apprentissage. Ce qui ressort dans les discours des élèves, c'est que le sentiment d'incompétence en français est l'élément central qui minerait la relation qu'ils entretiennent avec cette langue. S'ils préfèrent l'anglais au français, c'est habituellement parce qu'ils s'y sentent plus compétents. Les discours des élèves de francisation participants à cette étude s'éloignent ainsi de l'idée reçue selon laquelle les élèves rejetteraient le français en raison de l'influence des pairs ou par esprit de rébellion. D'ailleurs, Eric et Sarah ont des jugements plutôt durs envers les adolescents de leur école qui ne parlent pas français alors qu'ils en sont tout à fait capables (voir l'extrait 5.71), ainsi qu'envers les professeurs qui ne les encourageraient pas suffisamment à le faire (voir l'extrait 5.73). Il faut tout de même noter que s'il y a un domaine où l'anglais semble avoir un attrait plus fort et un avantage certain sur le français chez les élèves de francisation, c'est dans celui du divertissement et des médias, notamment dans le choix de la langue de la télévision (voir l'extrait 5.29).

Les élèves de francisation ont montré un autre aspect de leur investissement identitaire par leur attachement à l'école Beaulieu en particulier, et à l'école francophone en général. Ils savent que leur école se distingue des autres écoles de leur environnement (écoles d'immersion, écoles de langue anglaise) par sa langue d'enseignement, comme l'extrait 6.20 ci-dessous l'illustre (voir aussi l'extrait A9.10 à l'annexe 9). Les élèves associent des sentiments plutôt positifs à l'école Beaulieu ainsi qu'à leurs professeurs, et ce, en dépit d'expériences parfois difficiles comme l'arrivée à la maternelle (voir l'extrait A9.16 à l'annexe 9) ou des situations d'isolation sociale (voir l'extrait A9.5 à l'annexe 9).

Extrait 6. 20

- CAL : D'accord et toi pourquoi tu préfères [l'école Beaulieu]?
[...]
ANA-E3^e : Le petit parc
ANAIS-E3^e : Il y a le petit parc j'aime
ANA-E3^e : Et grand cour
ANAIS-E3^e : Et aussi mes amis parce que si j'étais pas/ à cette école/ peut-être j'avais des autres amis _mais si j'avais/ oui_
[...]
CAL : Ok d'accord/ alors j'ai une question que/ merci beaucoup/ que je pose à tout le monde// Quand je parle de mon école à mes amis qui ne vont pas à l'école [Beaulieu]/ qu'est-ce que tu/ qu'est-ce que tu dis?// Si tu parles de l'école [Beaulieu]?
[...]
SAN-E3^e : _Hum/ c'est un bon/ heu école/ c'est un bon école si tu aimes le français// C'est bon et
[...]
CAL : Alors tu dis que c'est une bonne école pourquoi?
SAN-E3^e : Je dis parce que il y a beaucoup de français/ si t'aimes le français c'est un bonne école
(ATELIER-4-GrA-26avr)

Certains élèves ont exprimé explicitement un sentiment de fierté d'être élève de l'école Beaulieu. C'est le cas de Sarah (extrait 6.21), de Laura et d'Amy (extrait 6.22) qui ont souligné le prestige (réel ou imaginé) qu'elles pouvaient retirer de leur lien avec l'école francophone.

Extrait 6. 21

- CAL : Ahh// Et toi?// Qu'est-ce que t'aimes de l'école en français?
SAR-E4^e : Hum!// C'est comme un peu original comme/ beaucoup de filles ici/ hum qui mon âge ils ne sait pas deux langues et je sais l'anglais/ et comme c'est un peu intéressant de dire oui moi je va à hum à un à un école TOUT en français/ comme/ hum pas en anglais de tout

CAL : OK
SAR-E4^e : Donc c'est un peu/ intéressant de faire ça ouais
CAL : Quand tu parles _avec les autres amies à l'extérieur de l'école?_
SAR-E4^e : _Oui! Oui! Mhh mhh_
(ATELIER-2-GrB-17jan)

Extrait 6. 22

CAL : Et qu'est-ce que tu leur dis sur ton école?// Quand ils te disent à quelle école tu vas toi Amy?/ qu'est-ce que tu dis?
AMY-E1^e : Je dis [École Beaulieu] et c'est en français
CAL : Et qu'est-ce qu'ils disent/ tes amis quand tu dis que tu vas dans l'école en français?
AMY-E1^e : Ils disent/ ça c'est vraiment bonne parce que c'est en français et ils juste/ hum/ *want* de parler en français// Et c'est vraiment cool parce que XX il voudrait aller à mon école et c'est vraiment cool parce que si tous les classes est dedans/ hum/ en français/ mais quand tu es vraiment grand/ c'est/ un classe est en anglais
CAL : D'accord// Et toi tes amis qu'est-ce qu'ils disent quand tu leur dis que tu vas dans une école en français?
AMY-E1^e : Est-ce que je peux aller?
LAURA-E1^e : Elle dit
CAL : Oui Laura
LAURA-E1^e : Oh! Je veux aller à à/ un école/ _français parce que_
AMY-E1^e : _Au revoir!_
LAURA-E1^e : Je sais pas le français
CAL : Ok/ donc ils aimeraient ça eux aussi apprendre le français?
LAURA-E1^e : Oui
(ATELIER-4-GrC-19avr)

Quand le choix de l'école a été abordé lors des ateliers, très peu ont exprimé une préférence pour une autre école ou un autre système scolaire. Lorsque c'était le cas, les raisons évoquées pour quitter l'école Beaulieu étaient rarement en lien avec l'usage du français ou l'association à la vie francophone⁹¹. L'attrait des autres écoles résiderait plutôt dans leur offre de service d'activités parascolaires ou dans les possibilités de créer de nouvelles amitiés. D'ailleurs, l'école d'immersion française serait attrayante pour certains des élèves, car elle leur offrirait l'occasion de poursuivre des études en français, sans pour autant s'y restreindre, puisque l'anglais y trouverait aussi une place de choix (voir notamment l'extrait A9.10 à l'annexe 9). Puis, l'école d'immersion leur donnerait accès à des services accessibles seulement dans une plus grande école. Pour ces élèves, la pratique du français

⁹¹ À l'extrait 5.25 (chapitre 5), Olivier choisirait plutôt l'école Beaulieu en raison de l'usage du français, ce qu'il estime plus facile que l'anglais.

et le choix d'étudier en français ne se limitent donc pas au modèle francophone offert par le CSF. En exprimant leur préférence pour une école d'immersion, des élèves comme Sandra (extrait 6.23) et Sarah (extrait 6.24) considéreraient cette alternative dans la continuité, plutôt que dans la rupture.

Extrait 6. 23

- ANAI3-E3^e : Ouais// [elle lit] Si je pouvais choisir mon école/ j'irais à?
SAR-E3^e : Hum/ [XXX] *High School*/ High School [XXX]
CAL : Pourquoi?
SAR-E3^e : Pour hum *High School* hum/ pour le secondaire/ je voulais aller à [XXX]
CAL : Pourquoi?
SAR-E3^e : Parce qu'il y a beaucoup de choses que tu peux faire/ c'est pas comme à [l'école Beaulieu]// C'est hum/ anglais/ C'est a *French Immersion*/ so il y a des classes de français/ so j'ai le français mais je veux aller à la langue à l'anglais/ parce que c'est comme l'anglais c'est comme/ ok ouais
ANAI3-E3^e : Et moi
CAL : Oui
ANAI3-E3^e : J'aurais à [l'école Beaulieu] parce que j'aime [l'école Beaulieu]/ vraiment
CAL : Oui?/ _Qu'est-ce que tu préfères à [l'école Beaulieu]?_
ANA-E3^e : _Moi aussi_
ANAI3-E3^e : Hum
SAR-E3^e : Et Parce qu'il y a beaucoup de *sports program* comme le football/ le soccer
CAL : Ça c'est à l'autre école tu veux dire?
SAR-E3^e : À [XXX]/ et il y a des *cheerleading* et il y a beaucoup de choses que je peux faire
(ATELIER-4-GrC-19avr)

Extrait 6. 24

- CAL : D'accord// Puis juste voir s'il y a quelque chose de/ ça c'est ceux que tu as choisies après ça moi j'ai le droit d'en choisir une// Hum/ tiens je choisis celle-là// Si je pouvais choisir heu mon école/ j'irais à?
SAR-E4^e : Comme en secondaire?
CAL : Oui
SAR-E4^e : Oui hum/ je veux aller à l'école où mes amies vont mais si je/ je n'avais pas d'amis/ huh/ je voulais aller à [XXX]
[...]
CAL : Puis pourquoi cette école-là?
SAR-E4^e : Parce que il y a des bons professeurs et puis il y a des vraiment bons *reviews* alors
CAL : Ok
SAR-E4^e : Ouais
CAL : Donc c'est une bonne/ est-ce que c'est une école privée?
SAR-E4^e : Heu non
CAL : C'est une école publique
SAR-E4^e : Mh mh

CAL : Pis c'est une école en français ou en anglais?
 SAR-E4^e : C'est hum/ c'est hum/ huh/ *French immersion*
 CAL : Ok
 SAR-E4^e : Alors
 CAL : Tu aimerais continuer à étudier en français/ si tu pouvais?
 SAR-E4^e : Oui un peu/ mais pas trop/ parce que
 CAL : Faque *French immersion* ça serait juste parfait?
 SAR-E4^e : Ouais! ouais!// Parce que tu peux/ tu/ parles en anglais mais tu as comme/
 heu/oui/ alors tu as les devoirs en français
 (ATELIER-4-GrB-13mai-02)

Même Eric, qui se plaint à répéter qu'il n'aime pas l'école en français concède « qu'il y a pire » :

Extrait 6. 25

CAL : Et toi Eric quand tu parles avec les enfants à l'ext/ tes amis à l'extérieur de l'école qu'est-ce qu'ils disent quand tu dis que tu vas à l'école en français?///
 Est-ce que tu comprends la question?
 ERIC-E4^e : Ouais!
 CAL : Rapproche-toi parce que je veux l'enregistrer
 ERIC-E4^e : Hum ils dit ça c'est *boring* parce que c'est vrai/ mes amis détestent le français
 SAR-E4^e : [rires] Ouain ouain
 CAL : Bon/ alors voilà/ sur cette conclusion merci beaucoup tous les deux
 SAR-E4^e : OK
 ERIC-E4^e : Sauf que [nom de l'école] c'est un plus mauvais
 CAL : L'école?
 ERIC-E4^e : [Nom de l'école]
 (ATELIER-2-GrB-17jan)

Les efforts d'investissement identitaires en tant que francophones s'observent aussi par les affirmations du type « être un peu francophone » faites par des élèves qui n'arrivent pourtant pas toujours à mobiliser explicitement les critères pouvant justifier ce positionnement. Ces affirmations pourraient être le résultat d'une volonté de la part des participants de donner « la bonne réponse » à mes questions et il faut certainement les traiter avec prudence. Cependant, elles semblent davantage illustrer la complexité avec laquelle les élèves doivent composer sur le plan de l'identification. Au fil des ateliers, les élèves ont en effet exprimé des positionnements identitaires contradictoires, se disant parfois francophones, parfois « un peu », parfois « pas ». Si ces contradictions ne permettent pas de conclure que les élèves rejettent l'identité francophone en bloc, elles montrent néanmoins la difficulté certaine qu'ils ont de s'en revendiquer. Des élèves peuvent d'ailleurs refuser de se positionner comme

francophones, tout en adoptant certains des marqueurs de cette communauté imaginée, comme c'est le cas avec Sarah qui dit être « une personne qui parle français ».

Bien sûr, il ne faut pas passer sous silence les quelques discours de résistance et de rejet de l'identité francophone qui ont émergé des discussions en atelier, notamment chez Eric, 9 ans, 4^e année (voir les extraits 6.9, 6.25, 5.28, 5.29 et 5.34) et Kevin, 9 ans, 3^e année (voir les extraits 6.18 et A9.10 à l'annexe 9). Ce rejet s'incarne en particulier dans les affirmations selon lesquelles ils ne sont pas francophones, ils n'aiment pas la langue française, ils n'aiment pas parler en français et ils n'aiment pas être scolarisés en français ou à l'école Beaulieu. Je dois cependant noter que ces discours de rejet servaient aussi d'élément de contestation de la recherche. Durant toute la période de l'étude, Eric et Kevin ont cherché à provoquer des réactions chez moi et chez leurs pairs en faisant des affirmations contraires à ce qui est considéré comme attendu, acceptable ou normal à l'école. Ces interventions visaient souvent à susciter des controverses ou à exprimer leur désir de ne pas participer aux ateliers. Sans vouloir diminuer la validité des affirmations de ces deux élèves, qui se sont par ailleurs positionnés sur la base d'autres catégories identitaires que celle de francophone, il faut rester prudent dans l'appréciation de leur portée explicative.

Ce que cette section a pour but de démontrer c'est que si les élèves ne se positionnent pas (ou peu) francophones comme pourraient l'espérer les adultes, c'est principalement parce qu'ils ne se reconnaissent pas dans le modèle présenté à l'école. Même ceux qui cherchent à répondre aux attentes des adultes en matière d'investissements dans leurs compétences, dans leurs pratiques langagières et même dans leur identification, n'arrivent pas à satisfaire les exigences qui leur permettraient de se revendiquer légitimement de cette communauté imaginée. En fait, ce que la recherche met en lumière, c'est que les élèves de francisation à l'école Beaulieu sont amenés à développer leur identification de manière beaucoup plus complexe et multiple, investissant certes dans l'identité francophone, mais aussi dans plusieurs autres communautés imaginées. C'est ce dont il sera question dans la prochaine section.

6.3 De la multiplicité des positionnements identitaires

Si les élèves ne se reconnaissent pas ou peu dans le modèle identitaire francophone comme transmis et valorisé à l'école Beaulieu, il devient intéressant d'explorer les autres identités dont se

revendiquent les élèves. Quels sont les marqueurs identitaires pertinents pour leur processus d'identification et dans quelles autres communautés imaginées s'investissent-ils ? Cette partie, en répondant à ces questions, permettra d'apprécier la complexité et la multiplicité des positionnements identitaires qu'adoptent les élèves de francisation au fil de leurs années de scolarisation à l'école Beaulieu.

Les données recueillies lors de l'atelier des autoportraits ont été particulièrement utiles pour expliciter les différents positionnements identitaires des élèves (voir les autoportraits à l'annexe 14 et le tableau vi à la page 345). Cet atelier a été mené en deux phases. Dans un premier temps, les élèves devaient écrire sur des bouts de papier des phrases qui les décrivaient. La consigne initiale demandait aux élèves de compléter la phrase « je suis... », mais ils pouvaient ensuite faire des phrases avec les verbes « avoir » et « aimer ». Les plus vieux ont été encouragés à faire des phrases plus libres. Dans un deuxième temps, une fois que les élèves avaient écrit entre trois et six phrases, ils devaient faire un autoportrait à partir du matériel de bricolage à leur disposition. La dernière consigne consistait à sélectionner parmi leurs phrases un minimum de deux ou trois papiers qu'ils devaient ajouter à leur autoportrait. Ils pouvaient ainsi choisir ce qui les décrivait le mieux et écarter les phrases qu'ils ne voulaient pas associer à leur autoportrait. Certains élèves ont préféré écrire de nouvelles phrases pour les coller sur leur autoportrait en cours de route. Cette façon de procéder a permis aux élèves de penser à des positionnements identitaires à deux moments de l'activité et cela leur a donné la possibilité de sélectionner ceux qui leur paraissaient les plus pertinents. De plus, le fait de coller les bouts de papier sur l'autoportrait favorisait le choix de marqueurs identitaires cohérents et assumés de la part des élèves. Ils ont d'ailleurs tous écarté certaines phrases qu'ils avaient écrites, mais qu'ils ne voulaient plus associer à leur autoportrait. La suite de cette section discutera des principaux positionnements identitaires exprimés et revendiqués par les élèves de francisation au cours de cet atelier.

Les autoportraits et les discussions lors de cet atelier montrent que les élèves se décrivent d'abord par des catégories liées à leur condition personnelle ou à leur individualité : leur âge, leur sexe et leur personnalité. Ils sont des filles (Amy, Ana, Laura, Sarah, Valérie, Anaïs) et des garçons (Eric, Kevin) et ils appartiennent à leur catégorie d'âge (Anaïs, Laura, Eric, Ana, Amy). Ces deux catégories sont ressorties de façon très marquée chez tous les groupes, comme on peut le voir sur l'ensemble des autoportraits. L'extrait 6.26 en donne deux autres exemples avec Sandra et Ana.

Extrait 6. 26

SAN-E3^e : Hum/ moi j'adore les chiens/ et je mon nom est Sandra/ et je suis un fille et je/ et je suis bon en math/ et
KEV-E3^e : On sait que tu es un fille!
SAN-E3^e : Mais! _non_
CAL : _C'est pas grave/ elle peut le dire quand même_
[...]
CAL : D'accord/ ah ah/ alors tu as Ana/ neuf ans// Belle et gentille c'est ça?
ANA-E3^e : Oui
CAL : Tu trouves que c'est ce qui te décrit le mieux?
ANA-E3^e : Heu neuf ans
CAL : Neuf ans?// C'est ce qui te décrit le mieux?
ANA-E3^e : Oui
(ATELIER-5-GrA-16mai)

Les élèves mentionnent aussi leurs qualités, leurs goûts et leurs champs d'intérêt : Amy est contente; Ana, Sandra et Anaïs sont gentilles; Sandra, Kevin et Sarah aiment les animaux; Laura aime nager et faire du ski; Sarah aime danser et dessiner; Sandra est bonne en mathématique et en gymnastique; Briana aime les livres; et finalement, Kevin est *awesome*.

L'ensemble de ces critères illustre la capacité des élèves de vivre, exprimer leur identification et de se positionner en tant qu'individus investis de caractéristiques propres. Ces caractéristiques les rattachent parfois à des identités collectives et communautés imaginées partagées avec d'autres enfants (leur sexe, leur âge, leurs goûts...) et qui d'autres fois les renvoient à leur unicité, à leur individualité (personnalité). Ces positionnements identitaires semblent être particulièrement significatifs pour les élèves puisque ce sont souvent les premiers éléments auxquels ils ont pensé lors de l'activité.

Les élèves arrivent aussi à se positionner au sein de communautés imaginées à partir de critères qui vont au-delà de leurs caractéristiques individuelles. Un de ces positionnements qui a fortement émergé des données est celui qu'ils adoptent en tant que Vancouverois, bien ancrés dans leur contexte local. Ils ont en effet démontré une forte allégeance identitaire à leur ville, ce qui s'incarne notamment dans leur intérêt marqué pour l'équipe professionnelle locale de hockey, les *Canucks* de Vancouver. Il faut dire qu'au printemps 2011, cette équipe connaissait du succès en séries de fin de saison et la ville était prise de la « fièvre du hockey ». Le parcours en séries des *Canucks* de Vancouver a été

certainement un moment où la communauté vancouveroise s'est rassemblée, comme en témoignent les extraits 6.27, 6.28 et l'extrait A9.9 à l'annexe 9.

Extrait 6. 27

CAL : Ah ok tu joues au Hockey Kevin// Et pourquoi vous aimez les *Canucks* plus que les autres équipes?
SAN-E3^e : Parce que_ heu/ on vit à Vancouver_
ANAIS-E3^e : _Non!/ moi j'aime les *Canucks* parce que maintenant ils sont dans les finales/ et j'aime PAS le Bostons_
SAN-E3^e : Ouais/ oui
ANAIS-E3^e : ET et Vancouver/ Vancouver *Canucks* c'est le *team* pour Vancouver
(ATELIER-6-GrA-6jun)

Extrait 6. 28

CAL : Alors ma première question c'est une question TRÈS très très difficile/ est-ce que vous êtes prêts?
GAB-E1^e : _Ouais_
BRI-E1^e : _Oui_
CAL : Quelle est votre équipe de hockey préférée?
GAB-E1^e : _*Canucks!*_
BRI-E1^e : _Oh!_
OLI-E2^e : *Canucks!*
BRI-E1^e : *Canucks!*
CAL : Oui?/ vous êtes sûrs?
OLI-E2^e : _C'est pas difficile!_
BRI-E1^e : _Ouais!_
CAL : C'est une blague!// Pourquoi vous aimez les *Canucks*?
OLI-E2^e : _Aaah_
GAB-E1^e : _Parce que_
BRI-E1^e : _Parce que les *Canucks* heu/ tout hum/ plus de temps hum gagnent_
OLI-E2^e : _Ashley elle m'a dit Oiler_// Non! Ils ont/ ils ont/ ils ont
BRI-E1^e : Moi j'aime parce que mon papa j'aime/ et
OLI-E2^e : Ils l'ont jamais gagné le *Stanley cup*
CAL : Jamais?
OLI-E2^e : _Non!/ jamais_
(ATELIER-6-GrD-31mai)

Il faut noter que les élèves ont aussi exprimé un intérêt pour l'équipe de hockey professionnelle les *Canadiens* de Montréal. Cet intérêt pour une équipe qui joue dans une tout autre région du Canada s'explique d'une part par l'influence des parents et d'autre part par celle du milieu scolaire. En effet, cette équipe semble être un symbole culturel fortement associé à la francophonie canadienne, et au Québec en particulier. Les élèves ont d'ailleurs affirmé que leur professeur d'éducation physique

(Monsieur Jonathan) était un grand partisan des *Canadiens* de Montréal. Toutefois, la préférence des élèves va manifestement à l'endroit de leur équipe locale, comme l'illustrent les extraits 6.29 et 6.30.

Extrait 6. 29

ANAIS-E3^e : Si/ si les *Canucks* étaient pas dans les finales/ je vou/ hum/ j'aurais à/ aimer les/ hum/ *Montreal Canadian*
KEV-E3^e : Oui/ maaiiis/ ça c'est/ ça n'est pas arrivé
CAL : Pourquoi les *Canadiens*?
ANAIS-E3^e : Parce que hum/ hum/ Monsieur [Jonathan]/ ça c'est hum// Ça c'est [rires]/ son hum équipe
(ATELIER-6-GrA-6jun)

Extrait 6. 30

CAL : T'es bon en Hockey!// Tu aimes les/ tu aimes les *Canadiens* aussi?
GAB-E1^e : Heu/ oui!/ et j'aime Chicago!
CAL : Ah oui!// _Pourquoi tu aimes?_
BRI-E1^e : _Moi j'aime les *Canadiens*_// Et aussi
CAL : Pourquoi vous aimez les *Canadiens*?
BRI-E1^e : Heu moi j'aime parce que hum/ moi j'étais bonne dedans le Canada
CAL : D'accord/ et toi/ pourquoi?
BRI-E1^e : Et
CAL : Oui Briana?
BRI-E1^e : J'aime
GAB-E1^e : OH! Je sais!
BRI-E1^e : Grand-Maman parce que elle est/ vient de hum/ Québec/ et/ même/ elle aime Hockey aussi/ et// Avant elle/ elle était// Un peu malade/ mais maintenant elle est heu/ _plus malade et elle est/ et elle est/ vraiment différente_
(ATELIER-6-GrD-31mai)

Par ailleurs, au plan linguistique, lorsque les élèves discutent de la vie à Vancouver, ils l'associent clairement au bilinguisme français – anglais. Comme il a été discuté déjà au chapitre précédent, les élèves comprennent qu'ils négocient avec deux normes linguistiques : un unilinguisme français à l'école et un bilinguisme anglais — français à l'extérieur de l'école. Il est évident que pour les élèves de francisation, vivre à Vancouver implique avoir des pratiques langagières bilingues, comme l'illustrent les extraits avec Anaïs (voir l'extrait 5.46) et Eric (voir l'extrait 5.57). Vancouver est également identifiée comme une ville multilingue, où l'unilinguisme est une pratique langagière marginale (voir l'extrait 5.47), comme le montre le bilan des répertoires linguistiques des élèves au tableau vi à la page 345. Les efforts d'investissements des élèves en tant que locuteurs bilingues et

plurilingues s'expliquent notamment par cet ancrage local vancouverois, caractérisé entre autres par une pluralité des langues auxquelles ils sont exposés à travers leurs réseaux familiaux, amicaux et communautaires.

Ensuite, plusieurs élèves ont montré lors des différents ateliers leur capacité à se concevoir comme membres de communautés plus abstraites, au-delà de leurs caractéristiques personnelles et de leur contexte local. Par exemple, Eric a choisi d'indiquer sur son autoportrait qu'il est Canadien (voir l'image A14.8 à l'annexe 14). La référence à l'identité canadienne a aussi émergé lors d'autres ateliers et par d'autres élèves, dont Amy (extrait 6.32), Briana (extrait 6.33) et Kevin (extrait 6.18). Sandra (extrait 6.31), lors du dernier atelier, a d'ailleurs dessiné spontanément au tableau et à se mettre en scène avec ses pairs en tant que Canadiens.

Extrait 6. 31

SAN-E3^e : Ça c'est moi!_ // [dessine au tableau] Et ça c'est Canada!/ Et moi je suis dedans! [rires]
SAN-E3^e : Ça c'est/ ça c'est/ Ca-na-da// M-OI/ S-AN-DRAAaaa// C'est le dot/ Hum/ ça c'est/ Canada/ wo! non/ Canada/ Et il y a/// Kevin
KEV-E3^e : AAH! [rires]
SAN-E3^e : Et Anaïs// A-NA
(ATELIER-6-GrA-6jun)

Extrait 6. 32

CAL : Qui es-tu Amy?
AMY-E1^e : Moi je suis Amy Cardiff et/ moi je vis dans Canada
(ATELIER-5-GrC-10mai)

Extrait 6. 33

CAL : Et toi Briana qu'est-ce que tu peux dire d'autre sur toi?
BRI-E1^e : J'ai un personne
CAL : Ok/ une personne comment?
BRI-E1^e : Hum// Parce Canada
(ATELIER-5-GrD-11mai)

Je noterai que dans les discours et les représentations de plusieurs élèves, la catégorie identitaire canadienne est associée au bilinguisme français – anglais (voir l'extrait 5.46). Amy par exemple a affirmé lors du deuxième atelier qu'au Canada, la majorité de la population parlait anglais, mais elle a dit lors du dernier atelier qu'on y parlait aussi français (extrait 6.34).

Extrait 6. 34

- CAL : D'accord// Et toi Amy qu'est-ce que tu en penses?/ ils habitent où les gens qui parlent français?
AMY-E1^e : Québec/// _hum_
CAL : _C'est_
AMY-E1^e : Canada
(ATELIER-6-GrC-25mai)

Ainsi, le positionnement identitaire des élèves en tant que membres de la communauté canadienne imaginée explique également leur investissement en tant que locuteurs bilingues (français – anglais). Développer les compétences linguistiques en français ne contribue pas uniquement à leur identification en tant que membres de la communauté francophone imaginée, mais aussi à leur identification en tant que membres de la communauté nationale canadienne.

Plusieurs élèves ont par ailleurs exprimé des positionnements identitaires en lien avec des communautés imaginées transnationales. Ces positionnements sont habituellement le résultat d'un parcours migratoire familial, même si ce parcours n'a pas été vécu directement par l'élève. Par exemple, Eric est si fortement attaché à l'Irlande, à la langue irlandaise et au gaélique qu'il considère que l'Irlande *devrait être* son pays de naissance :

Extrait 6. 35

- CAL : Et toi Eric est-ce que tu considères que tu es francophone?
ERIC-E4^e : Non
CAL : _Non?// Pour vrai ou pour en blague_
VAL-E5^e : _Je suis pas francophone_
ERIC-E4^e : Pour en vrai
CAL : Alors qu'est-ce que tu es?
VAL-E5^e : Je parle pas beaucoup de français/ juste pour te dire
ERIC-E4^e : Irlandais
CAL : C'est ça que tu trouves qui est le plus heu/ qui te ressemble le plus?
ERIC-E4^e : Ouain
CAL : Pourquoi?
ERIC-E4^e : Parce que j'aime l'Irlande comme/ c'est/ j'aime l'Irlande beaucoup et c'est comme l'Irlande et moi hum/ que c'est où j'étais né parce que je parle beaucoup d'Irlande et c'est une hum/ ma place favorite
(ATELIER-5-6-GrB-2jun)

Les cas d'Amy et de Sandra montrent également un attachement pour la double origine hongroise et montréalaise de leur famille maternelle à laquelle elles ont fait souvent référence au fil

des ateliers. Sandra en particulier démontre un certain investissement dans cette identité canado-hongroise, notamment en valorisant ses compétences linguistiques en hongrois. Kevin a pour sa part fait mention à plusieurs reprises de ses origines ukrainiennes, hongroises et polonaises. Sarah a de plus fait référence aux origines de son grand-père, venu des Pays-Bas. Briana a mentionné que dans sa famille, tout le monde venait d'une ville différente. De son côté, Ana a un parcours migratoire vécu avec sa famille immédiate, dont plusieurs membres résident à Vancouver, alors que d'autres seraient installés au Québec et possiblement à l'étranger. Dans tous les cas, ces élèves ont fait état d'un réseau familial transnational, bien que les membres de leur famille n'habitent plus tous dans le pays d'origine. Les élèves connaissent leur famille élargie, ils ont parfois eu l'occasion de la visiter ou ils planifient le faire dans un futur rapproché. Les rencontres des élèves avec les membres de leur famille élargie leur donnent l'occasion d'utiliser les différentes langues de leur répertoire linguistique et contribuent certainement à leurs investissements en tant que locuteurs plurilingues.

L'identification transnationale s'exprime chez plusieurs élèves par leurs pratiques langagières multilingues réelles, souhaitées ou imaginées au-delà du réseau familial. L'origine nationale des *nanny* a un effet sur le répertoire linguistique de quelques élèves, dont Eric, Anaïs et Laura, en plus de développer chez eux un sentiment d'appartenance pour le pays d'origine respectif de leur *nanny*. Les élèves valorisent les langues ainsi apprises et démontrent un attachement à ces communautés linguistiques et nationales. Les discussions et les dessins d'Eric lors de l'atelier de la toile d'araignée des langues illustrent ce phénomène, alors qu'il a noté l'allemand comme langue qu'il aime (voir l'image 9 au chapitre 5). Comme il s'est senti personnellement attaqué par l'image négative des représentations linguistiques que Sarah avait exprimées sur cette même langue (voir l'image A11.7 à l'annexe 11), il a alors fait un dessin et tenu des propos dans le but explicite de dénigrer la langue aimée par Sarah (« Hawaïen ») (voir l'image 16 au chapitre 5). Cette réponse d'Eric révèle son positionnement en tant que locuteur de la langue allemande et de façon plus indirecte, son identification en tant que membre de la communauté imaginée allemande. Laura pour sa part ne considère pas détenir des compétences linguistiques en tagalog, mais elle souhaiterait apprendre cette langue qui est celle de sa *nanny*.

Les pratiques langagières multilingues et les positionnements identitaires transnationaux se vivent pour plusieurs élèves à travers leurs expériences de tourisme. La majorité de ces élèves ont mentionné avoir voyagé ailleurs au Canada ou à l'étranger, ce qui les a amenés à développer des ressources linguistiques dans plusieurs langues et variétés (familiales ou non), dont L'espagnol est sans

doute celle qui est revenue le plus fréquemment dans les discours et représentations des élèves (Briana, Sarah, Ana, Valérie, Sandra, Amy). Enfin, le contact avec des amis issus de l'immigration contribue aussi à leurs représentations identitaires en tant qu'acteurs transnationaux. Il est tout à fait habituel pour ces élèves de rencontrer des gens venus d'autres pays qui emploient des langues qu'ils ne connaissent pas. Cela pique leur curiosité et ils ont exprimé un désir d'apprendre ces langues étrangères parlées par leurs pairs. Ces échanges et ces représentations, dont plusieurs ont été discutés au chapitre 5, montrent que les élèves peuvent ressentir un sentiment d'appartenance à une communauté linguistique transnationale autre que la francophonie. Les discours des élèves démontrent que ceux-ci, au-delà du développement de leurs ressources langagières, attachent une importance et un sentiment de fierté à leurs expériences transnationales (réelles ou imaginées) vécues dans les contextes familiaux, amicaux ou touristiques. Enfin, l'école Beaulieu contribue dans une certaine mesure à ce sentiment de transnationalité, notamment à travers un discours « d'unicité dans la diversité » et par des pratiques pédagogiques ouvertes sur la francophonie mondiale. Par exemple, Sarah a développé une curiosité pour la langue haïtienne et une connaissance de ce pays par l'entremise d'un projet pédagogique de sa classe. Bref, les élèves de francisation ne se conçoivent pas seulement en tant qu'élèves d'une école (francophone), ni d'ailleurs seulement en tant qu'acteurs locaux (vancouverois), mais bien en tant qu'acteurs transnationaux, amenés à développer des liens sociaux et des ressources linguistiques plurilingues bien au-delà des frontières de la Colombie-Britannique et du Canada. Le français et la francophonie ne forment qu'une partie de cette identification transnationale.

Enfin, je noterai que Valérie et Sarah ont toutes deux choisi d'apposer une étiquette sur leur autoportrait indiquant qu'elles sont chacune « une humaine » (voir les images A14.10 et A14.9 à l'annexe 14). Pour leur part, Gabriel et Briana ont affirmé qu'ils sont « des personnes » (voir les images A14.4 et A14.3 à l'annexe 14). En se représentant comme humains ou comme des personnes, ces élèves montrent qu'ils arrivent à se positionner comme membres d'une communauté plus vaste et très abstraite — celle de la population humaine en général. Ceci illustre bien la capacité des élèves déjà à cette étape de leur scolarisation de penser leurs allégeances identitaires bien au-delà de l'école et de la maison.

Cette section a fait un bref bilan de plusieurs positionnements identitaires exprimés par les élèves de francisation, au-delà du positionnement en tant que membres de la communauté linguistique

francophone imaginée. Les élèves de francisation ont montré qu'ils étaient capables de positionnements multiples et complexes, faisant appel à des critères et des caractéristiques associés à leur individualité, ainsi qu'aux différents contextes locaux, nationaux et transnationaux dans lesquels ils évoluent. Ces positionnements identitaires illustrent la complexité de leur processus d'identification et contribuent à expliquer les efforts d'investissement que font ces élèves en tant que locuteurs bilingues et plurilingues. C'est pourquoi l'hypothèse selon laquelle les élèves de francisation ne s'identifieraient pas à la communauté francophone en raison d'une incapacité à se penser ou à se représenter en tant que membres d'une communauté imaginée plus abstraite que celles associées à leur quotidien et à leur environnement immédiat ne pourrait pas être envisagée dans ce cas-ci. La section suivante avancera d'autres pistes de réflexion afin de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les élèves ont du mal à se positionner en tant que francophones.

6.4 Double tension de (dé)légitimation

L'école, en tant qu'agent de socialisation langagière, a des attentes importantes par rapport à l'identification des élèves. Le cas de l'école Beaulieu ne fait pas exception et les adultes (professeurs, parents, etc.) s'attendent de tous les élèves, et peut-être encore plus des élèves de francisation, qu'ils adoptent une identité francophone et des pratiques langagières jugées appropriées. Il ne s'agit pas seulement pour les élèves d'être scolarisés en français, mais bien de « vivre en français ».

Les pratiques pédagogiques et les politiques scolaires décrites au chapitre 4 ont pour objectif de faire adopter chez les élèves des pratiques et des discours cohérents avec l'identité imaginée francophone : être de fiers francophones, fiers de leurs origines québécoises ou françaises, fiers d'être des locuteurs du français et capables d'en démontrer les compétences de locuteurs natifs. L'école accepte une certaine diversité de principe illustrée par les discours de type « unis dans la diversité » et dans une certaine ouverture envers la francophonie mondiale, mais toujours dans les limites de ce qui est considéré comme légitime et authentique. Dans les faits, les critères évoqués pour être reconnus francophones sont si stricts qu'il y a peu de place à une diversité de profils linguistiques ou culturels. Les adultes s'attendent donc à ce que les élèves démontrent par leurs discours et par leurs pratiques langagières leur conformité à ce modèle identitaire, ainsi que leurs efforts d'investissements en ce sens. Les pratiques et les discours des élèves doivent être le reflet de leur loyauté envers la communauté imaginée.

La notion d'effort est centrale aux discours des enseignants et autres membres du personnel. Les élèves doivent faire des efforts pour développer leurs compétences en français et leur identification francophone. Leurs parents doivent aussi faire des efforts pour contribuer à ce développement. Ainsi, les attentes des professeurs visent à la fois l'élève et sa famille, ce qui s'est d'ailleurs reflété dans les discours des élèves lorsqu'ils ont discuté du rôle de leurs parents dans leur propre identification. Dans cette perspective, les élèves et leur famille doivent performer leur identité francophone afin de faire reconnaître la légitimité de leur présence à l'école. Le poids de la reconnaissance pèse sur leurs épaules au quotidien bien que de prime abord, leur statut d'ayant droit aurait dû faire foi de leur légitimité. Tout de même, ces discours portant sur les efforts attendus laissent supposer que si les élèves et leurs familles performant suffisamment bien les critères associés à la communauté francophone imaginée, ils auront droit à une reconnaissance de leur identité francophone de la part de leurs pairs et de la communauté scolaire.

Or, les élèves rencontrés ont démontré leur volonté de « faire des efforts », soit d'investir dans l'identité francophone de plusieurs manières, comme discuté plus haut. Ils cherchent à améliorer leurs compétences en français, ils témoignent d'une certaine fierté liée à leur école et à leurs compétences en français et ils adoptent quelques marqueurs identitaires dont l'école fait la promotion. Toutefois, leurs pratiques langagières et leurs discours identitaires montrent qu'ils ne se confinent pas à cette communauté imaginée. Ils investissent aussi dans plusieurs autres catégories identitaires et ils développent des ressources linguistiques plurilingues, dont le français n'est qu'un élément.

Les parents qui ont participé à la recherche ont également fait état des efforts importants qu'ils font chaque jour en vue de favoriser les apprentissages de leurs enfants, ainsi que leur identification en tant que futurs membres de la communauté francophone imaginée. Les parents décrivent leurs propres investissements identitaires et leur soutien envers la mission de l'école en termes d'efforts conscients et volontaires (voir l'extrait 4.9). Ces efforts ne sont cependant pas pleinement reconnus par les membres du personnel scolaire qui restent critiques, voire méfiants, envers les familles des élèves de francisation. Les pratiques langagières plurilingues des élèves et de leur famille, ainsi que leurs positionnements identitaires multiples sont perçus par les éducateurs comme l'une ou l'autre de ces formes de déficience : une déficience dans leurs compétences linguistiques, une déficience dans leurs efforts d'apprentissage/éducation, une déficience dans leur investissement identitaire, une déficience dans leur investissement communautaire. Cela donne lieu à des discours de délégitimation

et de non-reconnaissance du statut d'ayant droit de ces familles (voir notamment les extraits 4.29, 4.30 et 4.59).

Dans ce contexte, il n'est pas surprenant que les élèves reprennent ces discours de délégitimation pour se décrire : ils se trouvent incompetents en français, ils n'ont pas les pratiques langagières unilingues attendues d'eux, ils ne « vivent pas en français » et leur origine francophone est souvent trop lointaine pour s'en revendiquer, bien qu'ils la reconnaissent pour leurs parents. Ainsi, l'incapacité des familles et des élèves de performer parfaitement l'identité francophone imaginée les laisse à l'extérieur des frontières communautaires, peu importe les efforts d'investissement qu'ils font. Les élèves et leur famille se font au mieux positionner comme « francophiles », et au pire comme « anglophones ». Cette catégorisation en trois grandes communautés linguistiques imaginées pose deux problèmes. D'une part, elle ne correspond pas aux représentations identitaires des élèves, qui sont plus complexes et diversifiées. D'autre part, elle est basée sur des critères à la fois idéalisés et réductifs des pratiques langagières en Colombie-Britannique. Aucune de ces trois catégories ne semble concorder avec les expériences langagières et sociales vécues au quotidien par les familles de l'école Beaulieu. Il en résulte un sentiment d'inadéquation (perçu, vécu, attribué) par rapport aux attentes identitaires et langagières, ce qui devient source de tensions et de conflits à l'école. D'abord entre les enseignants et les parents, puis entre les enseignants et les élèves et enfin entre les élèves et leurs propres parents.

C'est dans cette perspective que le concept de *new speaker*, comme défini et discuté par O'Rourke (2011, 2015), O'Rourke et al. (2015), Jaffe (2015a) et Costa (2015) devient utile pour interpréter les discours identitaires tenus à l'école. Les élèves de francisation rencontrés ne se reconnaissent pas et ne sont pas reconnus par les adultes (en particulier les enseignants) comme des locuteurs natifs, bien qu'ils aient appris cette langue tôt dans leur vie. Ils peuvent donc être caractérisés de « nouveaux locuteurs » du français, cherchant à intégrer une communauté de locuteurs natifs. Or, devant cette communauté linguistique, les élèves de francisation se heurtent à une double frontière : 1) leurs propres représentations et positionnements identitaires qui ne collent pas avec les exigences du modèle de la communauté linguistique francophone imaginée et 2) un accès refusé par les membres de cette communauté linguistique. Leur légitimité en tant que locuteurs du français, en tant que membres de la communauté francophone et même en tant qu'élèves de l'école Beaulieu est à tout moment remise en question par les adultes autour d'eux. Dans ce contexte, comment peuvent-ils

légitimement devenir de « fiers francophones » et se revendiquer de cette identité linguistique ? Une élève comme Valérie qui se positionne comme francophone sera-t-elle reconnue comme telle, sans que son accent, ses compétences linguistiques, ses origines familiales et ses pratiques langagières viennent la discréditer aux yeux des autres francophones reconnus comme authentiques et légitimes ? Ces questions, il m'est bien entendu impossible d'y répondre avec certitude. Toutefois, selon les discours entendus lors de cette ethnographie, je me permets d'exprimer des doutes. Les membres de la communauté linguistique francophone imaginée, en voulant protéger leurs frontières identitaires, continueront fort probablement de garder à l'écart ces élèves qui remettent en question la définition de ce qui semble être une évidence : ce que veut dire être francophone en Colombie-Britannique.

Conclusion

En 2010-2011, dans le cadre du plan pédagogique en vigueur, un effort important était demandé aux professeurs pour mener des activités de « pédagogie culturelle ». Cette stratégie qui venait s'ajouter au programme et aux activités habituelles de l'école visait à développer l'identité francophone des élèves. Or, ce chapitre démontre que très tôt, les élèves ont une compréhension de ce que veut dire « être francophone » (section 6.1). Le fait qu'ils ne se positionnent pas ou peu comme membres de la communauté francophone imaginée n'est pas le résultat d'une déficience pédagogique. Au contraire, les discours et les représentations identitaires des élèves de francisation montrent qu'ils appliquent les critères identitaires de la communauté linguistique francophone imaginée pour se décrire et décrire leurs pairs/professeurs/parents (section 6.2). Il en résulte que leur apprentissage de ce que veut dire être francophone à l'école Beaulieu les pousse à se positionner comme non (ou un peu) francophone (section 6.2.1). Les élèves comprennent, connaissent et reconnaissent les critères qui s'appliquent et qui les empêchent de se revendiquer ou de se faire reconnaître comme francophones, malgré leurs efforts d'investissement en ce sens (section 6.2.2.). Pour les élèves de francisation, il existe bel et bien des francophones : il s'agit de leurs copains de classe, de leurs professeurs, de leur(s) parent(s) ou de leur famille élargie, mais ce n'est pas eux. Bref, les francophones, ce sont les autres, ceux qui se trouvent du bon côté de la frontière identitaire. Aussi, il faut insister sur le fait que les élèves sont des agents actifs de leur identification et qu'ils démontrent une résistance aux catégories identitaires véhiculées dans les discours à l'école. S'ils ne sont pas ou peu francophones, ils ne sont pas nécessairement anglophones, ni francophiles. Ils ont des allégeances linguistiques et

identitaires multiples qui ne se réduisent pas aux catégories imposées par les discours dominants (section 6.3).

En fait, les discours identitaires faisant la promotion de l'identité francophone semblent avoir un effet contraire à leur ambition : au lieu d'inclure et de favoriser l'adhésion, ils excluraient et causeraient l'aliénation des jeunes générations de locuteurs scolarisés en français. Ces résultats font d'ailleurs écho à ce que Wei (2011) avait observé auprès d'étudiants chinois bilingues à Londres : « in their insistence on Chinese only, or on no mixing between Chinese and English, the Chinese schools risk disempowering and even alienating the very people they intend to care for. » (p. 1228). En effet, à se faire répéter que les francophones doivent performer des critères spécifiques, il apparaît évident pour les élèves de francisation qu'ils n'ont/n'auront aucune chance de devenir des francophones authentiques ou légitimes, reconnus comme tels (section 6.4). Ils ne sont pas nés au Québec ou en France. Le français n'est habituellement pas leur première langue et rarement leur langue dominante du point de vue de l'usage et de la compétence. Ils n'ont pas les compétences attendues de locuteurs natifs ni un accent reconnu comme québécois ou français. Ils ont des pratiques langagières bilingues et investissent tous (sauf exception) dans le développement de leur répertoire plurilingue. Plusieurs vivent d'ailleurs déjà des pratiques langagières et sociales transnationales. Ils adoptent tous des positionnements identitaires multiples, en fonction des contextes et des réseaux diversifiés dans lesquels ils évoluent. Voilà sans doute le paradoxe que vivent les acteurs du milieu de l'éducation en français à Vancouver : viser l'adoption d'une identité linguistique par l'ensemble de la population scolaire, alors qu'en fait cette identité n'est accessible qu'à une poignée de familles et d'élèves répondant à des critères stricts et idéalisés des pratiques langagières à Vancouver, critères qui ont finalement peu de liens avec le statut d'ayant droit.

Cela pose une question essentielle : l'école francophone doit-elle maintenir ses frontières sociales et linguistiques sur la base de critères comme l'unilinguisme et l'origine nationale ? Est-ce que le maintien et la défense de ses frontières identitaires et linguistiques symboliques et physiques peuvent vraiment contribuer au maintien et à la pérennité de la communauté francophone de Vancouver ? Ce que cette étude des discours et des représentations identitaires des jeunes élèves de francisation met en lumière, c'est notamment la difficulté de se positionner comme francophone dès lors qu'on est plurilingue, qu'on revendique des origines nationales autres que la France et le Québec, et qu'on n'adopte pas des pratiques langagières unilingues. Cette situation est critique puisque les

jeunes locuteurs du français en Colombie-Britannique qui arriveront à l'école francophone en tant qu'ayants droit continueront fort probablement de présenter des répertoires linguistiques plurilingues et des profils familiaux divers et multiples. Seuls les élèves et les familles qui arriveront directement de milieux majoritaires tels que le Québec et la France pourront performer les critères tels qu'ils sont établis pour le moment. Ceci crée un autre enjeu important pour l'école francophone : à qui s'adresse-t-elle vraiment ? Aux ayants droit issus du contexte minoritaire ou aux nouveaux arrivants de la Colombie-Britannique venus de milieux majoritaires ? C'est ce dont il sera discuté davantage dans la conclusion générale de la thèse.

Discussion finale

« Je suis fini »
Élèves anonymes (mais nombreux)

Pour clore cette thèse, je souhaite d'abord faire un retour sur les grandes idées discutées dans chacun des chapitres. Ceci permettra de bien mettre en lumière les réponses obtenues aux questions de recherche annoncées en introduction et au chapitre 3. Par la suite, j'ouvrirai la discussion vers quelques enjeux pertinents qui émergent de cette étude et vers les questions qui se posent aujourd'hui dans le champ de l'éducation en milieu francophone minoritaire, cinq ans après la fin de la collecte de données. Je terminerai cette discussion finale de la thèse par une présentation de quelques pistes de recherche qu'il serait pertinent d'explorer pour le futur.

Rappel des points clés de la thèse

Je rappellerai les questions de recherche qui ont guidé ce projet doctoral, tel qu'énoncées au chapitre 3 : « comment les élèves de francisation se représentent-ils leur(s) identité(s) ? » et « comment se positionnent-ils par rapport à la catégorie "francophone" ? ». Des sous-questions complémentaires s'ajoutaient à ces deux questions principales :

- Comment les identités sociales et les langues sont-elles représentées et construites discursivement par les acteurs clés de l'école (professeurs, parents, direction, CSF, élèves) ?
- Comment ces représentations et ces discours influencent-ils les pratiques langagières des élèves de francisation en Colombie-Britannique ?
- Comment ces discours, ces représentations et ces pratiques influencent-ils le processus d'identification des élèves de francisation ?
- Que veut dire « être francophone » pour des élèves de francisation en Colombie-Britannique ?

Le bilan des chapitres que je propose ici fera ressortir les points clés et les éléments à retenir des discussions de chaque section de la thèse. Il deviendra alors évident que chacune des questions et des sous-questions ci-dessus ont été répondues.

Le chapitre premier a permis de brosser un portrait des grandes politiques linguistiques canadiennes. Il y a été question des luttes qui ont eu lieu en contexte linguistique minoritaire depuis les années 1960 en vue de l'obtention de droits linguistiques, et plus particulièrement du droit à

l'éducation dans la langue de la minorité. Ce chapitre a montré comment l'école est devenue un objet de revendication nationaliste d'importance pour les communautés francophones minoritaires à travers le pays. L'école est considérée comme l'institution clé qui devait permettre aux communautés des langues officielles en contexte minoritaire de se maintenir dans le temps, de se développer et de contrer les effets de l'assimilation linguistique et identitaire à la majorité anglophone. Or, comme il en a été question au chapitre 1, depuis l'instauration des conseils scolaires publics dans chacune des provinces et le déploiement de réseaux scolaires francophones, force a été de constater que malgré ce rôle d'importance, l'école ne peut agir seule en tant qu'agente de socialisation. De plus, l'idée selon laquelle l'école francophone permettrait la transmission d'une langue et d'une identité imaginées comme homogènes, authentiques et partagées par tous les membres de la communauté linguistique a été mise à rude épreuve depuis la fin des années 1990 et le début des années 2000 par un contexte social caractérisé par une plus grande diversité culturelle et linguistique. Enfin, les études consultées rappellent que si l'école joue un rôle de transmission de discours, d'idéologies et d'identification, les élèves restent des agents actifs qui peuvent accepter, refuser, négocier et redéfinir ces éléments de socialisation auxquels ils sont exposés.

Le chapitre 1 a aussi décrit le contexte de l'éducation en français en Colombie-Britannique, un milieu plutôt méconnu et encore peu étudié dans le champ des études sur la francophonie canadienne. La communauté francophone de la Colombie-Britannique se caractérise par sa diversité culturelle et linguistique, ainsi que par son haut taux de bilinguisme. Bien que la présence francophone sur ce territoire remonterait au temps de la colonisation, la communauté francophone est formée d'une population adulte le plus souvent récemment arrivée (première génération) en Colombie-Britannique, issue de milieux majoritaires, tels que le Québec et la France. L'éducation en français en Colombie-Britannique est depuis les années 1990 sous la responsabilité du Conseil scolaire francophone (CSF), qui dirige près de 40 écoles dans la province et élabore les programmes et les politiques scolaires. C'est le CSF qui finance et qui a élaboré le programme de francisation à l'intention des élèves ayants droit qui n'auraient pas les compétences jugées satisfaisantes en français pour suivre le cursus régulier sans soutien linguistique additionnel. Il est estimé que 75 % des élèves de la maternelle au CSF sont désignés en francisation. Puis, c'est environ un tiers des élèves du primaire et du secondaire qui reçoivent du soutien linguistique, dont la vaste majorité en français. Les élèves de francisation issus de familles dont le statut d'ayant droit est reconnu forment donc une proportion non négligeable de la population scolaire.

Je rappellerai que la recherche actuelle qui porte sur les langues officielles de statut minoritaire au Canada s'intéresse encore trop peu à la francisation et à ses élèves, particulièrement au secteur primaire. Cette thèse constitue en ce sens un apport important à ce champ de recherche, en mettant de l'avant la voix d'élèves qui ont reçu des services de francisation, ainsi qu'à leurs parents. Puis, cette thèse se distingue de la littérature scientifique concernant l'éducation en français en milieu minoritaire, par son intérêt pour des jeunes du secteur primaire, alors que la vaste majorité des travaux visent le secteur secondaire. De plus, la thèse discute du répertoire linguistique plurilingue des élèves, ainsi que de leurs nombreux positionnements identitaires, en vue de contribuer au dépassement de la question du bilinguisme et de la dichotomie anglais-français.

Le deuxième chapitre avait pour but de définir et de discuter des principaux concepts mobilisés dans la thèse et d'en montrer l'articulation. Le concept de communauté imaginée est au cœur de la thèse, puisqu'il permet de penser le processus d'identification des élèves de francisation en tenant compte des différents éléments théoriques discutés dans le chapitre, dont les notions d'idéologies linguistiques, de représentations linguistiques et identitaires, de positionnements et investissements identitaires, de répertoire linguistique, de socialisation langagière, etc. Le concept de communauté imaginée s'articule de manière cohérente à d'autres postures théoriques et de concepts qui abordent les questions de l'identification linguistique, comme celui de *new speakers* par exemple. La notion de communauté imaginée permet de penser l'établissement, le maintien ou la contestation des frontières sociales et linguistiques, basées notamment sur les enjeux de légitimité et d'authenticité, et qui s'incarnent dans les discours, les représentations et les pratiques des acteurs.

Le chapitre offre d'ailleurs une critique importante de l'idéologie linguistique monolingue, afin de prendre clairement position en faveur d'une perspective plurilingue. De même, le chapitre présente une discussion critique du concept d'identité dans le but de mettre en lumière ses limites et de reprendre plusieurs apports des approches poststructuralistes qui rappellent que l'identité est avant tout un processus complexe, dynamique et fluide, et non un état stable et homogène. Enfin, le chapitre prend le parti de subordonner le processus d'identification individuelle à celui de la socialisation, sans pour autant nier l'agentivité des acteurs face aux discours et aux représentations sociales auxquels ils sont exposés au cours de leur vie.

Le troisième chapitre présente de manière détaillée l'approche méthodologique adoptée afin de répondre aux questions de recherche, de l'entrée au terrain à l'analyse des données. De plus, il y est question des démarches déontologiques entreprises dans le but de respecter au mieux les principes éthiques de la recherche. C'est dans ce chapitre que j'ai discuté des limites de la méthodologie de recherche et des différents biais et obstacles rencontrés lors de la collecte de données.

De la démarche méthodologique, je souhaite souligner l'originalité des activités de collecte de données réalisées auprès des élèves de francisation. La nature diversifiée des activités, le regroupement des élèves en petits groupes et l'organisation des ateliers répartis sur l'année scolaire ont grandement favorisé la participation des élèves, l'établissement d'un climat de confiance, ainsi que la diminution des biais liés à ma position d'autorité. Le nombre d'ateliers m'a aussi permis d'explorer plusieurs questions et aspects concernant les représentations linguistiques, les pratiques langagières, les représentations identitaires, ainsi que plus largement la vie à l'école francophone et l'appréciation du programme de francisation, ce qui n'aurait pas été possible par une seule entrevue ou activité. De plus, la combinaison de ces activités en ateliers avec les périodes d'observations à l'école m'a donné l'occasion de comparer les discours et les pratiques des élèves, ce qui a certainement enrichi l'analyse de mes données. Cette approche ancrée dans les principes de la recherche ethnographique m'a enfin donné le temps nécessaire à la construction d'une compréhension large et détaillée (bien que toujours incomplète et située) des enjeux qui m'intéressaient dans le cadre de cette thèse.

Le chapitre quatre, en analysant les politiques scolaires, les discours des membres du personnel et ceux des parents d'élèves de francisation, a permis de montrer que l'école Beaulieu est pensée comme un espace protégé unilingue à l'intention des ayants droit au sens juridique, mais surtout à l'intention des francophones, au sens imaginé. En effet, en décortiquant les discours concernant le choix de l'école et le portait de la population scolaire, il a été possible de rendre compte des frontières physiques (l'espace de l'école) et sociales (à travers les pratiques sociales et langagières) qui délimitaient cet espace francophone. Plus encore, il a été démontré qu'à travers les éléments de discours et de représentations des adultes rencontrés, il y a des frontières qui s'instaurent entre trois communautés linguistiques imaginées : la communauté des francophones, celle des francophiles et celles des anglophones. Pour distinguer ces trois communautés, quatre critères sont mobilisés : l'origine nationale, la langue maternelle, la compétence en français et les pratiques langagières.

De ces trois communautés, les critères permettant de définir d'une part, la communauté francophone et d'autre part, la communauté anglophone, sont assez nets et bien campés dans les représentations. En fait, ce que l'analyse des données montre, c'est que ces deux communautés imaginées fonctionnent à partir des mêmes critères, mais à l'inverse. Par exemple, un francophone viendrait d'un pays ou d'une région où la langue française est majoritaire, il aurait le français comme langue maternelle et démontrerait des compétences de locuteur natif dans cette langue. Puis, un francophone « vivrait en français », c'est-à-dire qu'il aurait des pratiques (idéalisées) unilingues en français. Un anglophone serait issu d'un milieu où l'anglais est la langue majoritaire, il aurait l'anglais comme langue maternelle et il n'aurait aucune compétence en français. Il aurait aussi des pratiques (idéalisées) unilingues en anglais. Or, entre les deux, la communauté francophile imaginée est basée sur une appréciation plus floue ou flexible de ces critères, n'étant ni tout à fait comme la communauté francophone imaginée, ni tout à fait comme la communauté anglophone imaginée. Les membres de la communauté linguistique imaginée des francophiles sont en fait le plus souvent caractérisés par l'idée qu'ils ne sont pas *suffisamment* francophones. Dans les représentations, les francophiles parlent le français, mais leur statut de francophone n'est pas reconnu, puisqu'ils ne partageraient pas, ou pas complètement, les autres critères énoncés. Par exemple, ils ne sont pas issus d'un pays ou d'une région considérée authentique où le français serait la langue majoritaire. La langue française n'est habituellement pas leur langue maternelle et ils n'arrivent pas à faire reconnaître leurs compétences comme équivalant à celles de locuteurs natifs. Enfin, leurs pratiques bilingues ou multilingues ne correspondent pas aux pratiques idéalisées unilingues attendues des francophones.

La communauté des francophiles, bien que brièvement discutée au chapitre quatre, soulève un intérêt particulier, puisqu'elle représente une communauté de *new speakers*, au sens de O'Rourke (2011), qui tentent d'intégrer une communauté de locuteurs natifs, mais qui ne parviennent pas à se faire reconnaître comme tel, malgré les efforts des individus en termes d'investissement identitaire. La communauté linguistique francophile imaginée est aussi celle qui semble être la plus menaçante pour le maintien des frontières sociales et linguistiques en milieu scolaire francophone minoritaire. D'une part, parce ses membres auraient tendance à intégrer la communauté scolaire et à revendiquer une plus grande reconnaissance de leur présence et de leur apport. D'autre part, parce qu'elle force une certaine remise en question des critères mêmes qui déterminent les frontières sociales entre les groupes. Entre les représentations des francophones et des francophiles, la ligne n'est pas aussi nette qu'entre les représentations des francophones et des anglophones. Il ne faut cependant pas sous-

estimer les revendications des parents associés à la communauté anglophone imaginée, qui cherchent également à se faire reconnaître par l'institution scolaire.

Cet enjeu d'inclusion et d'exclusion des familles et des parents en fonction des critères déterminant les différentes communautés linguistiques imaginées à l'école Beaulieu se joue aussi dans l'appréciation des services de francisation et de leur capacité à agir en tant qu'agent de socialisation langagière auprès des jeunes élèves du CSF. Ce que le chapitre quatre a mis en lumière, c'est qu'il y a deux grands types de discours qui s'affrontent concernant la francisation. Pour certains adultes rencontrés, principalement des membres du personnel scolaire, c'est dans la petite enfance et au sein de la famille que la socialisation langagière devrait se dérouler. Pour eux, une francisation précoce permettrait aux futurs élèves de l'école francophone de satisfaire les critères leur permettant de se positionner et de se faire reconnaître comme francophones. Si des élèves arrivent à l'école francophone et qu'il apparaît qu'ils aient besoin de francisation, cela serait un signe d'échec de la socialisation langagière familiale. Selon cette perspective, les services de francisation en milieu scolaire ne pourraient pas remplacer la francisation en milieu familial et il deviendrait pratiquement impossible pour les élèves de se faire reconnaître comme francophones. En effet, les élèves de francisation ne pourraient plus revendiquer le français comme langue maternelle, d'autant plus qu'ils n'en performeraient pas les compétences de locuteurs natifs. De plus, leurs compétences plurilingues seraient le signe que les élèves et leurs familles n'adopteraient pas les pratiques unilingues attendues du site de socialisation langagière qu'est le foyer familial. Pour d'autres adultes rencontrés, principalement des parents d'élèves de francisation, les services de francisation en milieu scolaire viendraient compléter les efforts de francisation familiale et ne serait pas, ou ne devrait pas être, un obstacle à la reconnaissance du positionnement identitaire au sein de la communauté francophone imaginée. Selon cette perspective, les services de francisation en milieu scolaire pourraient jouer un rôle important de socialisation langagière, pensée comme un processus à long terme. Les adultes qui adoptent cette posture et cette appréciation du rôle d'agent de socialisation des services de francisation s'attendent à ce que les élèves développent les compétences et les pratiques linguistiques attendues des francophones en cours de scolarisation et qu'il n'est pas nécessaire que les élèves en fassent la démonstration dès leur entrée à l'école. Pour eux, les compétences plurilingues des enfants ne seraient pas un obstacle à l'identification en tant que francophones. Ces deux grands discours tenus à propos de la francisation contribuent à l'établissement, au maintien ou dans une certaine mesure, à

la contestation des critères qui déterminent qui peut se revendiquer ou non légitimement de la communauté linguistique francophone imaginée.

L'apport du chapitre quatre à la discussion de la thèse est important, pour deux raisons. D'abord, il donne plusieurs éléments de contexte qui permettront de mieux comprendre et situer les discours et les représentations des élèves de francisation. Il rend visibles les discours et les représentations qui sont dominants dans le milieu scolaire, en plus de souligner quelques éléments de discours divergents. Ces discours et ces représentations d'adultes sont ceux qui sont partagés dans l'espace scolaire et auxquels sont exposés les élèves. Ensuite, le chapitre quatre rend compte de discours de contestation de parents qui ont obtenu le statut d'ayant droit pour leur famille, que ce soit en raison de leur profil ou de celui de leur conjoint ou conjointe. Or, le sentiment d'exclusion exprimé par plusieurs qui se positionnent ou se font positionner comme anglophones ou francophiles démontre que l'enjeu de la frontière sociale ne se situe pas au plan juridique, mais bien sur le plan des représentations. Ce que le chapitre montre, c'est que le statut d'ayant droit ne garantit pas la reconnaissance et l'inclusion des familles (parents et élèves) dans la communauté linguistique francophone imaginée, jugée authentique et légitime. En effet, si le statut d'ayant droit de certaines familles est contesté, c'est en raison de leur non-conformité aux critères qui caractérisent la communauté francophone imaginée. Les représentations identitaires seraient donc plus significatives que le statut juridique comme facteur d'inclusion et d'exclusion sociale.

À partir du chapitre cinq, la thèse s'est éloignée des discours des adultes pour donner la voix aux élèves de francisation rencontrés dans le cadre de cette étude. Ce chapitre a porté principalement sur l'aspect langagier des pratiques et des représentations des élèves. Ce qui en ressort clairement, c'est l'importance des répertoires plurilingues des élèves. Non seulement ils ont des ressources linguistiques dans les deux langues officielles (le français et l'anglais), mais la plupart ont aussi des compétences, des connaissances et une grande curiosité à l'endroit de nombreuses autres langues et variétés linguistiques. Les élèves de francisation sont en effet en contact avec plusieurs autres langues que le français et l'anglais grâce à leur réseau familial et communautaire, ainsi qu'à leurs expériences de voyage, et cela bien souvent avant leur entrée à l'école. Les élèves ont exprimé plusieurs formes de représentations linguistiques, basées sur l'usage qu'ils font des langues de leurs répertoires ainsi que sur les valeurs qu'ils leur attribuent. Le chapitre suggère que les élèves ont des représentations

linguistiques basées sur leurs expériences vécues ou imaginées de locuteurs et que plus ces expériences sont positives, plus leurs représentations le sont aussi.

Par ailleurs, les élèves ont des représentations linguistiques associées au bilinguisme et au plurilinguisme. Ce qui ressort de ces représentations est d'abord l'image d'un bilinguisme formé de deux codes linguistiques en particulier, l'anglais et le français. Cette représentation du bilinguisme est d'ailleurs fortement associée à leur représentation du Canada et des langues officielles. Puis, les élèves expriment des représentations du bilinguisme largement associées à l'idéologie monolingue qui exige une séparation des codes linguistiques. Cette prédominance de l'idéologie monolingue dans les discours et les représentations des élèves n'est pas surprenante, compte tenu de son importance dans les discours, les pratiques et les politiques scolaires. Je rappellerai cependant que lorsque le contexte le permet, plusieurs élèves ont des pratiques langagières bilingues plus cohérentes avec l'idéologie plurilingue que l'idéologie monolingue.

Ensuite, les élèves conçoivent le plurilinguisme comme l'addition de ressources linguistiques à leur répertoire bilingue de base (français-anglais). Ce qu'il faut noter de leurs représentations du plurilinguisme, c'est qu'elles sont beaucoup plus ancrées dans une idéologie plurilingue. Ils ne recherchent pas autant à séparer les codes linguistiques et ils ne valorisent pas uniquement les compétences associées aux locuteurs natifs. Ils valorisent au contraire leur répertoire plurilingue malgré des compétences souvent limitées dans certains codes linguistiques. Le chapitre suggère que puisque les langues et les variétés linguistiques autres que le français et l'anglais qui forment le répertoire plurilingue des élèves ne sont pas soumises aux discours scolaires, il devient possible pour les élèves de les penser et les utiliser de manière plus libre et créative. L'idéologie monolingue ne semble pas s'appliquer avec autant de force sur les représentations du plurilinguisme, comparativement aux représentations du bilinguisme. Les élèves sont ainsi socialisés de manière différente à l'école, dans la famille et dans la communauté et ils sont soumis à différentes idéologies linguistiques avec lesquelles ils composent, négocient et auxquelles ils s'adaptent.

Enfin, ce que cette section sur les représentations du bilinguisme et du plurilinguisme suggère, c'est que bien qu'on puisse concevoir le bilinguisme comme inclus dans la compétence plurilingue, comme le suggèrent plusieurs auteurs cités au chapitre 2 (Billiez, 2007; Castellotti et Moore, 2010; Cenoz, 2013; Coste et al., 2009; Sabatier, 2010), notamment en raison des variétés linguistiques du

français et de l'anglais qui composent le répertoire linguistique de bien des élèves de francisation, en matière de représentations, il y aurait une distinction à faire. En effet, sans doute en raison du contexte canadien et du statut des deux langues officielles, les représentations, les idéologies et les pratiques linguistiques associées au bilinguisme diffèrent de celles associées au plurilinguisme. L'expérience du bilinguisme n'est pas la même pour ces élèves que l'expérience du plurilinguisme.

Le chapitre cinq discute également des pratiques langagières des élèves à l'école. Ceux-ci reconnaissent que l'école est un espace protégé unilingue et que la seule langue qu'ils devraient utiliser en ses murs est le français. Or, ce que le chapitre démontre, c'est que les élèves connaissent aussi les espaces (au sens de lieux, temps et contextes) où ils ont une certaine marge de manœuvre pour utiliser d'autres langues, dont bien sûr l'anglais. Par exemple, ils savent que pendant les moments de pause comme lors des récréations et des diners, que ce soit à l'intérieur ou dans la cour de récréation, il y a peu de risques de représailles de la part du personnel scolaire s'ils font usage de l'anglais. Toutefois, ces espaces de marge de manœuvre restent largement sous le contrôle des membres du personnel, et en particulier sous celui des enseignants, qui deviennent les gardiens de la frontière linguistique de l'école. En effet, les membres du personnel scolaire mettent en application les politiques scolaires avec plus ou moins de sévérité selon leurs propres idéologies linguistiques et selon leurs préférences en matière de pratiques pédagogiques.

Ce qu'il faut retenir de ce chapitre, c'est notamment que les élèves, dès les premières années de scolarisation, ont une fine compréhension des politiques linguistiques de leur école et des idéologies linguistiques qui les sous-tendent. Ils arrivent aussi à négocier avec la complexité de ces politiques et de ces idéologies qui varient ou sont appliquées de différentes manières selon les moments, les lieux, les contextes et les personnes. Cette compréhension s'incarne dans leurs discours, dans leurs représentations et surtout dans leurs pratiques langagières. Les élèves de francisation rencontrés adaptent en effet leurs pratiques en fonction des contextes et des personnes avec qui ils sont en interaction. Les pratiques langagières des élèves montrent enfin leur agentivité, puisqu'ils arrivent à prendre des décisions par rapport à l'usage de leur répertoire linguistique en fonction de leurs propres préférences et de leurs objectifs communicatifs.

Le chapitre six a exploré les représentations et les positionnements identitaires des élèves de francisation. Dans un premier temps, ce que le chapitre a mis en évidence, c'est la concordance entre

les représentations de la communauté francophone imaginée chez les élèves avec celles des adultes, telles que présentées au chapitre 4. En effet, l'analyse du discours des élèves fait ressortir les mêmes critères que ceux évoqués chez les adultes, soit celui de l'origine nationale, le français comme langue maternelle, la compétence en français et les pratiques langagières unilingues. Les élèves ne font pas seulement répéter ces critères probablement transmis par l'école et leur milieu familial. Ils s'en servent aussi pour se positionner et positionner leurs pairs. Or, lorsqu'on compare ces critères avec les profils des élèves, il devient évident qu'il y a un écart important entre les deux. Il n'est donc pas surprenant que la vaste majorité des élèves rencontrés hésitent ou refusent à se revendiquer de l'identité francophone, malgré leurs efforts d'investissement en ce sens. Je soulignerai qu'un élément en particulier semble représenter un obstacle dans le processus d'identification des élèves de francisation en tant que membres légitimes de la communauté francophone, soit leur répertoire plurilingue. En tant que locuteurs plurilingues, les élèves de francisation ne correspondent pas aux critères habituels associés aux locuteurs natifs du français, qu'il s'agisse d'avoir le français comme langue maternelle, de développer des compétences attendues de locuteurs natifs ou d'adopter des pratiques langagières unilingues. Ce répertoire plurilingue rend plus difficile la reconnaissance de leur authenticité et de leur légitimité, que ce soit à leurs yeux ou aux yeux des membres du personnel scolaire. Il faut noter que pour les élèves de francisation, l'identité francophone que l'école tente de leur transmettre n'est qu'une partie de leur identification. Ils ont en effet démontré par leurs discours et leurs représentations qu'ils se positionnent à partir d'autres identités sociales et linguistiques disponibles, qui peuvent même être plus signifiantes que l'identité francophone. Par exemple, ils se positionnent en fonction de leur âge, de leur sexe, de leurs intérêts. Ils investissent aussi d'autres communautés imaginées liées à leurs parcours familiaux, leurs réseaux sociaux et à leurs diverses expériences langagières et sociales à l'échelle locale, nationale et transnationale.

Ce que le chapitre six met en lumière, c'est qu'en tant que *new speakers*, les élèves de francisation ont du mal à intégrer la communauté linguistique francophone imaginée, pour deux raisons principales. D'une part, les élèves utilisent les critères qui, dans les discours et les représentations, déterminent qui peut être considéré comme un membre légitime et authentique de cette communauté imaginée pour se disqualifier. Ils évaluent leurs profils en fonction de ces critères et en concluent qu'ils ne sont pas francophones. Les représentations associées à la communauté francophone imaginée et qui sont partagées à travers les discours des adultes ont ainsi un effet de délégitimation et d'obstacle à l'inclusion des élèves de francisation à la communauté, malgré les efforts

déployés pour y arriver. D'autre part, pour que les élèves de francisation puissent intégrer la communauté linguistique francophone imaginée, il faut que leur statut soit reconnu par les membres de cette communauté. Or, les adultes, et en particulier les membres du personnel scolaire, en agissant en tant que protecteurs des frontières linguistiques, deviennent une force de délégitimation. En appliquant les critères de la communauté imaginée pour évaluer la légitimité et l'authenticité des élèves de francisation, ils rendent difficile, voire impossible, leur inclusion dans la communauté. C'est justement dans cet effort de protection de la communauté que réside le plus grand paradoxe auquel fait face l'école francophone : les efforts faits pour développer l'identité francophone chez les jeunes sont en partie contrecarrés par les efforts déployés pour protéger l'espace unilingue francophone de l'école. Bref, l'école francophone, par ses pratiques, ses discours et ses politiques, plutôt que de favoriser l'inclusion des jeunes francophones dans la communauté scolaire, sociale et linguistique, risque fort de se les aliéner. Cette situation soulève les questions suivantes : quelle place pour les *new speakers* du français à l'école francophone en milieu minoritaire ? Est-il trop tard pour les élèves de francisation ? Peuvent-ils *devenir* francophones ?

Les résultats de cette recherche suggèrent que les discours, les représentations, les pratiques et les politiques scolaires actuelles à l'école Beaulieu rendent difficile l'inclusion des jeunes élèves de francisation à la communauté francophone imaginée. Les frontières sociales et linguistiques entre les communautés imaginées sont si étanches qu'ils ne peuvent ni se positionner ni se faire reconnaître en tant que francophones, malgré leur statut d'ayants droit et leurs efforts d'investissement identitaire. Ces représentations identitaires sont si dominantes et restrictives qu'elles ne s'appliquent en fin de compte qu'aux familles issues de milieux francophones majoritaires qui adoptent une idéologie monolingue à la base de leurs pratiques langagières. Dès lors que les élèves et leurs familles se caractérisent par un parcours transnational, des répertoires linguistiques diversifiés ou des pratiques langagières guidées par une idéologie plurilingue, des doutes sont soulevés sur leur appartenance à la communauté linguistique imaginée ainsi qu'à la communauté scolaire, doutes qui peuvent mener jusqu'à l'exclusion de ces communautés. Or, ce faisant, l'école francophone défend les intérêts d'un petit groupe de familles issues de milieux majoritaires le plus souvent au détriment de familles issues du contexte francophone minoritaire de la Colombie-Britannique, alors que celles-ci devraient être la clientèle cible des écoles du CSF. Je crois donc que l'école Beaulieu, en tant qu'institution, doit contribuer à redéfinir le rôle de socialisation langagière de l'école francophone et des services de francisation. Plutôt que de maintenir des frontières qui servent principalement les intérêts des

francophones issus de communautés majoritaires considérées comme authentiques et légitimes, l'école doit faciliter l'inclusion des familles et des élèves qui présentent des profils linguistiques et culturels divers et complexes. Pour cela, elle doit promouvoir des discours et des représentations identitaires qui ne font plus seulement écho à une définition traditionnelle et limitée de l'identité francophone. Alors peut-être, la communauté francophone de la Colombie-Britannique continuera de se maintenir et de grandir.

Enjeux et questions laissés en suspens

Cette recherche doctorale se termine en laissant en suspens quelques enjeux qui n'ont pas pu faire l'objet d'une analyse de fonds. De plus, elle reste limitée par sa méthodologie et son ancrage dans le temps et dans l'espace, comme discuté au chapitre 3. C'est pourquoi je souhaite maintenant soulever quelques questions non résolues et quelques enjeux pertinents pour les années à venir.

La première question à laquelle cette thèse ne peut malheureusement pas répondre avec certitude en raison de la démarche méthodologique adoptée, et en particulier de ses choix d'échantillonnage, peut se formuler ainsi : est-ce que les enjeux discutés sont particuliers à cette école, à ces élèves, à leur âge et à un moment assez contraint dans leur acquisition du français, à Vancouver, à la Colombie-Britannique ou trouvent-ils écho ailleurs ? Évidemment, n'ayant pas choisi de faire une étude comparative, il est impossible de généraliser les résultats de recherche au-delà du contexte décrit ici. De plus, il faut reconnaître que les politiques linguistiques en milieu scolaire, la gestion et l'application des critères des ayants droit, l'offre de services de francisation, etc. sont variables d'une école à l'autre, d'une année à l'autre et d'une province à l'autre. Cependant, les conclusions de la thèse restent une mise en garde valide pour l'ensemble des milieux francophones minoritaires au Canada. Si les écoles francophones ont pour mission d'inclure la jeunesse en tant que futurs membres des communautés francophones (imaginées) de leur localité, de leur ville ou de leur province, il convient qu'elles se demandent si leurs discours, leurs représentations et leurs pratiques langagières favorisent cette inclusion ou si au contraire, ils n'auraient pas pour effets d'exclure et de marginaliser certaines catégories d'élèves et de familles.

Ce que cette recherche m'a appris, durant la collecte de données et lors des différentes activités de diffusion des résultats depuis 2011, c'est que les discours traditionnels et restrictifs à

propos de la définition de ce que veut dire être francophone tels que décrits dans cette thèse continuent de nourrir les représentations identitaires en Colombie-Britannique et ailleurs au Canada. Ceci a pour effet de maintenir des frontières sociales et linguistiques assez étanches entre les communautés imaginées, malgré les bonnes intentions des individus et la volonté des écoles et de leurs acteurs d'être plus inclusifs. Plusieurs recherches et démarches pédagogiques citées dans la thèse ont en effet été entreprises en vue d'encourager et de favoriser l'inclusion de la diversité culturelle à l'école francophone en milieu minoritaire. Pourtant, il semble encore difficile de maintenir ces discours inclusifs lorsqu'il est question des élèves de francisation. Il m'apparaît qu'il est maintenant temps de faire de la place non seulement à la diversité culturelle à l'école, mais aussi à la diversité des profils linguistiques. À mon avis, le prochain défi que doit relever l'école francophone en milieu minoritaire est de reconnaître et de valoriser les répertoires plurilingues de ses élèves et plus largement des membres de sa communauté scolaire.

D'ailleurs, ces efforts d'inclusion de la diversité linguistique à l'école francophone mènent le milieu scolaire à se poser une autre question non résolue dans cette thèse : quelle place peuvent et doivent jouer les parents (positionnés comme) anglophones ayants droit à l'école francophone ? Formulée autrement, on pourrait se demander si ces parents représentent une menace ou un apport pour les communautés francophones en contexte minoritaire. Le faible échantillon de parents anglophones ayant participé à cette recherche ne me permet pas de généraliser leurs propos. Cependant, l'expérience souvent négative de leur passage à l'école francophone dont ils font mention et les défis auxquels ils font face exigent une certaine remise en question de la part de la communauté scolaire qui les accueille. Je rappelle que les parents rencontrés dans le cadre de cette étude ont obtenu le statut d'ayants droit. Ce statut signifie pour eux que s'ils ont *le droit* d'envoyer leurs enfants à l'école francophone, ils ont aussi *le droit* d'être impliqués dans leur vie scolaire : être informés des progrès de leurs enfants, pouvoir participer aux activités spéciales, siéger sur les différents comités scolaires, être bénévoles, participer à l'aide aux devoirs de leurs enfants, etc. Or, s'ils ont du mal à communiquer avec l'école et avec les membres du personnel, s'ils se sentent exclus des activités et des comités, s'ils ne se sentent pas les bienvenus au sein de l'espace scolaire ou si leurs efforts ne sont pas reconnus, il devient très difficile pour eux de s'investir dans l'éducation de leurs enfants. Le risque que court l'école est double. D'une part, l'école risque de s'aliéner un nombre important de parents qui se désengageront de la vie scolaire de leurs enfants. D'autre part, l'école risque de perdre des familles et des élèves qui

choisiront alors un autre conseil scolaire, dans un contexte où le nombre d'inscriptions est primordial pour le maintien et le financement des écoles francophones en milieu minoritaire.

Cependant, la présence des parents anglophones à l'école francophone représente pour plusieurs une menace pour l'école et sa communauté. Ces parents représentent la majorité linguistique dominante contre laquelle se battent les membres des communautés francophones minoritaires afin de faire respecter leurs droits constitutionnels et de maintenir les services en français dans leur communauté. Si les parents demandent plus de services en anglais de la part de l'école ou décident d'adopter des pratiques bilingues (anglais – français) à l'école et lors des activités, il devient difficile pour l'institution scolaire d'équilibrer ces besoins et ces exigences avec sa mission culturelle et éducative. Comment valoriser l'usage de la langue française à l'école, si l'anglais y joue un rôle de plus en plus important ? C'est pourquoi il peut paraître périlleux de remettre en question les frontières sociales, linguistiques et symboliques de l'école francophone. Ces frontières restent un rempart important contre le risque d'assimilation linguistique. De plus, les frontières contribuent à la distinction, voire au prestige des conseils scolaires francophones par rapport aux programmes d'immersion. Toutefois, en maintenant ce rempart linguistique et symbolique, l'école et ses acteurs semblent oublier que l'anglais fait aussi partie de la vie quotidienne des élèves et de leur famille et qu'on peut difficilement leur demander de laisser la partie « anglophone » de leur répertoire et de leur identité à l'extérieur de ses murs.

Je reconnais que cet équilibre entre le besoin d'inclusion et le besoin de protection est difficile à trouver pour les institutions scolaires francophones en milieu minoritaire. Cet équilibre est aussi spécifique à chaque milieu en fonction de son contexte social et de ses acteurs. Je ne prétends donc pas que la thèse résout ce problème ou propose une recette qui aiderait tous les acteurs du milieu de l'éducation en français à trouver cet équilibre. Ce que la thèse avance, c'est la nécessité de continuer à y réfléchir et à analyser les effets des différentes décisions prises en ce sens sur le processus d'inclusion et d'exclusion de certaines catégories d'élèves et de leurs familles.

D'ailleurs, j'en viens à la troisième question non résolue par la thèse : l'application du critère d'ayant droit. Tel qu'évoqué au premier chapitre, le Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, à l'instar d'autres conseils scolaires canadiens comme c'est le cas en Ontario ou aux Territoires du Nord-Ouest, se questionne sur la pertinence d'élargir la notion d'ayant droit à des parents

qui pour l'instant ne se qualifient pas. Par exemple, est-ce que des familles francophones immigrantes qui n'ont pas leur citoyenneté canadienne ne devraient pas avoir l'opportunité d'inscrire leurs enfants à l'école francophone ? L'ouverture des critères d'ayant droit et l'élargissement de leur application nourrissent des débats un peu partout au pays et font l'objet de contestations judiciaires dans certaines provinces⁹², dont la Colombie-Britannique⁹³. Cet enjeu majeur dans l'actualité de la Colombie-Britannique depuis 2013 rend les questions soulevées plus haut encore plus aigües. Si on ouvre la définition de francophone et élargit l'application des critères d'ayant droit, comment l'école francophone peut-elle continuer d'assurer sa mission envers la communauté linguistique minoritaire de langue officielle et se différencier de l'immersion ? Comment et sur quelles bases ces critères seront-ils appliqués ? Comment ensuite négocier cette ouverture au plan juridique et administratif avec des postures de fermetures aux plans des idéologies, des représentations et des discours identitaires et linguistiques ? Si l'équilibre entre les besoins d'inclusion et les besoins de protection est déjà difficile à trouver avec les critères d'ayant droit tels qu'appliqués en 2010-2011, j'ai peine à imaginer la complexité qui résulterait d'une plus grande ouverture des critères d'ayant droit, surtout si les discours dominants au CSF ne changent pas. Pour les acteurs du milieu de l'éducation en français, il ne s'agira donc pas seulement de penser l'enjeu des critères d'ayant droit en termes juridiques, administratifs et économiques, mais aussi en termes idéologiques, discursifs, sociaux et symboliques.

La dernière question qui est laissée en suspens par cette thèse est la suivante : quel avenir pour la francophonie de la Colombie-Britannique et plus largement de la francophonie canadienne ? Encore une fois, je ne prétends pas que cette recherche amène des réponses définitives à cette question, sinon peut-être celles-ci : elle sera multiple et marquée par la diversité culturelle et linguistique. Je suis aussi convaincue que les francophonies canadiennes de demain seront différentes de celles qu'auront connues nos aînés, comme elles seront différentes de celles que nous connaissons, *nous* les adultes qui s'identifient comme francophones.

⁹² La commission scolaire francophone du Yukon a perdu sa cause à ce sujet devant la Cour suprême du Canada en 2015.

⁹³ La Cour suprême de la Colombie-Britannique a rejeté à l'automne 2016 les demandes de modification d'application de l'article 23. La cause a été portée en appel. Pour plus d'information concernant la cause menée par le CSF et la FPCFB pour l'éducation francophone en Colombie-Britannique, voir le site <http://causejuridique.csf.bc.ca/index.php/accueil/>.

Pour penser l'avenir des francophonies canadiennes, il importe de donner la parole et d'écouter les enfants et les jeunes. Ce sont eux qui feront la francophonie de demain. En tant qu'adultes, il nous faut accepter que les jeunes francophones de la Colombie-Britannique et d'ailleurs au Canada aient leur propre façon d'être et de vivre la francophonie. Plus encore, il est possible que leurs visions de ce que veut dire être francophone ne nous plairont pas, car elles ne correspondront peut-être pas à nos représentations, à nos valeurs et à nos ambitions. Je crois qu'il nous revient de faire de la place pour ces nouvelles formes de francophonie que nous apportera certainement la jeunesse canadienne. Parce qu'à trop vouloir transmettre notre héritage aux jeunes générations, on les empêche peut-être de bâtir le leur.

Quelques pistes pour des recherches futures

La recherche sur la francisation en milieu francophone minoritaire est encore embryonnaire au Canada, malgré les efforts récents de quelques chercheurs, dont Cormier et al. (2013); Cormier et Lowe (2010). Étant donné la demande de ces services et la possibilité de croissance de la population scolaire qui y aura recours dans les prochaines années, il serait pertinent de poursuivre les recherches sur ce sujet. Je me suis peu intéressée dans cette thèse à ce programme dans une perspective didactique ou pédagogique (son implantation, ses formes, ses activités et stratégies, son efficacité, la formation de ses enseignants, etc.), mais de telles études seraient sans doute pertinentes pour les conseils scolaires francophones, puisque ce sont des programmes encore récents dans leurs institutions. Je crois cependant qu'il faut aussi poursuivre la recherche en sciences sociales sur les enjeux de francisation, que ce soit en sociolinguistique, en sociologie, en anthropologie ou en linguistique appliquée. De telles recherches permettraient d'approfondir et de compléter les questions soulevées par cette thèse.

De même, il me semble essentiel de poursuivre la recherche sur les représentations identitaires chez les jeunes élèves du primaire et du préscolaire, comme le font maintenant un nombre croissant de chercheurs. Ce que cette thèse a démontré, c'est qu'il n'est pas trop tôt pour aborder ces sujets avec eux. Au contraire, leurs propos sont éclairants et leur prise en compte permettrait sans doute aux institutions scolaires de réévaluer leurs pratiques, leurs politiques et leurs discours de manière à être plus inclusives, dès le primaire. D'ailleurs, il serait fort pertinent de mener des études dans d'autres écoles, d'autres conseils scolaires ou d'autres provinces canadiennes afin d'en comparer les résultats avec ceux tirés de cette recherche et d'en étendre la portée d'analyse. Cela permettrait de faire

ressortir les éléments de discours, de représentations et de pratiques qui sont spécifiques à chacun des contextes étudiés et ceux qui sont partagés plus largement dans les francophonies canadiennes.

Si l'occasion se présentait, je souhaiterais faire un retour sur le terrain dans le but de retracer les élèves (qui sont maintenant âgés de 11 à 17 ans) et leurs familles, de manière à actualiser mes données et faire un suivi sur leur processus d'identification. Dans le même ordre d'idée, il serait souhaitable de retourner une fois de plus à l'école Beaulieu et au CSF afin de voir si le contexte décrit pour 2010-2011 est encore largement le même et dans quelle mesure les discours et les représentations identitaires en milieu scolaire ont changé depuis mon terrain ethnographique. Ce serait aussi une façon d'évaluer la pertinence de mes conclusions et des questions soulevées quelques années plus tard, puis de les mettre à jour en fonction des enjeux actuels.

Enfin, je crois que la recherche sur les francophonies canadiennes doit continuer de s'intéresser aux questions de diversité linguistique et culturelle afin de dépasser les dichotomies habituelles basées sur l'opposition français/anglais. Pour être pertinente, la recherche doit relever le défi de poser de nouvelles questions et s'intéresser à de nouveaux enjeux. C'est du moins le défi que je me lance comme jeune chercheuse.

Bibliographie⁹⁴

- Adam, D. (2003). L'immigration et la francophonie canadienne. *Francophonies d'Amérique*(16), 27. doi: 10.7202/1005215ar
- Alber, J.-L. et Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : Interparole, coopération et conversation. *Études de Linguistique Appliquée*, 61, 78-90.
- Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in quebec. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 251-263. doi: 10.1080/13603110500256103
- Anderson, B. R. O. G. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. (3^e éd.). London, UK; New York, NY: Verso.
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.
- Arrighi, L. et Boudreau, A. (2013). La construction discursive de l'identité francophone en acadie ou "comment être francophone à partir des marges" ? *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*(3), 80-92. doi: 10.7202/1016689ar
- Arrighi, L. et Violette, I. (2013). De la préservation linguistique et nationale : La qualité de la langue de la jeunesse acadienne, un débat linguistique idéologique. *Revue de l'université de Moncton*, 44(2), 67. doi: 10.7202/1031001ar
- Auer, P. (2007). The monolingual bias in bilingualism research, or: Why bilingual talk is (still) a challenge for linguistics. Dans M. Heller (dir.), *Bilingualism. A social approach* (p. 319-339). New-York, NY: Palgrave Macmillan.
- Auger, N. et Roy, S. (2012). Quelles constructions identitaires des élèves en classe d'immersion? Perspectives comparées : Canada / France. Dans J. Sauvage & F. Demougin (dir.), *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles* (p. 151-170). Paris, France: L'Harmattan.
- Baker, C. (2008). Knowledge about bilingualism and multilingualism. Dans N. H. Hornberger & J. Cenoz (dir.), *Encyclopedia of language and education* (2^e éd., Vol. 6: Knowledge about Language, p. 315-327): Springer Science+Business Media LLC.
- Baker, C. (2011). *Foundation of bilingual education and bilingualism*. (5th^e éd.). Bristol, UK; Buffalo, NY; Toronto, ON: Multilingual Matters.
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Barth, F. (1969). Introduction. Dans F. Barth (dir.), *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference* (p. 9-38). Boston, MA: Little, Brown and Company.

⁹⁴ La bibliographie et les références dans le texte suivent le modèle APA 6 en français adapté pour l'Université de Montréal (APA6th-fr-UdeM).

- Bayley, R. et Schecter, S. R. (2003). Introduction. Toward a dynamic model of language socialization. Dans R. Bayley & S. R. Schecter (dir.), *Language socialization in bilingual and multilingual societies* (p. 1-6). Toronto, ON: Multilingual Matters.
- Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 509-526.
- Billiez, J. (2007). Etre plurilingue : handicap ou atout ? *Ecarts d'identité*(111), 88-90.
- Blackledge, A. et Creese, A. (2012). Negotiation of identities across times and spaces. Dans S. Gardner & M. Martin-Jones (dir.), *Multilingualism, discourse and ethnography* (p. 82-94). New-York, NY; London, UK: Routledge.
- Block, D. (2008). *Multilingual identities in a global city*. New-York, NY: Palgrave MacMillian.
- Block, D. (2012). Unpicking agency in sociolinguistic research with migrants. Dans S. Gardner & M. Martin-Jones (dir.), *Multilingualism, discourse and ethnography* (p. 47-60). New-York, NY; London, UK: Routledge.
- Blommaert, J. (1999). The debate is open. Dans J. Blommaert (dir.), *Language, power and social process [lpsp]: Language ideological debates*. (p. 1-38). Berlin, Allemagne; Boston, MA: De Gruyter Mouton.
- Blondeau, H. et Friesner, M. (2014). Manifestations phonétiques de la dynamique des attributions ethnolinguistiques à montréal. *The Canadian Journal of Linguistics / La revue canadienne de linguistique*, 59(1), 83-105. doi: 10.1353/cjl.2014.0002
- Blondin, D. (2004). *L'observation en situation en milieu primaire : dépasser les contraintes, enrichir la recherche*. Communication présentée L'instrumentation dans la collecte des données, UQTR.
- Boissonneault, J. (2004). Se dire... Mais comment et pourquoi? Reflexions sur les marqueurs d'identité en Ontario français. *Francophonies d'Amérique*, 18(1), 164-170. doi: 10.1353/fda.2005.0001
- Boix-Fuster, E. P., Anna. (2015). Ideologies and trajectories of "new speakers" in bilingual families in catalonia. *Revista de Llengua i Dret*, 63, 165-185. doi: 10.2436/20.8030.02.98
- Bonte, P. et Izard, M. (Dir.). (2010). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (4^e éd.). Paris, France: Presses Universitaires de France (PUF).
- Bouchamma, Y. (2009). Francisation, scolarisation et socialisation des élèves immigrants en milieu minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick : quels défis et quelles perspectives? *Série de documents de recherche* (p. 50). Halifax, NS: Centre Métropolis Atlantique.
- Boudreau, A. et White, C. (2004). Turning the tide in acadian Nova Scotia: How heritage tourism is changing language practices and representations of language. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 49(3/4), 327-351.
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34(1), 17-34.
- Bourdieu, P. (2002). *Questions de sociologie*. Paris, France: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Boltanski, L. (1975). Le fétichisme de la langue. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(4), 2-32.

- Bourgeois, D. et Bourgeois, Y. (2011). Les municipalités canadiennes et les langues officielles. *Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique*, 44(4), 789–806. doi: 10.1017/S0008423911000758
- Bourgeois, D. Y., Busseri, M. A. et Rose-Krasnor, L. (2009). Ethnolinguistic identity and youth activity involvement in a sample of minority canadian francophone youth. *Identity*, 9(2), 116-144. doi: 10.1080/15283480802669879
- Boutet, J. et Maingueneau, D. (2005). Sociolinguistique et analyse de discours : façons de dire, façons de faire. *Langage et société*, 114(4), 15. doi: 10.3917/lis.114.0015
- Brasseur, P. (2007). Les représentations linguistiques des francophones de la péninsule de Port-au-Port à Terre-Neuve. *GLOTTOPOL*(9), 66-79.
- Bronckart, J.-P. (2012). Le rôle de la maîtrise langagière dans le développement identitaire des personnes. Dans J. Sauvage & F. Demougin (dir.), *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles* (p. 15-32). Paris, France: L'Harmattan.
- Brubaker, R. et Junqua, F. (2001). Au-delà de l'« identité ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139(2), 66-85. doi: 10.3406/arss.2001.3508
- Buors, P. et Lentz, F. (2009). Voix d'élèves sur l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire : de quelques incidences didactiques. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 229-245.
- Calvet, L.-J. (2011). *La sociolinguistique*. (7e^e éd.). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Castellotti, V. et de Robillard, D. (2001). Langues et insertion : quelles articulations ? Présentation. *Langage et société*, 4(98), 5-16. doi: 10.3917/lis.098.0005
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue *Division des politiques linguistiques* (p. 28). Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. Dans M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (p. 45-86). Cergy-Pontoise, France: Université de Cergy-Pontoise.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18. doi: 10.1017/s026719051300007X
- Chavez, B. et Bouchard-Coulombe, C. (2011). Les francophones de la Colombie-Britannique. *Portrait des minorités de langue officielle au Canada*, (004), 80. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-642-x/89-642-x2011004-fra.htm>
- Ching Man, J. L. (2008). Classroom discourse and the construction of learner and teacher identities. Dans M. Martin-Jones, A. M. de Mejia & N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (2^e éd., Vol. 3: Discourse and Education, p. 121-134): Springer Science+Business Media LLC.

- Clément, B. (2013, 12 avril 2013). Des parents appuient les nouveaux critères d'admission aux écoles francophones. Repéré le 4 juin 2015 à <http://ici.radio-canada.ca/regions/colombie-britannique/2013/04/12/004-ecoles-francophones-scf.shtml>
- Colombel, C. et Fillol, V. (2012). Enjeux des langues d'enseignement dans la construction d'une identité scolaire des jeunes océaniens francophones. Dans J. Sauvage & F. Demougin (dir.), *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles* (p. 113-120). Paris, France: L'Harmattan.
- Commissariat aux langues officielles (2010). *Les indicateurs de vitalité des communautés de langue officielle en situation minoritaire 3 : trois communautés francophones de l'ouest canadien. La communauté francophone de la Colombie-Britannique*. Ottawa, ON: Ministre des Travaux publics et des Services gouvernementaux Canada 2010.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2003). *Trousse de formation en francisation : Contenus de formation. Pratiques pédagogiques en francisation*. Repéré à http://francisation.cmec.ca/documents/23_Pratiques.pdf
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (2006a). *Le nouveau guide de francisation en Colombie-Britannique*. Richmond, BC.
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique. (2006b). Rapport annuel 2005-2006 (p. 24). Richmond, BC.
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique. (2008). Comité de partenaires. Guide d'accompagnement (p. 14). Richmond, BC.
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique. (2009). Semons des idées... Cultivons nos rêves. Rapport du forum des 27 et 28 février 2009 (p. 54). Richmond, BC.
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique. (2010). Agenda scolaire 2010-2011. Richmond, BC.
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique. (2011). Rapport annuel 2010-11. Repéré le 4 septembre 2014 à http://www.csf.bc.ca/livrets/rapport_annuel_2010-2011_fr/
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique. (2013). Mise à jour de la politique d'admission du CSF. Vancouver, BC.
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique. (2014). Historique du CSF. Repéré le 20 août 2014 à <http://www.csf.bc.ca/a-propos-du-csf/historique-du-csf/>
- Cormier, M. (2006). « être francophone » ne se conjugue pas à l'impératif. *Perspectives*, 6, 34-38. Repéré à http://www.ctf-fce.ca/Research-Library/PD2006_Etre-francophone-ne-se-conjuge_vol6.pdf
- Cormier, M. (2015). Accueillir le majoritaire dans l'institution de la minorité ? *Minorités linguistiques et société*(5), 100. doi: 10.7202/1029109ar
- Cormier, M., Bourque, J. et Jolicoeur, M. (2013). (Re)-Introduction to French: Four education models to revitalise an endangered group in eastern Canada. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(2), 160-177. doi: 10.1080/13670050.2013.866626

- Cormier, M. et Lowe, A. (2010). Étude des mesures d'accueil et d'accompagnement et de l'implantation de différents modèles d'intervention en francisation (p. 101). Moncton, NB: Centre de recherche et développement en éducation, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Moncton.
- Costa, J. (2015). New speakers, new language: On being a legitimate speaker of a minority language in Provence. *International Journal of the Sociology of Language*, 2015(231), 127-145. doi: DOI 10.1515/ijsl-2014-0035
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.
- Coste, D. et Simon, D.-L. (2009). The plurilingual social actor. Language, citizenship and education. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 168-185. doi: 10.1080/14790710902846723
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *SPROGFORUM*(19), 15-20.
- Cyr, M. (2010). Rapport annuel du directeur général (p. 7). Richmond, BC: Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique.
- Dagenais, D. (2003). Accessing imagined communities through multilingualism and immersion education. *Journal of Language, Identity & Education*, 2(4), 269-283. doi: 10.1207/S15327701JLIE0204_3
- Dagenais, D. et Jacquet, M. (2000). Valorisation du multilinguisme et de l'éducation bilingue dans des familles immigrantes. *JIMI/RIMI*, 1(4), 389-404.
- Dagenais, D. et Jacquet, M. (2008). Theories of representation in French and English scholarship on multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 5(1), 41-52. doi: 10.2167/ijm019.0
- Dagenais, D. et Lamarre, P. (2005). Representations of language among multilingual youth in two canadian cities. *Working Paper Series* (p. 23). Vancouver, BC: Research on Immigration and Integration in the Metropolis.
- Dallaire, C. (2004). «Fier de qui on est. .. Nous sommes francophones!» L'identité des jeunes aux jeux franco-ontariens. *Francophonies d'Amérique*, 18(1), 127-147. doi: 10.1353/fda.2005.0005
- Dallaire, C. et Denis, C. (2005). Asymmetrical hybridities: Youths at francophone games in Canada. *The Canadian Journal of Sociology*, 30(2), 143-168.
- Dalley, P. (2003). Définir l'accueil : enjeu pour l'immigration en milieu minoritaire francophone en Alberta. *Francophonies d'Amérique*(16), 67. doi: 10.7202/1005218ar
- Dalley, P. et Campbell, M. D. (2006). Constructing and contesting discourses of heteronormativity: An ethnographic study of youth in a francophone high school in Canada. *Journal of Language, Identity & Education*, 5(1), 11-29. doi: 10.1207/s15327701jlie0501_2
- Dalley, P. et Leone, H. H. (2012). Définir l'élève francophone : des enseignants et enseignantes de l'Ontario (Canada) se prononcent. Dans J. Sauvage & F. Demougin (dir.), *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles* (p. 395-401). Paris, France: L'Harmattan.

- Darvin, R. et Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56. doi: 10.1017/s0267190514000191
- de Robillard, D. (2008). Langue(s) / systèmes / didactiques, diversité, identités. *Le français aujourd'hui*, 162(3), 11-19. doi: 10.3917/lfa.162.0011
- DeKeyser, R. M. (2013). Age effects in second language learning: Stepping stones toward better understanding. *Language Learning*, 63, 52-67. doi: 10.1111/j.1467-9922.2012.00737.x
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la gestion de départ à la communication des résultats*. Québec, QC: Les Presses de l'Université Laval, De Boeck Université.
- Deslauriers, J.-P. (1997). L'induction analytique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 293-308). Montréal, QC; Paris, France; Casablanca, Maroc: Gaëtan Morin.
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-111). Montréal, QC; Paris, France; Casablanca, Maroc: Gaëtan Morin.
- Duff, P. A. (2010). Language socialization. Dans N. H. Hornberger & S. L. McKay (dir.), *Sociolinguistics and language education* (p. 427-452). Bristol, UK; Buffalo, NY; Toronto, ON: Multilingual Matters.
- Durugbo, C. et Riedel, J. c. k. h. (2013). Viewpoint–participation–technique: A model of participative requirements elicitation. *Concurrent Engineering*, 21(1), 3-12. doi: 10.1177/1063293X12474029
- Elbaz, M. (2000). L'inestimable lien civique dans la société-monde. Dans M. H. Elbaz, Denise (dir.), *Mondialisation, citoyenneté et multiculturalisme* (p. 5-29). Québec, QC: L'Harmattan, Les Presses de l'Université Laval.
- Encrevé, P. (1977). Présentation : linguistique et sociolinguistique. *Langue française*, 34(1), 3-16. doi: 10.3406/lfr.1977.4814
- Estève, I. et Mugnier, S. (2012). Réalités langagières et tensions identitaires chez les enfants sourds. Dans J. Sauvage & F. Demougin (dir.), *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles* (p. 79-90). Paris, France: L'Harmattan.
- Euch, S. E. (2010). Attitudes, motivations et conscience métalinguistique chez des bilingues et des trilingues adultes : effets, similarités et différences. *Language Awareness*, 19(1), 17-33. doi: 10.1080/09658410903009303
- Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The universities. *Discourse Society*, 4, 133-168. doi: 10.1177/0957926593004002002
- Farmer, D., Chambon, A. et Labrie, N. (2003). Urbanité et immigration : étude de la dynamique communautaire franco-torontoise et des rapports d'inclusion et d'exclusion. *Francophonies d'Amérique*(16), 97. doi: 10.7202/1005221ar

- Fédération des parents francophones de Colombie-Britannique. (2016). Repéré le 24 avril 2016 à <http://www.fpfcb.bc.ca/>
- Ferradini, B. (2013, 25 février 2013). Le CSF songe à admettre des élèves non francophones. Combat juridique pour la notion d'égalité en éducation française. Repéré le 4 juin 2015 à <http://ici.radio-canada.ca/regions/colombie-britannique/2013/02/25/007-csf-eleves-non-francophones-cb.shtml>
- Fibbi, R. et D'Amato, G. (2008). Transnationalisme des migrants en Europe : une preuve par les faits. *Revue européenne des migrations internationales [En ligne]*, 4(2), 7-22. Repéré à <http://remi.revues.org/4452>
- Fontan, J.-M., Longtin, D., René, J.-F., Parazelli, M., Gonin, A., Champagne, M. et Mongeau, S. (2013). La recherche participative à l'aune de la mobilisation citoyenne. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 25(2), 125-140.
- Funk, A., Van Borek, N., Taylor, D., Grewal, P., Tzemis, D. et Buxton, J. A. (2012). Climbing the "ladder of participation": Engaging experiential youth in a participatory research project. *Canadian Journal of Public Health*, 103(4), 288.
- Galligani, S. (2010). Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), 63-82.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. Dans T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda (dir.), *Social justice through multilingual education* (p. 140-158). Bristol, UK; Buffalo, NY; Toronto, ON: Multilingual Matters.
- Gauvin, L. (2009). La construction langagière, identitaire et culturelle : un cadre conceptuel pour l'école francophone en milieu minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 87-126.
- Gérin-Lajoie, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, 18(1), 171-179. doi: 10.1353/fda.2005.0009
- Gérin-Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25-43.
- Gorter, D. et Cenoz, J. (2015). Regional minorities, education and language revitalization. Dans M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (dir.), *The routledge handbook of multilingualism* (p. 184-198). London, UK; New-York, NY: Routledge.
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6(6), 467-477. doi: 10.1080/01434632.1985.9994221
- Guérin, L. j. f., Van Der Ploeg, P. a. et Sins, P. h. m. (2013). Citizenship education: The feasibility of a participative approach. *Educational Research*, 55(4), 427-440. doi: 10.1080/00131881.2013.844945
- Gumperz, J. J. (1972). The communicative competence of bilinguals: Some hypotheses and suggestions for research. *Language in Society*, 1(1), 143-154.
- Gumperz, J. J. et Cook-Gumperz, J. (2008). Studying language, culture, and society: Sociolinguistics or linguistic anthropology? *Journal of Sociolinguistics*, 12(14), 532-545.

- Hakuta, K., Bialystok, E. et Wiley, E. (2003). Critical evidence: A test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. *Psychological Science*, 14(1), 31-38.
- Hall, S. (1996). Who needs identity? Dans S. Hall & P. Du Gay (dir.), *Questions of cultural identity* (p. 1-17). London, UK: Sage Publications.
- Hayday, M. (2013). Canada's bilingual education revolution: The B&B Commission and official languages in education. *Canadian Issues*(Fall), 29-33.
- Hébert, R. L., Marie-Pierre. (2015). L'admission aux écoles de langue française : mise à jour de la Colombie-Britannique. Vancouver, BC: Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, Fédération des parents francophones de Colombie-Britannique.
- Heller, M. (1998). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. London, UK; New York, NY: Addison Wesley Longman.
- Heller, M. (2001). Legitimate language in a multilingual school. Dans M. Heller & M. Martin-Jones (dir.), *Voices of authority. Education and linguistic difference* (p. 381-402). Westport, CT; London, UK: Ablex Publishing.
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris, France: Éditions Didier.
- Heller, M. (2007a). Bilingualism as ideology and practice. Dans M. Heller (dir.), *Bilingualism. A social approach* (p. 1-22). New-York, NY: Palgrave Macmillan.
- Heller, M. (2007b). "Langue", "communauté" et "identité". Le discours expert et la question du français au Canada. *Anthropologie et sociétés*, 31(1), 39-54.
- Heller, M. (2008). Repenser le plurilinguisme: Langue, postnationalisme et la nouvelle économie mondialisée. *Diversité urbaine*, 163-176.
- Heller, M. (2011). *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*. New-York, NY: Oxford University Press.
- Heller, M. (2012). Rethinking sociolinguistic ethnography: From community and identity to process and practice. Dans S. Gardner & M. Martin-Jones (dir.), *Multilingualism, discourse and ethnography* (p. 24-33). New-York, NY; London, UK: Routledge.
- Holliday, A. (2010). Complexity in cultural identity. *Language and Intercultural Communication*, 10(2), 165-177.
- Hymes, D. (1972). Editorial introduction to "language in society". *Language in Society*, 1(1), 1-14.
- Iqbal, I. (2005). Mother tongue and motherhood: Implications for french language maintenance in Canada. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 61(3), 305-323. doi: 10.3138/cmlr.61.3.305
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-249). Montréal, QC; Paris, France; Casablanca, Maroc: Gaëtan Morin.

- Jacquet, M. (2009). La dimension marginale de l'inclusion de la diversité ethnique à l'école : l'exemple de la Colombie-Britannique. *Canadian Ethnic Studies*, 41(1-2), 95-113. doi: 10.1353/ces.2009.0009
- Jacquet, M., Moore, D., Sabatier, C. et Masinda, M. (2008). L'intégration des jeunes immigrants francophones africains dans les écoles francophones en Colombie-Britannique (Vol. 9, p. 36). Halifax, NS: Centre Métropolis Atlantique.
- Jaffe, A. (2007). Minority language movements. Dans M. Heller (dir.), *Bilingualism. A social approach* (p. 50-70). New-York, NY: Palgrave Macmillan.
- Jaffe, A. (2008). Parlers et idéologies langagières. *Ethnologie française*, 38(3), 517-526. doi: 10.3917/ethn.083.0517
- Jaffe, A. (2015a). Defining the new speaker: Theoretical perspectives and learner trajectories. *International Journal of the Sociology of Language*, 2015(231), 21-44. doi: DOI 10.1515/ijsl-2014-0030
- Jaffe, A. (2015b). Multilingual citizenship and minority languages. Dans M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (dir.), *The routledge handbook of multilingualism* (p. 83-99). London, UK; New-York, NY: Routledge.
- Janks, H. (2010). Language, power and pedagogies. Dans N. H. Hornberger & S. L. McKay (dir.), *Sociolinguistics and language education* (p. 40-61). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Johnson, M. L. (2009). *À double tranchant. La politique linguistique à l'égard du français au Québec et au Canada*. Moncton, NB: Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques/Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities.
- Kamwangamalu, N. M. (2010). Multilingualism and codeswitching in education. Dans N. H. Hornberger & S. L. McKay (dir.), *Sociolinguistics and language education* (p. 116-142). Bristol, UK; Buffalo, NY; Toronto, ON: Multilingual Matters.
- Kasparian, S. (2007). Pour une approche bilinguiste de l'enseignement du français en situation de contact de langues : le cas de l'Acadie. *Revue de l'Université de Moncton*, 109. doi: 10.7202/017711ar
- Kasper, G. et Omori, M. (2010). Language and culture. Dans N. H. Hornberger & S. L. McKay (dir.), *Sociolinguistics and language education* (p. 455-491). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kern, R. et Liddicoat, A. J. (2008). Introduction : de l'apprenant au locuteur/acteur. Dans G. Zarate, D. Lévy & C. Kramersch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 27-33). Paris, France: Éditions des archives contemporaines.
- Kharkhurin, A. V. (2011). The role of selective attention in bilingual creativity. *Creativity Research Journal*, 23(3), 239-254. doi: 10.1080/10400419.2011.595979
- Krüger, A.-B. (2012). Le discours sur l'enseignement scolaire des langues : une étude de terrain à partir d'entretiens avec des enfants issus de l'immigration turque en Alsace. *Les Cahiers du GEPE*(4).
- Krumm, H. J. (2008). Plurilinguisme et subjectivité : "portraits de langues", par les enfants plurilingues (Traduit par A. Hu & D. Vandystadt). Dans G. Zarate, D. Lévy & C. Kramersch (dir.), *Précis du*

- plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 109-112). Paris, France: Éditions des archives contemporaines.
- Lamarre, P. (1996). *A comparative analysis of the development of immersion programs in British Columbia and Quebec: Two divergent sociopolitical contexts*. (The University of British Columbia, Vancouver, BC).
- Lamarre, P. (2007). Anglo-Quebec today: Looking at community and schooling issues. *International Journal of the Sociology of Language*, 2007(185). doi: 10.1515/ijsl.2007.028
- Lamarre, P. (2013). Catching "Montréal on the move" and challenging the discourse of unilingualism in Québec. *Anthropologica*, 55(1), 41-56.
- Lamarre, P., Lamarre, S., Lefranc, M. et Levasseur, C. (2015). *La socialisation langagière comme processus dynamique : suivi d'une cohorte de jeunes plurilingues intégrant le marché du travail*. Québec, QC: Conseil supérieur de la langue française.
- Landry, J. (2015, 29 mai 2015). Refus d'accès aux écoles françaises: Mesure temporaire, dit le CSF. Repéré le 22 mai 2016 à <http://ici.radio-canada.ca/regions/colombie-britannique/2015/05/29/001-csf-proces-education.shtml>
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2008). Un modèle macroscopique du développement psycholinguistique en contexte intergroupe minoritaire. *Diversité urbaine*, 45-68.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire, nouvelles perspectives canadiennes*. Gatineau, QC: Patrimoine canadien.
- Landry, R. F., Eric. (2009, 23 octobre 2009). *Qui sont les francophones? Analyses de définitions selon les variables du recensement*. Communication présentée Pour une réflexion sur la catégorisation linguistique et la réalité des langues, CEETUM.
- Lavoie, C. et Joncas, J.-A. (2015). Le dessin-entretien : un outil de collecte de données innovateur et approprié auprès des communautés culturelles et linguistiques minoritaires. *Recherches Qualitatives*, 34(1), 97-121.
- Lefebvre, B. (1989). La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 14(3), 381-386.
- Lefebvre, M. (2006). L'identité bilingue et le capital linguistique communautaire : le cas du grand Moncton. *Francophonies d'Amérique*(22), 73. doi: 10.7202/1005379ar
- Lentz, F. (2009). Apprendre en français en milieu francophone minoritaire : un enjeu majeur. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 3-21.
- Léonard, J. L., McCabe Gagnic, J. et Avilés González, K. J. (2013). Multilingual policies put into practice: Co-participative educational workshops in Mexico. *Current Issues in Language Planning*, 14(3), 419-435. doi: 10.1080/14664208.2013.838835
- Leone, H. H. (2011). *L'influence des structures et de la négociation sur la construction identitaire ethnolinguistique des jeunes en milieu francophone minoritaire : une étude de cas multiples de douze jeunes de la région d'Ottawa*. (Université d'Ottawa, Ottawa, ON).

- Levasseur, C. (2016). When children challenge what's "obvious": Identities, discourses, and representations from the perspective of schoolchildren in Vancouver, Canada. Dans R. Lawson & D. Sayers (dir.), *Sociolinguistic research. Application and impact* (p. 45-65). London, UK; New-York, NY: Routledge.
- Litalien, R. J., Moore, D. et Sabatier, C. (2012). Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité : pour une écologie de la diversité en contexte francophone en Colombie-Britannique. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 192-211.
- Loi concernant le statut et l'usage des langues officielles du Canada, § ch. 38 (1988).
- Lüdi, G. et Py, B. (1991). Être bilingue en Suisse : contacts de langues et vie quotidienne. *Bulletin CILA*, 54, 73-86.
- Madibbo, A. (2010). Pratiques identitaires et racialisation des immigrants africains francophones en Alberta. *Canadian Ethnic Studies*, 41(3), 175-189. doi: 10.1353/ces.2010.0030
- Magnan, M.-O. (2010). L'identité des jeunes de la minorité anglophone au Québec. Dans A. Pilote & S. M. De Souza Correa (dir.), *L'identité des jeunes en contexte minoritaire* (p. 11-29). Québec, QC: Les Presses de l'Université Laval.
- Magnan, M.-O. et Pilote, A. (2007). Multiculturalisme et francophonie(s) : enjeux pour l'école de la minorité linguistique. *GLOTTOPOL*(9), 80-92.
- Maingueneau, D. (2005). Sociolinguistique et analyse de discours : façons de dire, façons de faire. *Langage et société*(4), 15.
- Marineau-Dufresne, C. (2013, 26 février 2013). Admission des non-francophones : Le CSF bien en arrière du peloton. Repéré le 22 mai 2016 à <http://ici.radio-canada.ca/regions/colombie-britannique/2013/02/26/006-admission-eleves-non-ayants-droit.shtml>
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B. et Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9-34.
- Martin-Jones, M. (2007). Bilingualism, education and the regulation of access to language resources. Dans M. Heller (dir.), *Bilingualism: A social approach* (p. 161-182). New-York, NY: Palgrave Macmillan.
- Martin-Jones, M. et Gardner, S. (2012). Introduction: Multilingualism, discourse and ethnography. Dans S. Gardner & M. Martin-Jones (dir.), *Multilingualism, discourse and ethnography* (p. 1-15). New-York, NY; London, UK: Routledge.
- Martinez, P. et Moore, D. S., Valérie. (2008). Introduction. L'exception à la règle : des plurilinguismes à l'enseignement. Dans P. Martinez, D. Moore & V. Spaëth (dir.), *Plurilinguismes et enseignement: Identités en construction* (p. 11-19). Paris, France: Riveneuve.
- McGroarty, M. E. (2010). Language and ideologies. Dans N. H. Hornberger & S. L. McKay (dir.), *Sociolinguistics and language education* (p. 3-39). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ministry of Education of British Columbia. (2014). Student statistics - 2013/14. Province - public and independent schools combined. Accessible dans Provincial Reports Repéré à <http://www.bced.gov.bc.ca/reporting/province.php>

- Ministry of Education of British-Columbia. (2015). French immersion program. Repéré le 27 février 2016 à <http://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/administration/legislation-policy/public-schools/french-immersion-program>
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris, France: Éditions Didier.
- Moore, D. et Gajo, L. (2009). Introduction – French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137-153. doi: 10.1080/14790710902846707
- Moore, D. et Py, B. (2008). Introduction : discours sur les langues et représentations sociales. Dans G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 271-279). Paris, France: Éditions des archives contemporaines.
- Moore, D. et Sabatier, C. (2012). Cultures éducatives partagées : ethnographie de la salle de classe, postures de recherche et formation des enseignants. *Mélanges CRAPEL*(34), 87-108.
- Nagel, J. (1994). Constructing ethnicity: Creating and recreating ethnic identity and culture. *Social Problems*, 41(1), 152-176.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- O'Rourke, B. (2011). Whose language is it? Struggles for language ownership in an Irish language classroom. *Journal of Language, Identity & Education*, 10(5), 327-345. doi: 10.1080/15348458.2011.614545
- O'Rourke, B. (2015). Language revitalisation models in minority language contexts: Tensions between ideologies of authenticity and anonymity. *Anthropological Journal of European Cultures*, 24(1), 63-82. doi: 10.3167/ajec.2015.240105
- O'Rourke, B., Pujolar, J. et Ramallo, F. (2015). New speakers of minority languages: The challenging opportunity - foreword. *International Journal of the Sociology of Language*, 2015(231), 1-20. doi: DOI 10.1515/ijsl-2014-0029
- Patrick, D. (2007). Language endangerment, language rights and indigeneity. Dans M. Heller (dir.), *Bilingualism. A social approach* (p. 111-134). New-York, NY: Palgrave Macmillan.
- Pavlenko, A. (2003). "I never knew i was a bilingual": Reimagining teacher identities in tesol. *Journal of Language, Identity & Education*, 2(4), 251-268. doi: 10.1207/S15327701JLIE0204_2
- Pennycook, A. (2010). Nationalism, identity and popular culture. Dans N. H. Hornberger & S. L. McKay (dir.), *Sociolinguistics and language education* (p. 62-86). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Perregaux, C. (2009). Dans les dessins de jeunes enfants, les langues sont des images. Dans M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (p. 31-43). Cergy-Pontoise, France: Université de Cergy-Pontoise.
- Piller, I. (2015). Monolingual ways of seeing multilingualism. *Journal of Multicultural Discourses*, 11(1), 25-33. doi: 10.1080/17447143.2015.1102921

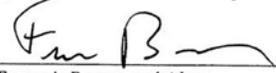
- Pilote, A. (2004). *La construction de l'identité politique des jeunes en milieu francophone minoritaire : le cas des élèves du centre scolaire communautaire Sainte-Anne à Fredericton au Nouveau-Brunswick*. (Université Laval, Québec, QC).
- Pilote, A. (2010). Entre l'appartenance communautaire et civique : les jeunes de l'école de la minorité francophone au Nouveau-Brunswick. Dans A. Pilote & S. M. De Souza Correa (dir.), *L'identité des jeunes en contexte minoritaire* (p. 31-51). Québec, QC: Les Presses de l'Université Laval.
- Pilote, A. et De Souza Correa, S. M. (2010). Dynamiques de construction identitaire chez les jeunes en contexte minoritaire : perspective sociologique. Dans A. Pilote & S. M. De Souza Correa (dir.), *L'identité des jeunes en contexte minoritaire* (p. 1-8). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Pilote, A. et Magnan, M.-O. (2012). La construction identitaire des jeunes francophones en situation minoritaire au Canada : négociations des frontières linguistiques au fil du parcours universitaire et de la mobilité géographique. *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, 37(2), 169-195.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal, QC; Paris, France; Casablanca, Maroc: Gaëtan Morin.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Montréal, QC; Paris, France; Casablanca, Maroc: Gaëtan Morin.
- Prasad, G. (2013). Children as co-ethnographers of their plurilingual literacy practices: An exploratory case study. *Language and Literacy*, 15(3), 4-30.
- Pujolar, J. (2007). Bilingualism and the nation-state in the post-national era. Dans M. Heller (dir.), *Bilingualism. A social approach* (p. 71-95). New-York, NY: Palgrave Macmillan.
- Razafimandimananana, E. (2008). *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à montréal*. (Université Rennes 2 - Haute Bretagne, Rennes, France).
- Razafimandimananana, E. et Peigné, C. (2010). Francophonies plurilingues : vu(e)s de (nouveaux) apprenants du français à Montréal et Durban. *GLOTTOPOL*(16), 67-80.
- Rocque, J. (2009). Le phénomène des couples mixtes et l'école de langue française en milieu francophone minoritaire dans l'Ouest canadien. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 249-303.
- Rogers, R. (2008). Critical discourse analysis in education. Dans M. Martin-Jones, A. M. de Mejia & N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (2^e éd., Vol. 3: Discourse and Education, p. 53-68): Springer Science+Business Media LLC.
- Sabatier, C. (2010). Plurilinguismes, représentations et identités : des pratiques des locuteurs aux définitions des linguistes. *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 6(1), 125-161. doi: 10.7202/1000485ar

- Sahuquillo Díaz, M. et Valenzuela Miranda, J. (2014). El almacén de una lingüística incipiente: Contribución al desarrollo de las competencias metalingüísticas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 401-428.
- Saillant, F., Kilani, M. et Graezer Bideau, F. (Dir.). (2011). *Manifeste de Lausanne. Pour une anthropologie non hégémonique*. Montréal, QC: Liber.
- Sauvage, J. et Demougin, F. (2012). La construction identitaire à l'école. Propos introductif. Dans J. Sauvage & F. Demougin (dir.), *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles* (p. 9-12). Paris, France: L'Harmattan.
- Schieffelin, B. B. (2007). Langue et lieu dans l'univers de l'enfance. *Anthropologie et Sociétés*, 31(1), 15. doi: 10.7202/015980ar
- Schmid, M. S., Köpke, B. et de Bot, K. (2012). Language attrition as a complex, non-linear development. *International Journal of Bilingualism*, 17(6), 675-682. doi: 10.1177/1367006912454619
- Selleck, C. L. R. (2013). *A comparative ethnographic study of students' experiences and perceptions of language ideologies in bilingual Welsh/English education: Inclusive policy and exclusionary practice*. (Cardiff University, Cardiff, UK).
- Shannon, S. M. (1999). The debate on bilingual education in the U.S.: Language ideology as reflected in the practice of bilingual teachers Dans J. Blommaert (dir.), *Language, power and social process [Ipsp] : Language ideological debates*. (p. 171-199). Berlin, Allemagne; Boston, MA: De Gruyter Mouton.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Québec, QC: les Presses de l'Université Laval.
- Statistique Canada. (2010). Recensement visuel. Recensement de 2006. Ottawa, ON.
- Statistique Canada. (2011). Population selon la langue maternelle, par province et territoire, à l'exclusion des résidents d'un établissement institutionnel. Repéré le 4 septembre 2014 à <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/I02/cst01/demo11c-fra.htm>
- Stratilaki, S. (2009). Des identités, des langues et des recits de vie. Schèmes constitués ou nouvelles analogies dans la parole des élèves plurilingues ? *GLOTTOPOL*(13), 168-191.
- Swann, J., Deumert, A., Lillis, T. et Mesthrie, R. (2004). *A dictionary of sociolinguistics*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Taylor, L. K. (2008). Of mother tongues and other tongues: The stakes of linguistically inclusive pedagogy in minority contexts. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 65(1), 89-123. doi: 10.3138/cmlr.65.1.89
- Thamin, N., Combes, É. et Armand, F. (2013). Tensions discursives autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles montréalaises. Dans S. Galligani, S. Wachs & C. Weber (dir.), *École et langues. Des difficultés en contexte* (p. 17-40). Paris, France: Riveneuve.
- Thériault, J. Y. (2014). Complétude institutionnelle : du concept à l'action. *Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain [en ligne]*, 11(Qui gouverne au Canada ?). Repéré à <http://mimmoc.revues.org/1556>

- Toohey, K. (2008). Ethnography and language education. Dans M. Martin-Jones, A. M. de Mejia & N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (2^e éd., Vol. 10: Research Methods in Language and Education, p. 177-187): Springer Science+Business Media LLC.
- Vieux-Fort, K. et Pilote, A. (2010). Représentations de la communauté anglophone et positionnements identitaires chez des jeunes scolarisés en anglais à Québec : explorations méthodologiques. *GLOTTOPOL*(16), 81-99.
- Wardhaugh, R. (1983). *Language & nationhood. The canadian experience*. Vancouver, BC: New Star books.
- Warriner, D. (2008). Discourse analysis in educational research. Dans M. Martin-Jones, A. M. de Mejia & N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (2^e éd., Vol. 10: Research Methods in Language and Education, p. 203-215): Springer Science+Business Media LLC.
- Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222-1235. doi: 10.1016/j.pragma.2010.07.035
- Woolard, K. A. (1998). Language ideology as a field of inquiry. Dans B. B. Schieffelin, K. A. Woolard & P. V. Kroskrity (dir.), *Language ideologies: Practice and theory* (p. 3-49). New-York, NY: Oxford University Press.
- Woolard, K. A. et Schieffelin, B. B. (1994). Language ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23, 55-82. doi: 10.1146/annurev.an.23.100194.000415
- Yon, D. A. (2003). Highlights and overview of the history of educational ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 32(1), 411-429. doi: 10.1146/annurev.anthro.32.061002.093449
- Yuval-Davis, N. (2004). Borders, boundaries, and the politics of belonging. Dans S. May, T. Modood & J. Squires (dir.), *Ethnicity, nationalism, and minority rights* (p. 214-230). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zeidler, M. (2015, 2 juin 2015). Enfant refusé au CSF : une mère réclame des éclaircissements. Repéré le 4 juin 2015 à <http://ici.radio-canada.ca/regions/colombie-britannique/2015/06/02/003-csf-politique-admission-immigration-francophile.shtml>

Annexe 1 – Documents soumis pour la certification éthique

A1.1 Certificat d'éthique CPER 10-068-P

 Université de Montréal	No de certificat CPER-10-068-P	
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) Facultés de l'aménagement, de droit, de musique, des sciences de l'éducation et de théologie et de sciences des religions		
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE		
<i>Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.</i>		
Titre du projet	Discours, représentations et processus identitaires en classes de francisation à Vancouver	
Étudiant requérant	Catherine Levasseur (LEVC22617701) candidate au doctorat en sciences humaines appliquées Faculté des arts et sciences	
Direction	Patricia Lamarre professeure agrégée, Didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal	
MODALITÉS D'APPLICATION Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR. Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.		
 François Bpwen, président Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche Université de Montréal	31 / 08 / 2010 Date de délivrance	01 / 12 / 2012 Date de fin de validité
adresse postale C.P. 6128, succ. Centre-ville Montréal QC H3C 3J7	Faculté des sciences de l'éducation Pavillon Marie-Victorin 90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504 Montréal QC H2V 2S9	Téléphone : 514-343-6111 poste 4579 Télécopieur : 514-343-2283 cper@umontreal.ca www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html

A1.2 Courriel d'autorisation du CSF (mai 2010)

projet de recherche

Mario Cyr [mariocyr@me.com]

Envoyé : 2 mai 2010 22:58

À : Levasseur Catherine

Bonsoir Mme Levasseur,
Nous avons pu discuter vendredi dernier de votre projet avec
l'administration de l'école [REDACTED]
Ils sont intéressés à participer à votre recherche.
Vous avez donc ma permission pour les contacter directement.
La directrice est: Mme [REDACTED] ([REDACTED]@csf.bc.ca)
La directrice-adjointe: Mme [REDACTED] ([REDACTED]@csf.bc.ca)
Le numéro de téléphone à l'école est : 604-[REDACTED]
Laissez-nous savoir de quelle façon nous pouvons vous aider et
faciliter votre travail.
Bien à vous,

Mario Cyr
Directeur général
CSF

A1.3 Lettre d'invitation à participer à la recherche (français)

Vancouver, 20 octobre, 2010

Cher parent,

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche intitulé "*Discours, représentations et processus identitaires en classes de francisation à Vancouver*". Cette recherche sera menée par la doctorante Catherine Levasseur (Université de Montréal), sous la supervision de sa directrice de recherche Patricia Lamarre (Université de Montréal). La recherche se fera dans le cadre d'études doctorales menant au grade de Ph.D. en Sciences humaines appliquées à l'Université de Montréal. La recherche a été approuvée par le comité d'éthique de l'Université de Montréal, par le Conseil scolaire francophone et par la direction de votre école.

Voici en quoi consisterait votre participation à la recherche, si vous acceptiez d'y prendre part (voir le formulaire 3 – Parents ci-joint) : vous seriez invité à participer à des entrevues de groupes ou à une entrevue individuelle durant l'année scolaire 2010-2011. L'entrevue de groupe, composée de parents, sera réunie à deux occasions en cours d'année pour participer à une entrevue d'une durée approximative de 60 à 90 minutes. La première entrevue de groupe aurait lieu en début d'année (octobre-novembre 2010) et la deuxième en fin d'année (avril-mai 2011). L'entrevue individuelle aurait lieu en hiver ou au printemps 2011 et serait d'une durée approximative de 60 minutes. Les entrevues de groupe et individuelles porteraient sur des thèmes qui touchent à la construction identitaire des enfants, les représentations et préoccupations liées à la langue et à l'identité des enfants, de leurs proches et des professeurs. Les entrevues auront lieu à l'école ou à un autre endroit de votre choix.

Nous sollicitons également votre autorisation pour la participation de votre enfant à la recherche (voir le formulaire 1 – Élèves en francisation ci-joint). Durant l'année scolaire 2010-2011, les élèves seront appelés à participer activement à des *focus groupes animés* organisés autour d'activités créatives et de bricolage ainsi qu'à des entrevues individuelles ou de groupe. Ils seront observés lors d'activités ludiques adaptées à leur groupe d'âge ainsi que de façon ponctuelle lors des récréations ou en classe. Vous serez tenus informés en tout temps des activités menées et votre autorisation sera sollicitée pour toute activité qui retiendrait les élèves à l'école en dehors des heures normales de cours. La recherche sera présentée à votre enfant qui sera informé des différentes activités auxquelles il / elle sera invité(e).

Aucune compensation financière ne sera versée pour la participation de votre enfant à la recherche. En acceptant de participer à cette recherche, vous pourrez cependant contribuer à l'avancement des connaissances sur le processus identitaire des enfants ayant recours aux programmes de francisation, ce qui pourrait, nous l'espérons, favoriser l'intégration scolaire des élèves en francisation au programme régulier. Enfin, il n'y a aucun inconvénient ou risque particulier à participer à la recherche.

Les renseignements recueillis demeureront absolument confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un pseudonyme et seuls les chercheuses auront la liste des participants et de leur pseudonyme. Aucune information permettant de vous identifier ou d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée et des noms fictifs seront utilisés dans les publications et les communications scientifiques.

Pour obtenir plus d'information sur cette recherche, vous êtes prié de communiquer avec Mme Catherine Levasseur ou avec Mme Patricia Lamarre. Il nous fera grand plaisir de répondre à toutes questions que vous pourriez avoir.

Si vous acceptez que vous et votre enfant participiez à cette recherche, veuillez signer les deux (2) formulaires de consentement joints à cette lettre et les retourner à l'école. Nous vous contacterons par téléphone pour prendre rendez-vous au temps qui vous conviendra pour les entrevues. Veuillez noter que dans le cas où vous ou votre enfant accepteriez de participer à cette recherche, vous êtes libre de retirer votre consentement et d'interrompre votre participation à tout moment.

En vous remerciant de la considération que vous porterez à cette demande, veuillez accepter, cher parent, nos meilleures salutations.

Catherine Levasseur

Sciences humaines appliquées
Université de Montréal

Catherine.levasseur.2@umontreal.ca

(numéro de téléphone)

Patricia Lamarre

Département de didactique
Université de Montréal

patricia.lamarre@umontreal.ca

(numéro de téléphone)

P.J.

Formulaire de consentement 1 – Élève en francisation

Formulaire de consentement 3 – Parents

A1.4 Lettre d'invitation à participer à la recherche (anglais)

Vancouver, October 20, 2010

Dear parent,

You are invited to participate in a study entitled "*Discourses, Representations and Identity Processes in "Francisation" Classes in Vancouver*". The study is undertaken by Catherine Levasseur, Ph.D. student (Université de Montréal) under the supervision of her research advisor Dr. Patricia Lamarre (Université de Montréal). The completion of the research will lead to a Ph.D. in a program of Applied Humanities. The research has been approved by the ethics committee of the University of Montreal and by your school board, the *Conseil scolaire francophone*, as well as your school's administration.

We would like to clarify what participation in the study involves. You will be asked to take part in group interviews with other parents and possibly in one (1) individual interview during the 2010-2011 school year. The focus groups will meet twice over the year to participate in an opened interview that will last between 60 to 90 minutes. The first meeting will be held at the beginning of the year (October-November 2010) and the second toward the end of the school year (April-May 2011). The individual interviews will be scheduled in the winter or spring of 2011 and would last around 60 minutes. The study will address the following themes: the identity construction of children in "francisation" programs, children's representations and preoccupations about languages and identity, as well as those of parents and teachers. If you decide to participate, we will set up a time that is convenient to you. Interviews will be conducted in your school or another place of your convenience.

We are also asking (see separate form) for your authorization to include your child in the study. The students' participation in this research will consist of taking part in a series of focus group activities, built around creative craft activities, and to participate in interviews over the 2010-2011 school year. Students will be observed in craft-based activities designed for their age group and on a limited number of occasions, in classrooms and at recess. You will be kept informed at all times about activities and your permission requested if activities keep children in school past regular school hours. Your child will be thoroughly informed about the research and the activities he / she will be invited to participate in.

There are no financial benefits attached to participation in the study. Data collected from the interviews, however, will make a contribution to the advancement of knowledge about the identity construction of students enrolled in "francisation" programs and hopefully this will contribute to facilitating the integration of these students into the mainstream program.

Any information that is obtained in connection with this study will remain confidential and will only be disclosed in anonymous form. More specifically, your name or your child's name will not appear anywhere in the research findings or in the recorded data. A pseudonym will be assigned to each participant and will be used on the tape, transcripts of the interview and to the background information.

If you would like more information about this study, please contact Catherine Levasseur or Dr. Patricia Lamarre, we will be pleased to answer any questions that you might have.

If you agree to participate in this study and if you agree to have your child participate, please sign the two (2) consent forms attached to this letter and return it to your school principal. We will contact you by telephone to set up an interview time that is convenient to you. We would like to emphasize that, should you and your child decide to participate, you are free to withdraw your consent and discontinue participation at any time.

Please allow us to thank you for your time and consideration.

Best regards,

Catherine Levasseur
Sciences humaines appliquées
Université de Montréal
Catherine.levasseur.2@umontreal.ca
(numéro de téléphone)

Patricia Lamarre
Département de didactique
Université de Montréal
patricia.lamarre@umontreal.ca
(numéro de téléphone)

Please find enclosed:

- Consent Form 1 – Students in Francisation
- Consent Form 3 – Parents

A1.5 Formulaire de consentement 1 – élèves (français)

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT 1- Élèves en francisation

Titre du projet de recherche : Discours, représentations et processus identitaires en classes de francisation à Vancouver

Chercheuse : **Catherine Levasseur, candidate au doctorat**
Sciences humaines appliquées
Faculté des Arts et sciences, Université de Montréal

Directrice de recherche : **Patricia Lamarre, professeure agrégée**
Didactique des langues secondes
Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARENTS DES PARTICIPANTS

1.1 But de la recherche

Cette recherche a pour but d'explorer le processus de construction identitaire des élèves en francisation en Colombie-Britannique. La recherche collectera des données auprès d'élèves de niveau primaire (6 à 12 ans) qui ont recours, ou ont eu recours, aux services de francisation à l'école André-Piolat à North Vancouver. Ainsi, la recherche contribuerait à mieux comprendre comment favoriser un sentiment d'appartenance à la communauté francophone de la Colombie-Britannique.

Cette recherche sera menée par la doctorante Catherine Levasseur (Université de Montréal), sous la supervision de sa directrice de recherche Patricia Lamarre (Université de Montréal). La recherche se fera dans le cadre d'études doctorales menant au grade de Ph.D. en Sciences humaines appliquées à l'Université de Montréal.

1.2. Objectifs de la recherche

Cette étude vise à permettre aux dirigeants scolaires, aux enseignants et aux parents de mieux comprendre ce que vivent les enfants en francisation à l'école, à travers les discours et les représentations sociales des langues et de l'identité. La recherche a l'espoir de mener à une meilleure adaptation des pratiques scolaires au vécu de ces élèves afin de favoriser leur intégration scolaire au programme régulier.

2. Participation à la recherche

Durant l'année scolaire 2010-2011, les élèves seront appelés à participer activement à des *focus groupes animés* ainsi qu'à des entrevues individuelles ou de groupe. Ils seront observés lors d'activités créatives et ludiques adaptées à leur groupe d'âge ainsi que de façon ponctuelle lors des récréations ou en classe. Vous serez tenus informés en tout temps des activités menées et votre autorisation sera sollicitée pour toute activité qui retiendrait les élèves à l'école en dehors des heures normales de cours. Le nom de votre enfant n'apparaîtra jamais dans les données collectées ni dans les publications ou conférences scientifiques. La recherche sera présentée à

votre enfant qui sera informé des différentes activités auxquelles il / elle sera invité(e). Nous sollicitons également votre autorisation à participer à la recherche en tant que parents (voir le formulaire 3 – Parents ci-joint).

2.1 Participation aux focus groupes animés

Si l'autorisation est donnée, la participation aux « focus groupes animés » consistera pour votre enfant à participer une fois par mois à des activités animées en petits groupes (4 à 6 élèves par groupe) sur l'heure du diner ou après l'école. Ces activités se dérouleront de novembre 2010 à mai 2011.

Les activités seront adaptées aux groupes d'âges et elles seraient de nature agréable pour les enfants de par leur caractère ludique : dessin, bricolage, bande-dessinée, présentation de scénettes, écoute de chansons ou d'extraits vidéos, rédaction de récits, etc. Ces activités seront suivies d'une brève mise en commun. Ces *focus groupes animés* seront d'une durée maximale de 30 minutes pour les plus jeunes (6-8 ans) et de 60 minutes chez les plus vieux (9-12 ans).

Lors de ces activités, les thèmes suivants seront abordés avec les enfants : les groupes d'amis, les répertoires linguistiques (langues parlées et connues), les marqueurs identitaires, l'expérience en milieu scolaire et en francisation en particulier, l'image qu'ils se font des langues et des identités et discours tenus sur la langue et l'identité.

Avec l'autorisation parentale, les interactions verbales seront enregistrées (audio) et il y aura une prise de notes d'observations durant l'activité. Un échantillon des productions artistiques sera aussi conservé pour chacune des activités. Nous vous demandons l'autorisation de prélever un échantillon de ces productions qui seront alors susceptibles d'être reproduites dans le cadre d'activité de diffusion des résultats (thèse, articles scientifiques, communications).

2.2 Participation aux entrevues

Les élèves qui auront participé aux *focus groupes animés* seront invités à participer à des entrevues semi-dirigées individuelles ou de petits groupes (2-3 enfants) d'une durée approximative de 15 à 30 minutes. Les enfants seront questionnés sur les routines scolaires, leurs groupes d'amis, leurs usages et représentations des langues ainsi que de leur(s) appartenance(s) identitaires, de leur trajectoire personnelle, familiale et scolaire et de leurs expériences en lien avec les services de francisation. Ces entrevues auront lieu à l'hiver et au printemps 2011, à l'école, sur l'heure du diner ou après les heures de classe.

Avec l'autorisation parentale, les interactions verbales seront enregistrées (audio) et il y aura une prise de notes d'observations durant les entrevues.

2.3 Observations à l'école

La chercheuse principale suivra à l'occasion les élèves dans leurs activités afin de collecter des données qui permettront de contextualiser les informations recueillies lors des *focus groupes animés* et des entrevues. Ces périodes d'observation auront lieu à une fréquence approximative de 6 à 8 jours par mois, d'octobre 2010 à juin 2011. Les périodes d'observation seront réalisées de façon discrète pour ne pas déranger l'élève dans son apprentissage.

Les observations porteront particulièrement sur les routines scolaires, l'usage des langues à l'école, les groupes de pairs, les activités et centres d'intérêts des élèves, les marqueurs identitaires, etc.

3. Confidentialité

Les renseignements recueillis auprès des élèves demeureront absolument confidentiels. Chaque élève participant à la recherche se verra attribuer un pseudonyme et seuls les chercheurs auront la liste des élèves participants et de leur pseudonyme. De plus, les renseignements, les productions artistiques et les enregistrements audio seront conservés dans un classeur sous clé, situé dans un bureau fermé. Les fichiers électroniques seront protégés par des mots de passe.

Aucune information permettant d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée et des noms fictifs seront utilisés dans les publications et les communications scientifiques.

En vertu des critères éthiques de l'Université de Montréal, les renseignements personnels ainsi que les enregistrements audio seront détruits sept (7) ans après la soutenance de la thèse, prévue en décembre 2012. Seules les données ne permettant pas d'identifier les élèves pourront être conservées après cette date.

4. Avantages et inconvénients

En acceptant de participer à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur le processus identitaire des enfants ayant recours aux programmes de francisation, ce qui pourrait favoriser l'intégration scolaire des élèves en francisation au programme régulier. Par ailleurs, votre enfant aura l'opportunité de participer à des activités créatives avec d'autres élèves qui sont aussi impliqués aux programmes de francisation. Enfin, il n'y a aucun inconvénient ou risque particulier à participer à cette recherche.

5. Droit de retrait

La participation de votre enfant à la recherche est entièrement volontaire. Vous êtes libre de le retirer en tout temps par avis verbal ou par courriel, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de le retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec l'une ou l'autre des personnes responsables de la recherche aux coordonnées indiquées à la dernière page de ce document. Si vous le retirez de la recherche, les renseignements le concernant qui auront été recueillis au moment du retrait seront rapidement détruits.

6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour la participation de votre enfant à la présente recherche.

7. Diffusion des résultats

Les résultats de la recherche seront diffusés dans le cadre d'activités scientifiques telles que la publication de la thèse, la publication d'articles, la présentation de communications lors de colloques, etc.

Un rapport sera transmis au *Conseil scolaire francophone* et à l'école André-Piolat à la fin de la recherche, prévue pour l'automne 2012. Une rencontre avec les enseignants et les parents est prévue pour les informer des conclusions de cette recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus portant sur la recherche, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Participation de l'enfant à la recherche

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce que mon enfant prenne part à cette recherche. Je sais que je peux le retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Plus spécifiquement, je consens à ce que mon enfant (veuillez cocher les cases appropriées):

	OUI	NON
Participe aux « focus groupes animés »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participe aux entrevues individuelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participe aux entrevues de groupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soit observé à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je consens à ce que les interactions verbales de mon enfant soient enregistrées sur support audio à des fins de recherche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je consens à ce que des productions artistiques de mon enfant soient conservées à des fins de recherche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je consens à ce que des productions artistiques de mon enfant soient reproduites et présentées dans le cadre de publications scientifiques (thèse, articles, communications).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : _____

Date : _____

Nom : _____

Prénom : _____

Numéro de téléphone : _____

Adresse courriel : _____

Prénom et nom de l'enfant : _____

PERSONNES RESPONSABLES DE LA RECHERCHE

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la personne responsable de la recherche : _____

Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec une des deux personnes responsables de la recherche.

Personnes responsables de la recherche

- Catherine Levasseur, candidate au doctorat, Sciences humaines appliquées,
Université de Montréal
Catherine.levasseur.2@umontreal.ca
(numéro de téléphone)
- Patricia Lamarre, professeure, Didactique des langues secondes,
Université de Montréal
Patricia.lamarre@umontreal.ca
(numéro de téléphone)

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca. (L'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Un exemplaire du formulaire de consentement signé doit être remis au participant

A1.6 Formulaire de consentement 1 – élèves (anglais)

CONSENT FORM 1- Students in “francisation” program

Research Project Title: Discourses, Representations and Identity Processes in “Francisation” Classes in Vancouver.

Original Title in French: Discours, représentations et processus identitaires en classes de francisation à Vancouver

Researcher: **Catherine Levasseur, Ph.D. Candidate**
Sciences humaines appliquées
Faculté des Arts et sciences, Université de Montréal

Research Advisor: **Dr. Patricia Lamarre, Professeure agrégée**
Didactique des langues secondes
Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) INFORMATION TO STUDENTS' PARENTS

1.1 Research project goal

The goal of this research project is to explore the identity construction process of students enrolled in “francisation” programs in British-Columbia. This study will collect data from students in elementary school (6 to 12 years old) who are enrolled or have been enrolled in the “francisation” program at André-Piolat School, in North Vancouver. The research would thus hopefully contribute to a better understanding on how to promote a sense of belonging to the French community in British-Columbia.

The research will be undertaken by Catherine Levasseur, Ph.D. student (Université de Montréal) under the supervision of her research advisor Dr. Patricia Lamarre (Université de Montréal). The completion of the research will lead to a Ph.D. in Applied Humanities.

1.2. Research objectives

The research project aims to enable administrators, teachers and parents to better understand the experience of students in the “francisation” program, through their discourse and social representations of language and identity. It hopes to lead to the adaptation of practices and facilitate integration of these students into the mainstream program.

2. Participation in this research

The students' participation in this research will consist of taking part in a series of focus group activities, built around creative craft activities, and to participate in individual or group interviews over the 2010-2011 school year. Students will be observed in craft-based activities designed for their age group and on a limited number of occasions, in classrooms and at recess. You will be kept informed at all times about activities and your permission requested if activities keep children in school past regular school hours. Your child's name will never appear on the

data collected or in publications or research presentations. Your child will be thoroughly informed about the research and the activities he / she will be invited to participate in. We are also asking (see separate form) for your consent to participate as parents in the study.

2.1 Participation to the focus group activities

If consent is given, your child will participate in small focus group activities (4 to 6 students per group) that are oriented to their age group once a month at lunchtime or after school. Those activities will be organized between November 2010 to May 2011.

The nature of activities would be fun and adapted to the age of participating children: drawing, crafts, comic strips, skits and plays, videos and songs, story writing, etc. These activities will be followed by a short group discussion. The focus group activities would last a maximum of 30 minutes with the youngest students (6-8 years old) and a maximum of 60 minutes with the oldest students (9-12 years old).

During these activities, the following themes will be discussed with the children: groups of friends, languages spoken and known, their sense of identity, their experiences in school and in “francisation” programs, their representation of languages and identity, and discourses about languages and identity.

With parental permission, the verbal interactions will be recorded (audio) and notes will be taken by the researcher during the activities. Samples of artistic productions will be kept for research purposes for each activity. We are asking for your consent to draw on these productions which may be reproduced and presented during research results and scientific communication activities (thesis, scientific papers, communications and lectures).

2.2 Participation to the interviews

Students who attended the focus group activities will also be invited to participate in individual semi-directive interviews or in small-group interviews (2-3 children). The duration of the interview would be around 15 to 30 minutes. Students would be asked about their school daily activities, groups of friends, their usage and representations of languages, their sense of belonging and identity, their personal, family and school trajectories, their experiences in the “francisation” program, etc. Those interviews will take place in the winter and spring 2011, at school, on lunch breaks or after school time.

With parental permission, the verbal interactions will be recorded (audio) and notes will be taken by the researcher during the interviews.

2.3 Observations at school

The researcher, on specific occasions, will observe students during classroom and daily activities in a discrete manner, so as not to disturb the students’ learning. The aim of the observations is to collect data that will provide contextual information useful to the general understanding of the data collected during the focus group activities and interviews. Observation data will be collected between October 2010 and June 2011, on an approximate frequency of 6 to 8 days per month.

Observations will focus on school daily activities and routines, on languages spoken in school, about groups and friends, about children's activities and interests, and about signs of identity and belonging.

3. Confidentiality

The information collected from the students will remain absolutely confidential. Each student participating in this research will be given a pseudonym. Only the researchers will have access to the list of participants and their pseudonyms. Furthermore, the information and material productions collected will be kept in a locked filing cabinet in a private office. Electronic data and files will be protected by passwords.

Under no circumstances will personal information regarding your child be published in any form. Fictional names will be used into all publications and scientific communications.

Following Université de Montréal ethical criteria, all personal information and audio recordings will be conserved in this manner and destroyed no later than seven (7) years after the thesis defence, expected in December 2012. After this date, only information which does not identify the students will be conserved.

4. Advantages and inconveniences

By accepting to participate in this research, you will make a contribution to the advancement of knowledge about the identity process for students enrolled in "francisation" programs which may contribute to the integration of these students into the mainstream program. Furthermore, your child will have the opportunity to engage in creative activities with other students who are also involved in "francisation" programs. There are no particular inconveniences or risks of participation in this research.

5. Right to withdraw

The participation of your child in the research is entirely voluntary. You are free to end his or her participation in the study at any time by a verbal or email notification. You will, under no circumstances, be required to justify your decision and there will be no consequences for this withdrawal. The research team will accept this notification without prejudice. If you decide that you no longer wish your child to participate in this research, you can simply contact the person responsible for the research by phone or email (please refer to the last page of this document for telephone numbers and email addresses). Once you withdraw your participation, all information collected during the activities will be destroyed promptly.

6. Compensation

No financial compensation will be provided for your child participation to the present research.

7. Results communication

Research results will be presented during scientific activities such as: the thesis publication, publication of scholarly texts, lectures and conference presentations, etc.

A report about the findings will be available at *Conseil scolaire francophone* and André-Piolat school by the end of the research, expected in fall 2012. A meeting will be held with teachers and parents to inform them about the conclusions of the research.

B) CONSENT

I declare that I have read and understood the information given above regarding this research. I have obtained answers to my questions about the participation of my child in this research and I understand the goal, the nature, the advantages, the risks and inconveniences of this research as detailed above.

Participation of the child in the research study

I have taken a reasonable amount of time to consider the information disclosed in this letter and I hereby give freely my consent to the participation of my child in this research study. I know that I can withdraw my child at any time from this research without prejudice and without the obligation of justifying my decision.

I explicitly consent that my child (please check the appropriate option):

	YES	NO
Participate to the focus group activities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participate to individual interviews	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participate to small group interviews	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Is observed at school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I consent that the verbal interactions of my child are recorded (audio) for research purposes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I consent that my child's artistic productions are kept for research purposes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I consent that my child's artistic productions are reproduced and presented for scientific communications and publications (thesis, papers, lectures).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature: _____ Date: _____

Last name: _____ First name: _____

Phone number: _____ Email address: _____

Child first and last name: _____

RESEARCH TEAM

I declare that I have explained the goal, the nature, the advantages, the risks and inconveniences of this study and that I have answered all questions pertaining to the research to the best of my knowledge.

Signature of a team member: _____

Date: _____

Last name: _____ First name: _____

For any questions or concerns pertaining to this research, or to withdraw your child from it, you can communicate with one of the two people responsible for the research.

Research team

- Catherine Levasseur, Ph.D. Candidate, Sciences humaines appliquées,
Université de Montréal
Catherine.levasseur.2@umontreal.ca
(numéro de téléphone)

- Dr. Patricia Lamarre, Professeure, Didactique des langues secondes,
Université de Montréal
Patricia.lamarre@umontreal.ca
(numéro de téléphone)

Any complaint about your participation to this research can be communicated to Université de Montréal Ombudsman, at the following phone number (514) 343-2100 or email address ombudsman@umontreal.ca. (The Ombudsman accepts call charges).

A signed copy of this consent form has to be provided to the participant.

A1.7 Formulaire de consentement 2 – professeurs (français)

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT 2- Éducateurs

Titre du projet de recherche : Discours, représentations et processus identitaires en classes de francisation à Vancouver

Chercheure : **Catherine Levasseur, candidate au doctorat**
Sciences humaines appliquées
Faculté des Arts et sciences, Université de Montréal

Directrice de recherche : **Patricia Lamarre, professeure agrégée**
Didactique des langues secondes
Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX ÉDUCATEURS

1.1 But de la recherche

Cette recherche a pour but d'explorer le processus de construction identitaire des élèves en francisation en Colombie-Britannique. La recherche collectera des données auprès d'élèves de niveau primaire (6 à 12 ans) qui ont recours, ou ont eu recours, aux services de francisation à l'école André-Piolat à North Vancouver. Ainsi, la recherche contribuerait à mieux comprendre comment favoriser un sentiment d'appartenance à la communauté francophone de la Colombie-Britannique.

Cette recherche sera menée par la doctorante Catherine Levasseur (Université de Montréal), sous la supervision de sa directrice de recherche Patricia Lamarre (Université de Montréal). La recherche se fera dans le cadre d'études doctorales menant au grade de Ph.D. en Sciences humaines appliquées à l'Université de Montréal.

1.2. Objectifs de la recherche

Cette étude vise à permettre aux dirigeants scolaires, aux enseignants et aux parents de mieux comprendre ce que vivent les enfants en francisation à l'école, à travers les discours et les représentations sociales des langues et de l'identité. La recherche a l'espoir de mener à une meilleure adaptation des pratiques scolaires au vécu de ces élèves afin de favoriser leur intégration scolaire au programme régulier.

2. Participation à la recherche

En tant qu'enseignant(e), votre participation à cette recherche consiste à prendre part à des entrevues de groupes ou à une entrevue individuelle semi-dirigée au cours de l'année 2010-2011. Des observations d'élèves peuvent aussi avoir lieu lors de vos périodes d'enseignement.

2.1 Participation aux entrevues de groupe

Si le consentement est donné, vous serez appelé à intégrer un groupe de six (6) à dix (10) personnes formé d'enseignant(e)s de votre école. Ce groupe sera réuni à deux occasions en cours

d'année pour participer à une entrevue semi-dirigée d'une durée approximative de 60 à 90 minutes. La première entrevue de groupe aurait lieu en début d'année (octobre-novembre 2010) et la deuxième en fin d'année (avril-mai 2011).

Ces deux entrevues porteraient sur des thèmes qui touchent à la construction identitaire des enfants, les représentations et préoccupations liées à la langue et à l'identité des enfants, de leurs proches et des enseignants. De plus, il sera question des routines scolaires, des services de francisation et sur le rôle de l'école dans la vie des enfants, de la famille et de la communauté.

Avec votre autorisation, les interactions verbales seront enregistrées (audio) et il y aura une prise de notes d'observations durant les entrevues.

2.2 Participation aux entrevues individuelles

Vous pouvez aussi participer à une entrevue individuelle semi-dirigée qui permettra de discuter d'aspects semblables aux entrevues de groupe, mais sur une base plus individualisée et plus en profondeur. Cette entrevue aurait lieu en hiver ou au printemps 2011 et serait d'une durée approximative de 60 minutes. L'entrevue aura lieu à l'endroit de votre choix (bureau, maison, école, autre lieu public).

Les thèmes abordés lors des entrevues individuelles seraient similaires à ceux abordés lors des entrevues de groupe, mais il vous sera aussi posé des questions spécifiques à votre expérience d'enseignement.

Avec votre autorisation, les interactions verbales seront enregistrées (audio) et il y aura une prise de notes d'observations durant l'entrevue.

2.3 Observations à l'école

La chercheuse suivra à l'occasion des élèves dans leurs activités en classe afin de collecter des données qui permettront de contextualiser les informations recueillies auprès d'eux lors de focus groupes et d'entrevues. Ces périodes d'observation auront lieu à une fréquence approximative de six (6) à huit (8) jours par mois, d'octobre 2010 à juin 2011. Les périodes d'observation seront réalisées de façon discrète pour ne pas déranger l'élève dans son apprentissage, ni le professeur dans son enseignement.

3. Confidentialité

Les renseignements recueillis demeureront absolument confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un pseudonyme et seuls les chercheurs auront la liste des participants et de leur pseudonyme. De plus, les renseignements et les enregistrements audio seront conservés dans un classeur sous clé, situé dans un bureau fermé. Les fichiers électroniques seront protégés par des mots de passe.

Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée et des noms fictifs seront utilisés dans les publications et les communications scientifiques.

En vertu des critères éthiques de l'Université de Montréal, les renseignements personnels ainsi que les enregistrements audio seront détruits sept (7) ans après la soutenance de la thèse, prévue

en décembre 2012. Seules les données ne permettant pas d'identifier les participants pourront être conservées après cette date.

4. Avantages et inconvénients

En acceptant de participer à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur le processus identitaire des enfants ayant recours aux programmes de francisation, ce qui pourrait favoriser l'intégration scolaire des élèves en francisation au programme régulier. Enfin, il n'y a aucun inconvénient ou risque particulier à participer à cette recherche.

5. Droit de retrait

Votre participation à la recherche est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal ou par courriel, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec l'une ou l'autre des personnes responsables de la recherche aux coordonnées indiquées à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements le concernant qui auront été recueillis au moment du retrait seront rapidement détruits.

6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour la participation de votre enfant à la présente recherche.

7. Diffusion des résultats

Les résultats de la recherche seront diffusés dans le cadre d'activités scientifiques telles que la publication de la thèse, la publication d'articles, la présentation de communications lors de colloques, etc.

Un rapport sera transmis au *Conseil scolaire francophone* et à l'école André-Piolat à la fin de la recherche, prévue pour l'automne 2012. Une rencontre avec les enseignants et les parents est prévue pour les informer des conclusions de cette recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus portant sur la recherche, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Participation à la recherche

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Plus spécifiquement, je consens à (veuillez cocher les cases appropriées):

	OUI	NON
Participer aux entrevues de groupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participer à une entrevue individuelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je consens à ce que des observations d'élèves aient lieu lors de mes périodes d'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je consens à ce que les interactions verbales lors des entrevues soient enregistrées sur support audio à des fins de recherche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

PERSONNES RESPONSABLES DE LA RECHERCHE

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la personne responsable de la recherche : _____

Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec une des deux personnes responsables de la recherche.

Personnes responsables de la recherche

- Catherine Levasseur, candidate au doctorat, Sciences humaines appliquées,
Université de Montréal
Catherine.levasseur.2@umontreal.ca
(numéro de téléphone)
- Patricia Lamarre, professeure, Didactique des langues secondes,
Université de Montréal
Patricia.lamarre@umontreal.ca
(numéro de téléphone)

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca. (L'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Un exemplaire du formulaire de consentement signé doit être remis au participant

A1.8 Formulaire de consentement 2 – professeurs (anglais)

CONSENT FORM 2- Teachers

Research Project Title: Discourses, Representations and Identity Processes in “Francisation” Classes in Vancouver.

Original Title in French: Discours, représentations et processus identitaires en classes de francisation à Vancouver

Researcher: **Catherine Levasseur, Ph.D. Candidate**
Sciences humaines appliquées
Faculté des Arts et sciences, Université de Montréal

Research Advisor: **Dr. Patricia Lamarre, Professeure agrégée**
Didactique des langues secondes
Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) INFORMATION TO TEACHERS

1.1 Research project goal

The goal of this research project is to explore the identity construction process of students enrolled in “francisation” programs in British-Columbia. This study will collect data from students in elementary school (6 to 12 years old) who are enrolled or have been enrolled in the “francisation” program at André-Piolat School, in North Vancouver. The research would thus hopefully contribute to a better understanding on how to promote a sense of belonging to the French community in British-Columbia.

The research will be undertaken by Catherine Levasseur, Ph.D. student (Université de Montréal) under the supervision of her research advisor Dr. Patricia Lamarre (Université de Montréal). The completion of the research will lead to a Ph.D. Applied Humanities.

1.2. Research objectives

The research project aims to enable administrators, teachers and parents to better understand the experience of students in the “francisation” program, through their discourse and social representations of language and identity. It hopes to lead to the adaptation of practices and to facilitate integration of these students into the mainstream program.

2. Participation in this research

Your participation in this research as a teacher will consist of taking part in group interviews and possibly in one (1) individual interview during the 2010-2011 school year. Children observations may also occur during your classroom activities.

2.1 Participation to the group interviews

If consent is given, you will be invited to join a group of six (6) to ten (10) people, all teachers in your school. This group will meet twice over the year to participate in an opened interview that will last between 60 to 90 minutes. The first meeting will be held at the beginning of the year (October-November 2010) and the second toward the end of the school year (April-May 2011).

The study will address the following themes: the identity construction of children in “francisation” programs, children’s representations and preoccupations about languages and identity, as well as those of parents and teachers. Moreover, you will be asked about school activities and routines, about “francisation” programs, and about the role of school into children, families and community life.

With your permission, the verbal interactions will be recorded (audio) and notes will be taken by the researcher during the interviews.

2.2 Participation to individual interviews

You can also be asked to participate in an individual opened interview that will tackle similar questions, but on a more individualized, in depth and specific basis. The individual interviews will be scheduled in the spring of 2011 and would last around 60 minutes. The interview will take place anywhere of your convenience (office, home, school, other public places).

We will ask for more detailed information on themes similar to those of the focus group and we will ask for more specific information about your personal teaching experience.

With your permission, the verbal interactions will be recorded (audio) and notes will be taken by the researcher during the interview.

2.3 Observations at school

The researcher, on specific occasions, will observe students during classroom and daily activities in a discrete manner, so as not to disturb the students’ learning or the teaching activities. The aim of the observations is to collect data that will provide contextual information useful to the general understanding of the data collected during the focus group activities and interviews. Observation data will be collected between October 2010 and June 2011, on an approximate frequency of 6 to 8 days per month.

3. Confidentiality

The information collected will remain absolutely confidential. Each participant in this research will be given a pseudonym. Only the researchers will have access to the list of participants and their pseudonyms. Furthermore, the information and material data collected will be kept in a locked filing cabinet in a private office. Electronic data and files will be protected by passwords.

Under no circumstances will personal information be published in any form. Fictional names will be used into all publications and scientific communications.

Following Université de Montréal ethical criteria, all personal information and audio recordings will be conserved in this manner and destroyed no later than seven (7) years after the thesis

defence, expected in December 2012. After this date, only information which does not identify the participants will be conserved.

4. Advantages and inconveniences

By accepting to participate in this research, you will make a contribution to the advancement of knowledge about the identity process for students enrolled in “francisation” programs which may contribute to the integration of these students into the mainstream program. There are no particular inconveniences or risks of participation in this research.

5. Right to withdraw

Your participation in the research is entirely voluntary. You are free to end your participation in the study at any time by a verbal or email notification. You will, under no circumstances, be required to justify your decision and there will be no consequences for this withdrawal. The research team will accept this notification without prejudice. If you decide that you no longer wish to participate in this research, you can simply contact the person responsible for the research by phone or email (please refer to the last page of this document for telephone numbers and email addresses). Once you withdraw your participation, all information collected during the activities will be destroyed promptly.

6. Compensation

No financial compensation will be provided for your participation to the present research.

7. Results communication

Research results will be presented during scientific activities such as: the thesis publication, publication of scholarly texts, lectures and conference presentations, etc.

A report about the findings will be available at *Conseil scolaire francophone* and André-Piolat school by the end of the research, expected in fall 2012. A meeting will be held with teachers and parents to inform them about the conclusions of the research.

B) CONSENT

I declare that I have read and understood the information given above regarding this research. I have obtained answers to my questions about my participation in this research and I understand the goal, the nature, the advantages, the risks and inconveniences of this research as detailed above.

Participation in the research study

I have taken a reasonable amount of time to consider the information disclosed in this letter and I hereby give freely my consent to my participation in this research study. I know that I can withdraw at any time from this research without prejudice and without the obligation of justifying my decision.

I explicitly consent to (please check the appropriate option):

	YES	NO
Participate to group interviews	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participate to one individual interview	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I consent that the verbal interactions from these interviews be recorded (audio) for research purposes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I consent that children observations occur during my teaching activities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature: _____ Date: _____

Last name: _____ First Name: _____

RESEARCH TEAM

I declare that I have explained the goal, the nature, the advantages, the risks and inconveniences of this study and that I have answered all questions pertaining to the research to the best of my knowledge.

Signature of a team member: _____

Date: _____

Last name: _____ First Name: _____

For any questions or concerns pertaining to this research, or to withdraw from it, you can communicate with one of the two people responsible for the research.

Research team

- Catherine Levasseur, Ph.D. Candidate, Sciences humaines appliquées,
Université de Montréal
Catherine.levasseur.2@umontreal.ca
(numéro de téléphone)

- Dr. Patricia Lamarre, Professeure, Didactique des langues secondes,
Université de Montréal
Patricia.lamarre@umontreal.ca
(numéro de téléphone)

Any complaint about your participation to this research can be communicated to Université de Montréal Ombudsman, at the following phone number (514) 343-2100 or email address ombudsman@umontreal.ca. **(The Ombudsman accepts call charges).**

A signed copy of this consent form has to be provided to the participant.

A1.9 Formulaire de consentement 3 – parents (français)

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT 3- Parents

Titre du projet de recherche : Discours, représentations et processus identitaires en classes de francisation à Vancouver

Chercheure : **Catherine Levasseur, candidate au doctorat**
Sciences humaines appliquées
Faculté des Arts et sciences, Université de Montréal

Directrice de recherche : **Patricia Lamarre, professeure agrégée**
Didactique des langues secondes
Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARENTS

1.1 But de la recherche

Cette recherche a pour but d'explorer le processus de construction identitaire des élèves en francisation en Colombie-Britannique. La recherche collectera des données auprès d'élèves de niveau primaire (6 à 12 ans) qui ont recours, ou ont eu recours, aux services de francisation à l'école André-Piolat à North Vancouver. Ainsi, la recherche contribuerait à mieux comprendre comment favoriser un sentiment d'appartenance à la communauté francophone de la Colombie-Britannique.

Cette recherche sera menée par la doctorante Catherine Levasseur (Université de Montréal), sous la supervision de sa directrice de recherche Patricia Lamarre (Université de Montréal). La recherche se fera dans le cadre d'études doctorales menant au grade de Ph.D. en Sciences humaines appliquées à l'Université de Montréal.

1.2 Objectifs de la recherche

Cette étude vise à permettre aux dirigeants scolaires, aux enseignants et aux parents de mieux comprendre ce que vivent les enfants en francisation à l'école, à travers les discours et les représentations sociales des langues et de l'identité. La recherche a l'espoir de mener à une meilleure adaptation des pratiques scolaires au vécu de ces élèves afin de favoriser leur intégration scolaire au programme régulier.

2. Participation à la recherche

En tant que parent, votre participation à cette recherche consistera à prendre part à des entrevues de groupes ou à une entrevue individuelle semi-dirigée au cours de l'année 2010-2011. Nous sollicitons également votre autorisation pour la participation de votre enfant à la collecte de données (voir le formulaire 1 – Élèves en francisation ci-joint).

2.1 Participation aux entrevues de groupe

Si le consentement est donné, vous serez appelé à intégrer un groupe de six (6) à dix (10) personnes formé de parents dont les enfants sont ou ont été inscrits au programme de francisation. Ce groupe sera réuni à deux occasions en cours d'année pour participer à une entrevue semi-dirigée d'une durée approximative de 60 à 90 minutes. La première entrevue de groupe aurait lieu en début d'année (octobre-novembre 2010) et la deuxième en fin d'année (avril-mai 2011).

Ces deux entrevues porteraient sur des thèmes qui touchent à la construction identitaire des enfants, aux représentations et préoccupations liées à la langue et à l'identité des enfants, de leurs proches et des professeurs. De plus, il sera question des routines scolaires, des services de francisation et sur le rôle de l'école dans la vie des enfants, de la famille et de la communauté.

Avec votre autorisation, les interactions verbales seront enregistrées (audio) et il y aura une prise de notes d'observations durant les entrevues.

2.2 Participation aux entrevues individuelles

Vous pouvez aussi participer à une entrevue individuelle semi-dirigée qui permettra de discuter d'aspects semblables aux entrevues de groupe, mais sur une base plus individualisée et plus en profondeur. Cette entrevue aurait lieu en hiver ou au printemps 2011 et serait d'une durée approximative de 60 minutes. L'entrevue aura lieu à l'endroit de votre choix (bureau, maison, école, autre lieu public).

Les thèmes abordés lors des entrevues individuelles seraient similaires à ceux abordés lors des entrevues de groupe, mais il vous sera aussi posé des questions à propos de votre histoire familiale.

Avec votre autorisation, les interactions verbales seront enregistrées (audio) et il y aura une prise de notes d'observations durant l'entrevue.

3. Confidentialité

Les renseignements recueillis demeureront absolument confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un pseudonyme et seuls les chercheurs auront la liste des participants et de leur pseudonyme. De plus, les renseignements et les enregistrements audio seront conservés dans un classeur sous clé, situé dans un bureau fermé. Les fichiers électroniques seront protégés par des mots de passe.

Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée et des noms fictifs seront utilisés dans les publications et les communications scientifiques.

En vertu des critères éthiques de l'Université de Montréal, les renseignements personnels ainsi que les enregistrements audio seront détruits sept (7) ans après la soutenance de la thèse, prévue en décembre 2012. Seules les données ne permettant pas d'identifier les participants pourront être conservées après cette date.

4. Avantages et inconvénients

En acceptant de participer à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur le processus identitaire des enfants ayant recours aux programmes de francisation, ce qui pourrait favoriser l'intégration scolaire des élèves en francisation au programme régulier. Enfin, il n'y a aucun inconvénient ou risque particulier à participer à cette recherche.

5. Droit de retrait

Votre participation à la recherche est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal ou par courriel, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec l'une ou l'autre des personnes responsables de la recherche aux coordonnées indiquées à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements le concernant qui auront été recueillis au moment du retrait seront rapidement détruits.

6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour la participation de votre enfant à la présente recherche.

7. Diffusion des résultats

Les résultats de la recherche seront diffusés dans le cadre d'activités scientifiques telles que la publication de la thèse, la publication d'articles, la présentation de communications lors de colloques, etc.

Un rapport sera transmis au *Conseil scolaire francophone* et à l'école André-Piolat à la fin de la recherche, prévue pour l'automne 2012. Une rencontre avec les enseignants et les parents est prévue pour les informer des conclusions de cette recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus portant sur la recherche, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Participation à la recherche

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Plus spécifiquement, je consens à (veuillez cocher les cases appropriées):

	OUI	NON
Participer aux entrevues de groupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participer à une entrevue individuelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Je consens à ce que les interactions verbales lors des entrevues soient enregistrées sur support audio à des fins de recherche

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Numéro de téléphone : _____ Adresse courriel : _____

PERSONNES RESPONSABLES DE LA RECHERCHE

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la personne responsable de la recherche : _____

Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec une des deux personnes responsables de la recherche.

Personnes responsables de la recherche

- Catherine Levasseur, candidate au doctorat, Sciences humaines appliquées, Université de Montréal
Catherine.levasseur.2@umontreal.ca
(numéro de téléphone)
- Patricia Lamarre, professeure, Didactique des langues secondes, Université de Montréal
Patricia.lamarre@umontreal.ca
(numéro de téléphone)

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca. (L'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Un exemplaire du formulaire de consentement signé doit être remis au participant

A1.10 Formulaire de consentement 3 – parents (anglais)

CONSENT FORM 3- Parents

Research Project Title: Discourses, Representations and Identity Processes in “Francisation” Classes in Vancouver.

Original Title in French: Discours, représentations et processus identitaires en classes de francisation à Vancouver

Researcher: **Catherine Levasseur, Ph.D. Candidate**
Sciences humaines appliquées
Faculté des Arts et sciences, Université de Montréal

Research Advisor: **Dr. Patricia Lamarre, Professeure agrégée**
Didactique des langues secondes
Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) INFORMATION TO PARENTS

1.1 Research project goal

The goal of this research project is to explore the identity construction process of students enrolled in “francisation” programs in British-Columbia. This study will collect data from students in elementary school (6 to 12 years old) who are enrolled or have been enrolled in the “francisation” program at André-Piolat School, in North Vancouver. The research would thus hopefully contribute to a better understanding on how to promote a sense of belonging to the French community in British-Columbia.

The research will be undertaken by Catherine Levasseur, Ph.D. student (Université de Montréal) under the supervision of her research advisor Dr. Patricia Lamarre (Université de Montréal). The completion of the research will lead to a Ph.D. in a program of Applied Humanities.

1.2. Research objectives

The research project aims to enable administrators, teachers and parents to better understand the experience of students in the “francisation” program, through their discourse and social representations of language and identity. It hopes to lead to the adaptation of practices and facilitate integration of these students into the mainstream program.

2. Participation in this research

Your participation in this research as a parent will consist of taking part in group interviews and possibly to one (1) individual interview during the 2010-2011 school year. We are also asking (see separate form) for your authorization to include your child in the data collection.

2.1 Participation to the group interviews

If consent is given, you will be invited to join a group of six (6) to ten (10) people, all parents who have children enrolled into “francisation” programs. This group will meet twice over the year to participate in an opened interview that will last between 60 to 90 minutes. The first meeting will be held at the beginning of the year (October-November 2010) and the second toward the end of the school year (April-May 2011).

The study will address the following themes: the identity construction of children in “francisation” programs, children’s representations and preoccupations about languages and identity, as well as those of parents and teachers. Moreover, you will be asked about school activities and routines, about “francisation” programs, and about the role of school into children, families and community life.

With your permission, the verbal interactions will be recorded (audio) and notes will be taken by the researcher during the interviews.

2.2 Participation to individual interviews

You can also be asked to participate in an individual opened interview that will tackle similar questions, but on a more individualized, in depth and specific basis. The individual interviews will be scheduled in the spring of 2011 and would last around 60 minutes. The interview will take place anywhere of your convenience (office, home, school, other public places).

We will ask for more detailed information on themes similar to those of the focus group and ask for information on the family background.

With your permission, the verbal interactions will be recorded (audio) and notes will be taken by the researcher during the interview.

3. Confidentiality

The information collected will remain absolutely confidential. Each participant in this research will be given a pseudonym. Only the researchers will have access to the list of participants and their pseudonyms. Furthermore, the information and material data collected will be kept in a locked filing cabinet in a private office. Electronic data and files will be protected by passwords.

Under no circumstances will personal information be published in any form. Fictional names will be used into all publications and scientific communications.

Following Université de Montréal ethical criteria, all personal information and audio recordings will be conserved in this manner and destroyed no later than seven (7) years after the thesis defence, expected in December 2012. After this date, only information which does not identify the participants will be conserved.

4. Advantages and inconveniences

By accepting to participate in this research, you will make a contribution to the advancement of knowledge about the identity process for students enrolled in “francisation” programs which

may contribute to the integration of these students into the mainstream program. There are no particular inconveniences or risks of participation in this research.

5. Right to withdraw

Your participation in the research is entirely voluntary. You are free to end your participation in the study at any time by a verbal or email notification. You will, under no circumstances, be required to justify your decision and there will be no consequences for this withdrawal. The research team will accept this notification without prejudice. If you decide that you no longer wish to participate in this research, you can simply contact the person responsible for the research by phone or email (please refer to the last page of this document for telephone numbers and email addresses). Once you withdraw your participation, all information collected during the activities will be destroyed promptly.

6. Compensation

No financial compensation will be provided for your participation to the present research.

7. Results communication

Research results will be presented during scientific activities such as: the thesis publication, publication of scholarly texts, lectures and conference presentations, etc.

A report about the findings will be available at *Conseil scolaire francophone* and André-Piolat school by the end of the research, expected in fall 2012. A meeting will be held with teachers and parents to inform them about the conclusions of the research.

B) CONSENT

I declare that I have read and understood the information given above regarding this research. I have obtained answers to my questions about my participation in this research and I understand the goal, the nature, the advantages, the risks and inconveniences of this research as detailed above.

Participation in the research study

I have taken a reasonable amount of time to consider the information disclosed in this letter and I hereby give freely my consent to my participation in this research study. I know that I can withdraw at any time from this research without prejudice and without the obligation of justifying my decision.

I explicitly consent to (please check the appropriate option):

Participate to group interviews	YES <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
Participate to one individual interview	YES <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>

I consent that the verbal interactions from these interviews be recorded (audio) for research purposes

Signature: _____ Date: _____

Last name: _____ First Name: _____

Phone number: _____ Email address: _____

RESEARCH TEAM

I declare that I have explained the goal, the nature, the advantages, the risks and inconveniences of this study and that I have answered all questions pertaining to the research to the best of my knowledge.

Signature of a team member: _____

Date: _____

Last name: _____ First Name: _____

For any questions or concerns pertaining to this research, or to withdraw from it, you can communicate with one of the two person responsible for the research.

Research team

- Catherine Levasseur, Ph.D. Candidate, Sciences humaines appliquées,
Université de Montréal
Catherine.levasseur.2@umontreal.ca
(numéro de téléphone)
- Dr. Patricia Lamarre, Professeure, Didactique des langues secondes,
Université de Montréal
Patricia.lamarre@umontreal.ca
(numéro de téléphone)

Any complaint about your participation to this research can be communicated to Université de Montréal Ombudsman, at the following phone number (514) 343-2100 or email address ombudsman@umontreal.ca. (The Ombudsman accepts call charges).

A signed copy of this consent form has to be provided to the participant.

A1.11 Formulaire de consentement 4 – général (français)

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT 4- Participant général adulte

Titre du projet de recherche : Discours, représentations et processus identitaires en classes de francisation à Vancouver

Chercheuse : **Catherine Levasseur, candidate au doctorat**
Sciences humaines appliquées
Faculté des Arts et sciences, Université de Montréal

Directrice de recherche : **Patricia Lamarre, professeure agrégée**
Didactique des langues secondes
Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1.1 But de la recherche

Cette recherche a pour but d'explorer le processus de construction identitaire des élèves en francisation en Colombie-Britannique. La recherche collectera des données auprès d'élèves de niveau primaire (6 à 12 ans) qui ont recours, ou ont eu recours, aux services de francisation à l'école André-Piolat à North Vancouver. Ainsi, la recherche contribuerait à mieux comprendre comment favoriser un sentiment d'appartenance à la communauté francophone de la Colombie-Britannique.

Cette recherche sera menée par la doctorante Catherine Levasseur (Université de Montréal), sous la supervision de sa directrice de recherche Patricia Lamarre (Université de Montréal). La recherche se fera dans le cadre d'études doctorales menant au grade de Ph.D. en Sciences humaines appliquées à l'Université de Montréal.

1.2 Objectifs de la recherche

Cette étude vise à permettre aux dirigeants scolaires, aux enseignants et aux parents de mieux comprendre ce que vivent les enfants en francisation à l'école, à travers les discours et les représentations sociales des langues et de l'identité. La recherche a l'espoir de mener à une meilleure adaptation des pratiques scolaires au vécu de ces élèves afin de favoriser leur intégration scolaire au programme régulier.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à prendre part à une entrevue individuelle semi-dirigée au cours de l'année 2010-2011. Cette entrevue aura pour but de discuter de façon générale de un ou plusieurs de ces thèmes : l'éducation en français en milieu minoritaire, les programmes de francisation, le processus de construction identitaire chez les enfants, les trajectoires migratoires, l'utilisation des langues en famille, la diversité linguistique et culturelle à l'école, etc.

Cette entrevue serait d'une durée approximative de 60 minutes et aura lieu à l'endroit de votre choix (bureau, maison, école, autre lieu public).

Avec votre autorisation, les interactions verbales seront enregistrées (audio) et il y aura une prise de notes d'observations durant l'entrevue.

3. Confidentialité

Les renseignements recueillis demeureront absolument confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un pseudonyme et seuls les chercheurs auront la liste des participants et de leur pseudonyme. De plus, les renseignements et les enregistrements audio seront conservés dans un classeur sous clé, situé dans un bureau fermé. Les fichiers électroniques seront protégés par des mots de passe.

Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée et des noms fictifs seront utilisés dans les publications et les communications scientifiques.

En vertu des critères éthiques de l'Université de Montréal, les renseignements personnels ainsi que les enregistrements audio seront détruits sept (7) ans après la soutenance de la thèse, prévue en décembre 2012. Seules les données ne permettant pas d'identifier les participants pourront être conservées après cette date.

4. Avantages et inconvénients

En acceptant de participer à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur le processus identitaire des enfants ayant recours aux programmes de francisation, ce qui pourrait favoriser l'intégration scolaire des élèves en francisation au programme régulier. Enfin, il n'y a aucun inconvénient ou risque particulier à participer à cette recherche.

5. Droit de retrait

Votre participation à la recherche est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal ou par courriel, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec l'une ou l'autre des personnes responsables de la recherche aux coordonnées indiquées à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements le concernant qui auront été recueillis au moment du retrait seront rapidement détruits.

6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour la participation de votre enfant à la présente recherche.

7. Diffusion des résultats

Les résultats de la recherche seront diffusés dans le cadre d'activités scientifiques telles que la publication de la thèse, la publication d'articles, la présentation de communications lors de colloques, etc.

Un rapport sera transmis au *Conseil scolaire francophone* et à l'école André-Piolat à la fin de la recherche, prévue pour l'automne 2012. Une rencontre avec les enseignants et les parents est prévue pour les informer des conclusions de cette recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus portant sur la recherche, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Participation à la recherche

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Plus spécifiquement, je consens à (veuillez cocher les cases appropriées):

	OUI	NON
Participer à une entrevue individuelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je consens à ce que les interactions verbales lors de l'entrevue soient enregistrées sur support audio à des fins de recherche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

PERSONNES RESPONSABLES DE LA RECHERCHE

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la personne responsable de la recherche : _____

Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec une des deux personnes responsables de la recherche.

Personnes responsables de la recherche

- Catherine Levasseur, candidate au doctorat, Sciences humaines appliquées,
Université de Montréal
Catherine.levasseur.2@umontreal.ca
(numéro de téléphone)
- Patricia Lamarre, professeure, Didactique des langues secondes,
Université de Montréal
Patricia.lamarre@umontreal.ca
(numéro de téléphone)

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca. (L'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Un exemplaire du formulaire de consentement signé doit être remis au participant

A1.12 Formulaire de consentement 4 – général (anglais)

CONSENT FORM 4- General adult participant

Research Project Title: Discourses, Representations and Identity Processes in “Francisation” Classes in Vancouver.

Original Title in French: Discours, représentations et processus identitaires en classes de francisation à Vancouver

Researcher: **Catherine Levasseur, Ph.D. Candidate**
Sciences humaines appliquées
Faculté des Arts et sciences, Université de Montréal

Research Advisor: **Dr. Patricia Lamarre, Professeure agrégée**
Didactique des langues secondes
Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) INFORMATION TO PARTICIPANTS

1.1 Research project goal

The goal of this research project is to explore the identity construction process of students enrolled in “francisation” programs in British-Columbia. This study will collect data from students in elementary school (6 to 12 years old) who are enrolled or have been enrolled in the “francisation” program at André-Piolat School, in North Vancouver. The research would thus hopefully contribute to a better understanding on how to promote a sense of belonging to the French community in British-Columbia.

The research will be undertaken by Catherine Levasseur, Ph.D. student (Université de Montréal) under the supervision of her research advisor Dr. Patricia Lamarre (Université de Montréal). The completion of the research will lead to a Ph.D. in Applied Humanities.

1.2. Research objectives

The research project aims to enable administrators, teachers and parents to better understand the experience of students in the “francisation” program, through their discourse and social representations of language and identity. It hopes to lead to the adaptation of practices and facilitate integration of these students into the mainstream program.

2. Participation in this research

Your participation to this research will consist of taking part in one (1) individual opened interview over the school year 2010-2011. The study will address the following themes: French education programs in a minority context, “francisation” programs, children identity construction process, migration background, use of language(s) at home, linguistic and cultural

diversity at school, etc. The interview would last around 60 minutes. The interview will take place anywhere of your convenience (office, home, school, other public places).

With your permission, the verbal interactions will be recorded (audio) and notes will be taken by the researcher during the interview.

3. Confidentiality

The information collected will remain absolutely confidential. Each participant in this research will be given a pseudonym. Only the researchers will have access to the list of participants and their pseudonyms. Furthermore, the information and material data collected will be kept in a locked filing cabinet in a private office. Electronic data and files will be protected by passwords.

Under no circumstances will personal information be published in any form. Fictional names will be used into all publications and scientific communications.

Following Université de Montréal ethical criteria, all personal information and audio recordings will be conserved in this manner and destroyed no later than seven (7) years after the thesis defence, expected in December 2012. After this date, only information which does not identify the participants will be conserved.

4. Advantages and inconveniences

By accepting to participate in this research, you will make a contribution to the advancement of knowledge about the identity process for students enrolled in “francisation” programs which may contribute to the integration of these students into the mainstream program. There are no particular inconveniences or risks of participation in this research..

5. Right to withdraw

Your participation in the research is entirely voluntary. You are free to end your participation in the study at any time by a verbal or email notification. You will, under no circumstances, be required to justify your decision and there will be no consequences for this withdrawal. The research team will accept this notification without prejudice. If you decide that you no longer wish to participate in this research, you can simply contact the person responsible for the research by phone or email (please refer to the last page of this document for telephone numbers and email addresses). Once you withdraw your participation, all information collected during the activities will be destroyed promptly.

6. Compensation

No financial compensation will be provided for your participation to the present research.

7. Results communication

Research results will be presented during scientific activities such as: the thesis publication, publication of scholarly texts, lectures and conference presentations, etc.

A report about the findings will be available at *Conseil scolaire francophone* and André-Piolat school by the end of the research, expected in fall 2012.

B) CONSENT

I declare that I have read and understood the information given above regarding this research. I have obtained answers to my questions about my participation in this research and I understand the goal, the nature, the advantages, the risks and inconveniences of this research as detailed above.

Participation in the research study

I have taken a reasonable amount of time to consider the information disclosed in this letter and I hereby give freely my consent to my participation in this research study. I know that I can withdraw at any time from this research without prejudice and without the obligation of justifying my decision.

I explicitly consent to (please check the appropriate option):

	YES	NO
Participate to an individual interview;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I consent that the verbal interactions from this interview are recorded (audio) for research purposes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature: _____ Date: _____

Last name: _____ First Name: _____

RESEARCH TEAM

I declare that I have explained the goal, the nature, the advantages, the risks and inconveniences of this study and that I have answered all questions pertaining to the research to the best of my knowledge.

Signature of a team member : _____

Date: _____

Last name: _____ First Name: _____

For any questions or concerns pertaining to this research, or to withdraw from it, you can communicate with one of the two person responsible for the research.

Research team

- Catherine Levasseur, Ph.D. Candidate, Sciences humaines appliquées,
Université de Montréal
Catherine.levasseur.2@umontreal.ca
(numéro de téléphone)
- Dr. Patricia Lamarre, Professeure, Didactique des langues secondes,
Université de Montréal
Patricia.lamarre@umontreal.ca
(numéro de téléphone)

Any complaint about your participation to this research can be communicated to Université de Montréal Ombudsman, at the following phone number (514) 343-2100 or email address ombudsman@umontreal.ca. **(The Ombudsman accepts call charges).**

A signed copy of this consent form has to be provided to the participant.

Annexe 2 – Portraits des participants

Tableau A2. 1 - Caractéristiques des informateurs complémentaires à la recherche

Nom ou Pseudonyme/code de transcription	Institution, titre	Pays ou régions d'origine	Années en C.-B. (approximatif)	Autres informations sur la famille	Mode de participation à la recherche	Date de l'entrevue/ Code d'entrevue
Marie-Andrée Asselin/MDS	FPFCB, Directrice administrative	Québec	Inconnu		Entrevue semi-individuelle	3 juin 2011/ CLE-3jun-01
Martine/MRT	FPFCB, employée, parent école Beaulieu	Québec	Plus de 10 ans		Entrevue individuelle Entrevue semi-individuelle	20 mai 2011/ CLE-20mai-01 3 juin 2011/ CLE-3jun-01
Mario Cyr/MRO	CSF, Directeur général	Québec	Plus de 20 ans		Entrevue individuelle (Skype)	29 juin 2011/ CLE-29jun-SK
Nicole/NIC	CSF, auteure guide de francisation 2006	France Québec	Plus de 15 ans		Entrevue individuelle	19 mai 2011/ CLE-19mai-01
Irène/IRE	APE École Beaulieu	Québec	Inconnu	Époux anglophone	Entrevue de groupe	31 mai 2011/ APE-31mai-01
Bob/BOB	APÉ, École Beaulieu	Québec	Inconnu	Femme québécoise (francophone)	Entrevue de groupe	31 mai 2011/ APE-31mai-01
Gillian/GIL	APÉ, École Beaulieu	Colombie-Britannique	De naissance (mais a aussi habité en France)	Époux Français Enfants nés en C.-B.	Entrevue de groupe	31 mai 2011/ APE-31mai-01
Paul/PAUL	APÉ, École Beaulieu	Québec	Plus de 15 ans	Épouse anglophone Enfants bilingues nés en C.B.	Entrevue de groupe	31 mai 2011/ APE-31mai-01

Portraits des élèves de première et deuxième années (Groupes C et D)

Cinq des douze élèves de l'école Beaulieu qui ont participé à la recherche avaient entre six et sept ans et ils étaient inscrits en première ou en deuxième année. Ces élèves étaient divisés en deux groupes pour les ateliers de la recherche : Amy et Laura dans le groupe C, puis Olivier, Gabriel et Briana dans le groupe D.

Image A2. 1 - Extrait d'autoportrait (Olivier)



Olivier (2^e année, voir image A2.1) est un élève discret qui parle peu en classe, mais qui travaille de façon minutieuse et appliquée. Comme Amy, Olivier était dans la classe jumelée de 1^{er} et 2^e année de Madame Lucie. C'est un garçon qui aime faire des mathématiques et il adore le cours d'éducation physique. Dans la cour d'école, il aime courir avec son meilleur ami en se racontant des histoires et il aime jouer à blocus durant les périodes de jeux dans la classe. Il fait ses ateliers de francisation avec Madame Florence ou avec Madame Shirley en compagnie d'autres élèves de deuxième année. À l'extérieur de l'école, Olivier pratique le soccer et il adore regarder le hockey à la télévision.

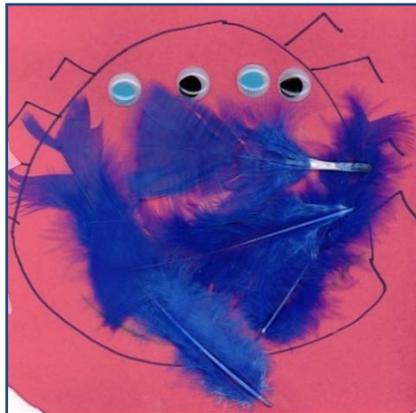
Dans la classe de première année de Madame Marianne, Briana (six ans, voir image A2.3) et Gabriel (six ans, voir image A2.2) ont leur pupitre dans la même rangée. Ils sont suivis tous les deux en francisation par Monsieur Malek. Gabriel est un élève énergique à l'imagination débordante et il adore inventer des histoires de superhéros. Il se fait beaucoup d'amis à l'école, mais il est un peu gêné lorsqu'il doit parler devant la classe. Gabriel joue souvent au soccer dans la cour d'école avec d'autres garçons de son âge. Durant les récréations il aime aussi jouer des tours aux filles. Avec sa famille, il aime aller en vacances au chalet et prendre l'avion. Gabriel est un amateur de hockey. Il affectionne particulièrement les *Canucks* de Vancouver et les *Canadiens* de Montréal.

Image A2. 2 - Extrait d'autoportrait (Gabriel)



Briana aime faire des mathématiques, dessiner et rigoler avec ses amies quand elle est dans la classe ou dans l'autobus scolaire. Elle aime beaucoup les livres, mais elle n'aime pas faire les devoirs de français à la maison. Elle joue au soccer la fin de semaine et elle aime écouter le hockey avec son père. Elle aime aussi parler espagnol quand elle voyage avec sa famille. Sa couleur préférée est le blanc, soit la couleur de son toutou favori.

Image A2. 3 - Extrait d'autoportrait (Briana)



Enfin, il y a Laura (sept ans, voir image A2.4), élève de la classe de première année de Madame Florence. Laura est une élève généralement sage qui désire bien faire en classe. Elle est assise à un pupitre de la première rangée, près de celui de sa meilleure amie avec qui elle aime échanger des secrets. Laura est dans les mêmes ateliers de francisation qu'Amy, avec Madame Mahsa. Laura aime aller aux fêtes d'anniversaire de ses amies avec qui elle prépare des spectacles de danse et de chant. Elle adore se baigner dans la piscine familiale, faire du ski et jouer avec son chien.

Image A2. 4 - Extrait d'autoportrait (Laura)



Portraits des élèves de troisième année (Groupe A)

Quatre des élèves qui ont participé à l'étude étaient en troisième année, dans la classe de Monsieur Brad. Il y avait Sandra (9 ans, voir image A2.5), Kevin (9 ans), Anaïs (8 ans) et Ana (9 ans, voir image A2.6). Ils étaient tous suivis en francisation par Madame Amélie, à l'exception d'Anaïs, qui n'était plus en francisation en 2010-2011.

Sandra est la grande sœur d'Amy. C'est une élève qui participe beaucoup en classe et semble n'avoir peur de rien. Elle aime les périodes d'ordinateur et de science, mais elle n'aime pas les sciences humaines. Sandra joue au soccer avec l'équipe de filles de l'école, elle participe à la chorale et elle pratique la gymnastique, la natation et le ski avec sa famille. Le midi, lorsque les surveillantes le lui permettent, elle préfère lire et dessiner à la bibliothèque plutôt qu'aller jouer dehors.

Image A2. 5 - Extrait d'autoportrait (Sandra)

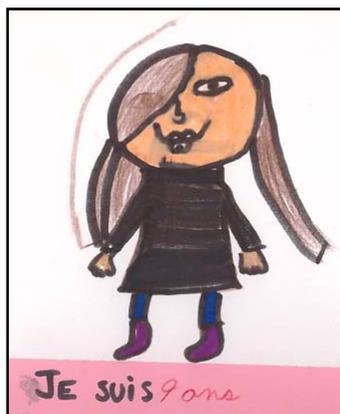


Anaïs est une élève souriante et sérieuse, qui aime la grammaire et qui se fait facilement des amis à l'école. Elle est sportive et elle joue au soccer dans la même équipe que Sandra, mais aussi dans la cour d'école avec les garçons. Elle adore l'équipe de hockey les *Canucks* de Vancouver et plus elle est une grande admiratrice des frères Sedin, joueurs vedettes de l'équipe. Anaïs a un intérêt pour la danse et elle a déjà fait des cours de Hip Hop.

Kevin est un élève qui aime bouger et il se porte souvent volontaire pour aider son professeur M. Brad. Kevin adore le hockey : il est un fan des *Canucks*, il déteste les *Sharks* de San José et il joue lui-même au hockey le weekend. Kevin aime raconter des histoires pour amuser ses amis et la partie de la journée qu'il préfère à l'école est sans équivoque la récréation.

Ana est une élève discrète, douce et timide. Elle aime faire des expériences de science, mais elle a parfois de la difficulté à suivre le rythme effréné de ses collègues de classe en raison de ses difficultés d'apprentissage⁹⁵. Elle est parfois isolée en classe et lors des récréations. Elle préfère jouer au petit parc avec sa jeune sœur et d'autres petites filles plutôt qu'avec les élèves de son âge. Ana adore faire de l'origami et inventer de belles histoires, mais elle n'aime pas écrire en lettres attachées.

Image A2. 6 - Extrait d'autoportrait (Ana)



Portraits des élèves de quatrième et cinquième année (Groupe B)

Les trois derniers élèves à avoir participé à la recherche étaient issus des classes de quatrième et cinquième année : Sarah (4^e année), Eric (4^e année) et Valérie (5^e année). Eric n'était plus suivi en

⁹⁵ Ces difficultés d'apprentissage ont été identifiées et nommées par son professeur titulaire et par l'orthopédagogue de l'école. En aucun cas je prétends porter un regard diagnostique à cet égard.

francisation en 2010-2011, alors que Valérie et Sarah étaient inscrites aux cours de francisation de Madame Lucie.

Sarah (9 ans, voir image A2.7) est l'élève de Madame Amélie, enseignante d'une classe jumelée de quatrième-cinquième année. Sarah est une élève sérieuse qui aime bien la lecture, mais qui n'aime pas faire ses devoirs. À la récréation, elle fait des tours de magie et de sorcellerie avec ses amies. Dans ses loisirs, elle aime danser, faire du sport et dessiner. Sarah a une grande curiosité pour les langues et les différentes cultures qu'elle découvre en voyage avec sa famille.

Image A2. 7 - Extrait d'autoportrait (Sarah)



Image A2. 8 - Extrait d'autoportrait (Eric)



Eric (9 ans, voir image A2.8) est un élève de quatrième année dans la classe de Madame Josée. Il aime bien parler et faire profiter ses collègues de classe de son goût pour les bonnes blagues et l'exagération. Eric est un garçon sportif qui joue au baseball à la récréation et au soccer après les classes. Il porte fièrement son chandail du *Canadien* de Montréal à l'école. Il aime bien les voitures, regarder la télévision et se chamailler avec sa sœur. Il aime aussi voyager et il rêve de visiter l'Irlande.

Annexe 3 – Invitation à participer aux ateliers

Image A3. 1 - Invitation à participer aux ateliers



Annexe 4 – Grille d’observations à l’école

Les observations principales visent les enfants recrutés et ont eu lieu en classes de francisation, en classe régulière, dans leurs activités régulières et lors d’évènements spéciaux à l’école. Les observations secondaires visent l’ensemble du personnel scolaire, des élèves et les parents durant les activités régulières de la journée ainsi que lors d’évènements spéciaux à l’école.

Tableau A4. 1 - Grille d’observations à l’école

Lieux / Moments d’observation	Pratiques sociales -Espace-	Pratiques sociales -Langue-	Pratiques sociales -Identité-
Récréations / Diners Temps libres Classes de francisation Classes régulières Activités spéciales Autres	Occupation de l’espace (école, extérieur, classes) Routines quotidiennes Lieux d’interactions et de prises de paroles Affichages	Usage des répertoires linguistiques (où, quand, quoi, avec qui...) Négociations des règles et politiques linguistiques	Groupes de pairs Activités et centres d’intérêts Marqueurs identitaires visibles ou revendiqués Affichages, expositions d’arts plastiques, etc.

Annexe 5 – Schéma d’entrevues individuelles ou de groupe (parents)

Ce schéma présente une grille de questions préliminaire. Les questions ont été choisies et ajustées en fonction des objectifs spécifiques de chaque entrevue, des informateurs et du temps disponible.

Les questions pouvaient être posées et répondues en français ou en anglais.

Thème 1 – Informations familiales

- Parlez-moi de votre famille.
- Qui habitent avec vous à la maison?
- Avez-vous de la famille dans la région de Vancouver?
- Est-ce que vous avez de la famille qui n’habite pas la région? Qui? Où?
- Depuis quand êtes-vous dans la région? Où étiez-vous auparavant?

Thème 2 – L’école et sa routine

- Décrivez-moi votre école (mission, clientèle, organisation, activités, fonctionnement...)
- Depuis quand votre (vos) enfant(s) y sont inscrits? Ont-ils fréquenté d’autres écoles?
- Pourquoi avez-vous choisi d’inscrire vos enfants à cette école?
- Quelles sont les principales routines de l’école?
- Comment décririez-vous les enfants qui sont inscrits à cette école?
- Participez-vous aux activités organisées par l’école? Aux comités?

Thème 3 – Les services de francisation

- Parlez-moi du service de francisation (objectifs, fonctionnement, clientèle, politiques, activités, etc.)
- Comment avez-vous été avisés que vos enfants auraient recours aux services de francisation? Comment avez-vous réagi?
- Comment se coordonnent les activités de francisation par rapport aux classes régulières?
- Quels seraient les défis et les réussites du programme de francisation?
- Si vous pouviez apporter des changements au programme, quels seraient vos priorités?

Thème 4 – Les enfants en services de francisation

- Parlez-moi de votre (vos) enfant(s) inscrit aux services de francisation (âge, classe, caractéristiques...)
- Selon vos observations, comment ça se passe pour votre (vos) enfant(s), une fois inscrits aux services de francisation, par rapport à : l’apprentissage scolaire, la vie sociale avec les autres enfants, l’intégration en classes régulières, les relations avec les autres enseignants, etc.
- Croyez-vous que les élèves en francisation sont identifiés comme tel par les autres enfants de l’école? Par les professeurs?

- Est-ce que votre (vos) enfant(s) en francisation vous partagent des réflexions, des questions, des préoccupations liées à leur compétence linguistique? À l'usage de leur répertoire linguistique?

Thème 5 – Les groupes de pairs

- Selon vous, sur quelle base les groupes d'amis se forment-ils à l'école? (âge, classe, intérêts, statuts...)
- Que remarquez-vous par rapport aux groupes d'amis dans l'école? (Qui, où, groupes d'influences, groupes stigmatisés, etc.)

Thème 6 – Rôle de l'école

- Si vous aviez à défendre l'école contre une fermeture prochaine, quel serait votre argument principal pour la maintenir ouverte?
- Que souhaitez-vous aux enfants qui terminent leur cours primaire à cette école?
- Où les voyez-vous dans 15 ans?
- S'ils devaient retenir une chose de leur passage à cette école, se serait quoi?
- Selon vous, quels avantages les enfants inscrits à cette école retirent de l'apprentissage du français?
- Selon vous, l'école devrait-elle resserrer ses critères d'admission, les élargir ou garder le statut-quo? Quelle clientèle devrait-elle desservir en priorité?
- À quel aspect de la mission du CSF ou de l'école donneriez-vous le plus d'importance?
- Quel aspect de la mission du CSF ou de l'école trouvez-vous le plus difficile de promouvoir ou de renforcer auprès de votre (vos) enfant(s)?

Thème 7 – Représentations linguistiques et identitaires

- Quelles langues parlez-vous? Comprenez-vous? Avec qui? Quand? Où?
- Quelles langues aimeriez-vous que vos enfants apprennent?
- Quelles langues parlez-vous/préférez-vous parler : avec votre conjoint(e)? Famille élargie? Enfants? Amis? Voisins? Professeurs?
- Est-ce qu'il y a des règles sur l'usage des langues à la maison? Lesquelles? Pourquoi? Comment les renforcez-vous? Comment y réagissent les enfants?
- À la fin de ses études primaires, l'enfant devrait être en mesure de communiquer dans quelle(s) langue(s)?
- Pour vous, ça veut dire quoi être monolingue? Bilingue? Plurilingue? Que serait la situation idéale pour les enfants (devraient-ils être...)?
- Selon vous, comment répondent vos enfants à la mission culturelle de l'école? Aux politiques linguistiques?
- Selon vous, quels seraient les aspects fondamentaux d'une identité francophone?
- Selon vous, à quel point les enfants se revendiquent de l'identité francophone à la fin de leur processus scolaire primaire? Secondaire? Qu'en serait les caractéristiques? Les éléments déclencheurs?

- Remarquez-vous si vos enfants refusent ou ne se reconnaissent pas dans l'identité francophone?
- Selon vous, quels seraient les meilleures approches pour développer le sentiment d'appartenance des enfants à l'identité francophone?
- Quelles activités réalisez-vous à la maison ou avec l'école à cet effet? Réussites? Défis?
- Comment les enfants réagissent-ils par rapport à ces activités?
- Est-ce que vos enfants en francisation vous rapportent des réflexions, des questions, des préoccupations d'ordre identitaire?

Annexe 6 – Schéma d’entrevues individuelles ou de groupe (professeurs)

Ce schéma présente une grille de questions préliminaire. Les questions ont été choisies et ajustées en fonction des objectifs spécifiques de chaque entrevue, des informateurs et du temps disponible.

Les questions pouvaient être posées et répondues en français ou en anglais.

Thème 1 – L’école et sa routine

- Décrivez-moi votre école (mission, clientèle, organisation, activités, fonctionnement...)
- Depuis quand y travaillez-vous? À quel(s) niveau(x)? Où étiez-vous avant?
- Qu’est-ce qui vous motive à travailler à cette école? Au CSF?
- Quelles sont les principales routines de l’école?
- Quelles sont les principales règles de vie de l’école?
- D’après-vous, pourquoi les parents choisissent d’inscrire leurs enfants à votre école?
- Comment décririez-vous les enfants qui sont inscrits à votre école?

Thème 2 – Les services de francisation

- Parlez-moi du service de francisation (objectifs, fonctionnement, clientèle, politiques, activités, etc.)
- Comment se coordonnent les activités de francisation par rapport aux classes régulières?
- Quels seraient les défis et les réussites du programme de francisation?
- Si vous pouviez apporter des changements au programme, quels seraient vos priorités?

Thème 3 – Les enfants en services de francisation

- Parlez-moi des élèves qui ont recours aux services de francisation (profil, activités, cheminement type, etc.)
- Selon vos observations et expériences, comment ça se passe pour les enfants, une fois inscrits aux services de francisation, par rapport à : l’apprentissage scolaire, la vie sociale avec les autres enfants, l’intégration en classes régulières, les relations avec les autres enseignants, etc.
- Typiquement, est-ce que les élèves en francisation sont identifiés comme tel par les autres enfants de l’école?
- Est-ce que les enfants de francisation vous partagent des réflexions, des questions, des préoccupations liées à leur compétence linguistique? À l’usage de leur répertoire linguistique?

Thème 4 – Les groupes de pairs

- Selon vous, sur quelle base les groupes d’amis se forment-ils à l’école? (âge, classe, intérêts, statuts...)
- Que remarquez-vous par rapport aux groupes d’amis dans l’école? (Qui, où, groupes d’influences, groupes stigmatisés, etc.)

Thème 5 – Rôle de l'école

- Si vous aviez à défendre l'école contre une fermeture prochaine, quel serait votre argument principal pour la maintenir ouverte?
- Que souhaitez-vous aux enfants qui terminent leur cours primaire avec vous?
- Où les voyez-vous dans 15 ans?
- S'ils devaient retenir une chose de leur passage à votre école, se serait quoi?
- Selon vous, quels avantages les enfants inscrits à votre école retirent de l'apprentissage du français?
- Selon vous, l'école devrait-elle resserrer ses critères d'admission, les élargir ou garder le statut-quo? Quelle clientèle devrait-elle desservir en priorité?
- À quel aspect de la mission du CSF ou de l'école donneriez-vous le plus d'importance?
- Quel aspect de la mission du CSF ou de l'école trouvez-vous le plus difficile de promouvoir ou de renforcer auprès des élèves?

Thème 6 – Représentations linguistiques et identitaires

- À la fin de ses études primaires, l'enfant devrait être en mesure de communiquer dans quelle(s) langue(s)?
- Pour vous, ça veut dire quoi être monolingue? Bilingue? Plurilingue? Que serait la situation idéale pour les enfants (devraient-ils être...)?
- Selon vous, comment répondent les élèves (en général et en francisation) à la mission culturelle de l'école? Aux politiques linguistiques?
- Selon vous, quels seraient les aspects fondamentaux d'une identité francophone?
- Selon vous, à quel point les élèves de l'école (en général et en francisation) se revendiquent de l'identité francophone à la fin de leur processus scolaire primaire? Secondaire? Qu'en serait les caractéristiques? Les éléments déclencheurs?
- Remarquez-vous si des enfants ou des groupes d'enfants refusent ou ne se reconnaissent pas dans l'identité francophone?
- Selon vous, quels seraient les meilleures approches pour développer le sentiment d'appartenance des élèves à l'identité francophone?
- Quelles activités réalisez-vous dans vos classes ou avec l'école à cet effet? Réussites? Défis?
- Comment les enfants réagissent-ils par rapport à ces activités?
- Est-ce que les enfants en francisation vous rapportent des réflexions, des questions, des préoccupations d'ordre identitaire? Est-ce que ces préoccupations se distinguent de celles des autres élèves de l'école?

Annexe 7 – Convention de transcription

La convention de transcription utilisée dans la thèse est basée sur celle utilisée par Lamarre et al. (2015).

Convention de transcription :

1) Respecter l'orthographe sauf certains cas pour marquer la forme orale (ex. : *j' va, i sontaient*).

2) Ne pas utiliser le point (.), la virgule (,), le point-virgule (;) ni le deux-points (:).

3) Marquer l'accentuation dans le discours par des majuscules.

Ex. : quelle BELLE soirée

4) Indiquer les intonations par le point d'exclamation (!) ou le point d'interrogation (?).

5) Indiquer les temps de pause par la barre oblique :

/ pour une pause courte,

// pour une pause légèrement plus longue, etc.

Pour les pauses plus longues, inscrire le temps approximatif entre crochets.

Ex. : [5sec] pour une pause de 5 secondes

6) Mettre entre crochets les commentaires (didascalies).

Ex. : [surprise], [rire], [bruit de porte]

7) Indiquer les séquences incompréhensibles ou ambiguës par un, deux ou plusieurs X, entre crochets :

[X] pour une séquence courte,

[XX] pour une séquence plus longue.

Ex. : mor[X] indique que la fin du mot est ambiguë

8) Indiquer le chevauchement (c'est-à-dire le parler simultané) par un trait de soulignement.

Ex. : Paul : _ je pense _

Julie : _ mais moi _

Annexe 8 – Livre des codes (analyse de données)

Analyse

- ◆ conscientiser
- ◆ Effort
- ◆ Fierté

Motivations/ avantages

- ◆ Racine
- ◆ Utilitaires
- ◆ Opportunités futures
- ◆ pression famille
- ◆ Qualité éducation et milieu de vie
- ◆ Bilinguisme Canadien-trudeau
- ◆ Motivations des enfants
- ◆ Prestige
- ◆ Pour être avec les amis

Communautés imaginées

- ◆ Francophiles
- ◆ Être francophone
- ◆ Frontières
- ◆ Accent/compétence
- ◆ Anglophone
- ◆ Exogamie
- ◆ Marqueurs identitaires (autres)
- ◆ Enclage local (VAN)
- ◆ rôle école
- ◆ francisation
- ◆ Ayant droit
- ◆ Représentation langagières
- ◆ Multilinguisme et bilinguisme

Description

- ◆ background famille
- ◆ Contexte scolaire
- ◆ Répertoire linguistique
- ◆ Autres langues connues

Pratiques langagières

- ◆ Monologue interne
- ◆ Interactions entre pairs (atelier)
- ◆ Interactions avec moi (atelier)
- ◆ Normativité et correction
- ◆ Interactions entre pairs (classe)
- ◆ Interactions entre pairs (autre)
- ◆ Interactions avec moi (autre)
- ◆ Interactions avec professeurs
- ◆ Interactions en famille
- ◆ interactions-TV Radio Musique
- ◆ Réseau social (amis)
- ◆ Discours sur la recherche

Annexe 9 – Extraits de verbatim supplémentaires

Vous trouverez ci-dessous des extraits de verbatim non-cités dans le corps de la thèse, mais auquel il a été fait référence. Les extraits sont classés selon les ateliers (2 à 6) et les groupes (A, B, C, D), suivis par quelques extraits tirés des entrevues avec les adultes.

Extrait A9. 1

- CAL : Dans d'autres pays? Est-ce qu'il y a d'autres langues qui existent que les gens peuvent parler des fois?
- ANA-E3^e : Ma mère des fois elle parle anglais des fois elle parle en français et des fois elle parle espagnol tous les jours
- CAL : OK
- ANA-E3^e : Et mon père aussi
(ATELIER-2-GrA-14jan)

Extrait A9. 2

- SAR-E4^e : Pourquoi tu fais ça?
- CAL : Parce que comme ça/ Je peux me souvenir de ce que/ ce que vous m'expliquez!/ Puis après ça je peux l'écrire à l'ordinateur
- SAR-E4^e : Et puis?
- CAL : Et puis comme ça dans ma recherche des fois je peux mettre des extraits de ce que vous me dites des fois je peux mettre ça dans ma/ dans mes devoirs
- SAR-E4^e : Oui mais pourquoi tu fais ça?
- CAL : TOUT ça? Tout ça au complet?
- SAR-E4^e : Ouais
- CAL : Parce que hum/ je fais des études de doctorat/ faque tsé quand tu vas à l'école/ t'as l'école primaire/ l'école secondaire
- SAR-E4^e : Et
- CAL : Le collège l'université
- SAR-E4^e : Et oui
- CAL : Bon bein à l'Université y a le bac/ y a la maîtrise et y a le doctorat faque je suis encore à l'école! Je suis au bout bout bout de la ligne de l'école
- SAR-E4^e : Alors t'es presque fini?
- CAL : Presque fini! Mais ça c'est comme mon GROS devoir qu'il faut que je fasse
- SAR-E4^e : Alors tu dois comme aller avec nous pis tu dois comme/ faire/ comme ton de dois [devoir?] et de rapporter tous ces informations comme pour les autres écoles?
- CAL : Heu oui c'est ça/ Je vais écrire une un je vais écrire une thèse/ c'est comme un/ c'est comme un gros devoir comme un/ un essai
- SAR-E4^e : Mhh mhh

CAL : Puis ça va comme ça ça on peut l'utiliser on va pouvoir utiliser l'information pour d'autres écoles ou pour d'autres personnes qui essaient de comprendre le

ERIC-E4^e : Fini!

CAL : Sur la

SAR-E4^e : Ok

CAL : C'est beaucoup sur les// Sur ceux comme vous qui ont fait de la francisation ou qui font de la francisation

(ATELIER-2-GrB-17jan)

Extrait A9. 3

CAL : Pis toi Amy?

AMY-E1^e : Hum/ mon mama/ ma mamAN parle beaucoup en français bein mon papa vraiment pas/ mon papa sait pas de la en français parce que mon maman a allée à [École Beaulieu] mais pas mon papa

CAL : Ta maman elle est allée à [l'école Beaulieu] elle aussi?

AMY-E1^e : Oui

(ATELIER-2-GrC-11jan)

Extrait A9. 4

CAL : D'espagnol/ Est-ce qu'il existe d'autres langues dans le monde que vous connaissez?

LAURA-E1^e : Heu/ Mh Tu sais de *Ireland*/ La langue/ Hum c'est c'est parle un peu de anglais un peu d'autre hum langue/ bein bon je sais pas c'est quoi c'est la langue s'appelle

[...]

AMY-E1^e : [À Laura] C'est quelle langue tu aimes pas?

LAURA-E1^e : Hmm moi je l'aime pas/// tu sais de *Ireland* la langue? Tu fais/ Mh tu sais anglais et les autres choses?

(ATELIER-2-GrC-11jan)

Extrait A9. 5

CAL : Pourquoi tu voulais pas aller manger avec les autres là-bas?

ANA-E3^e : Mhh/ parce que y a trop de bruit

CAL : Ya trop de bruit?

ANA-E3^e : Oui

CAL : Ça te dérange?

ANA-E3^e : Oui

CAL : Avec qui tu vas manger d'habitude?

ANA-E3^e : Mhh je sais pas

CAL : Est-ce que tu manges des fois toute seule?

ANA-E3^e : Oui

CAL : Pourquoi?

ANA-E3^e : Parce que ya des amis/ qui me dérangent

CAL : Qu'est-ce qu'ils font quand ils te dérangent?
ANA-E3^e : Ils me lancent des nourritures
CAL : Ils te lancent/ Est-ce que tu l'as dit à la surveillante?
ANA-E3^e : Oui j'ai dit pis/ ils ne écoutent pas/ ils m'ont lancé encore
CAL : Qui qui te lance de la nourriture?
ANA-E3^e : C'est comme// c'est maintenant c'est Guillaume/ comme/ l'autre fois hier/ il me lance/ des nourritures
CAL : Est-ce que tu sais pourquoi?
ANA-E3^e : Mhh je ne sais pas
(ATELIER-3-GrA-8mar)

Extrait A9. 6

CAL : Ah d'accord je comprends/ Et puis qu'est-ce que tu fais est-ce que tu fais du sport? Qu'est-ce que tu aimes faire aussi des fois?
OLI-E2^e : Heu/ du soccer
CAL : Du soccer/ est-ce que tu as des amis à l'école qui font du soccer avec toi?
OLI-E2^e : Heu / non
CAL : Non? C'est des amis de d'autres écoles?
OLI-E2^e : Oui
CAL : Et dans quand tu joues au soccer est-ce que c'est en français ou en anglais?
OLI-E2^e : heu en anglais
(ATELIER-3-GrD-22fev)

Extrait A9. 7

CAL : Mhh mhh!// Et toi/ Et toi Olivier qu'est-ce que tu fais?// Si tu rencontres un ami au parc qui ne parle pas français?
OLI-E2^e : ohh/// je ne sais pas
CAL : Tu ne sais pas? Est-ce que tu lui parles dans une autre langue ou tu lui parles en français?
OLI-E2^e : heu
[...]
CAL : Est-ce que ça vous arrive des fois de jouer avec des amis qui ne parlent pas français?
GAB-E1^e : Dahh j'aime
OLI-E2^e : Je pense que tous mes amis _parlais français_
(ATELIER-4-GrD-20avr)

Extrait A9. 8

CAL : Est-ce que l'école peut faire quelque chose?
ERIC-E4^e : _Non!_
SAR-E4^e : _Non_ pas vraiment
CAL : Pourquoi?
SAR-E4^e : Parce que// hum/ parce que c'est comme/ mh/ ah/ c'est comme/// comme/// non parce que// hum/ je ne sais pas

CAL : Parce que c'est avant l'école?
 SAR-E4^e : Oui! C'est avant l'école que je n'ai pas/ comme mon PÈRE peut faire quelque chose comme/ il peut aller// comme quand j'étais comme plus jeune/ mais maintenant
 CAL : Ok/ ok/ et qu'est-ce que/ qu'est-ce que la famille peut faire?/ le le/ pour que vous vous sentiez plus francophone?
 ERIC-E4^e : Rien!
 SAR-E4^e : Hum/ parler en français à nous mais je veux pas pas faire ça
 CAL : Non pourquoi?
 SAR-E4^e : Parce que je veux en anglais des fois
 CAL : Oui// est-ce que c'est fatigant de parler en français toute la journée?
 ERIC-E4^e : _oui_
 SAR-E4^e : _oui_
 CAL : Et// est-ce que// qu'est-ce que vous faites pour que ça soit/ moins fatigant/ moins difficile?
 SAR-E4^e : Hum/ faire des choses amusantes
 ERIC-E4^e : Jouer des jeux en anglais
 CAL : Mhh mhh
 SAR-E4^e : Oui
 (ATELIER-5-6-GrB-2jun)

Extrait A9. 9

CAL : Et toi quelle équipe tu aimes/ heu/ Ana?
 ANA-E3^e : Canucks
 CAL : Canucks/ pourquoi?
 ANA-E3^e : Parce que ma mère crie
 CAL : Oui?
 ANA-E3^e : Oui! Crie! Quand ils ont gagné crie/ ils crient crient/ tous les jours
 [...]
 CAL : Wow/ c'est bien/ Qu'est-ce que t'allais dire Ana?
 ANA-E3^e : OK!/ Hier j'ai vu un garçon/ quand ma mère crie/ dehors/ j'ai vu un garçon/ tout/ hum/ il a enlevé son T-shirt/ avec un blinky des Canucks
 (ATELIER-6-GrA-6jun)

Extrait A9. 10

CAL : Mhh mhh/ Et/ et là j'ai une drôle de question/ parce que ça c'est beaucoup plus tard dans votre vie mais si vous aviez des enfants/ est-ce que vous les enverriez dans une école francophone?
 KEV-E3^e : _Non_
 ANAIS-E3^e : _Mhh non_
 SAN-E3^e : _Non! Non non non non!_
 ANA-E3^e : _Ooooouuu/// Oui_
 ANAIS-E3^e : _Oui_
 ANA-E3^e : _Oui!_

KEV-E3^e : NON!

SAN-E3^e : Oui/ oui/ oui

ANAIS-E3^e : _Oui parce que je vais/ comme à/ à la maison ils vont apprendre le anglais et à l'école ils vont/ heu apprendre le français_

KEV-E3^e : _Jamais! Jamais! Jamais!_

SAN-E3^e : _Ils/ moi je vais mettre dans un hum/ dans un école où c'est/ si tu/ le *main* chose/ est hum/ anglais/ mais mais/ mais tu as des *French class*

CAL : Ok

ANAIS-E3^e : _Mais/ des French class/ c'est c'est en plus vieux/ heu comme quand tu es en/ quatrième année

SAN-E3^e : _Parce que// Oh non non non!// Non moi j'ai un ami_/ qui / qui est est est/ hum/ depuis elle est à cette/ à ce cours/ cette école/ hum/ _elle est/ elle heu/ toujours/ X_

ANAIS-E3^e : _Est-ce que elle était_/ quand elle/ était/ dans sa son/ son école/ et elle était en quatrième année

SAN-E3^e : Non

CAL : Et Kevin tu n'enverrais _pas tes enfants dans une école francophone?_

SAN-E3^e : _Elle est mon/ elle est mon âge!_

KEV-E3^e : _Eiinn_ [non]

CAL : _Pourquoi?_

KEV-E3^e Parce que

CAL : Parce que quoi?

KEV-E3^e : _It's XX_

SAN-E3^e : _Wooooow_

ANAIS-E3^e : _XX_

CAL : Est-ce que ça serait trop difficile pour toi?

KEV-E3^e : Han han

SAN-E3^e : _Look at that! That! That!_

CAL : _Et tu les enverrais dans/ quelle école?_

KEV-E3^e : Mhhh/ *Edwards?*

CAL : Où?

KEV-E3^e : [Nom de deux écoles anglaises de la région]

CAL : C'est/ C'est quelles écoles ça? Je les connais pas en fait

KEV-E3^e : Hum/ C'est vers ma maison

CAL : _Ok_

SAN-E3^e : _Yah!/ XXX_

CAL : _Et puis toi Ana/ Est-ce que tu enverrais tes enfants dans une école francophone?_

ANAIS-E3^e : _On a fait/ J'ai fait un Hip-Hop [deux semaines?]/heu/ J'avais un classe de Hip-Hop / les vendredi_

ANA-E3^e : _Heu oui/ Beaulieu_

CAL : _Oui?_

ANA-E3^e : _Oui_

CAL : _Pourquoi?_

ANA-E3^e : _Parce que y a des français y a des/ Y a un garde/ [XXX]/ Tu peux avoir des musique/ à la garde/ hum/ quelque chose XX_

(ATELIER-6-GrA-6jun)

Extrait A9. 11

KEV-E3^e : PoX mon/ hum// huh
SAN-E3^e : Polerigan
KEV-E3^e : Ma grand-mère/ mais/ de mon père
CAL : Mhh mhh
KEV-E3^e : Mon père/ mère
CAL : Quoi?
KEV-E3^e : Ok!
SAN-E3^e : Ton père mère hier/ _ mère père hier_
KEV-E3^e : _Mon père_/ et son mère est de *Poland*/ Mais elle vit en/ Montréal
maintenant

(ATELIER-6-GrA-6jun)

Extrait A9. 12

CAL : Oui?//// Et/ et qui tu connais qui/ est-ce que vous en connaissez des gens qui
parlent JUSTE en français?
AMY-E1^e : Hum oui!/ Anna
LAURA-E1^e : France!// oh!
CAL : Des personnes?
AMY-E1^e : Hum elle a demandé à moi/ hum/ Anna/// mais les/ des gens à Québec
(ATELIER-6-GrC-25mai)

Extrait A9. 13

CAL : D'accord/ Alors// D'après vous/ c'est/ ça veut dire quoi/ être francophone?
AMY-E1^e : Mh!/ _francophone _
LAURA-E1^e : _Ah_
CAL : Oui Amy?
AMY-E1^e : C'est quand tu cours/ et/ t'as perdu quelque chose
LAURA-E1^e : Oui et comme hum/ tu sais hum/// De/ hum/ tu sais hum/ hum/ ce gars il a/
il a couru et il a fait mort parce que il a pas/ hum/ il a pas mangé et il a pas
arrêté/ hum/ des fois il a juste marché/ et il a pas arrêté de marcher/ ou/
courir
[...]
AMY-E1^e : Et aussi c'est important
CAL : Qu'est-ce qui est important?
AMY-E1^e : Le francophone
CAL : Oui? Pourquoi?
AMY-E1^e : Parce que
LAURA-E1^e : Tu le fais des hum/ énergies
AMY-E1^e : Et aussi
LAURA-E1^e : Tu fais des choses

AMY-E1^e : Et aussi tu vas vivre/ parce que/ tes personnes s'il ne sait pas ÇA/ il va te faire ÇA/ peut-être/ après il va te morte
 CAL : Ouh!/ c'est dangereux des francophones!/// Est-ce que c'est dangereux?
 AMY-E1^e : Non! bein s'il fait le chose que _le gars a fait_
 LAURA-E1^e : _trop gros_
 AMY-E1^e : Il va te mort!
 CAL : Ah/ Et c'est qui le garçon?
 AMY-E1^e : Le garçon c'est _ francophone_
 LAURA-E1^e : _Charlie hum_ il est/ comme le fox _Charlie Fox!_
 AMY-E1^e : _Charle?/ il est comme_ / oui il est Charlie Fox⁹⁶
 (ATELIER-6-GrC-25mai)

Extrait A9. 14

CAL : D'accord/ Tiens j'ai une autre question pour vous// celle-là est un peu différente // Vous là quand vous entendez le mot francophone qu'est-ce que ça veut dire pour vous?
 GAB-E1^e : Ça veut dire/// ça veut dire que/ comme/
 OLI-E2^e : Huh// qu'on parle/ français?
 GAB-E1^e : Ouais
 CAL : Ouais?// Pis/ est-ce que vous en connaissez des francophones?
 OLI-E2^e : heu
 GAB-E1^e : _ouais/ je/ j'étais dans un francophone// J'ai eu un francophone moi XX beaucoup XX_
 BRI-E1^e : _moi j'ai un/ moi j'ai jamais/ moi j'ai jamais allée dedans un francophone_
 OLI-E2^e : _Tintin?/ Tintin_
 CAL : _Tintin?_/ Toi t'as jamais été dans un francophone?
 BRI-E1^e : Non
 OLI-E2^e : [rires] _C'est pas possible être DANS un francophone_
 GAB-E1^e : _Whyyy?_
 CAL : Pourquoi?
 GAB-E1^e : Non c'est possible!/ SI/
 OLI-E2^e : _C'est pas! C'est pas!_
 GAB-E1^e : _t'as un masque/ si t'as un machine_ qui est magique/ tu tu peux/ tu vas dedans/ et ça / et ça peut être _mettre c'est/ et ça va te mettre très DANS_!
 BRI-E1^e : _Ça être mensonge / dedans [rires]_
 OLI-E2^e : _Tu te_
 GAB-E1^e : Le francophone
 BRI-E1^e : [rire]
 (ATELIER-6-GrD-31mai)

⁹⁶ Dans l'extrait 6.1, Amy et Laura faisait référence à Terry Fox, un héros canadien à propos duquel elles avaient eu une leçon en classe peu de temps avant l'atelier 6.

Extrait A9. 15

CAL : Et/ Qu'est-ce qui est le plus bizarre?/ Quelqu'un qui parle PAS français ou quelqu'un qui parle PAS anglais?
 BRI-E1^e : Mhhhhh
 GAB-E1^e : Personne qui parle// _PAS_
 OLI-E2^e : _qui parle// PAS/ anglais_
 BRI-E1^e : _Quelqu'un qui parle en *Spanish*_
 CAL : Ça c'est le plus bizarre?
 BRI-E1^e : Ouain [rires]
 CAL : Pis quelqu'un qui/ toi tu trouves ça bizarre quelqu'un qui parle pas en anglais?
 OLI-E2^e : _Ouui!_
 BRI-E1^e : _Parce que *sin jora*_
 GAB-E1^e : Sin Yoka?
 BRI-E1^e : *Señora!*
 GAB-E1^e : _*Signo-a!*_
 CAL : _*Señora*_
 BRI-E1^e : _*Señora* veut dire/ huh// pis_
 [...]
 BRI-E1^e : *Hola Señora!* [rires]/// _*Hola Señora!* Pa! Pa! Pa!_ [chantonne]
 (ATELIER-6-GrD-31mai)

Extrait A9. 16

CAL : _Comme/ toi quand tu étais à la maternelle/ c'était comme Briana?_
 GAB-E1^e : _Oui c'est!_
 BRI-E1^e : _Moi j'ai juste parlé anglais quand j'étais dans la maternelle_
 CAL : Oui tu parlais juste en anglais à la maternelle?
 BRI-E1^e : Oui
 CAL : Puis comment t'as trouvé ça?
 GAB-E1^e : Attends!
 BRI-E1^e : Hum
 GAB-E1^e : _Est-ce que j'ai fait tout? Ah non!_
 BRI-E1^e : _J'étais triste ou les/ premiers journées j'étais pleuré tous les journées_
 CAL : Oui?/ Au début?
 GAB-E1^e : Moi/ moi/ le/ exac/tement/ hum/ _chose que Briana_
 OLI-E2^e : _Moi je/ parler français// tout le temps_
 CAL : Oui?
 GAB-E1^e : Tu rappelles? / Tu rappelles?/// Olivier? Quand j'ai pleuré tout le temps quand j'étais en maternelle/ tu rappelles?
 OLI-E2^e : Non
 CAL : Est-ce que/ Toi Olivier tu parlais déjà français quand tu étais à la maternelle?
 OLI-E2^e : Heu quand j'étais en [prématernelle] je parle je// encore français
 CAL : Ok à [la prématernelle] déjà?
 OLI-E2^e : Oui!
 CAL : Toi tu as fait la [prématernelle] ici après ça la maternelle la _première la deuxième_

OLI-E2^e : _Oui_
 GAB-E1^e : Est-ce que ça?
 OLI-E2^e : Oui
 CAL : Et comment/ est-ce que c'était facile pour toi _la maternelle puis à [la prématernelle]?_
 GAB-E1^e : _C'est/ est-ce que c'est un monstre?_
 BRI-E1^e : _C'est mon maman_
 OLI-E2^e : _Heu oui_
 GAB-E1^e : Haaam
 CAL : Est-ce que tu pleurais des fois?/ Comme Olivier et puis /comme Gabriel et comme Briana?
 OLI-E2^e : Heu non!
 CAL : Ça c'est bien passé?
 OLI-E2^e : _ moi je savais/ quelqu'un qui pleurait comme// presque TOUT le temps!_
 GAB-E1^e : _Non/ pas_
 CAL : Ah oui? Pourquoi il pleurait?
 OLI-E2^e : Je sais pas
 (ATELIER-6-GrD-31mai)

Extrait A9. 17

CHL : _So/ it was/ it was!_ Including some/ you know/ new parents are really hard [XX] you know/ like/ yes!/ So/ I/ I think that/ there is that opportunity/ and whether it's the emergency preparedness or/ you know/ the pack mediums are a little bit challenging because it's very technical kind of information but/ huh/ you know whether it's the spaghettis nights or the sports nights// You can say *on y va!*// Let's go for it team/ and / you know/ play/ you know/ whatever with the kids// but there's a lots of/ kind of low key fun friendly things that you can do// and hum/ like you said if you just say/ you know *bonjour* huh// hello/ depends on where you are/ hum/ it can/ and people will know/ and the kids are very good here// the kids/ you know/ they respond/ they/ they look at you and say oh yah/ I remember he speaks English/ then they will just talk to you in English/ And English is/ endemic/ like// you know/ coming here at lunch hour/ or after school//

(Entrevue PAR-GrA-12mai)

Extrait A9. 18

MIC : [Jenny] and [Michel]/ [Keller]/ We have four kids// huh/ Two of them are XX/ Our twins are four/ They starting in [prématernelle] next year// and then we have [Mathias] is in kindergarten
 CAL : Yeah
 MIC : His first year here/ and then [Gabriel] is in grade one he did kindergarten here as well last year// I myself/ graduated from the Francophone program// when they use to be called Programme-cadre// Back in the day
 CAL : Yeah

MIC : And I did hum// all my schooling through that/ and my sister did as well// huh up until grade ten/ and then she switched into the English program after that

CAL : You did programme-cadre here?/ _when it was [old name of the school]?_

MIC : _In Northern BC_

CAL : Northern BC

MIC : In Northern BC when they were only two cadre schools in the Province/ There was Brodeur in/ in Victoria/ and there was / XX / Prince George

CAL : OK

MIC : Where I went to school

CAL : Ok

(Entrevue PAR-GrA-12mai)

Extrait A9. 19

CAL : Qu'est-ce j'allais qu'est-ce que tu fais toi à la récréation avec quand tu joues avec les enfants pis qui y continuent à interagir beaucoup en anglais? C'est quoi tes stratégies?

JF-ani : [rires] Bein là dans cette école ça été/ moi j'ai j'ai été tellement surpris quand ça a sorti mais ils donnaient des *push up*/ à faire/ donc c'est pas donné à tout le monde c'est pas tout le monde qui peut faire des *push up* c'est pas toutes les filles qui peuvent faire des *push up* c'est pas tous les élèves qui peuvent faire des *push up*/ c'est pas tout le monde qui est en condition physique pour faire des *push up*/ mais heu ça été décidé et puis heu ça marche avec certains donc je vais l'utiliser avec certains/ et d'autres non/ donc c'est vraiment injuste! [rires] C'est vraiment pas soutenu/ donc heu// Moi souvent je vais comme juste commencer je vais/ reprendre ce qu'il a dit en anglais et je vais le lui dire

CAL : En français? Tu vas reformuler en français?

JF-ani : Je vais le reformuler en français et puis là il se met en mode en français

CAL : OK

JF-ani : Moi c'est ce que c'est souvent ce que j'utilise Ah!/ Bip!/ Pèse sur ton bouton!/ Tsé je fais sur la tête j'y dis mode français là!/ Parce que c'est ça faut qu'il se mette en mode français c'est juste que/ entre amis ils commencent à/ C'est parce que c'est sûrement une/ une langue qu'ils parlent plus rapidement

CAL : L'anglais?

JF-ani : L'anglais/ j'imagine/ souvent/ même les francophones là ils parlent tous ils parlent TOUS très bien en anglais/

(Entrevue ANIM-14jan-01)

Extrait A9. 20

SHA : Yeah I know! They're immersed that's [XX]/ My French teacher use to say to me don't/ they're immersed six hours a day so don't be hard on yourself/ hum so I mean I wish we spoke more French at home the reality is/ we're a an we're Anglophone family/ you know? We/ English is all of our first language/

Hum/ but I love/ I love listening to them speak French/ I love hah reading to them in French I love them to me in French/ I even love them correcting my French cause it's such a cool/ reversal of power between parents and children when could you ever as a/ 8 year old child you know with [David]/ Mum no! It's TU look at my mouth TU! You are saying it wrong! [rires] you know tell me how to articulate now he'd say No! Hhuuhh! He [rires] you know? So

(Entrevue PAR-17mai-01)

Extrait A9. 21

CAL : Ok/ Puis ça serait quoi les autres enjeux/ vraiment actuels ou heu/ les dossiers les plus importants qu'en ce moment mène la Fédération?

MDS : La petite enfance c'est un des/ des dossiers heu/ qui est heu/ très très important// Heu/ parce que c'est là que tout/ tout commence// Si on prend pas les heu/ les enfants dès la naissance/ si on conscientise pas les/ les parents à faire des choix judicieux pis à miser sur le développement du français/ heu/ au niveau de la francité là/ le vocabulaire et le/ l'utilisation du français// Développer la langue/ mais aussi au niveau de la/ construction identitaire/ la vitalité/ heu de cette identité francophone là// À ce moment là/ quand heu/ les enfants arrivent heu/ à la maternelle// C'est pas qui est trop tard/ mais c'est très difficile de/ contrer/ ces cinq années-là// Où y a pas eu nécessairement eu heu/ l'emphase sur le heu/ le le/ la francophonie si on veut// La construction identitaire et la francité// Donc heu/ c'est pour ça que la Fédération des parents travaille heu/ à développer/ le secteur de la petite enfance [...]

(Entrevue CLE-3jun-01)

Annexe 10 – Plans de l'école dessinés par les élèves (atelier 1)

Objectifs de l'atelier :

1. Connaître les espaces de l'école occupés par les élèves
2. Connaître les langues en usage selon les espaces

Déroulement de l'atelier :

1. Promenade dans l'école (intérieur) et description des lieux (intérieur et extérieur).
2. Les élèves me font faire une visite commentée de l'école : endroits favoris, endroits qu'ils fréquentent ou pas, description des lieux et de leur occupation, etc.
3. Dessin en commun de l'école. Les deux groupes ont travaillé sur les mêmes dessins.
4. Mention des espaces favoris (cœurs, étoiles)
5. Mention des langues utilisées selon les lieux (F pour français, A et E pour anglais, SL pour langue de signes et H pour hongrois)

*Cette activité n'a pas fait l'objet d'enregistrement audio.

Voir les plans (3) ci-dessous.

Image A10. 1 - Plan 1-Rez-de-chaussée et foyer principal de l'école

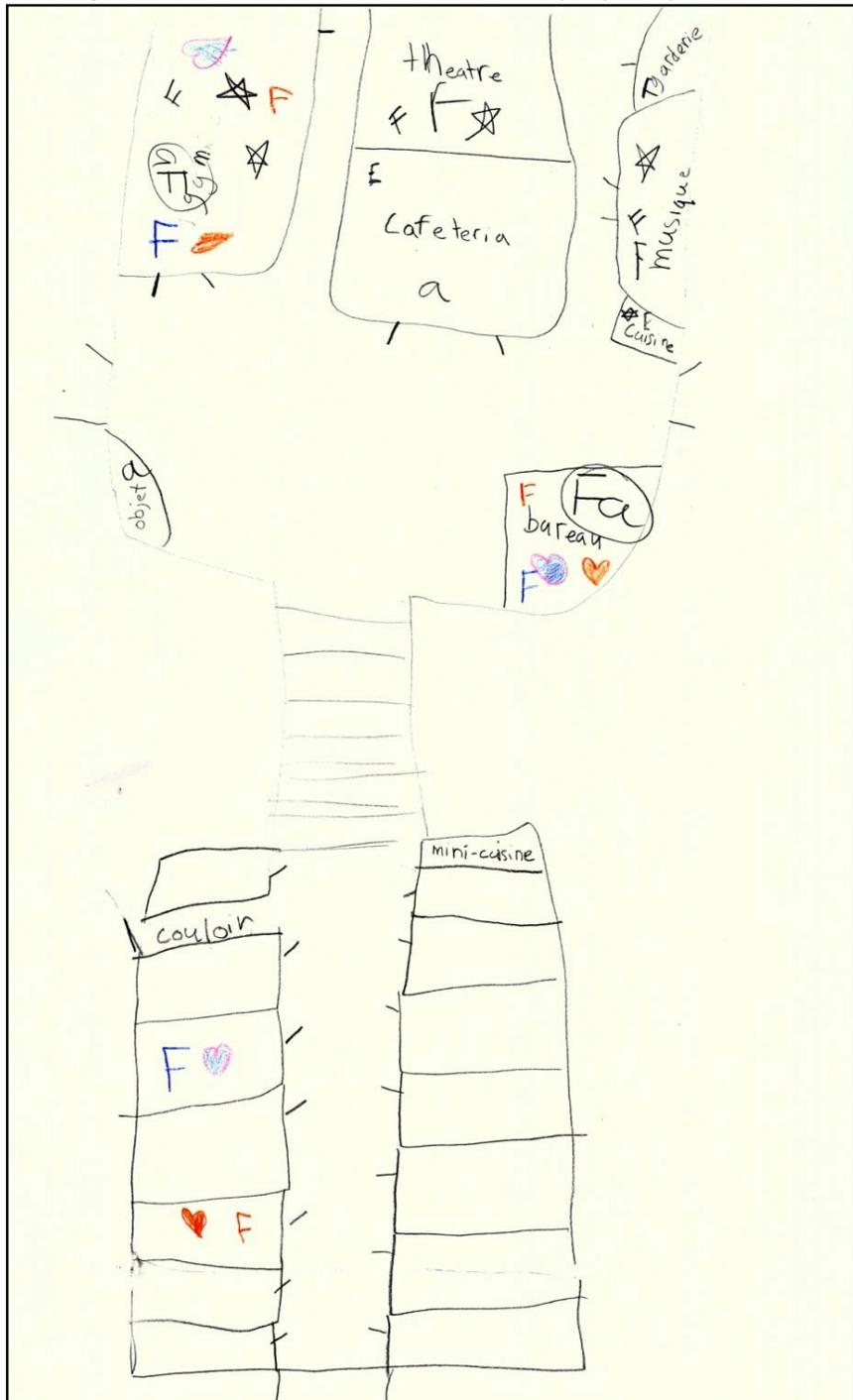


Image A10. 2 - Plan 2-La bibliothèque et les locaux spécialisés

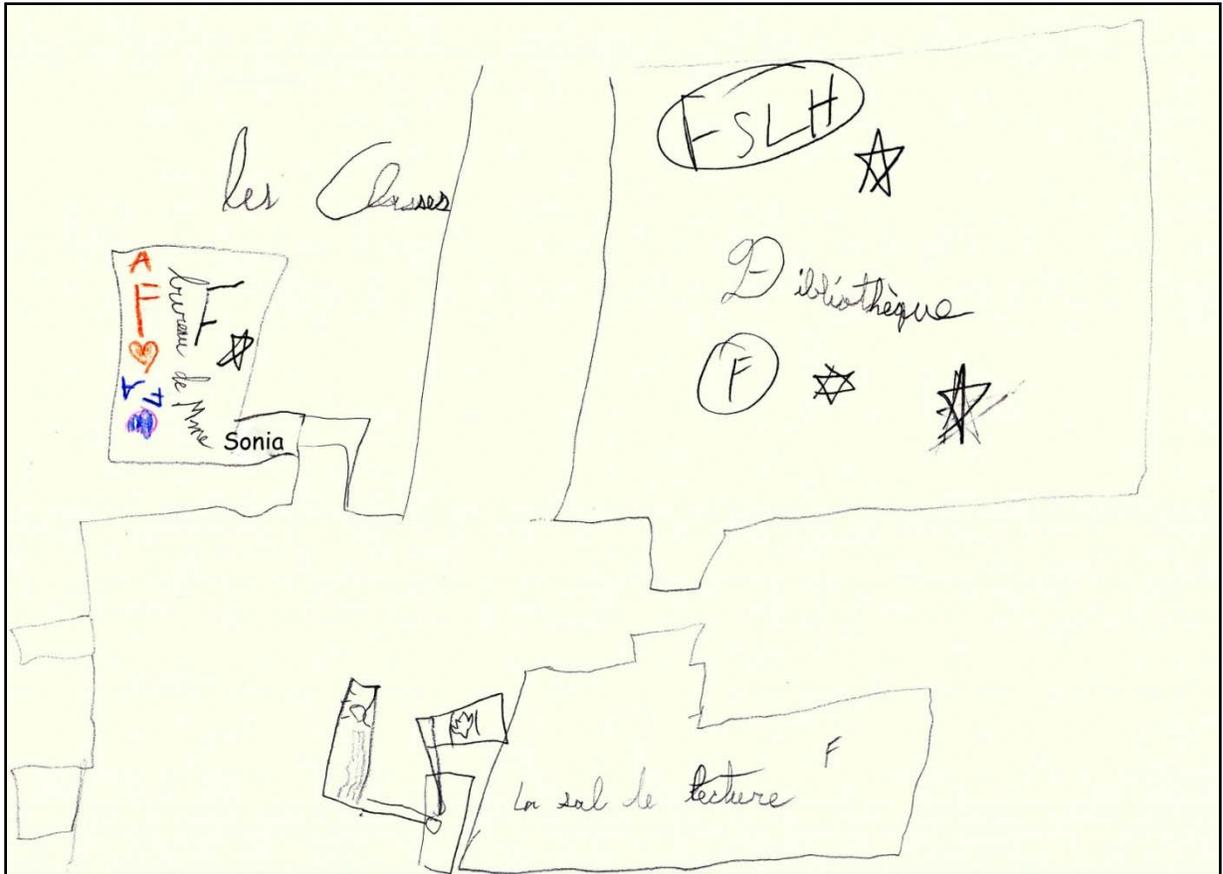


Image A10. 3 - Plan 3-L'annexe et le petit parc



Annexe 11 – Les toiles d’araignée des langues (atelier 2)

Objectifs de l’atelier :

1. Connaître le répertoire linguistique des enfants
2. Connaître la valeur émotive (aime, n’aime pas) que les enfants attribuent aux langues qu’ils connaissent
3. Connaître l’intérêt que les enfants ont ou n’ont pas pour l’apprentissage des langues
4. Aborder le sujet du statut des langues en présence à l’école et à la maison
5. Avoir une première représentation linguistique qu’ont les enfants des langues qu’ils connaissent

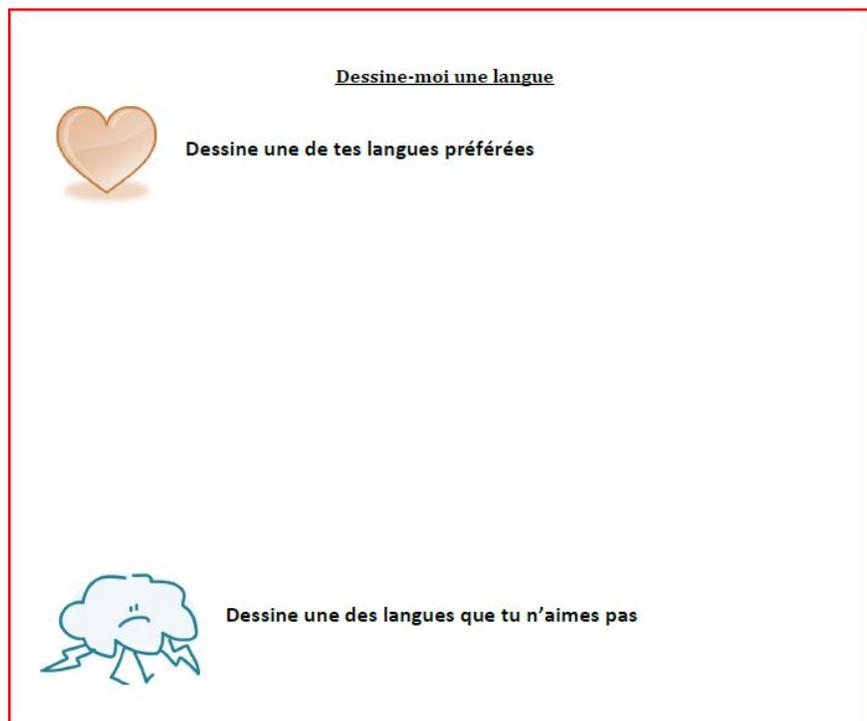
Déroulement de l’atelier :

1. Réunir les enfants en petits groupes (A-B-C-D), 20 à 40 min.
2. Débuter l’enregistrement
3. Mobilisation des connaissances antérieures et mise en situation : nommer toutes les langues qu’ils connaissent
4. Toile d’araignée des langues. Écrire le nom des langues sur la feuille aux endroits identifiés :
 - a. Langues parlées à la maison
 - b. Langues parlées à l’école
 - c. Langues préférées
 - d. Langues qu’ils n’aiment pas
 - e. Langues qu’ils aimeraient apprendre à parler
 - f. Langues qu’ils ne désirent pas apprendre à parler
5. Dessine-moi une langue : Choisir une langue qu’ils aiment et une qu’ils n’aiment pas et les dessiner sur la 2^e feuille
6. Retour réflexif :
 - a. Leur demander d’expliquer leurs dessins
 - b. Comparer les toiles d’araignée et les dessins et discuter des choix, des ressemblances et différences entre eux.
 - c. Demander avec qui ils parlent ou aimeraient parler ces langues
7. Fin de l’enregistrement

Image A11. 1 - La toile d'araignée des langues (modèle)



Image A11. 2 - Dessine-moi une langue (modèle)



Répertoires linguistiques des élèves

Laura

Laura est la plus jeune d'une famille de deux enfants. Son grand-frère est en quatrième année à l'école Beaulieu. Sa mère vient du Québec où réside encore sa famille et elle parle le français et l'anglais. Son père parle l'anglais et serait d'origine irlandaise. Malheureusement, il n'a pas été possible de rencontrer les parents de Laura, alors j'ai peu d'informations sur son contexte familial. Laura m'a expliqué que ses deux parents voyagent régulièrement dans le cadre de leur travail respectif et Laura est accompagnée au quotidien par une *nanny*. Laura pratique plusieurs activités sportives à l'extérieur de l'école, dont le ski et la natation.

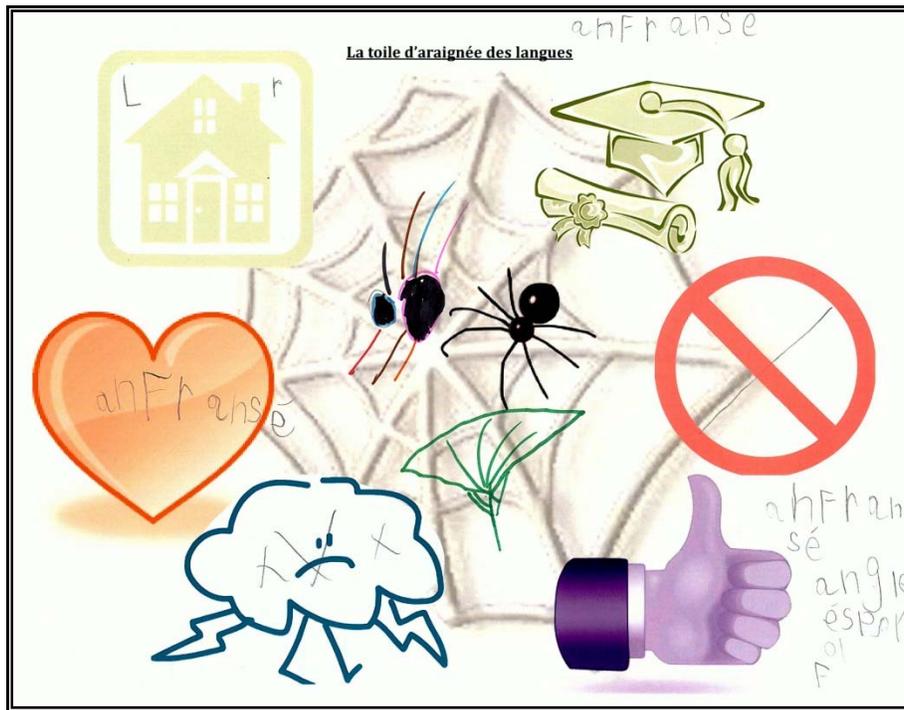
Laura déclare parler l'anglais (« L » dans sa toile d'araignée des langues, voir l'image A11.3) et le français (« R ») à la maison. Elle parle l'anglais surtout avec son père et son frère, alors qu'elle parle le français principalement avec sa mère. Elle estime tout de même que son père peut parler un peu le français, comme l'illustre l'extrait suivant, tiré de l'atelier #4 « le journaliste »⁹⁷ : « C'est hum bien parce que hum ma mère est français et mon père c'est anglais// oui et mon père sait _un petit peu de/ anglais_ non un petit peu de français » (ATELIER-4-GrC-19avr).

Comme autre langue connue, Laura mentionne l'espagnol, le « chinois » de même que le « philippine » (tagalog). Dans sa toile d'araignée des langues, à la section des langues qu'elle désire apprendre on peut voir tout au bas de la page le « F » qui représente le tagalog. Laura connaît et désire apprendre cette langue, car c'est la langue de sa *nanny*, qui est originaire des Philippines. Comme autre langue connue, Laura identifie l'irlandais, qu'elle distingue de l'anglais.

Selon ce que déclare Laura lors de l'atelier #3, elle parle le français et l'anglais avec ses meilleures amies Morgan et Ashley lorsqu'elles jouent ensemble. Il n'a pas été possible de déterminer avec Laura la ou les langues qu'elle utilisait dans le cadre de ses activités de loisir à l'extérieur de l'école, comme la natation ou le ski. Toutefois, on peut supposer que l'anglais est la langue d'usage habituelle.

⁹⁷ Pour voir les consignes détaillées de cette activité, voir l'annexe 13 – Le journaliste (atelier 4).

Image A11. 3 - Toile d'araignée des langues (Laura)



Olivier

Olivier est l'ainé d'une famille de deux enfants. Son petit frère est d'âge préscolaire et fréquente la prématernelle de l'école Beaulieu. La mère d'Olivier vient du Québec et elle parle le français, mais je n'en sais pas davantage sur elle ni sur son parcours qui l'a menée en Colombie-Britannique. L'origine du père d'Olivier et les langues qu'il parle ne sont pas connues, car il n'a pas été possible de communiquer avec lui. Les parents d'Olivier sont séparés et selon ce que dit Olivier à propos de sa famille, je comprends qu'il voit régulièrement ses deux parents. Enfin, il faut noter qu'Olivier n'a pas participé aux activités de l'atelier #2 « la toile d'araignée des langues », alors les informations concernant son répertoire linguistique sont tirées des autres ateliers et restent fragmentaires.

Au début de l'atelier #3 « une journée multilingue », Olivier a déclaré parler le français et l'anglais, ce qui semble constituer son répertoire linguistique principal. Il a aussi mentionné lors de l'atelier #6 « entrevue de groupe », qu'il a toujours parlé le français « _Moi je/ parler français// tout le temps_ » (ATELIER-6-GrD-31mai). Il a d'ailleurs été inscrit à la prématernelle de l'école Beaulieu et il dit se rappeler qu'il parlait déjà le français avant la prématernelle. Lorsqu'il joue avec ses amis à la

récréation, Olivier (OLI-E2^e) dit d'abord parler le français avec eux, mais aussi parfois l'anglais. Au cours de l'atelier #4 « le journaliste », il précise que ses amis parlent tous le français et on comprend par son intervention que le français est la langue d'usage habituelle entre lui et eux. Toutefois, lorsque questionné sur ses activités de loisir lors de l'atelier #3, Olivier a mentionné parler l'anglais avec ses coéquipiers de soccer.

Kevin

Kevin⁹⁸ est un élève qui a participé à l'étude, mais dont je sais peu de chose à propos de son contexte familial. Je n'ai pas eu l'occasion de rencontrer ses parents et Kevin n'a pas participé à tous les ateliers. En particulier, il a été absent lors de l'atelier #2 « la toile d'araignée des langues » et l'atelier #4 « le journaliste ». Lors de l'atelier #6 « l'entrevue de groupe », Kevin (KEV-E3^e) a donné quelques informations qui permettent cependant d'en savoir un peu sur sa famille et son répertoire linguistique. D'abord, il identifie sa mère et son père comme francophones, ce qui laisse supposer qu'ils parlent tous deux le français. De plus, il précise l'origine polonaise de sa famille paternelle et son lien avec le Québec.

Lors de l'atelier #3 « une journée multilingue », Kevin débute en déclarant qu'il connaît neuf langues, mais il en nomme finalement cinq : le français, l'anglais, le « chinois », le polonais et l'ukrainien. Je suppose que le français, l'anglais, le polonais et l'ukrainien sont des langues issues du contexte familial, bien que je n'en sois pas certaine, particulièrement dans le cas de l'ukrainien. Il est possible que Kevin ait aussi des liens familiaux avec la Hongrie et il a déclaré parler le hongrois, mais il est encore une fois impossible d'en être certain. Dans tous les cas, on peut constater qu'il considère ces langues européennes comme faisant partie de son répertoire linguistique. Kevin a enfin insisté sur le fait qu'il savait autrefois parler « le chinois », mais que maintenant il en connaît « juste comme deux mots » (ATELIER-3-GrA-8mar).

⁹⁸ Je n'ai pas reçu l'autorisation de reproduire les dessins et les bricolages de Kevin. Les dessins ont été inclus dans le codage et l'analyse des données, mais seuls les extraits de verbatim seront présentés dans la thèse.

Ana

Ana est la plus vieille des trois filles de sa famille. Une de ses sœurs est inscrite à l'école Beaulieu en première année et l'autre fréquente la prématernelle. Ana a un profil familial qui diffère un peu des autres participants à l'étude car elle n'est pas née à Vancouver. Ses parents sont hispanophones et ils ont immigrés au Canada possiblement de la Colombie via la France, aux dire d'Ana⁹⁹. Toutefois, les informations obtenues à propos du parcours d'Ana dans le cadre des ateliers et lors des discussions avec le personnel enseignant sont souvent contradictoires. Il serait donc possible que la famille d'Ana ait séjourné au Québec plutôt qu'en France, ce qu'aurait pu confondre Ana. Une première scolarisation d'Ana au Québec pourrait notamment expliquer le statut d'ayant droit de ses parents. Ana était inscrite pour la première fois à l'école Beaulieu lors de l'année scolaire 2010-2011. Sa mère et sa tante y travaillaient également, toutes deux au service de prématernelle de l'école selon Ana. Je crois cependant que l'une d'entre elles travaillait plutôt à l'équipe d'entretien ménager de l'école. Aussi, Ana a mentionné avoir fréquenté auparavant une école d'une autre banlieue de Vancouver, en plus de faire référence à une école privée française. Il est plausible qu'il s'agisse de l'école française privée de la région de Vancouver ou encore une autre école du CSF, et non d'une école en France, comme ses propos en atelier le laissent entendre. Dans tous les cas, il semble probable qu'Ana ait été scolarisée en français avant d'arriver à l'école Beaulieu. Par ailleurs, Ana a mentionné lors de l'atelier #4 « le journaliste », que sa famille avait l'intention de déménager au Québec à la fin de l'année scolaire 2010-2011. Malheureusement, il a été impossible de rencontrer les parents d'Ana en entrevue¹⁰⁰, alors je sais peu de choses sur sa famille.

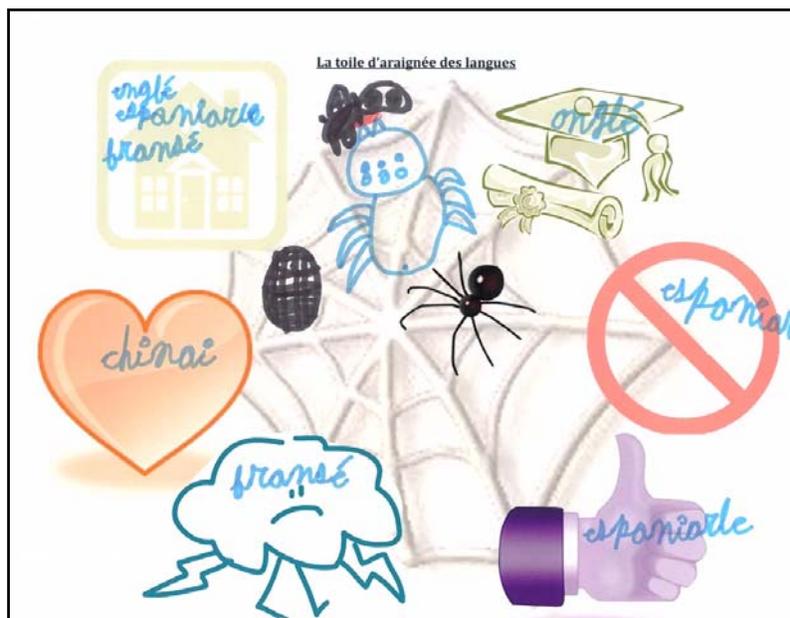
Lors de l'atelier #2 « la toile d'araignée des langues », Ana a déclaré connaître trois langues : le français, l'anglais et l'espagnol. Elle a d'ailleurs spécifié que ces langues sont parlées par ses deux parents au quotidien. Ana déclare parler surtout en anglais avec ses sœurs et en espagnol avec ses parents. Ana est l'une des rares participantes qui a dit spontanément parler anglais à l'école, comme

⁹⁹ Le pays d'origine exact des parents d'Ana n'est pas certain, mais il est confirmé qu'il s'agit d'un pays latino-américain, possiblement la Colombie. Le parcours migratoire des parents et de la famille n'a pas pu être clairement établi à partir des échanges avec Ana. Il faut noter qu'Ana s'est peu exprimé en atelier alors il est difficile d'établir un profil clair de son parcours scolaire et de son profil familial.

¹⁰⁰ Des initiatives particulières ont été prises pour tenter de rencontrer la famille d'Ana, afin d'en savoir plus long sur son parcours migratoire et son contexte familial. En plus des invitations par courriel envoyées à tous les parents, des courriels personnels rédigés en espagnol ont aussi été envoyés à la mère d'Ana. Malheureusement, ces efforts sont restés vains.

elle l'a indiqué dans sa toile d'araignée des langues (voir l'image A11.4). Comme autres langues connues, il y a le « chinois » qu'Ana a identifié comme sa langue préférée dans sa toile d'araignée.

Image A11. 4 - Toile d'araignée des langues (Ana)



Pour ce qui est de l'utilisation des langues dans le cadre des activités à l'extérieur de l'école, il semble qu'Ana ait participé au programme de soccer offert sur place à l'école après les classes. Le français serait la langue principalement ou uniquement utilisée lors de cette activité.

Valérie

Valérie est l'aînée de sa famille. Son frère cadet étudie à l'école Beaulieu au secteur primaire. Cheryl, la mère de Valérie est une canadienne d'origine japonaise scolarisée en français au primaire. Cheryl a voyagé de nombreuses années avant de revenir s'établir au Canada. Elle a vécu notamment en France, en Angleterre et en Algérie. Cheryl travaille comme professeure au programme d'immersion dans une école située dans la même ville que l'école Beaulieu. Le père de Valérie est issu d'une famille d'agriculteurs d'une petite ville du Nord de l'Ontario. Selon les propos de Cheryl, il serait le seul de sa

fratrie à avoir étudié en français¹⁰¹ au secteur primaire et secondaire, puis à avoir poursuivi des études postsecondaires. Valérie et son frère sont nés en Colombie-Britannique. Valérie a fait toute sa scolarité à l'école Beaulieu et elle y a aussi fréquenté la prématernelle.

Valérie n'a pas participé à l'atelier #2 « la toile d'araignée des langues ». Toutefois, elle a discuté lors des autres ateliers de son répertoire linguistique. Valérie parle le français avec les membres de sa famille immédiate (père, mère, frère) ainsi que l'anglais. Elle a mentionné parler le japonais lors du dernier atelier, alors je suppose qu'elle l'apprend par l'entremise de sa mère ou de sa famille maternelle. Valérie a déclaré durant l'atelier #5-6 « l'autoportrait et l'entrevue de groupe » qu'elle parle aussi l'espagnol. Comme Briana et d'autres élèves, Valérie utilise l'espagnol en contexte de voyage et avec des compétences communicatives limitées, mais elle considère que cette langue fait partie de son répertoire linguistique au même titre que le français, l'anglais et le japonais.

Valérie (VAL-E5^e) fait plusieurs activités sportives et culturelles à l'extérieur de l'école. Valérie dit parler seulement l'anglais lors de ces nombreuses activités, mais peut-être que la formulation de la question ne lui a pas permis de nuancer sa réponse ou de rendre compte des autres langues qu'elle pourrait utiliser dans l'une ou l'autre de ces activités. Cependant, cette affirmation est cohérente avec une remarque faite par Cheryl en entrevue de groupe, selon laquelle il n'y aurait pas, ou alors très peu, d'activités disponibles en français auxquelles inscrire les enfants à l'extérieur de l'école.

¹⁰¹ Cheryl déclare qu'il a étudié en « français seulement », ce qui me laisse croire qu'il a été inscrit dans une école francophone plutôt qu'une école d'immersion. Cela pourrait aussi expliquer le statut d'ayant droit de la famille.

Représentations des langues par les élèves (sélection)

Image A11. 5 - Représentations des langues (français et chinois - Amy)

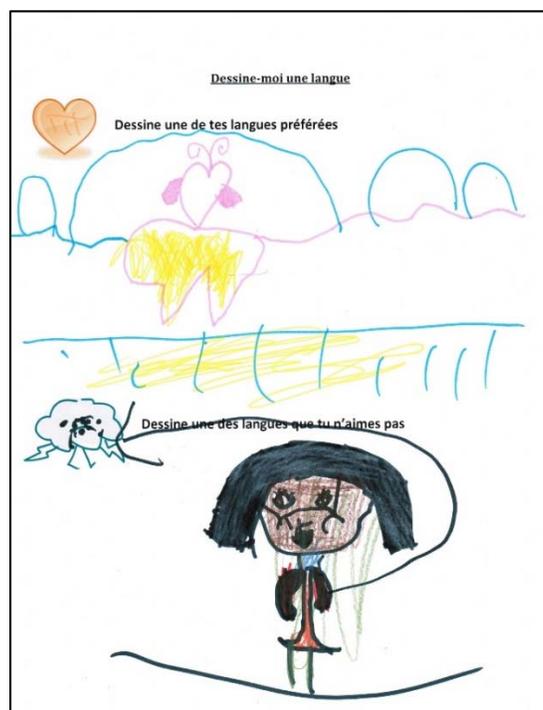


Image A11. 6 - Représentations des langues (français - Gabriel)

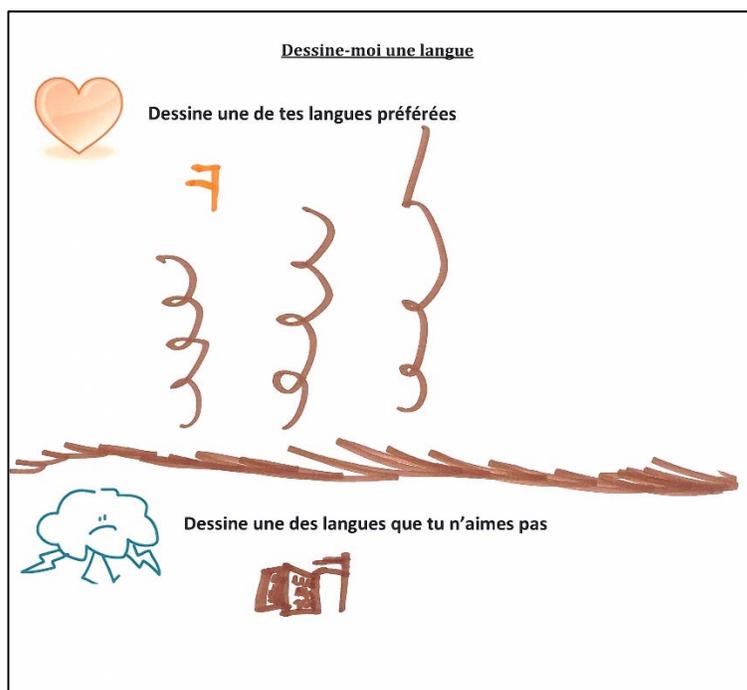


Image A11. 7 - Représentations des langues (hawaïen et allemand - Sarah)



Annexe 12 – Une journée multilingue (atelier 3)

Objectifs de l'atelier :

1. Explorer les représentations des langues et des identités
2. Explorer l'usage du répertoire linguistique à l'école et à l'extérieur de l'école

Déroulement de l'atelier :

1. Réunir les enfants en petits groupes (A-B-C-D), 20 à 40 min.
2. Débuter l'enregistrement
3. Les élèves doivent créer une bande dessinée relatant une journée dans la vie d'une personne multilingue
4. Variantes de l'activité : les élèves peuvent raconter une de leur journée type ou des activités qu'ils font (groupes A-B-C-D) ou une histoire fictive (groupes A-B).
5. Les élèves présentent et expliquent leur histoire à leurs pairs
6. Fin de l'enregistrement

Image A12. 1 - La bande dessinée « une journée multilingue » (modèle)

Une journée multilingue ¶		
Crée une bande dessinée qui décrit une journée typique d'une personne multilingue. ¶		

Bandes dessinées « une journée multilingue » des élèves (sélection)

Image A12. 2 - Une journée multilingue (Amy)



Image A12. 3 – Une journée multilingue (Gabriel)

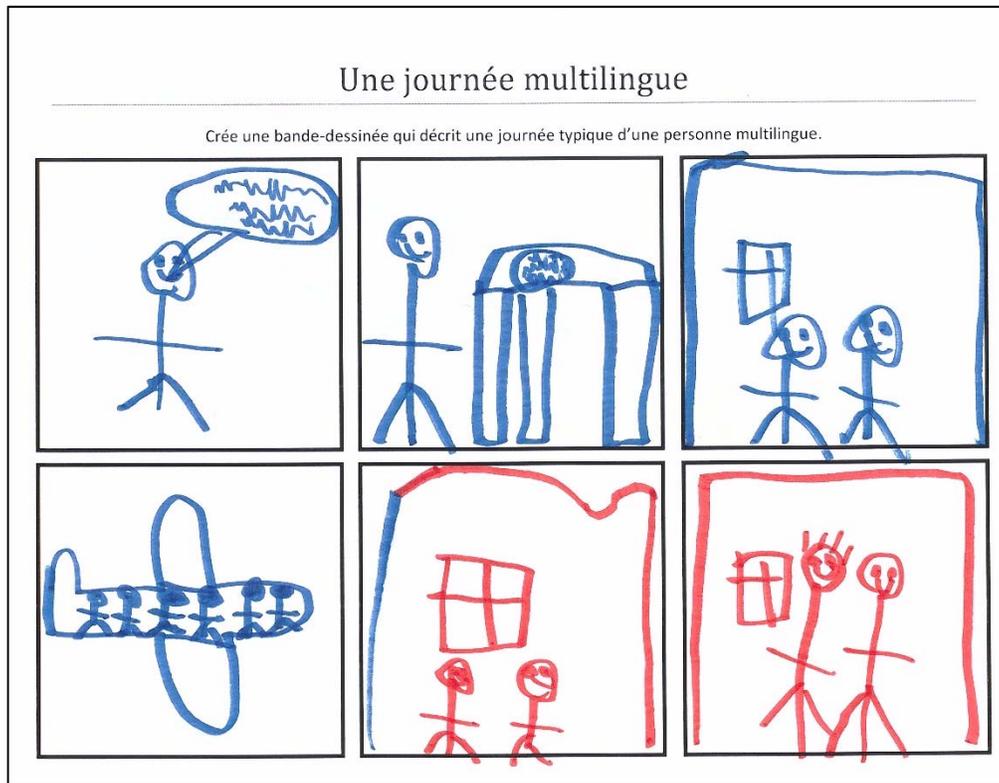


Image A12. 4 – Une journée multilingue (Olivier)

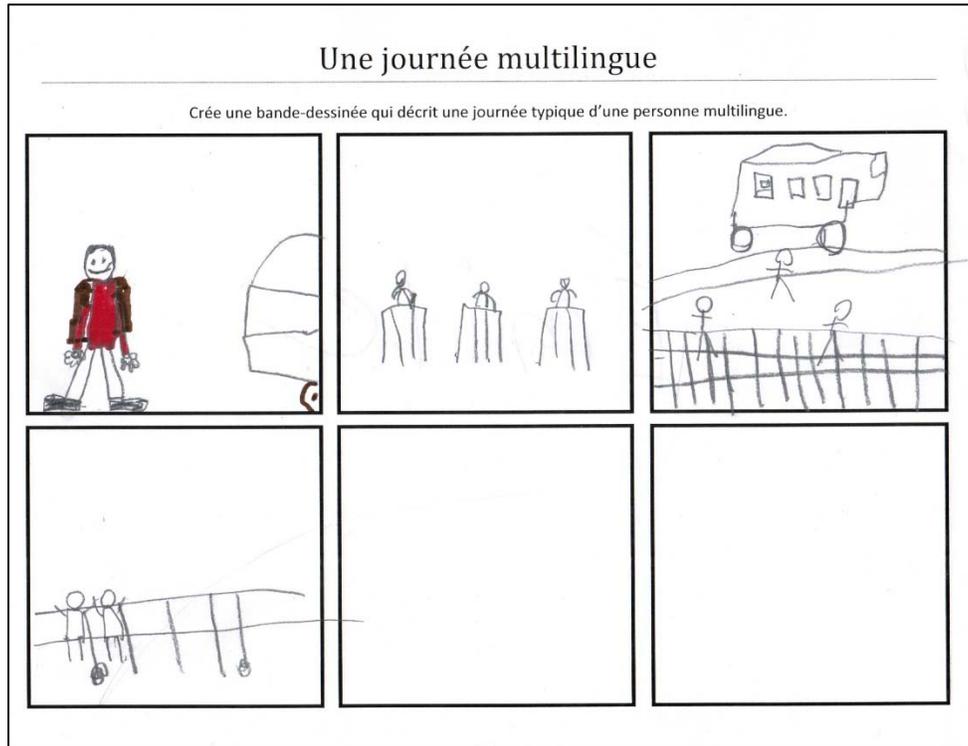


Image A12. 5 – Une journée multilingue (Ana)

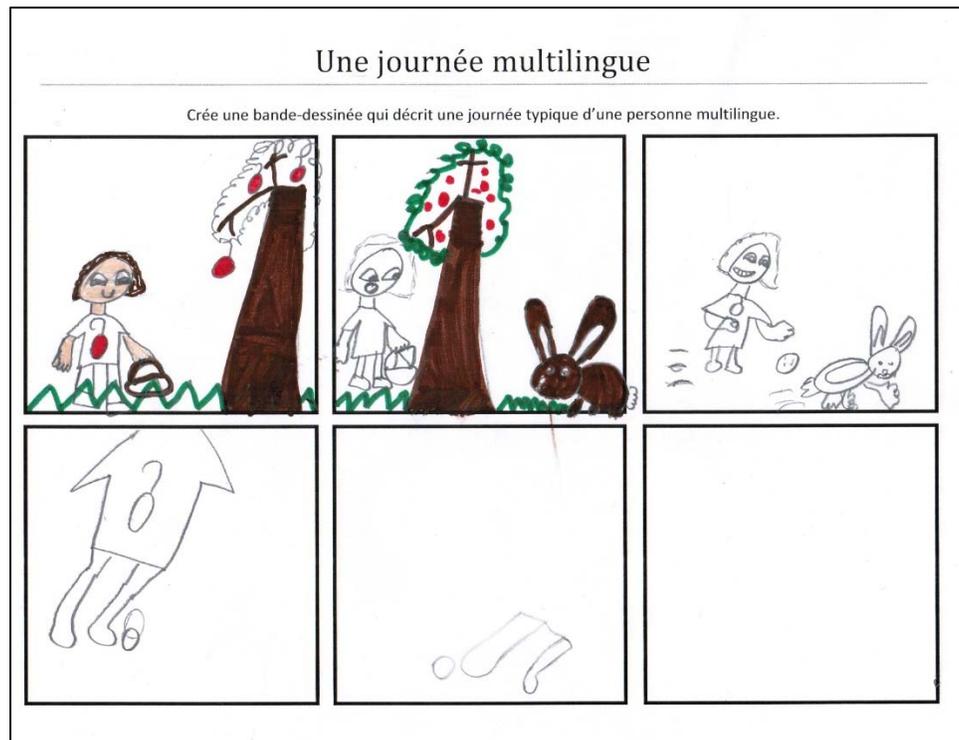


Image A12. 6 - Une journée multilingue (Sandra)



Image A12. 7 – Une journée multilingue (Sarah)



Annexe 13 – Le journaliste (atelier 4)

Objectifs de l'atelier :

1. Aborder les représentations et les discours sur l'école et la francisation
2. Aborder l'expérience du milieu scolaire
3. Aborder les représentations des langues

Déroulement de l'atelier :

1. Réunir les enfants en petits groupes (A-B-C-D), 20 à 40 min.
2. Débuter l'enregistrement
3. Mise en situation : nous jouons au journaliste – nous voulons poser des questions
4. Les enfants doivent choisir une question et la poser à un ami du groupe. Les deux doivent répondre à la question. On peut ajouter des sous-questions complémentaires.
5. Variante pour le groupe B en entrevue individuelle : les enfants doivent choisir deux questions jaunes et une question rose et y répondre. Je leur pose ensuite une ou deux questions complémentaires
6. Banque de questions jaunes :
 - a. Pour moi, le français c'est...
 - b. Si je pouvais choisir mon école, j'irais à...
 - c. Ce que j'aime le plus à l'école...
 - d. Quand je vais à l'école, je me sens...
 - e. À la fin de la journée, je me sens...
 - f. Quand je dois parler en classe, je me sens...
 - g. À la récréation, moi et mes amis nous aimons...
 - h. Quand on m'appelle pour la francisation, je me sens...
7. Banque de questions roses :
 - a. Quand je rencontre un ami qui ne parle pas français...
 - b. Ce dont je suis le plus fier de mon école, c'est...
 - c. Quand je parle de mon école à mes amis...
8. Fin de l'enregistrement

Annexe 14 – Les autoportraits (atelier 5)

Objectifs de l'atelier :

1. Connaître les marqueurs d'identification des élèves
2. Connaître leurs positionnements identitaires

Déroulement de l'atelier :

1. Réunir les enfants en petits groupes (A-B-C-D), 20 à 40 min.
2. Débuter l'enregistrement
3. Les élèves sont invités à compléter la phrase « Je suis... » écrite sur des petits bouts de papier afin de se décrire
4. Variante de l'activité : ils peuvent écrire leurs propres phrases qui commencent par « j'ai... » ou « j'aime... »
5. Bricolage : à partir du matériel disponible, ils doivent créer un autoportrait
6. Ils doivent ajouter à leur autoportrait 3 à 6 phrases « je suis... » parmi celles qu'ils ont écrites en première partie
7. Ils peuvent écartier toute phrase qui ne leur convient pas et en réécrire de nouvelles au besoin
8. Ils présentent et expliquent leur autoportrait à leurs pairs
9. Fin de l'enregistrement

(voir les autoportraits ci-dessous)

Les autoportraits des élèves

Image A14. 1 – Autoportrait (Amy)



Image A14. 2 – Autoportrait (Laura)

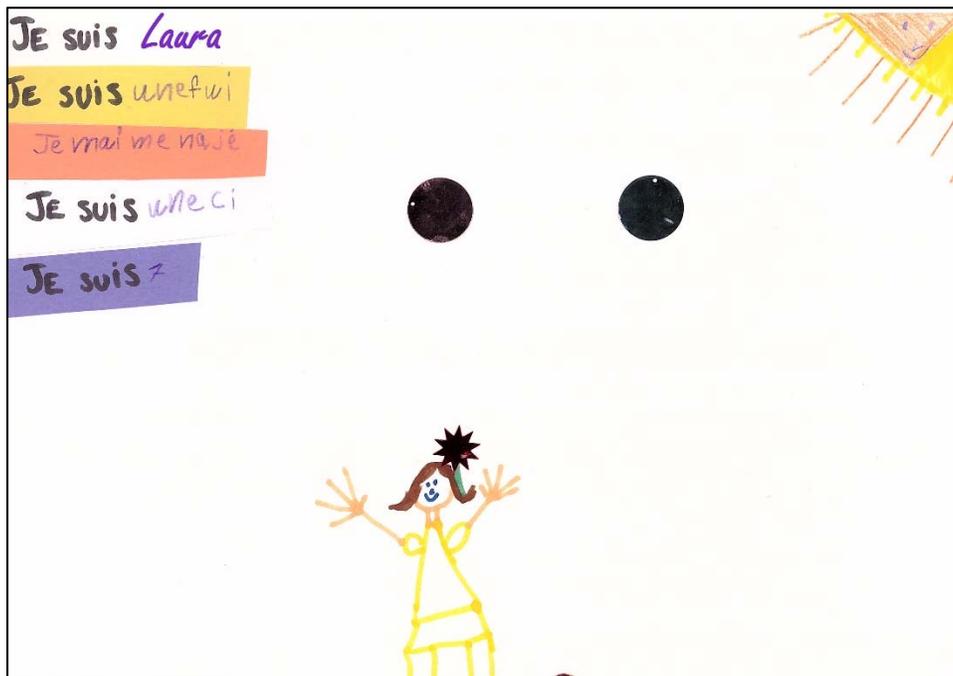


Image A14. 3 – Autoportrait (Briana)



Image A14. 4 – Autoportrait (Gabriel)

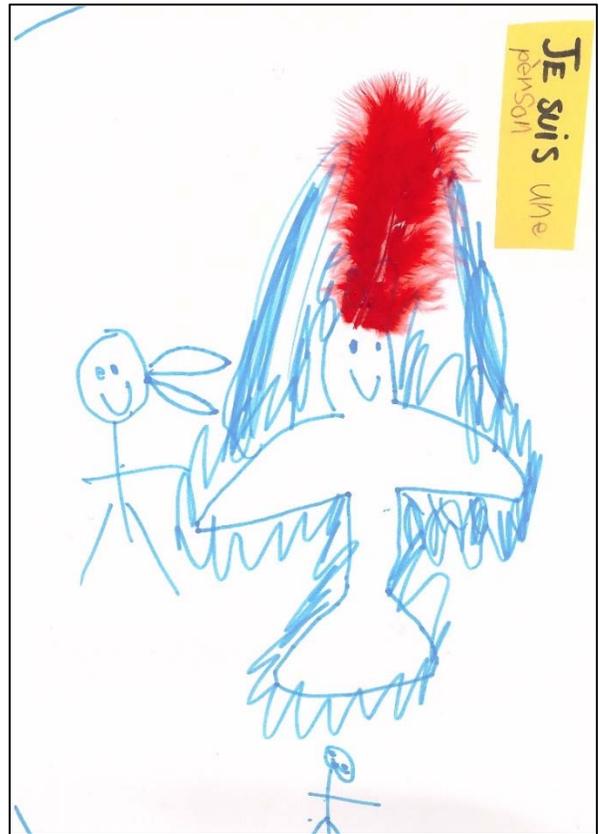


Image A14. 5 – Autoportrait (Olivier)



Image A14. 6 – Autoportrait (Ana)



Image A14. 7 – Autoportrait (Sandra)

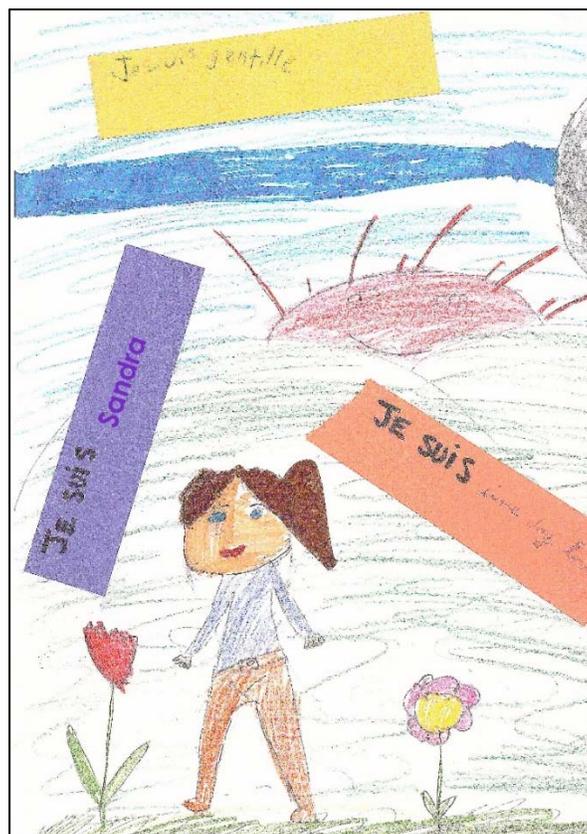


Image A14. 8 – Autoportrait (Eric)

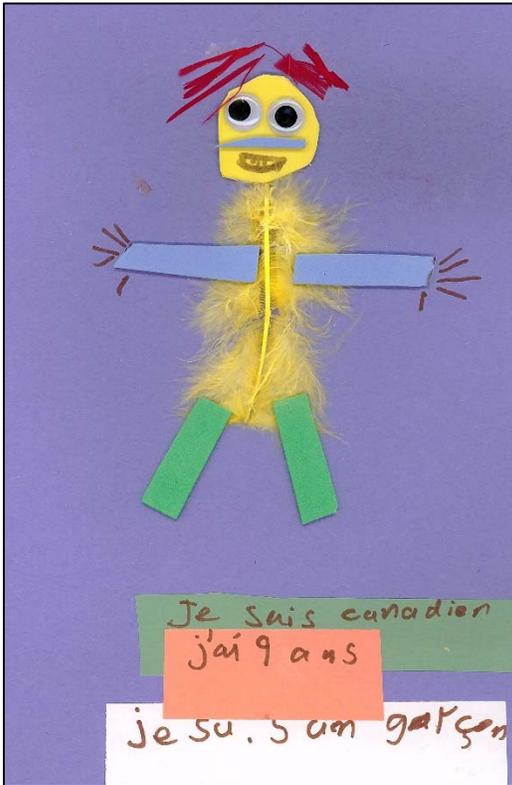


Image A14. 9 – Autoportrait (Sarah)

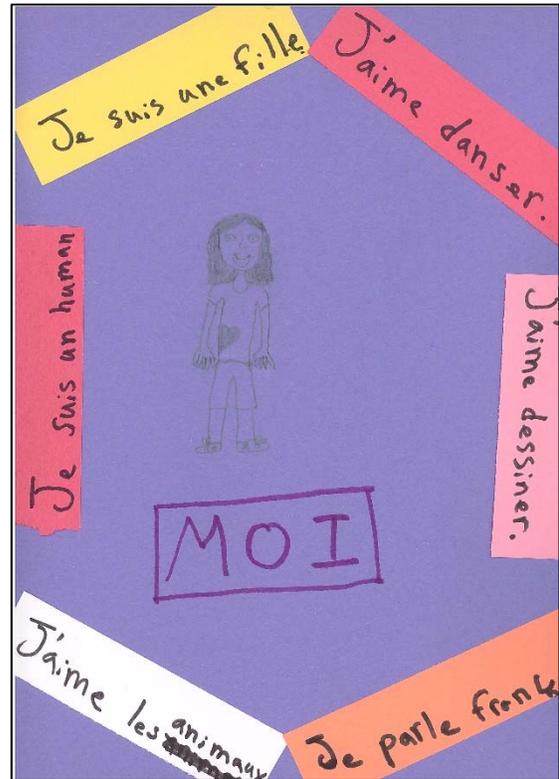


Image A14. 10 – Autoportrait (Valérie)



Annexe 15 – L’entrevue de groupe (atelier 6)

Objectifs de l’atelier :

1. Compléter la collecte de données
2. Aborder les questions identitaires

Déroulement de l’atelier :

1. Regrouper les élèves en petits groupes (A-B-C-D), 20 à 40 minutes
2. Commencer l’enregistrement
3. Les élèves peuvent faire un dessin à leur choix
4. Les élèves répondent aux questions pendant qu’ils dessinent
5. Fin de l’enregistrement

Le schéma d’entrevue suivant a été utilisé pour l’entrevue de groupe avec les élèves de francisation. Il a été modifié et adapté selon les groupes et les interactions.

1. Quelle est votre équipe de hockey préférée?
2. Que veut dire être francophone selon vous?
3. Connaissez-vous des francophones...?
 - a. À l’école?
 - b. À la maison/ dans votre famille?
4. Où habitent les francophones?
5. Est-ce qu’on peut devenir francophone à Vancouver?
6. Êtes-vous francophones?
 - a. Sinon, comment te décrirais-tu? Quel autre mot pourrait te décrire?
 - b. Sinon, qu’est-ce qu’il manque pour être francophone?
7. Qu’est-ce que vos parents/professeurs pourraient faire pour que vous vous sentiez plus francophones?
8. Quelles langues parlent les professeurs à l’école?
9. Qu’est-ce qui est le plus bizarre : une personne qui ne parle pas français ou une personne qui ne parle pas anglais?

Annexe 16 – Présentation des résultats préliminaires (juin 2011)

Voici les éléments présentés comme résultats préliminaires de recherche lors de la rencontre de fin de terrain avec des membres du personnel scolaire de l'école Beaulieu en date du 31 mai 2011.

Aperçu des résultats de recherche

Bien que la recherche ne soit pas terminée, quelques grandes lignes et enjeux ressortent des entrevues, discussions et focus groupes. Ces enjeux sont perçus et appréciés différemment en fonction des groupes d'informateurs (parents, enfants, professeurs).

Enjeu 1 : Qu'est-ce qu'être francophone? Qui est francophone? Quelle francophonie?

- Les enfants ne se reconnaissent pas comme francophones
- Les enfants sont pris entre deux visions de l'appartenance francophone : l'héritage familial souvent national et localisé (québécois, français) et l'appartenance à une francophonie internationale et diverse (« unis dans la francophonie », professeurs aux origines variés, etc.)
- Les francophones comme unilingues français v/s les pratiques multilingues des enfants
- Les enfants ancrés dans leur contexte vancouverois
- Une communauté francophone vancouveroise peu visible à l'extérieur de l'école.

Enjeu 2 : Pourquoi éduquer / s'éduquer en français

- Les enfants en général sont contents d'aller à l'école francophone, ils en sont plutôt fiers
- Ils continueraient en français au secondaire si leurs amis y allaient et s'il y avait plus d'activités parascolaires
- Les adultes favorisent l'apprentissage d'une deuxième langue ou « d'une deuxième première langue » comme un enrichissement à l'éducation
- Les adultes désirent que leurs enfants profitent des mêmes avantages qu'eux sur le marché du travail

- Les adultes veulent préserver et transmettre leur héritage linguistique et culturel
- Il est important pour les adultes de revendiquer et soutenir les services en français dans la province

Enjeu 3 : Comment transmettre le goût du français?

- Les cours de francisation « ne font pas de tort »
- Les cours de francisation devraient être valorisés, plutôt que dénigrés
- Pour les enfants, le français représente la langue des devoirs & la langue obligatoire.
- Espaces de résistance des enfants : parler en anglais dans la cour et « Je suis fini »
- L'appartenance émotive à la langue comme responsabilité parentale
- Besoin exprimé par les adultes d'augmenter l'exposition à la culture francophone en dehors des tâches académiques
- Les activités spéciales (festival du printemps, cabane à sucre...) comme lieu de rassemblement et de plaisir en français
- Les adultes et enfants souhaiteraient qu'il y ait plus d'activités parascolaires en français
- L'école pourrait être plus accueillante envers les parents non francophones et reconnaître davantage leurs efforts
- L'école devrait reconnaître davantage le bilinguisme et multilinguisme des enfants et s'en servir comme une ressource, plutôt qu'un handicap

Annexe 17 – Activités de diffusion des résultats (juin 2013)

Voici un bref descriptif des activités menées auprès des participants aux ateliers de diffusion des résultats de recherche à l'école Beaulieu en juin 2013.

Tableau A17. 1 - Description des activités de diffusion des résultats

Nom de l'activité	Objectifs	Consignes	Thèmes des discussions
Répertoire linguistique	1) Explorer la notion de répertoire linguistique 2) rendre visible le multilinguisme des participants	Individuellement, nommer toutes les langues faisant partie de leur répertoire.	Souligner la subjectivité de la notion de répertoire linguistique et la variété des répertoires individuels
Dessiner une langue	1) Explorer les représentations linguistiques 2) Vivre une activité réalisée avec les élèves	Individuellement, choisir une langue de leur répertoire et la dessiner	Mettre en évidence des différentes catégories de représentations linguistiques; Faire une comparaison avec celles des élèves
Dessiner le bilinguisme	1) Explorer les représentations linguistiques 2) Explorer les idéologies liées au bilinguisme	Individuellement, mettre en image la notion de bilinguisme	Souligner les différentes conceptions du bilinguisme et les idéologies sous-jacentes; Explorer les effets de ces idéologies sur les pratiques langagières et pédagogiques
Normativité linguistique	1) Explorer la normativité linguistique concernant le multilinguisme 2) Explorer les idéologies linguistiques	En groupe, classer des situations de plurilinguisme selon qu'elles soient « normales » ou « bizarres »	Souligner la relativité de la norme monolingue ou multilingue selon les contextes; Comparer les résultats avec les discours des élèves sur le multilinguisme et les normes linguistiques
Critères pour être francophones	1) Explorer les représentations identitaires 2) Identifier les critères qui caractérisent la communauté imaginée francophone	En groupe, dresser une liste des critères qui permettent de déterminer qui est francophone	Faire ressortir les critères utilisés pour déterminer qui est francophone; Comparer avec les résultats de la recherche
Études de cas	1) Présenter des exemples de profils d'élèves 2) Questionner les critères qui caractérisent la communauté imaginée francophone	Présentation de cas (élèves de francisation) à partir des autoportraits et des caractéristiques telles que l'origine familiale, le répertoire linguistique, etc.	Contraster les critères identitaires évoqués pour décrire les francophones par les participants avec les profils d'élève de francisation