

Le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français de leurs enfants

Sangita Kamblé

Thèse soumise à la
Faculté des études supérieures et doctorales
dans le cadre des exigences
du programme de doctorat en lettres françaises

Département de français
Faculté des études supérieures et postdoctorales
Université d'Ottawa

© Sangita Kamblé, Ottawa, Canada, 2015

Résumé

Notre recherche qualitative, selon une perspective constructiviste, porte sur le choix scolaire des parents immigrants du Lycée Claudel, une école française à Ottawa, et sur l'engagement au français de leurs enfants. Cette recherche est une étude de cas qui s'appuie sur un cadre théorique faisant appel à plusieurs concepts clés : le choix scolaire, le marché, le capital, la reproduction, l'habitus, la représentation, la distinction, l'engagement, le maintien des langues et l'identité. Elle a pour objectif de répondre à trois questions : 1) comprendre pourquoi et comment les parents font le choix scolaire, 2) comment leurs enfants le vivent et 3) comment ce choix a un impact sur l'identité de certains enfants.

Bien que le français se trouve à Ottawa en contexte minoritaire, il est majoritaire au Lycée Claudel, qui se positionne ainsi comme un haut lieu de distinction. En effet, les parents choisissent ce lycée pour l'accent français de France qui y prédomine alors qu'il n'est pas majoritaire au Canada, mais aussi pour la particularité de son milieu. Quoique tous les parents fassent ce choix en fonction du capital linguistique que représente le français, qui se convertira plus tard, pensent-ils, en capital économique pour donner sur le marché du travail un avenir plus prometteur à leurs enfants, les parents français le font également pour reproduire leur propre scolarité. En choisissant le lycée, les parents qui ne détiennent pas le français affrontent de nombreux enjeux par rapport à l'emploi limité de leur langue maternelle, tels que sa transmission et son maintien au sein de la famille et l'impact des autres langues sur elle.

Notre étude montre la reproduction des discours des parents chez tous les enfants par rapport au français distinct appris dans cet établissement scolaire. En outre, certains enfants, qui ont une autre langue maternelle, tiennent compte du mélange culturel et linguistique où ils vivent. Ils décrivent les défis auxquels ils sont confrontés pour maintenir cette autre langue, qui n'occupe pas la même place que le français dans leur vie. À noter que, dans cette école, l'anglais est présent, tout comme dans les écoles de langue française.

Enfin, notre étude permet de cerner les traces linguistiques et culturelles qui marquent les identités des enfants qui n'ont pas d'héritage français. Nous constatons que la scolarité en français a des conséquences sur l'identité de ces jeunes : immédiates sur le plan linguistique et, pour certains d'entre eux, plus subtiles sur le plan culturel. Des identités multiples et en mutation en sont le résultat.

En définitive, notre travail souligne l'importance du choix scolaire dans la vie des enfants quand celui-ci est fait dans un contexte minoritaire francophone alors que ce choix est différent de celui de la société majoritaire à laquelle plusieurs familles appartiennent.

Mots clés : choix scolaire, parents, immigrants, enfants, engagement, français, langue maternelle

Remerciements

Nombreux sont ceux et celles qui pendant ces sept dernières années m’ont encouragée et aidée à la réalisation de ce travail. Tout un ensemble d’individus m’a soutenue et motivée au cours de la période de réalisation de la présente recherche et j’en suis reconnaissante à l’égard de chacun d’eux.

Les participants

J’aimerais donc remercier d’abord le proviseur de l’époque, M. Bigi qui m’a accordé la permission de faire ma recherche doctorale au Lycée Claudel. Ensuite, j’aimerais remercier les enseignants qui ont passé les entrevues avec moi et ceux qui m’ont permis d’observer les élèves dans leurs classes. J’aimerais finalement remercier les parents et leurs enfants qui se sont intéressés à mon sujet et ont bien voulu participer à cette recherche. Mon étude m’a donné l’occasion de rencontrer un certain nombre de personnes de cette communauté scolaire qui fait partie de ma vie depuis plus de dix ans. Chaque personne m’a accueillie chaleureusement. J’espère que les familles apprécient les résultats et que celles, qui, comme la mienne, n’ont pas le français comme langue maternelle, trouvent les résultats intéressants et utiles. Cette thèse est pour toutes ces personnes! Merci sincèrement!

Les individus à l’Université d’Ottawa

J’aimerais remercier Mme Jocelyne Gaumond. Je reconnais son efficacité, sa gentillesse et l’attention qu’elle porte à son travail, toujours prête à répondre à toute question d’ordre

administratif sans tarder et toujours, de façon explicite. Elle a bien compris ma situation très singulière et m'a toujours encouragée.

Je tiens également à remercier Madame la Professeure Nathalie Bélanger, Monsieur le Professeur Jérémie Sédor et Monsieur le Professeur Nikolay Slavkov, tous les trois, membres de mon comité, en tant qu'examineurs internes et Madame la Professeure Sylvie Roy, de l'Université de Calgary, en tant qu'examinatrice externe. Leurs commentaires utiles et leur intérêt à mon sujet m'ont permis de continuer et de terminer avec motivation.

Je voudrais aussi remercier Monsieur le Professeur Christian Milat, qui a accepté la codirection de cette thèse à partir d'octobre 2010. J'aimerais aussi reconnaître Monsieur le Professeur Yergeau qui a codirigé la thèse pendant une courte durée.

Je tiens enfin à remercier Madame la Professeure Sylvie Lamoureux, qui a accepté la direction de cette thèse en octobre 2010. Je voudrais la remercier pour la confiance qu'elle m'a accordée en me permettant d'effectuer ce doctorat sous sa direction. Divers échanges, conseils et remarques ont été des plus constructifs et m'ont permis de fournir un travail de qualité que je n'aurais jamais cru pouvoir effectuer.

Les collègues, les amis et la famille

Je suis très reconnaissante en premier lieu du soutien que j'ai reçu au travail. Ma directrice actuelle, Mme Juliette Cooper m'a accordé un horaire très flexible, notamment à partir de la fin mars 2014. Je remercie ma collègue, Anne qui était la première à exprimer ouvertement mon surmenage et qu'il fallait ralentir un peu avant de tomber malade!

Je remercie en second lieu mes lecteurs – mes amis pour leurs encouragements et pour leur lecture de correction de ce travail : Huguette, Marie-Christine, Claudia, Diane, Leïla, Jean-Baptiste, Denis, Nikita et Bernadette.

Huguette, une femme visionnaire, sincère et avec un grand cœur, a consacré du temps à m’aider pendant sa retraite. Elle était toujours prête à recevoir les documents. Marie-Christine, sérieuse, travailleuse et toujours si agréable, a lu des chapitres malgré sa charge personnelle. Elle venait de commencer un nouveau travail et gérait des obligations délicates au sein de la famille. J’apprécie le temps qu’elle a pu trouver pour moi. Claudia et Diane sont mes seules lectrices anglophones qui ont lu la bibliographie et, étant donné qu’elles ont passé leur doctorat, elles comprennent comment se prépare une thèse et font aussi attention aux détails minuscules. Leïla, une amie ayant deux jeunes filles qui font du kathak comme la mienne a lu attentivement des chapitres. En tant que Française et multilingue elle-même, mon sujet lui “parlait” un peu! Elle a accepté de faire la lecture pendant un moment très chargé dans sa vie – elle allait déménager, travailler et à sa famille. Jean-Baptiste, malgré sa charge très lourde – enseignant de français à temps plein et étudiant, avec qui je partage une passion des langues, a accepté de m’aider. Ses commentaires m’ont énormément aidé et m’ont encouragée. Denis, un autre ami qui a une charge incroyable, m’a offert son aide que j’ai acceptée volontiers. En comprenant sa charge, j’étais ravie de savoir qu’il pensait à moi. Je dois aussi reconnaître l’aide de ma fille, Nikita, qui à tout moment, était présente pour travailler avec moi et choisir le bon terme ou pour bien structurer une phrase.

Finalement, il y a Bernadette, ma lectrice principale, toujours disponible et encourageante. J’ai eu la chance de la rencontrer la première année de mon doctorat

quand son fils et ma fille étaient dans la même classe où nous avons fait du bénévolat ensemble. À partir de cette rencontre, pendant son séjour au Canada, nous nous sommes liées d'amitié. Bernadette habite aujourd'hui en Angleterre. Le temps qu'elle a consacré à cette aide est impressionnant. Elle a même pris la peine de m'expliquer les fautes ou elle me demandait de préciser mes phrases pour mieux les reformuler. Elle était une bonne enseignante! Elle a fait ce travail avec tellement d'intérêt, d'attention, et de sérieux. Comment la remercier? Honnêtement, je ne sais pas si elle se rend compte jusqu'à quel point je suis reconnaissante de son aide extraordinaire.

Je veux remercier profondément cette équipe exceptionnelle de lecteurs à qui j'ai pu faire confiance d'avoir été si réactive, d'avoir consacré du temps et d'avoir été si solidaire. J'ai de la chance d'être entourée de ces personnes qui ont toutes de grands cœurs. Je reconnais aussi la facilité que l'ère numérique m'a donnée en pouvant partager les chapitres par courriel!

Merci à tous mes amis, mais en particulier j'aimerais souligner le soutien de Donna pour son amitié, pour avoir cru en moi et pour m'avoir aussi soutenue dans les moments difficiles. Elle a traversé ce long parcours avec moi et m'a épaulée pendant ces sept années (ainsi qu'avant). Que ce soit à Ottawa, à Halifax ou à Montréal, au téléphone ou sur Internet, un grand merci pour sa solidarité, ses conseils inestimables, et ses encouragements! Donna m'a fait comprendre que pendant ce temps, je ne pouvais pas faire tout ce que je voulais et que de dire « non » de temps en temps aux autres, ce n'était pas la fin du monde. Elle m'a aussi appris à me donner un peu plus d'importance et à trouver quelques minutes pour me détendre. Elle a aussi réussi à me faire rire, ce dont j'avais besoin. Donna est comme ma conscience et sans elle, je n'aurais pas pu continuer

avec la persévérance requise. Elle sait que je l'apprécie et que je l'aime beaucoup avec tout mon cœur. Son amitié m'est précieuse.

Enfin, je remercie de tout mon cœur, ma famille (mon frère, mes parents, mon mari, ma fille) pour tout ce que chaque membre m'a apporté, pour la patience, l'affection et l'amour qui m'a permis de mener ce travail.

Bien que ce remerciement semble bizarre, je dois reconnaître la présence de notre chat, Sprinkle, adoptée en 2012. Peu importe la frustration, les moments difficiles, être avec Sprinkle changeait mon humeur immédiatement. Impossible de ne pas être calme quand elle est dans mes bras! Elle ne comprend pas sa place primordiale dans ma vie, mais moi, oui, et je remercie cette belle petite créature adorable que j'aime de tout mon cœur.

Mon frère, Vaibhav a une grande présence dans ma vie depuis sa naissance. Je tiens à le remercier pour son amour et pour l'intérêt qu'il porte à ma vie et à ma famille.

Un grand merci notamment à mes parents. Je tiens à les remercier infiniment pour leur amour inconditionnel et leur soutien moral constant. Ils n'ont cessé de m'encourager dans les moments de doute, de m'épauler et de prier pour moi, ce dont je leur suis très reconnaissante. Sans eux, je n'aurais sans doute pas réussi à aller au bout de mon travail. Mon père était toujours prêt à prendre la relève, jouer le rôle de chauffeur pour Nikita, etc. Et ma mère, elle a préparé des repas délicieux sans poser de questions. L'amour des parents est irremplaçable dans la vie. Et ils m'ont toujours rappelé la présence de Dieu dans ma vie et pour laquelle je suis très reconnaissante. Que Dieu les bénisse, qu'Il leur offre santé, paix et bonheur.

Je tiens également à remercier Kaushik, mon mari, et Nikita, ma fille, qui

partagent ma vie. Je remercie Kaushik d'avoir cru et d'avoir eu confiance en moi, d'avoir été patient, de m'avoir soutenue, d'avoir consacré du temps à mon travail, de m'avoir poussée à aller jusqu'au bout, de m'avoir permis de rebondir à chaque baisse de moral et tout simplement d'avoir toujours été là pour moi. Il m'a épaulé lors des moments de larmes qui m'arrivaient souvent vers la fin, il m'a tellement encouragé de continuer, surtout vers la fin, quand je travaillais sans cesse isolée et que je n'en pouvais plus. Je veux le remercier aussi d'avoir fait tous les tableaux et les graphiques de ma thèse ainsi que d'avoir vérifié le format. Kaushik a compris depuis des années mon désir de faire mon doctorat. Je le remercie aussi de m'avoir permis de faire ce choix scolaire pour notre fille, Nikita, un choix qui au départ n'était que pour qu'elle parle le français, ma langue préférée, mais maintenant, je vois que la formation en français de Nikita signifie plus que connaître cette langue. Donc, je le remercie de la confiance qu'il m'a accordée en optant pour cette école. Sans aucun doute, je l'aime profondément. Je remercie ma fille, Nikita, surtout de sa patience. De 7 à 14 ans, elle a vu sa mère étudier. Elle a dû être patiente pendant de nombreuses fois, notamment durant la dernière année quand je lui répétais : « non, je ne peux pas », « non, je suis occupée », « non pas maintenant », etc. Je me suis moi-même lassée de ces paroles. Comme elle, j'espère pouvoir passer du temps avec elle sans contraintes.

Je reconnais que mes parents, mon mari et ma fille m'ont beaucoup supportée lors de ce trajet doctoral. Souvent, je n'avais pas de patience, j'étais fatiguée, irritée, frustrée et ils ont dû tous endurer ma mauvaise humeur. Je leur demande de me pardonner mes faiblesses qu'ils ont dû subir et qu'ils ont acceptées.

Je dédie cette thèse doctorale à ma fille, Nikita, que j'adore de tout mon cœur. Je voulais faire mon doctorat après ma maîtrise en 1992, mais je ne me sentais pas inspirée. Plusieurs années plus tard, en observant ma fille, j'ai trouvé l'inspiration – elle. Quand je l'ai vue depuis sa naissance, entourée d'abord du marathi et du français et ensuite de l'anglais, naviguant entre les trois langues avec aisance, j'ai trouvé la passion qui me manquait avant. Je la vois, une adolescente, un mélange des langues et des cultures. Je suis impressionnée, ravie, fière de ce que je témoigne. Je suis contente que Nikita apprenne le français, qu'elle adore cette langue autant que moi et que j'aie pu lui donner la passion linguistique. Par-dessus tout, je suis probablement encore plus fière d'elle, car elle a accepté la transmission de ma langue maternelle qu'elle maintient d'ailleurs mieux que je ne le faisais à son âge et elle a épousé vivement ma culture d'origine indienne qui m'importe beaucoup. Je lui passe donc le rôle de transmetteur.

Introduction

Aborder un sujet aussi important que le choix scolaire pour son enfant quand on est parent n'est pas une tâche simple, sachant qu'il y a plusieurs choix et que l'offre n'est pas toujours facile à évaluer. L'école jouant un rôle important dans le développement de tout individu, les parents, qui font un choix spécifique, espèrent que leur choix scolaire répondra à leurs attentes particulières.

Notre recherche propose de comprendre le choix scolaire de parents issus de l'immigration ou de la première génération d'immigrants, qui ont fait un choix avec l'intention particulière de faire éduquer leurs enfants en français. Plus spécifiquement, nous souhaitons saisir l'engagement au français de leurs enfants scolarisés dans une école de la ville d'Ottawa, le Lycée Claudel. Le programme d'études de cette école se développe selon les normes du gouvernement de la France¹ et non pas du gouvernement de l'Ontario². D'une part, c'est une vision semblable de ce qu'est la réalité plurilingue d'une école, tout comme des réalités et des pratiques linguistiques des communautés ontariennes, anglophones et francophones. Mais d'autre part, ces élèves vivent dans un milieu anglophone dominant et fréquentent une école où la culture scolaire vient de France et où le français est la langue majoritaire. C'est donc un élément important de notre problématique, car le système sélectionné ne reflète pas les normes ontariennes ni canadiennes. En outre, certains parents de notre étude ne parlent pas le français. En fait, ils emploient leur langue maternelle à la maison avec leurs enfants et celle-ci est souvent nettement minoritaire par rapport au français. Pour nous, il faut préciser que la langue

¹ <http://eduscol.education.fr>

² <http://www.edu.gov.on.ca/fre/index.html>

maternelle³ est la langue utilisée au sein de la famille. En plus, le fait que ces mêmes parents choisissent l'autre langue officielle (le français et non pas l'anglais) du pays d'accueil comme langue de scolarisation peut avoir un impact sur la préservation de la langue maternelle chez eux, parce que l'utilisation de la langue maternelle est déjà restreinte, mais son emploi est maintenant aussi en compétition avec les deux langues officielles dans l'univers familial et dans l'univers externe.

Pour tous ces motifs, la question du choix scolaire est à la fois complexe et délicate étant donné que du choix découlent d'autres enjeux. Notre étude est ainsi tout à fait appropriée pour dessiner un portrait de ce phénomène particulier, le choix scolaire et pour mieux le comprendre.

1 La problématique

Pourquoi fait-on un choix scolaire? Pour ceux qui le font, c'est parce que « [l']éducation représente plus que jamais une ressource centrale dans les nouvelles économies du savoir » (Bélanger, 2011, p. 197). Autrement dit, l'éducation représente une porte qui est ouverte sur le monde. Elle donne accès aux formations innombrables aux niveaux personnel, professionnel, social que les parents souhaitent offrir à leurs enfants. Il semble que le choix se fasse par les parents, parce qu'il représente une variété de possibilités, y compris celle de pouvoir envoyer les enfants dans plus d'un système⁴.

Il y a beaucoup de choix d'écoles réglementées en Ontario. L'offre comprend les écoles de langue anglaise et française publiques et catholiques, les écoles d'immersion

³ Nous notons également que les individus peuvent avoir plus d'une langue maternelle. C'est-à-dire que les participants dans notre étude, notamment les enfants, sont exposés à plus d'une langue au sein de la famille.

⁴ Bélanger (2011); Berends et Zottola (2009) ; Burgess et Briss (2010) ; Dalley et Roy (2008 a et b); Davies et Aurini (2008); Forlot (2010); Forsey, Davies et Walford (2008); Hill (2010); Thomas (2010); Van Pelt, Allison et Allison (2007); Walberg (2007).

française et les écoles bilingues. Il existe plus de 400 écoles élémentaires et secondaires de langue française subventionnées par le gouvernement en Ontario (Farmer et Labrie, 2008). Les parents qui veulent donc une formation en français pour leurs enfants ont beaucoup de choix⁵, parce que cette formation existe dans les écoles d'immersion française et les écoles de langue française publiques et catholiques.

Selon les études faites par Hoffer (2009), Davies et Auruni (2008), Walberg (2007) et Van Pelt, Allison et Allison (2007), les parents qui envisagent une école privée⁶ le font pour diverses raisons. Puisqu'ils sont déçus du système public, ils mettent l'accent sur une éducation de qualité. Selon eux, elle comprend la sécurité de leurs enfants; la qualité des enseignants dévoués et du système d'enseignement; l'attention portée aux enfants; la réputation de l'école; les possibilités (loisirs, orientation, voyages, etc.) offertes par l'école aux enfants et une ambiance qui motive, soutient et cultive les enfants, leur confiance en soi et leur indépendance. Ces parents choisissent une école privée, parce qu'ils trouvent qu'à travers ce choix, les attentes sont élevées, les finissants sont généralement acceptés dans les universités de leur choix, les parents reçoivent fréquemment des informations détaillées sur leurs enfants et l'école bien gérée prend en considération les besoins des enfants et elle donne des devoirs de façon régulière (Hoffer, 2009, p. 430-435; Walberg, 2007, p. 63-64; Van Pelt, Allison et Allison, 2007, p. 24).

⁵ Dans la région d'Ottawa, le choix comprend les écoles publiques de langue française : quatorze élémentaires, six élémentaires offrant la 7^e et la 8^e années et six secondaires (<http://www.cepeo.on.ca/ecoles/elementaires/ottawa>); les écoles catholiques de langue française : trente-quatre élémentaires et sept secondaires (http://www.ecolecatholique.ca/fr/liste_des_ecoles); les écoles catholiques d'immersion française : soixante-six élémentaires, treize élémentaires/secondaires et deux secondaires, les écoles publiques d'immersion française : quatre-vingt-quatre élémentaires, une élémentaire/secondaire, vingt et une secondaire (<http://on.cpf.ca/wp-content/blogs.dir/1/files/FSL-School-Board-Directory-2012-13-for-web1.pdf>) et des écoles privées : vingt-quatre écoles, sept bilingues et une de langue française (<http://www.ourkids.net/school/adv-search-results.php?&postal=Ottawa,+Ontario>).

⁶ Les écoles françaises du système français à l'extérieur de la France, qui sont privées, font partie de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger. (<http://www.aefe.fr>)

Bien que le choix des écoles privées soit une option, celles-ci ne sont ni subventionnées ni réglementées (Van Pelt, Allison et Allison, 2007, p. 6). Ce choix signifie donc que les parents doivent aussi disposer de ressources financières suffisantes pour considérer cette option, parce que les frais de scolarité à payer peuvent avoir un impact sur la situation financière de la famille.

À vrai dire, puisque le choix scolaire peut être aussi clair que d'envoyer son enfant à l'école du quartier, cela peut aussi être bien moins évident. Les parents doivent alors penser à toute la gamme de possibilités qui se présentent à eux. Ensuite, ils doivent se demander quelles options ils veulent explorer et ils doivent le faire attentivement, en identifiant les facteurs qui motivent le choix. Il ne suffit pas de regarder une liste et de s'attendre à ce que les données se révèlent afin de prendre une décision. Une recherche doit être faite par les parents : il faut prévoir des visites d'écoles, des rencontres et des discussions avec des directeurs des écoles et des amis des parents, des consultations des sites web des écoles, et la lecture de rapports parus dans la presse, etc. (Butler et collab., 2013 ; Bélanger, 2011 ; Berends et Zottola, 2009 ; Davies et Auruni, 2008 ; Forsey, Davies et Walford, 2008 ; Reay et Lucey, 2004). Autrement dit, faire un choix est un travail énorme qui exige un investissement de la part des parents qui le font. Il est cependant possible de choisir une école au hasard et donc sans effectuer ces recherches. Pour ceux qui font le choix, cette démarche de sélection se relie à la façon d'élever les enfants. C'est-à-dire que faire le choix responsabilise les individus, car ils ont la possibilité de faire entendre leurs voix, s'ils le désirent. Les parents peuvent aussi mettre en question le choix fait s'il est perçu inapproprié pour leur enfant. Dans ces conditions, le choix pourrait alors être interprété comme un signe d'irresponsabilité.

1.1 Le multiculturalisme et le choix scolaire

Dans notre étude, c'est le discours des parents issus de l'immigration qui nous importe par rapport au choix scolaire et les conséquences de ce choix. Ces parents font partie des nombreux groupes linguistiques et culturels au Canada qui sont encouragés à conserver leurs langues maternelles et leurs patrimoines selon la Loi sur le multiculturalisme canadien⁷, qui donne assistance et protection aux communautés multiculturelles. En fait, cette loi reflète la diversité culturelle, une caractéristique essentielle de l'identité et du patrimoine canadien, qui se traduit par la liberté de maintenir, de valoriser et de partager leur patrimoine culturel (Gachuruzi, 2005, p. 64). Partant de ce fait, Quell explique qu'il existe un lien entre l'État, le groupe multiculturel et les langues officielles pour les immigrants (Quell, 1998, p. 175). Les familles de notre étude habitent dans une société qui est vraiment diversifiée, où elles peuvent préserver leurs cultures et en même temps, elles peuvent épouser la culture canadienne à laquelle elles sont exposées au minimum dans l'espace public (Quell, 1998). Pour les parents et certains enfants, être au Canada est déjà un changement culturel auquel ils doivent ou ont dû s'adapter. Pour les nouveaux arrivants, il existe surtout une période d'ajustement plus notable. Cette réalité canadienne de la diversité culturelle peut également contribuer aux complexités des enjeux identitaires, car des individus peuvent appartenir à plusieurs communautés culturelles et linguistiques.

Nous notons que les parents francophones issus de l'immigration ont droit d'avoir recours à l'assistance gouvernementale sur le plan linguistique, parce que le français, leur langue maternelle, est une langue officielle (la Loi sur les langues officielles⁸) (Quell,

⁷ <http://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/C-18.7.pdf>

⁸ <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/O-3.01/>

2002; Quell, 1998, p. 179). Cette assistance comprend les ressources liées au permis de travail notamment pour les francophones hors du Québec (le programme Avantage significatif pour les francophones⁹), au Plan stratégique pour favoriser l'immigration au sein des communautés francophones en situation minoritaire¹⁰ et à l'intégration des francophones au sein de la communauté canadienne¹¹. Bien que tous ces services soient à la disposition des immigrants francophones pour faciliter leur intégration au Canada, qui valorise, accueille et encourage l'immigration des francophones étant donné que le pays est officiellement bilingue, il est possible que les immigrants francophones ignorent leur existence et que nombre d'entre eux n'y aient pas de recours.

Frenette décrit toutefois la situation linguistique des francophones au Canada comme n'étant pas la même pour tous les francophones, parce que les nouveaux immigrants de langue française et les francophones déjà ici ne semblent pas être du même point de vue culturel. Selon lui, les immigrants francophones sont intégrés partout au Canada francophone seulement en raison de la langue partagée entre les francophones. Les immigrants francophones et les francophones déjà ici ne convergent pas vers une culture commune, alors que c'est l'immigration qui sert à la survie et au développement des espaces francophones au Canada (Frenette, 1998, p. 196). Autrement dit, dans la population francophone canadienne, qui compte des Canadiens-français (les individus qui sont d'origine canadienne-française) et des immigrants de langue française (les nouveaux immigrants), ce deuxième groupe a un effet plus marqué, plus profond sur la francophonie canadienne, car de plus en plus de francophones au Canada sont des immigrants. Alors qu'en 1991, 288 000 immigrants avaient comme première langue le

⁹ <http://www.cic.gc.ca/francais/travailler/francophone.asp>

¹⁰ <http://www.cic.gc.ca/francais/pdf/pub/plan-minoritaire.pdf>

¹¹ <http://www.immigrationfrancophone.ca>

français, en 2006, ce nombre est monté à 473 000 individus, grâce à l’immigration¹². Ils partagent la même langue que les Canadiens-français, mais souvent, la langue est le seul lien entre les différents groupes de francophones, parce que les francophones issus de l’immigration appartiennent à des cultures variées (françaises, ex-colonies françaises, etc.) et ont des valeurs diversifiées. Par exemple, les individus des pays africains n’ont pas les mêmes goûts que ceux des pays européens dans le domaine de la gastronomie, de la danse, parfois de la religion et des coutumes familiales. Il est à noter toutefois que les Québécois et les Français partagent certains goûts sur le plan gastronomique et sur le plan musical. Néanmoins, dans le cas des parents immigrants francophones de notre étude (dont le français est la ou une des langues maternelles), le soutien est disponible à deux niveaux : culturel (la Loi sur le multiculturalisme canadien encourage le maintien et la valorisation des cultures et des patrimoines) et linguistique (le français ayant le statut de langue officielle). La distinction fondamentale entre les parents immigrants francophones et les parents immigrants non francophones de notre étude (dont le français n’est pas la ou une des langues maternelles) repose ainsi sur l’appui linguistique que reçoivent les parents immigrants francophones. Au contraire, les parents immigrants non francophones peuvent disposer du soutien uniquement au niveau culturel (selon la Loi sur le multiculturalisme canadien) étant donné que leurs langues maternelles (les langues patrimoniales) n’ont pas le statut de langues officielles (Duff et Li, 2009; Harrison, 2000; Cummins, 1984; Cummins, 1983). Cela ne veut toutefois pas dire que le gouvernement ne donne aucun soutien aux langues ancestrales. Ce soutien est disponible, mais il n’est pas uniforme à travers le pays. Par exemple, dans la province de l’Ontario, ce sont les conseils scolaires qui offrent ces programmes, souvent les samedis dépendant de la

¹² <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-641-x/2010001/tab/tab1.1-fra.htm>

demande¹³. Les parents immigrants non francophones ont donc la possibilité d'inscrire leurs enfants dans ces écoles de langues pour maintenir leur langue maternelle.

1.2 Le contexte linguistique d'Ottawa

Il est également important de situer le contexte linguistique d'Ottawa, où a lieu notre recherche. En 2011, seulement 62,4 % de la population a déclaré l'anglais comme la langue maternelle, 14,2 % le français comme leur langue maternelle et 20,4 % une autre langue maternelle (non officielle). De plus, 74,8 % de la population parlait plus souvent l'anglais à la maison, alors que seulement 9,9 % de la population parlait le français seulement et 10,5 % de la population parlait une langue non officielle¹⁴. Selon le recensement de population le plus récent, environ la moitié de la population d'Ottawa et de la région avoisinante est anglophone, tandis que le tiers est francophone. Près de la moitié des habitants de la région d'Ottawa et de Gatineau combinées parlent anglais et français. En fait, le nombre de résidents bilingues a augmenté de 50 000 entre 2006 et 2011.¹⁵ Bien que les francophones à Ottawa ne soient pas majoritaires¹⁶, le nombre d'individus bilingues qui manie le français et l'anglais avec une aisance égale augmente. Il comprend « les citoyens canadiens (de naissance ou par naturalisation) et les immigrants reçus (résidents permanents) ¹⁷ ». Pourtant, étant donné le contexte minoritaire du français (leur langue maternelle), les individus sont confrontés à un statut

¹³ <http://www.teachinontario.ca/tio/fr/heritage.htm>

¹⁴ <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/fogs-spg/Facts-csd-fra.cfm?LANG=Fra&GK=CSD&GC=3506008>

¹⁵ <http://ottawa.ca/fr/immigration/apres-votre-arrivee/un-portrait-dottawa>

¹⁶ <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=CD&Code1=3506&Geo2=PR&Code2=35&Data=Count&SearchText=ottawa&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&Custom=&TABID=1>

¹⁷ <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=CD&Code1=3506&Geo2=PR&Code2=35&Data=Count&SearchText=ottawa&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&Custom=&TABID=1>

particulier qui reste surtout confiné dans la sphère privée, alors que l'anglais est la langue privilégiée dans des domaines de prestige (affaires, médias) (Bernard, 1990, p. 12). En fait, leur langue maternelle devient marginalisée par rapport à l'anglais, qui a un statut prédominant. La connaissance acquise de l'anglais remplace lentement le français dans son usage quotidien (notamment dans l'espace public : commerce, travail, social, bien que le français soit employé au gouvernement fédéral, aux écoles de langue française et à l'Université d'Ottawa), sauf dans le cadre privé. Conséquemment, le français s'emploie de plus en plus uniquement entre individus de langue française (Bernard, 1990, p. 12). Même s'il est retenu comme la langue maternelle parlée à la maison (83,5 %), selon le recensement de 2011, le fait est qu'il n'est pas la langue parlée le plus souvent à la maison (64,7 %) ¹⁸.

En plus, dans la ville d'Ottawa, selon le recensement de population le plus récent, le nombre de personnes qui ont une langue maternelle différente du français et de l'anglais ¹⁹, langue qui pourrait également être marginalisée (178 120 individus ont des langues non officielles), ²⁰ souligne que le rapport à la langue de nos participants apparaît délicat. Puisque ces individus sont confrontés à plus d'une langue dans leur quotidien (la langue maternelle qui n'est pas officielle et une ou deux des langues officielles au Canada), ils doivent penser à la gestion linguistique. Ce constat nous mène à explorer les choix scolaires disponibles en comprenant le contexte linguistique d'Ottawa où l'anglais est dominant dans la société.

¹⁸ <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/fogs-spg/Facts-csd-fra.cfm?LANG=Fra&GK=CSD&GC=3506008> (voir Tableau 12 Langue maternelle et langue parlée le plus souvent à la maison et Tableau 13 Rétention de la langue maternelle).

¹⁹ <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=CD&Code1=3506&Geo2=PR&Code2=35&Data=Count&SearchText=ottawa&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&Custom=&TABID=1>

²⁰ Il y a 7 106 langues vivantes dans le monde. <http://www.ethnologue.com/statistics>

1.3 Le contexte linguistique mondial

Il s'ensuit que l'anglais est devenu une langue qui est apprise par beaucoup de locuteurs mondialement afin de garantir leur réussite dans la vie, comme des individus et aussi comme des sociétés où sa connaissance établit un moyen de communication entre plusieurs individus appartenant à divers groupes linguistiques. Il y a des pays où l'anglais est soit la langue officielle, soit une des deux langues officielles²¹. De nos jours, l'anglais se répand de plus en plus comme la langue véhiculaire. Par exemple, il est parlé par quelque 341 millions de locuteurs comme langue maternelle et il est parlé par 508 millions comme langue seconde dans plus de soixante États où il bénéficie d'un statut de langue officielle ou co-officielle²². L'anglais est appris en deuxième langue pour pouvoir communiquer sur le marché du travail qui, avec l'emploi de la technologie, influence les autres langues notamment dans le lexique (le domaine de la technologie) et devient de plus en plus décentralisé. En effet, l'anglais est parlé par plus de locuteurs non natifs, qui continue à augmenter, que par les locuteurs natifs. Il y a un certain pouvoir attaché à cette langue. Quand il s'agit du classement du poids des langues, l'anglais est au premier rang, parce que le classement est opéré sur la base de plusieurs paramètres tels que le nombre de locuteurs, le nombre de pays dont l'anglais est la langue officielle, la présence sur Internet, la présence dans Wikipédia, le flux des traductions et le nombre de Prix Nobel²³. Plus l'anglais devient la langue véhiculaire, puisqu'il est devenu la langue officielle, la langue de travail dans plusieurs organisations mondiales et la langue dominante du

²¹ http://www.salic.uottawa.ca/?q=anglais_situation_monde

²² http://www.salic.uottawa.ca/?q=anglais_situation_monde

²³ <http://www.larevuetoudi.org/fr/story/classement-des-langues-dans-le-monde-0>

monde des affaires²⁴, plus les langues minoritaires deviennent divisées dans leur emploi et moins elles sont parlées (Kymlicka, 1996, p. 78).

1.4 Le contexte des couples exogames

Dans notre étude, il y a des couples exogames (dont le couple s'est marié avec un membre d'un groupe différent)²⁵, et ayant des langues et des origines culturelles diverses, pas toujours d'origine francophone ou ayant le français comme langue maternelle, et des couples endogames (c'est-à-dire un couple marié au sein du même groupe) qui choisissent le français comme langue d'enseignement (Farmer et Labrie, 2008; Byrd Clark, 2009). En fait, il y a de plus en plus de couples exogames (anglais/français) dans la société canadienne (Dalley et Saint-Onge, 2008, p. 121; Daveluy, 2007, p. 56, Landry, Allard et Deveau, 2007, p. 153 ; Champagne, 2005, p. 47). En conséquence, la forte présence de tout ce qui est anglais – musique, cinéma, télévision, Internet, etc. – s'accroît dans les espaces publics ainsi que privés. Nous remarquons ainsi que le choix de l'école sélectionnée n'est pas toujours évident pour ces couples exogames. Étant donné que le français n'est pas la langue maternelle de tous les parents de notre étude, ils auraient pu choisir une école de langue anglaise pour leurs enfants, car l'anglais est une langue parlée par un plus grand nombre de parents. Par exemple, les parents qui ont participé dans notre étude choisissent une école qui n'est pas canadienne, et certains d'entre eux optent effectivement pour une école qui n'est pas non plus de leurs origines culturelles. Ces derniers vont donc plus loin en choisissant une école française qui se différencie de leur milieu canadien actuel et de leur héritage culturel.

²⁴ Ulrich Ammon. «L'anglais, puissance mondiale ? – Dossier : les langues européennes», *Deutsch-französisches forum franco-allemand*, 2001, http://www.leforum.de/artman/publish/article_166.shtml

²⁵ <http://www.ofa.gov.on.ca/fr/franco-stats.html>

2 La mise en contexte du Lycée Claudel

Pour mieux comprendre les données de recherche, il est important de situer le terrain de recherche — le contexte de l'école choisie, le Lycée Claudel; le contexte de la chercheuse et la perspective de l'équipe pédagogique de l'école.

2.1 *Le contexte du Lycée Claudel*

Au premier abord, un survol historique de cette école nous permet de la situer. Selon l'historique préparé par le Lycée Claudel²⁶, disponible sur le site web, c'est vers la fin des années 1950 que les Franco-Ontariens luttent contre le Règlement XVII²⁷ par lequel, en 1912, le gouvernement interdit l'emploi du français dans les écoles au-delà de la première année du primaire²⁸. Le Règlement XVII impose la langue anglaise comme la seule langue d'enseignement dans les écoles ontariennes (Allaire, 2007, p. 37). Par la suite, les francophones organisent la résistance populaire et créent des écoles séparées. Les écoles bilingues sont rétablies en 1927 une fois la crise s'est résorbée. C'est à partir de 1969 que les lois ontariennes autorisent les écoles de langue française élémentaires et secondaires²⁹.

À l'époque de la création du lycée au début des années 1960, les écoles francophones d'Ottawa sont bilingues, comme déjà mentionné. Le lycée est conséquemment créé pour combler un besoin – une école de langue française pour les citoyens, mais aussi pour les diplomates et pour l'élite franco-ontarienne, qui, à l'époque,

²⁶ http://www.claudel.org/?page_id=92

²⁷ Nous notons que c'est l'interprétation du lycée de la situation historique du français en Ontario à l'époque.

²⁸ http://www.claudel.org/?page_id=92

²⁹ <http://www.ofa.gov.on.ca/fr/franco-histoire.html>

envoient leurs enfants à Montréal³⁰. Alors que les écoles à Montréal³¹ se trouvent en milieu francophone majoritaire, elles traînent de la même façon l'élite québécoise. En 1962, soit avant l'existence des écoles secondaires de langue française en Ontario, et avec l'aide de l'ambassade de France et d'un groupe de collaborateurs engagés, le Dr Gaston Sauvé jette ainsi les bases d'une école suivant le cursus de l'école publique³² française. L'établissement n'est pas un lycée français, mais une société de droit canadien immatriculée en Ontario, qui offre le programme du ministère français de l'Éducation nationale, avec certains ajustements, tels que l'histoire et la géographie du Canada.³³ Le lycée accueille ses premiers élèves en 1962.

Depuis sa fondation, le Lycée Claudel, un haut lieu de distinction³⁴ de l'élite, enseigne le français majoritaire de France. Il est la seule école privée à Ottawa inculquant la langue française et secrétant aussi la culture française de France³⁵. Il se positionne donc comme une école de langue majoritaire dominante où l'on représente l'élite française en raison de son élément de distinction cruciale. Dans ces circonstances, le lycée devient moins une école comme les autres à Ottawa où le français est aussi enseigné.

³⁰ http://www.claudel.org/?page_id=92

³¹ Il y a deux établissements du système français : le Collège international Marie-de-France (<http://www.cimf.ca/go/>), fondé en 1939 et le Collège Stanislas, fondé en 1938 (www.stanislas.qc.ca).

³² Le cursus du lycée suit le système public en France.

³³ http://www.claudel.org/?page_id=92

³⁴ Nous nous servons du mot distinction pour deux raisons: 1) mettre l'accent sur le fait que le lycée soit différent des autres écoles et 2) la distinction est un concept clé de notre étude (notamment la reconnaissance d'éléments distincts mène au choix scolaire) (voir le cadre théorique, p. 55). Nous nous penchons sur les travaux de Bourdieu (1979).

³⁵ Étant donné que le Lycée Claudel est une école privée, il y a des frais de scolarité à payer. Pour la rentrée 2014-2015, les frais de scolarité s'élèvent à 11 269 \$ pour les classes de la maternelle, 9 937 \$ pour les classes du CP au CM2 et 10 603 \$ pour les classes de la 6^e à la terminale (<http://www.claudel.org/admissions/frais-de-scolarite>). Selon les informations reçues de la registraire du Lycée Claudel le 19 novembre 2014, les frais de scolarité sont les mêmes pour les enfants canadiens, les enfants français et les autres. Les Français ont accès, selon leur revenu familial, à une aide financière à la scolarité payée par le gouvernement français. Cette aide est octroyée sous forme de pourcentage de réduction. Très peu de Français ont accès à cette bourse.

Aujourd'hui, il y a plus de cent membres du personnel, la majorité formée dans le système français. C'est-à-dire que les enseignants sont titulaires de l'Éducation nationale (de France). En plus, cette école compte un effectif d'environ mille élèves. Au primaire, il y a approximativement 485 enfants de trois à dix ans; au collège (de la 6^e à la 3^e), il y a autour de 290 enfants de onze à quatorze ans; et au lycée (de la seconde à la terminale), il y a à peu près 225 enfants de quinze à dix-sept ans. L'effectif de l'école est en croissance depuis son ouverture. Les élèves, venant de quarante-cinq pays, représentent cinquante-deux nationalités et parlent plus de vingt-deux langues³⁶. Parmi cet effectif, selon le formulaire d'inscription rempli par les parents, 344 élèves parlent deux langues. Le tableau 1 présente la répartition des langues des élèves au lycée Claudel.

Tableau 1 : Répartition des langues des élèves au Lycée Claudel

Première langue	Nombre d'élèves	Deuxième langue	Nombre d'élèves
Allemand	3	Anglais	268
Anglais	79	Italien	1
Arabe	63	Allemand	5
Bambara	3	Arabe	19
Berbère	2	Chinois, Cantonais, Mandarin	2
Bulgare	1	Espagnol	17
Chinois	8	Français	75
Créole	1	Néerlandais ou Hollandais	2
Dioula	1	Russe	4
Espagnol	7	Slovaque	1
Français	764	Vietnamien	2
Grec	1	Ourdou	1
Italien	9	Roumain	2
Japonais	2	Tamazirt, Tamahaq ou Tamasaq	1
Kirundi	6		
Mandarin	3		
Marathi	1		
Polonais	3		
Portugais	3		
Roumain	11		

³⁶ http://www.claudcl.org/?page_id=87

Russe	8		
Slovaque	1		
Tamazirt	1		
Vietnamien	2		

Nous notons que l'anglais est parlé en tant que deuxième langue par 67 % des élèves qui parlent une deuxième langue. En outre, les élèves sont répartis selon la province de résidence : il y a 811 familles qui habitent en Ontario et 203 au Québec³⁷.

Selon la mission de l'école, elle propose un système cohérent de la maternelle à l'entrée à l'université, et applique le système et les programmes français tout en apportant un complément en histoire, géographie, économie et littérature du Canada, tant au primaire qu'au secondaire.³⁸ Elle est affiliée à un réseau international, l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger³⁹ (AEFE), qui compte plus de 400 lycées français, dont huit au Canada. L'AEFE assure

les missions de service public relatives à l'éducation en faveur des enfants français résidant hors de France et contribue au rayonnement de la langue et de la culture françaises ainsi qu'au renforcement des relations entre les systèmes français et étrangers. L'objectif de l'AEFE est de servir et promouvoir un réseau scolaire unique au monde.⁴⁰

De plus, dans la promotion présentée sur son site web, le Lycée Claudel offre

une exceptionnelle ouverture sur le monde en accueillant des élèves francophones de plusieurs nationalités et en leur permettant de poursuivre leurs études sans rupture dans de nombreux pays. Le cursus s'adresse d'abord aux enfants francophones, qu'ils soient canadiens, français ou d'autres nationalités. Il accueille aussi des élèves anglophones entreprenant le français, qui bénéficient d'une immersion exceptionnelle.⁴¹

Nous notons que le cursus des écoles appartenant à l'AEFE reposent à la fois sur la

³⁷ Le Registraire du Lycée Claudel a partagé ces informations par rapport au nombre d'élèves qui parlent deux langues, la répartition des langues aux élèves et la répartition des élèves selon la province de résidence avec nous par courriel le 15 mai 2014.

³⁸ http://www.claudel.org/?page_id=89

³⁹ <http://www.aefe.fr>

⁴⁰ http://www.claudel.org/?page_id=1022

⁴¹ http://www.claudel.org/?page_id=89

langue et sur la culture françaises de la France. Autrement dit, l'élément culturel français est partie prenante de l'apprentissage, parce que la mission principale de ces établissements est de servir les enfants des Français résidant hors de France. Pour que ces enfants retiennent leur culture, ce système d'enseignement la leur transmet. Le lien étroit entre langue et culture est indéniable dans le système français, comme dans le système canadien (Champagne, 2006 ; Haentjens et Chagnon-Lampron, 2004). En fait, la culture, tout comme la langue, est aussi transmise aux élèves à l'école. Les établissements scolaires doivent gérer la place de la langue et de la culture dans leur institution, y compris dans la salle de classe (Champagne, 2006, p. 19 ; Haentjens et Chagnon-Lampron, 2004, p. 34).

Partant de ce fait, comme toute école de langue française en contexte canadien⁴², le Lycée Claudel est transmetteur de la langue et de la culture à ses élèves. Ce défi fait ainsi partie du travail du personnel dans les deux systèmes, souvent dans un contexte minoritaire. Ce contexte minoritaire est important, parce que les enfants qui fréquentent les écoles de langue française vivent pour la plupart dans un milieu majoritairement anglophone, où la langue et la culture anglophones sont prédominantes. Dans le cas du Lycée Claudel, bien que l'école se situe dans un contexte francophone minoritaire à Ottawa, une vérité basée sur la situation canadienne aux niveaux historique, géographique et démographique, au sein de l'école, il faut rappeler que l'école se situe comme une école française en contexte francophone majoritaire.

⁴² « [L]es secteurs de la culture et de l'éducation nourrissent des liens étroits et complémentaires. Or, dans les communautés francophones du Canada [...], la culture et l'éducation apparaissent comme les deux piliers de la défense et de la promotion de la langue. [...] L'éducation a le souci d'intégrer la culture dans le curriculum, les ressources et les pratiques pédagogiques. » *Trousse du passeur culturel Les contributions des arts et de la culture à la construction identitaire*, 2009, p. 4.

2.2 *Le contexte de la chercheuse*

Tout d'abord, comme chercheuse, nous vivons la situation de certains parents de notre étude, car nous sommes immigrante de première génération qui avons une langue maternelle autre (le marathi) que les langues officielles du Canada. Nous (et notre conjoint) avons fait le choix intentionnel d'avoir notre fille éduquée en français dans une école française à Ottawa. En conséquence, nous cherchons à comprendre spécifiquement pourquoi les parents, comme nous, font ce même choix. C'est pour cette raison que nous avons pris la décision d'aborder notre recherche dans l'établissement scolaire que fréquente notre fille où nous, à titre de parents, ne sommes pas uniques. Il est toutefois important de nous assurer que nos connaissances proviennent de la recherche en tant que chercheuse et pas strictement de nous en tant que parent, parce que notre regard ne peut pas être basé seulement sur nos connaissances personnelles. Nous avons ainsi entrepris une recherche scientifique pour faire ressortir des connaissances d'autres parents.

2.3 *La perspective de l'équipe pédagogique*

Il nous importe de saisir le contexte scolaire selon l'équipe pédagogique (les enseignants et la direction), parce que ce groupe joue un rôle indéniable dans la vie des jeunes qui passent toute la journée à l'école. En général, les parents font confiance à l'école et conséquemment aux enseignants (formés à la pédagogie) qui ont pour tâche non seulement d'enseigner les matières scolaires aux enfants, mais aussi de transmettre des leçons de vie, des valeurs, des histoires formatives, etc. Ces enseignants peuvent devenir des modèles influençant les pensées, les choix et les habitudes actuels ainsi que futurs des jeunes. Selon Bernard, l'école de langue française en milieu minoritaire est considérée

avec la famille comme la base de survivance. Son rôle comprend la scolarisation, l'apprentissage de la langue et des valeurs et un lieu de socialisation et de communalisation en privilégiant le développement de sentiments d'appartenance culturelle et de solidarité communautaire (Bernard, 1991, p. 125). Partant de ce fait, l'étude de Bernard confirme l'importance incontestée de l'école dans la vie des jeunes en milieu minoritaire. Pour ces motifs, notre démarche de rencontrer les enseignants avait un but précis. Elle a permis aux enseignants d'explicitier le contexte de transmission de la langue et de la culture, et comment le personnel perçoit son rôle de médiateur, particulièrement par rapport aux élèves qui n'ont pas l'héritage français, et en conséquence, ne parlent pas le français chez eux, parce qu'ils parlent une langue non officielle ou l'anglais au sein de la famille. Puisque ces élèves⁴³ ont des origines étrangères au système français, et peut-être aussi au système canadien, et même s'ils sont en immersion de la culture française du lycée, les enseignants doivent leur inculquer/transmettre cette culture. Cela peut alors aussi être un enjeu pour les enseignants, surtout s'ils sont tout récemment arrivés au Canada ou s'ils ne restent pas ici à long terme pour s'appropriier la culture canadienne dans laquelle les élèves vivent. Autrement dit, les enseignants vivent dans la même culture canadienne que les élèves. Ils doivent l'apprendre au fur et à mesure de leur séjour au Canada. Les discours du personnel servent donc à éclaircir leur vision sur la clientèle scolaire.

Nous allons présenter la perspective des enseignants qui va donc nous permettre de dessiner un portrait pédagogique du déroulement scolaire des élèves qui regroupent des locuteurs natifs et des apprenants du français. De ce fait, l'équipe pédagogique décrit l'acquisition du français chez ces derniers à l'école quand ils sont avec les élèves en

⁴³ Nous ne traitons pas d'enfants de diplomates.

fonction d'apprentissage, pour qui, selon certains d'entre eux, la connaissance n'est pas aussi bonne que pour les jeunes locuteurs natifs du français. Citons quelques exemples qui mettent en lumière leurs explications des enjeux observés chez les jeunes en commençant avec la question que nous leur avons posée pour comprendre le contexte de la réponse :

Sangita :

Est-ce que les élèves qui ne parlent pas le français chez eux maîtrisent le français aussi bien que les élèves natifs ? Quels sont les défis pour ces premiers ?

M. Deschamps:⁴⁴

À cause des interférences [...] des autres langues, je pense aussi que c'est en raison de leur jeune âge [...]. Ils n'ont pas encore acquis tout le vocabulaire, toutes les structures et je pense aussi parce qu'on est dans un environnement linguistique complexe avec des interactions anglais-français et puis les autres langues.

M. Beauchemin:

On peut jamais maîtriser une langue comme un natif [...]. Si l'enfant dès son plus jeune âge a les deux langues comme natif, mettons qu'il ait une maman francophone et un papa anglophone, et qu'à la maison, maman lui parle en français et papa en anglais, là, oui, il y a pas de problèmes.

Sangita :

Est-ce qu'il y a un impact sur le français d'élèves qui n'ont pas le français comme langue maternelle s'il n'est pas parlé à la maison ? Ou bien, est-ce que cela pose un problème par rapport à l'apprentissage d'élèves ?

Mlle Chevalier:

C'est un travail supplémentaire pour l'élève. C'est certain qu'il parle pas français à la maison et ça demande au professeur d'être attentif à ça [...]. Ça dépend de l'âge aussi de l'élève [...]. C'est plus facile de trouver des solutions pour un élève au début du collège qu'un élève qui est au lycée.

Les extraits servent à présenter une mise en contexte des apprenants du français pour notre étude selon la perception des enseignants. Ces passages soulèvent quatre points. D'abord, les enseignants considèrent généralement que les locuteurs doivent passer une durée notable dans le système français pour pouvoir bien acquérir l'essentiel linguistique. En plus, les enseignants s'accordent sur les difficultés que ces élèves manifestent surtout au niveau de la communication en français puisque la langue n'est pas employée dans tous les contextes (le manque de vocabulaire et l'expression orale et écrite – tous de

⁴⁴ Nous employons dans notre étude des pseudonymes pour tous les individus pour protéger leurs identités.

premier plan dans le système français). D'ailleurs, les enseignants constatent qu'il y a un impact sur le français, s'il n'est pas parlé à la maison. En outre, les enseignants doivent porter attention aux difficultés qui se présentent et qui doivent être corrigées pour aider les jeunes. Finalement, le milieu anglophone prédominant joue un rôle important dans le domaine langagier à Ottawa, parce que les enfants n'évoluent pas dans une société uniquement francophone. Bien qu'il ne soit pas nécessaire d'être dans un milieu exclusivement francophone, les interférences sont des enjeux par rapport à l'apprentissage selon les enseignants qui connaissent les différences entre l'enseignement en France, où le français est dans un milieu francophone majoritaire (à la fois dans l'espace scolaire et dans l'espace externe), et au lycée qui est le seul endroit offrant un milieu francophone majoritaire pour certains jeunes. Alors que le défi n'est pas insurmontable si les élèves l'affrontent, il faut travailler pour s'améliorer. En plus, selon M. Beauchemin, le modèle « un parent une langue »⁴⁵ semble approprié lorsqu'il s'agit de l'apprentissage linguistique, parce qu'une stratégie est en place vers la réussite.

En second lieu, l'engagement à la culture est un enjeu plus difficile à saisir. L'équipe pédagogique note les différences, qu'ils perçoivent entre le système canadien et le système français, sur l'aspect culturel de l'enseignement dans le système français, souvent inconnu des familles qui ne l'ont pas fréquenté. De plus, les enseignants sont confrontés à certains parents qui ne parlent pas le français, comme ils nous l'ont dit lors des entrevues. La communication est ainsi restreinte entre eux et ces parents. Examinons quatre passages portant sur l'aspect culturel de l'apprentissage selon les enseignants :

⁴⁵ Jules Ronjat, *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris, Champion, 1913, 176 p. M. Ronjat a été le premier à mettre en place avec son fils ce modèle qui a été adopté plus tard dans les recherches scientifiques.

Sangita :

Est-ce que est-ce que vous enseignez la culture? Si oui, comment ? Si non, pourquoi?

M. Deschamps :

[Le système français] est basé beaucoup sur l'écrit [...] sur [...] l'absorption de connaissances de la culture et pas vraiment sur l'épanouissement personnel. On ne laisse pas l'élève vraiment s'exprimer. Le système français est très dirigiste alors que, dans le système scolaire canadien, on a plutôt tendance à favoriser l'épanouissement personnel [...]. On veut créer un être social plutôt qu'un être cultivé.

M. Tardif :

Quand il m'arrive de parler de la culture française [...], il faut y aller doucement. Je ne suis pas là [...] pour les transformer en francophiles [...]. D'ailleurs, je pense que les parents ne les mettent pas là pour ça [...]. C'est vraiment pour la langue qu'ils les mettent là [...]. Donc, pour eux, un certain nombre de mécanismes intellectuels, il y a cette langue-là, peut-être l'esprit d'analyse [...]. Lorsque on a des parents qui ont mis les enfants là, parce que justement ils ne parlent pas la langue [...], par exemple les gens qui sont des immigrants [...], c'est l'occasion pour leurs enfants d'avoir encore une autre langue officielle. Donc, ils les mettent ici et, eux-mêmes ils ne sont pas forcément francophones et donc je pense que, dans ces cas-là, les parents, évidemment, ne peuvent pas aider leurs enfants dans la langue et ils sont très désireux que ça se passe bien.

M. Picard :

Notre évaluation sur 20 [...], l'enseignement de l'histoire et de la géographie, c'est français⁴⁶.

M. Wallon :

Quand on enseigne dans le système français [...], quelle que soit la discipline, on peut pas faire abstraction de la culture parce que en termes [...], de relations avec les élèves [...], d'attentes avec les élèves [...], de discipline de prise de parole aussi des exigences justement par rapport à la manière de s'exprimer et soit à l'oral ou à l'écrit [...] qu'on est lié à la culture [...]. On a plus tendance à demander à exiger de nos élèves des réponses bien structurées [...]. Ça fait un peu partie de notre culture aussi.

Ces extraits des enseignants mettent l'accent sur les approches variées entre les systèmes français et canadien. Par exemple, selon les enseignants, le système dirigiste (français) encadre un individu dans sa pensée, tandis que le système épanoui (canadien) permet à l'individu de s'exprimer. Dans un autre ordre d'idées, M. Tardif considère son rôle de transmetteur de la culture française dans ce contexte minoritaire qu'est le Canada, secondaire, alors qu'il pense que l'enseignant transmet les connaissances intellectuelles. Il comprend que la langue française est un facteur de motivation pour plusieurs parents. Il soulève que chez certaines familles, la connaissance du français peut être inexistante, car le français ne fait pas partie du répertoire linguistique, mais que ces familles

⁴⁶ Rappelons que l'histoire et la géographie du Canada font partie du programme aussi, bien que l'accent soit mis sur la France et l'Europe.

reconnaissent sa valeur linguistique et c'est pour cette raison que les parents ont choisi l'école, même si eux ne comprennent pas la langue. Puis, M. Deschamps relève l'importance de la langue, écrite et orale dans le système français. Nous avons en effet trouvé que les études de Fauthum Sainton, Gaydu et Chery renforcent cette spécificité. Ils expliquent que la qualité du langage oral et écrit fait l'objet de l'attention de l'enseignant, parce que l'évaluation générale est basée sur la compétence linguistique (Fauthum Sainton, Gaydu et Chery, 2010, p. 5.). L'aspect linguistique fait effectivement une grande partie de la notation, comme les enseignants nous l'ont expliqué. En bref, selon la perception des enseignants, les différences notées qui portent sur le système français sont culturelles, car ces façons ne se trouvent pas, à leur avis, dans le système canadien quand il s'agit de la notation, de la structure rigide et plusieurs attentes rattachées aux méthodes d'apprentissage et d'enseignement. Tout cela est un élément essentiel de cette culture et est transmis par la pédagogie. Ainsi, c'est également un apprentissage pour les parents qui ne connaissent pas le système français, mais qui soutiennent leurs enfants dans leur scolarité.

3 Les objectifs de la recherche

Dans le cadre de cette recherche, l'objectif spécifique de notre étude est d'étudier comment le choix scolaire fait par les parents peut avoir une incidence chez les enfants, qui font l'objet de notre étude. Les conséquences de l'engagement au français de ces enfants qui peuvent être directes ou indirectes, immédiates ou retardées, font partie de nos résultats. Il y a donc des enjeux linguistiques, culturels et identitaires auxquels il faut

faire face qui méritent une discussion plus élargie, car ces défis peuvent porter sur l'identité linguistique et culturelle des enfants.

4 Les questions de recherche

À la suite de cet état de fait, et pour mieux comprendre notre problématique, cette situation nous mène à poser les questions de recherche suivantes, qui ont orienté la collecte de données et, par la suite, l'analyse de données. Elles sont regroupées selon les deux groupes de participants à notre recherche (les parents et les enfants).

Parents :

1. Pourquoi est-ce que les parents choisissent le français comme langue de scolarisation de leurs enfants?
 - a. Est-ce que le choix scolaire porte sur la valeur donnée aux méthodes de travail dans le système français, connu à certains parents ou bien sur une formation française où la langue apprise se rattache à la langue standard⁴⁷ ou bien sur une école privée de langue française ou aux autres paramètres à dégager lors de notre recherche?
 - b. Pourquoi ont-ils choisi cette école française plutôt qu'une école de langue française de l'Ontario ou du Québec?
2. Comment soutiennent-ils ce choix en sachant que certains d'entre eux ne parlent même pas le français ou ne sont pas à l'aise en français?
3. Quel est l'impact de ce choix sur 1) la langue d'usage et sur la ou les langues maternelles quand cette langue n'est pas le français et 2) sur la ou les cultures maternelles auxquelles ils peuvent ou ne peuvent pas être rattachés quand cette culture n'est pas française et ayant des valeurs différentes de leurs cultures, ainsi que de la culture canadienne?
 - a. Devront-ils trouver des stratégies pour comprendre, accepter, modifier ou rejeter la langue et la culture françaises et en même temps de lutter pour préserver et retenir leurs langues et cultures maternelles?
 - b. Est-il y a de la tension entre la volonté de l'établissement scolaire (transmission de langue et de culture) et la réception de cette transmission aux deux niveaux?

⁴⁷ Nous nous penchons sur la définition de Bourdieu de la langue standard : la langue légitime qui est produite par ceux ayant autorité pour écrire, et qui est fixée et codifiée par les grammairiens et les professeurs (Bourdieu, 1982, p. 27-28).

Enfants :

1. Quel est l'engagement des enfants à cette langue scolaire?
 - a. La perçoivent-ils comme davantage qu'une langue scolaire?
 - b. Comment la situent-ils par rapport au français parlé ailleurs au pays?
 - c. Est-ce qu'ils s'interrogent sur leur scolarisation en français?
2. Quels sont leurs comportements linguistiques en milieu scolaire?
3. Quel est l'impact sur la langue d'usage ou sur la ou les langues maternelles de ces enfants et de leurs familles quand cette langue n'est pas le français?
4. Comment les enfants s'identifient-ils par rapport aux langues et cultures qui les entourent lorsque le français n'est pas une langue familiale?
 - a. Comment est-ce que l'apprentissage en français (la langue **et** la culture) influe sur l'identité des élèves?
 - b. Est-ce que les élèves arrivent à retenir leur langue et leur culture d'origine en apprenant une autre langue et une autre culture?

En conséquence, les parents (par le choix scolaire) imposent une langue et, par la suite, une culture à leurs enfants. Les réponses à ces questions nous permettront de mieux comprendre le choix scolaire des parents et l'engagement au français de leurs enfants.

5 Les études déjà faites

Le choix scolaire est en général un champ examiné par plusieurs chercheurs dans un contexte global (Forsey, Davies et Walford, 2008) ainsi que dans des contextes spécifiques à certains pays tels qu'aux États-Unis (Haynes, Phillips et Goldring, 2010 ; Hill, 2010; Thomas, 2010; Berends, Springer, Ballou et Walberg, 2009 et Walberg, 2007), en Angleterre (Dearden, Ryan et Sibieta, 2011 ; Burgess et Briggs, 2010 ; Reay et Lucey, 2004), en Australie (Dearden, Ryan et Sibieta, 2011 ; Doherty, 2009) et au Canada (Davies et Auruni, 2008). Le domaine du choix scolaire semble traverser toutes les frontières mondiales comme un thème important.

Puisque notre recherche se situe précisément au Canada, nous notons les études faites sur le choix scolaire d'une école de langue française spécifiquement dans certains

provinces et territoires (Arsenault, 2008, en Alberta et Dalley et Saint-Onge, 2008, en Yukon). Ensuite, les travaux entrepris par Bélanger (2011) et Bélanger et Kayetisi (2010) se situent exactement dans la même province que celle de notre étude, en Ontario, où le choix scolaire d'une école de langue française est sélectionné par les parents.

Il faut toutefois souligner que notre regard porte sur le choix scolaire fait par les parents immigrants⁴⁸. Ces parents sont maintenant intégrés au Canada. Notre étude permet ainsi de mettre en évidence le processus du choix scolaire auquel ils peuvent réfléchir ou consacrer du temps avant de prendre une décision.

Il y a des recherches actuelles qui se penchent sur le choix scolaire des parents nouveaux arrivants et sur la réussite scolaire de leurs enfants (Steinbach, 2010; 2008; Dagenais, 2008; Kanouté et collab., 2008; Farmer et Labrie, 2008; Vatz-Laaroussi, Rachédi et Kanouté, 2008; Heller et collab., 2007), en abordant le français comme langue d'enseignement et de vie en milieu minoritaire et majoritaire. Selon ces études, nous apprenons les enjeux liés à l'intégration sociale des jeunes; les défis par rapport aux comportements linguistiques dans la relation famille-école; le lien entre les profils familiaux et la réussite d'élèves immigrants en tenant compte des enjeux autour de la scolarisation de ces enfants; les relations, les rapports et les collaborations entre les familles immigrantes et l'école en reconnaissant l'importance et les forces des familles, du milieu social et des réseaux pour l'intégration et la réussite des enfants; et l'inclusion et l'exclusion des immigrants francophones dans une école de langue française où la

⁴⁸ Il y a plusieurs études sur les immigrants nouvellement arrivés en milieu francophone minoritaire, qui traitent des enjeux identitaires, d'intégration et d'insertion surtout au Québec et en Ontario (Steinbach, 2009; Benoit et collab., 2008; Lafortune, 2007; Berry, 2006; Quell, 2002; Anctil, 2001; et Farmer, Chambon et Madibbo, 2001).

diversité culturelle a une présence notable et où la francophonie se situe dans le multiculturalisme canadien.

Les études de Forlot (2010) et de Byrd-Clark (2009) partagent des similitudes avec la nôtre. D'abord, l'étude de Forlot (2010) semble être la seule qui traite du choix scolaire des parents d'une école française, mais à Toronto. Ensuite, l'étude de Byrd-Clark (2009) porte sur l'engagement au français des jeunes universitaires d'origine italienne à Toronto. Son étude traite certaines notions que nous examinons aussi, notamment l'engagement et l'identité.

6 La singularité de notre étude

Peu d'études ont été publiées sur notre sujet. En effet, notre démarche de recherche bibliographique n'a relevé aucune étude consacrée au phénomène du choix scolaire d'une école française (à cursus non canadien) des parents immigrants d'origines variées (qui ne sont pas tous nécessairement français) et de l'engagement au français d'élèves en milieu francophone minoritaire. Notre étude se différencie de la réalité de la majorité des immigrants et de leurs enfants à Ottawa, car certains parents de notre étude choisissent le français comme langue de scolarisation pour leurs enfants, en sachant que le français n'est même pas la langue maternelle de leur famille et que l'anglais est majoritaire dans la société dans laquelle ils sont intégrés. Nous mettons ainsi l'accent sur l'importance de l'anglais dans la vie des jeunes, ce qui est un élément qui n'est pas ressorti dans les autres études. En plus, le fait que nous nous intéressons à la perspective des enfants n'est pas courant dans les autres études faites.

Bien que les études de Forlot (2010) et de Byrd-Clark (2009) aient des similarités avec la nôtre, il y a également des différences. L'étude de Forlot (2010) se différencie de la nôtre, parce qu'elle aborde le choix scolaire uniquement des expatriés français. Ensuite, l'étude de Byrd-Clark (2009) se concentre sur la décision de jeunes universitaires multilingues, déjà formés en français, qui veulent devenir enseignants de français.

La singularité de notre étude repose sur trois aspects : 1) la compréhension du choix scolaire des parents immigrants, 2) l'engagement au français de leurs enfants, et 3) la construction identitaire des enfants qui viennent de familles où la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais.

7 La structure de la thèse

Le traitement de notre sujet de recherche s'appuie sur un plan de travail qui s'articule autour de deux parties principales : l'une théorique et l'autre analytique.

La première phase est composée de deux chapitres. Elle est consacrée au cadre théorique et à la méthodologie. Le premier chapitre porte sur le cadre théorique. Il s'agit de mettre la lumière sur les concepts clés et les théories encadrant cette recherche en présentant brièvement les principaux travaux indispensables sur lesquels nous nous fondons pour mieux cerner l'impact du choix scolaire. Pour effectuer cela, nous employons certaines notions de Bourdieu, pertinentes à notre recherche en étudiant le choix scolaire, l'engagement au français des enfants et la construction identitaire. Le deuxième chapitre est consacré exclusivement à la méthodologie d'une approche qualitative avec une vision constructiviste (Dale Bloomberg et Volpe, 2008, p. 8-9) en

faisant une étude de cas multiples (Jones, Torres et Arminio, 2006, p. 55). Nos analyses thématiques nous permettent de mettre au jour nos interprétations des discours de nos participants, avec un regard narratif, en nous appuyant sur nos concepts clés. En plus, puisque nous faisons partie de la réalité des participants et devons interagir avec eux de façon importante, comme une participante, nous avons aussi un regard rétrospectif.

La deuxième phase est consacrée à l'analyse et à l'interprétation des données. Elle comporte trois chapitres. Lors de notre analyse, nous examinons comment les locuteurs s'expriment par rapport à nos questions de recherche pour que nous puissions déterminer la valeur de leurs discours (Bourdieu, 1982, p. 60). Dans le premier chapitre, nous exposons comment et pourquoi les parents ont fait ce choix scolaire, dans le but de le comprendre. Le deuxième chapitre se focalise sur l'engagement au français des enfants. Le troisième chapitre, qui porte sur une étude de cas d'un groupe d'enfants particuliers de notre échantillon, traite des enfants qui n'ont pas d'héritage français et qui n'emploient pas le français chez eux de façon régulière.

Enfin, nous développons les conclusions de cette thèse, en incluant les conclusions issues des différentes étapes utilisées pour atteindre nos objectifs, l'originalité des résultats, les retombées et les limites de la recherche et les pistes à explorer pour des travaux ultérieurs qui pourraient découler de cette étude.

Pour finir, ce travail est soutenu par la bibliographie et plusieurs annexes, qui présentent quelques points secondaires et complémentaires de notre travail.

Première partie

Chapitre premier – Cadre théorique

Le cadre théorique sert à guider et à prendre des décisions stratégiques pour notre étude. D’abord, les questions de recherche ont aidé à déterminer le cadre théorique. Ensuite, le cadre théorique offre une structure pour la présentation de la recension des écrits concernant les grandes questions sur le sujet et il nous permet de situer notre travail par rapport aux autres et d’encadrer la problématique de notre étude. Enfin, il sert à appuyer nos analyses en faisant appel aux grands concepts qui servent à ancrer notre argumentation.

Étant donné que notre étude porte sur le choix scolaire des parents immigrants et sur l’engagement au français de leurs enfants, nous abordons les questions de recherche en conceptualisant et interprétant certaines notions centrales présentées dans les sections suivantes. Ces concepts servent à cibler notre recherche pour comprendre nos données et effectuer notre analyse.

1 Les concepts clés

Notre cadre théorique comprend les concepts clés suivants : le « choix scolaire », le « capital », le « marché », la « reproduction », l’« habitus », la « représentation », la « distinction », l’« engagement », le « maintien des langues » et l’« identité ». Ces notions sont toutes importantes pour notre analyse, parce qu’elles servent de base à la conduite de notre recherche.

1.1 Le « choix scolaire »

Le « choix scolaire » nous intéresse, parce que nous voulons comprendre pourquoi et comment les parents, sujets de notre étude, ont choisi une école française pour l'éducation de leurs enfants. Pour aborder cette question fondamentale de notre travail, nous consultons les recherches déjà réalisées sur le « choix scolaire » qui en décrivent les raisons et les facteurs motivant ce choix. Plusieurs chercheurs abordent le concept de « choix scolaire ». Nous nous intéressons surtout aux travaux de Butler (2013), Bélanger (2011), Forlot (2010), Hill (2010), Taylor Haynes, Phillips et Goldring (2010), Thomas (2010), Doherty (2009), van Zanten (2009), Dalley et St-Onge (2008), Davies et Aurini (2008), Forsey, Davies et Walford (2008), Van Pelt, Allison et Allison (2007) et Walberg (2007), parce que plusieurs d'entre eux abordent le « choix scolaire » en contexte canadien (Bélanger, 2011 ; Bélanger et Kayitesi, 2010 ; Forlot, 2010 ; Arsenault, 2008 ; Dalley et St-Onge, 2008 ; Davies et Aurini, 2008 ; Van Pelt, Allison et Allison, 2007) et que certains l'abordent sous l'angle du français en contexte minoritaire au Canada (Bélanger, 2011 ; Forlot, 2010 et Dalley et St-Onge, 2008). La recension des écrits fait ressortir trois aspects primordiaux du « choix scolaire » que nous retenons : les attentes des parents, leur situation économique et sociale et le choix dans le contexte canadien.

1.1.1 Les attentes des parents

Hill (2010) et Walberg (2007) sont tous les deux d'accord que les parents qui choisissent une école pour leurs enfants le font parce qu'ils croient cette école répond mieux à leurs besoins que celle régulière. Autrement dit, l'école non choisie ne répond pas à leur attente (Hill, 2010, p. 4). Ces mêmes parents indiquent que le milieu scolaire ayant des exigences

élevées est un facteur influençant le choix de l'école (Thomas, 2010, p. 69; Walberg, 2007, p. 93; Van Pelt, Allison et Allison, 2007, p. 32). En plus, certains chercheurs⁴⁹ expliquent pourquoi les parents, qui sont des consommateurs (Walberg, 2007, p. 9), font un choix dans un marché compétitif dont l'école est la productrice (Bourdieu, 1982) de ce qu'ils cherchent.

1.1.2 La situation économique et sociale

Selon Butler (2013, p. 786-787), Forsey, Davies et Walford (2008, p. 9), Van Pelt, Allison et Allison (2007, p. 5) et Thomas (2010, p. 4), le « choix scolaire » dépend de la situation sociale et économique des parents, qui sont des facteurs dans le choix de l'école. Cette idée de « choix scolaire » amène à considérer les notions d'égalité, de liberté, de démocratie et de plaisir qui traversent toutes les frontières politiques et sociales (Forsey, Davies et Walford, 2008, p. 9-10). Cela évoque les désirs profonds envers l'autonomie, le contrôle et l'expression de soi (Forsey, Davies et Walford, 2008, p. 9-10). En faisant un choix, les parents exercent leur pouvoir ou leur contrôle. Notons que tous les parents ne peuvent pas agir de cette façon, particulièrement s'ils ne possèdent pas les ressources nécessaires, par exemple les moyens financiers (Thomas, 2010, p. 103; Taylor Haynes, Phillips et Goldring, 2010, p. 780). C'est pour cela que les parents choisissent le climat correspondant le mieux à leur norme ainsi qu'à leur situation financière. La perception du milieu de l'école semble donc liée au partage non seulement de valeurs, mais également de pratiques culturelles de la famille qui peuvent différer fortement d'une famille à l'autre. À ces deux éléments de la culture, c'est-à-dire les valeurs et les pratiques culturelles, s'ajoute le cadre interprétatif ou culturel utilisé pour comprendre l'école et

⁴⁹ Thomas (2010), Forsey, Davies et Walford (2008), Hill (2010) et Walberg (2007).

son rôle social éventuel dans la vie des enfants. Cette interprétation contribue ainsi au « choix scolaire » pour une école plutôt qu'une autre, car le choix d'une école s'inscrit en conséquence dans ces processus sociaux plus larges, tels que la mobilité sociale des enfants et leur développement spirituel (Dalley et St-Onge, 2008, p. 123-124).

1.1.3 Le choix dans le contexte canadien

Étant donné que notre étude se situe au Canada, il est incontournable de se référer à la notion du « choix scolaire » dans le contexte canadien. Au Canada, l'offre scolaire diffère d'une province ou d'un territoire à l'autre puisque le système scolaire est décentralisé (Bélanger, 2011, p. 200). En effet, le Canada étant un pays bilingue, l'offre peut comprendre celle d'une scolarité bilingue ou d'une scolarité dans seulement l'une ou l'autre des deux langues officielles. Ceci nous amène à considérer le contexte canadien en trois parties distinctes qui sont 1) le désir des parents, 2) l'exogamie et 3) le choix d'une école privée.

1.1.3.1 Le désir des parents

Davies et Aurini (2008) décrivent comment le « choix scolaire » peut naître d'un désir individuel du parent pour son enfant. Les parents qui font un choix cherchent une vie structurée pour leurs enfants, car les parents s'y impliquent en organisant la vie de leurs enfants et en leur offrant une ambiance stimulante (Davies et Aurini, 2008). Ils abordent la recherche d'un établissement scolaire d'une façon active en sachant qu'ils vont s'investir dans la vie scolaire de leurs enfants (devoirs, bénévolat). Ils développent des relations plus directes avec l'école et ils vont même jusqu'à remettre en question les

décisions faites par l'école. Ainsi, une fois le choix fait, la relation entre les parents et l'école est modifiée, car certains parents peuvent jouer un rôle plus notable ou participatif, s'ils le désirent (Davies et Aurini, 2008, p. 58; Van Pelt, Allison et Allison, 2007, p. 17). Ces parents forment une voix et s'en servent pour promouvoir leurs souhaits. Souvent, ces parents sont plus aisés financièrement (Butler, 2013 ; Van Pelt, Allison et Allison, 2007 ; Ball, Bowe et Gewirtz, 2006) et ont un niveau d'éducation plus élevé (Butler, 2013 ; Van Pelt, Allison et Allison, 2007 ; Ball, Bowe et Gewirtz, 2006). Ils s'engagent à faire un choix, car cela fait partie de leur rôle de détenteurs de l'autorité parentale (Davies et Aurini, 2008, p. 55) et ils exercent leur contrôle en employant une voix autoritaire auprès de l'école, si nécessaire. En effet, dans le contexte canadien, nous notons les mêmes enjeux que nous trouvons dans le contexte américain, tels que l'importance d'avoir une présence notable dans la vie des enfants, structurer leurs vies et rechercher des options disponibles dans le domaine du « choix scolaire » (Dodenhoff, 2007 cité par Thomas, 2010, p. 102-103) et britannique (Boulton et Coldron, 1996, p. 299 cités par Burgess et Briggs, 2010, p. 640; et Forsey, Davies et Walford, 2008).

1.1.3.2 L'exogamie⁵⁰

Au Canada, il faut noter qu'une proportion importante des francophones se trouve en situation exogame, c'est-à-dire que le conjoint n'est pas francophone (Landry, 2004 et Daveluy, 2007, p. 56 citées par Dalley et Saint-Onge, 2008, p. 121). Dans ces conditions, il peut y avoir une corrélation entre l'exogamie et, par la suite, la non-transmission de la langue minoritaire aux enfants (dans ce cas le français, étant donné le contexte plus

⁵⁰ Une analyse plus spécifique par rapport à l'exogamie n'est pas possible, puisque les données sont limitées.

anglophone) (Landry, 2004 citées par Dalley et Saint-Onge, 2008). En fait, la situation exogame ne signifie pas que l'enfant s'approprie automatiquement le français du parent francophone, parce que le choix de vivre en français s'avère parfois difficile et complexe à gérer, étant donné l'omniprésence de l'anglais dans la société (Arsenault, 200, p. 263). Le choix de vouloir scolariser les enfants dans une école de langue française, souvent en contexte minoritaire au Canada, est ainsi un enjeu considérable, parce que l'anglais est aussi une langue parlée au sein de la famille puisqu'un parent est anglophone et transmet cette langue aux enfants (Bélanger, 2011; Forlot, 2010; Dalley et St-Onge, 2008). La scolarisation en français sert à transmettre et renforcer l'emploi du français. Au Canada, selon les Droits à l'instruction dans la langue de la minorité, Langue d'instruction de la Charte canadienne des droits et libertés⁵¹, l'article 23 de la Charte stipule que l'intention est d'assurer aux parents le droit de faire instruire leurs enfants dans l'une des deux langues officielles. Bélanger se penche sur l'étude de Hayday (2005) qui explique que l'article 23 de la Charte représente une progression notable sur le plan de reconnaître le français comme la langue de scolarisation dans les provinces à majorité anglophone (Bélanger, 2011 p. 198). Il s'ensuit qu'en situation minoritaire, selon la Charte, il y a du soutien pour l'éducation en français.

1.1.3.3 Le choix d'une école privée

Puisque notre recherche s'effectue dans la province de l'Ontario, il est également nécessaire de saisir les implications de cette notion pour les écoles privées dans ce milieu où il n'y a pas de soutien financier. En plus, il n'y a pas de règles pour établir ce genre d'école. Pour ces raisons, bien que le marché pour le « choix scolaire » offre beaucoup

⁵¹ <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-15.html>, Article 23.

d'options, il est beaucoup moins réglementé (Van Pelt, Allison et Allison, 2007, p. 6). Comme Davies et Auruni (2008), Van Pelt, Allison et Allison (2007, p. 18) l'indiquent, les parents des enfants qui fréquentent les écoles privées semblent plus éduqués, c'est-à-dire qu'ils ont une formation universitaire (tel que cela a déjà été mentionné) et gagnent un salaire plus élevé que les autres parents (Van Pelt, Allison et Allison, 2007, p. 20). Les parents qui choisissent une école privée cherchent entre autres une école qui soit motivante et sécuritaire, qui rassemble de bons enseignants et un niveau de formation élevé (Van Pelt, Allison et Allison, 2007, p. 23). À ce niveau, Hill (2010) et Walberg (2007) notent que le contexte américain semble similaire au contexte canadien.

Nous ne saurions passer sous silence le fait que le « choix scolaire » dans une école française a déjà été étudié par Forlot (2010). Dans son étude, celui-ci développe le parcours du « choix scolaire » des expatriés français en contexte linguistique minoritaire, dans la ville de Toronto. Selon ses résultats, les parents ont tendance à choisir une école française, parce qu'ils ne font pas confiance à une éducation relâchée et trop axée sur les enfants et sur leur besoin d'épanouissement (Forlot, 2010, p. 152), ce qui est leur vision du système franco-ontarien en général. Notons que dans les provinces et territoires canadiens, l'éducation en langue française et en langue anglaise se différencie quasi uniquement sur le plan linguistique, c'est-à-dire que les objectifs éducatifs sont les mêmes alors que les écoles de langue française ont également des objectifs quant à la transmission de la langue et de la culture. Puisque nous avons aussi des participants qui sont des expatriés français dans notre étude, l'étude de Forlot sert à mettre en contexte la perspective de cette population par rapport au « choix scolaire ». Son travail fait ressortir toutefois l'attrait ou la place de l'anglais dans la vie des enfants qui parlent le français,

étant donné qu'ils ont des parents français, mais que les enfants parlent aussi l'anglais, la langue dominante du pays de leur naissance. En effet, les parents reconnaissent que l'anglais est un instrument d'intégration des enfants. La capacité de parler l'anglais permet aux enfants de communiquer avec les amis, de participer aux activités qui se déroulent principalement en anglais et de socialiser généralement avec le monde à l'extérieur de la famille et de l'école (Forlot, 2010, p. 147-148).

Remarquons qu'il existe un lien entre les résultats des travaux de recherche antérieurs en ce sens que le « choix scolaire » exige une sorte d'investissement des parents. Pour faire leur choix, les parents doivent s'impliquer et cette implication exige une participation et une réflexion. C'est pourquoi nos questions de recherche visent à nous permettre de comprendre l'impact du « choix scolaire » tel qu'il est vécu par les enfants et soutenu ultérieurement par les parents.

Dans le cadre de notre étude, cette notion de « choix scolaire » est un axe central pour quatre raisons : 1) nous voulons comprendre **comment** les parents font ce choix, 2) **pourquoi** ils le font en sachant bien que le choix est vaste, 3) **comment** le choix est **vécu** par les enfants (un élément qui n'est pas abordé dans les autres études consultées) et 4) **comment** les parents **soutiennent** subséquemment le choix. C'est ce concept qui guide le reste de notre cadre théorique et lie les autres théories examinées.

1.2 *Le « capital », le « marché », la « reproduction », l'« habitus », la « représentation », la « distinction »*

En plus des travaux de Bourdieu (2001, 1982, 1980, 1979, 1977) et de Bourdieu et Passeron (1970, 1964), que nous avons consultés⁵², nous nous penchons sur les travaux de chercheurs qui s'inspirent de Bourdieu : Chevallier et Chauviré (2010), Melanson et Cormier (2010), Berends et Zottola (2009), Hoffer (2009), Steinbach (2007), Py (2004), Castellotti et Moore (2002), Boudreau et Dubois (2001), Seca (2001), Norton (2000), Vinaches (1998), Accardo et Corcuff (1986) pour traiter les concepts suivants, liés l'une et à l'autre : « capital », « marché », « reproduction », « habitus », « représentation » et « distinction ».

1.2.1 *Le « capital »*

Nous interprétons le concept de « capital » en suivant la pensée de Bourdieu, pour qui le terme signifie toutes les ressources qu'un individu a à sa disposition dans la mesure où elles permettent à l'individu de recevoir des avantages sociaux (Bourdieu, 1982).

Bourdieu fait un lien explicite entre « langue » et « capital ». Selon lui, « les rapports de communication par excellence que sont les échanges linguistiques sont aussi des rapports

⁵² Bourdieu (2001, 1982, 1980, 1979, 1977) explore des théories pertinentes à notre recherche dont les individus sont classés à l'intérieur d'un espace social selon deux axes (le total de « capital » que l'individu possède et le rapport entre les différentes formes de « capital »). Selon cette hiérarchie sociale, il examine la lutte pour la « distinction » qui sert à transformer les divergences faibles en divergences plus fortes. Il étudie aussi la fonction sociale du langage en notant que le rôle principal de tout discours est de signifier l'importance de celui qui le tient, parce que tout discours finit par se résumer à un échange de signes plus ou moins valorisants où la parole dominante a plus de valeur. Ensuite, Bourdieu et Passeron (1970, 1964) abordent l'existence de sous-groupes différents face à la culture. Dans ce cas, les étudiants, par exemple, compte tenu de leur situation surtout familiale ne disposent pas de vocabulaire nécessaire pour pouvoir fréquenter et s'approprier une culture classique. D'autres étudiants, ceux qui héritent de leurs parents, peuvent y accéder, parce qu'ils la prédisposent et pouvoir en tirer profit. Puis, les deux chercheurs analysent la théorie de la « reproduction » dont l'institution (par exemple, l'établissement scolaire) a un pouvoir méconnu et impose des significations et des « représentations » (quand les institutions parviennent à les imposer) comme légitimes en dissimulant les rapports de forces qui les sous-tendent.

de pouvoir symbolique où s'actualisent les rapports de force entre les locuteurs » (Bourdieu, 1982, p. 14). C'est-à-dire que la langue n'est pas neutre ; la langue dont se servent les individus dans leurs communications révèle des rapports de forces liés au statut conféré à la variété de celle-ci (ou de son accent ou autre caractéristique) par la valeur symbolique qui lui est accordée dans le « marché » ou le contexte où se produit la communication. Pour Bourdieu, le « capital » s'attache à l'usage de la langue, de la culture ou des biens en termes économiques. Bourdieu a un regard particulier sur l'emploi et l'acquisition du « capital » dans des contextes variés, et il aborde justement les diverses formes de « capital » auxquelles les individus ont accès, qu'ils peuvent utiliser et même produire selon les domaines distincts.

Dans le cadre de notre travail, il y a quatre types de « capital » pour lesquels nous avons un intérêt – « économique⁵³ », « culturel », « linguistique » et « social ». Les différentes formes de « capital » ont des fins particulières dans la vie des individus et elles ont des liens directs rendant la position de la personne plus avantageuse. Il s'ensuit que nous prenons en considération les quatre formes de « capital » afin de saisir comment elles sont mobilisées et quels sont les résultats rattachés à l'emploi de ces formes en examinant le « choix scolaire ».

1.2.1.1 Le « capital économique »

Le « capital économique » est en général une mesure de la totalité des ressources économiques que possède un individu (Bourdieu, 1979). Il constitue une des formes de capitaux les plus importantes dans notre société (Bourdieu, 1982). Il sert justement à

⁵³ Tous les parents de notre étude ont indiqué qu'ils paient les frais de scolarité au Lycée Claudel. Ils n'ont toutefois pas précisé s'ils reçoivent une subvention.

ouvrir ou à fermer les portes aux opportunités pour les individus. Comme nous l'avons déjà remarqué, Bourdieu porte son attention sur les relations sociales. En fait, il rattache étroitement le « capital économique » au « capital culturel » qui mesure l'ensemble des ressources culturelles dont dispose un individu. Selon Bourdieu, la structure de la distribution du « capital économique » est symétrique alors que celle du « capital culturel » est opposée. Le « capital culturel » peut en effet être une des conditions de l'accès au contrôle du « capital économique » en France (Bourdieu, 1979, p. 131-132). Mais en même temps, il note que le niveau social d'un individu résulte notamment de son « capital économique ». Pour nous, ce « capital économique » est primordial. Nous le comprenons avant tout dans le sens de son avantage forcément financier. Sans ce « capital », le « choix scolaire » d'une école privée en particulier devient très difficile pour plusieurs individus. Dans notre étude, les parents possèdent ce « capital » qui leur permet de considérer le « choix scolaire » du lycée.

Cette notion est un axe principal dans notre étude, parce que certaines formes de « capital » sont tirées du « capital économique ». En effet, cette forme peut souvent être la racine des autres. Elle nous permet de détenir certaines autres formes de « capital » plus facilement.

1.2.1.2 Le « capital culturel »

Bourdieu rattache nettement la possession du « capital culturel » aux classes sociales. Il montre que le « capital culturel » s'est imposé comme une hypothèse nécessaire pour rendre compte de l'inégalité des performances scolaires des enfants issus des différentes classes sociales par rapport à la réussite scolaire (Bourdieu, 1979, p. 3). C'est

l'acquisition et l'emploi de ce « capital culturel » qui oriente en examinant les profits particuliers, par exemple la rentabilité (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 253) que les enfants peuvent principalement obtenir à l'école et dans la vie future lorsqu'il s'agit des métiers. Le « capital culturel » peut avoir trois formes : 1) incorporée (le savoir et le savoir-faire, les compétences), 2) objectivée (la possession d'objets culturels tels que des tableaux, des livres, des disques, etc.) et 3) institutionnalisée (les titres et les diplômes) (Bourdieu, 1979). Contrairement au « capital économique », le « capital culturel » (les formes incorporées et institutionnalisées) ne s'acquiert pas ni ne s'hérite sans que l'individu fasse des efforts lui-même (Chevallier et Chauviré, 2010, p. 18). L'acquisition de ces deux formes du « capital culturel » demande un temps indéterminé et ce temps diffère d'un individu à l'autre. Dans le cas de notre étude, les parents français peuvent transmettre la forme incorporée à leurs enfants, car les enfants sont entourés de cette culture chez eux. Les enfants sans héritage français doivent en revanche se l'approprier. Le « capital culturel » sous forme objectivée, qui comprend les biens culturels, peut être par contre, acquis par les individus. En effet, les parents peuvent les transférer à leurs enfants (Bourdieu, 1979).

Norton (2000), qui adopte les pensées de Bourdieu et Passeron (1970), précise qu'il existe des formes de « capital culturel » qui valent plus que d'autres formes, car la valeur d'échange est élevée par rapport aux normes sociales. Par exemple, ceux qui s'engagent dans l'apprentissage d'une autre langue que leur langue maternelle (comme certains élèves dans notre étude) comprennent qu'ils peuvent acquérir plus de ressources et veulent bien que cette connaissance linguistique vaille plus et donne plus d'accès aux autres ressources (Norton, 2000, p. 10). Par la suite, cette acquisition peut augmenter la

valeur de « capital culturel » dans certaines conditions. Par exemple, elle est perçue avantageusement et est liée étroitement aux avantages économiques tels qu'un meilleur emploi, l'accès à plusieurs réseaux sociaux, entre autres. En fait, l'école est l'une des institutions dans lesquelles l'individu a l'occasion d'acquérir ce « capital », qui est vu comme légitime (Bourdieu, 1982) et souvent dominant par et dans la société. Le « capital culturel » de la société est transmis par l'école et sert à reproduire la culture dominante (Bourdieu et Passeron, 1970; Bourdieu, 1982). Alors que le français fait partie de la culture du Canada, nous observons que dans notre étude, le « capital culturel » de l'école, la culture française, ne fait pas partie de la culture majoritaire canadienne. En plus, certains enfants sont détenteurs d'un « capital culturel » maternel qui n'est pas du tout rattaché à celui de l'école, ni à celui de la société. Ainsi, ils ont également un autre « capital culturel » qui fait partie de leur bagage.

Puisque les élèves acquièrent le « capital culturel » de l'école dans notre étude, ce concept suscite l'intérêt pour deux raisons. Premièrement, nous voulons examiner la transmission de ce « capital » aux enfants par l'école (il peut être un facteur de motivation pour les parents en faisant le choix de l'école) et par les parents (y compris une autre culture). Deuxièmement, nous explorons comment les enfants se l'approprient et le perçoivent comme un avantage.

1.2.1.3 Le « capital social »

Puisque notre étude porte sur un aspect scolaire distinct qui est le « choix scolaire » d'une école française, nous nous inspirons des études qui expliquent l'emploi du « capital social » en abordant le système scolaire.

Selon Bourdieu (1982), le « capital social » fait référence aux relations sociales entre des personnes qui fournissent des ressources afin d'atteindre certains buts. En appartenant à un groupe, l'individu a l'occasion de s'impliquer dans plusieurs contextes sociaux et d'acquérir alors d'autres formes de « capital ». L'ensemble des contacts que l'individu a – donc son « capital social » — lui donne plus d'opportunités d'employer ce « capital social » en fonction de la qualité et de la quantité de ses relations avec les autres afin de progresser dans la vie et avoir une meilleure vie. D'une part, Berends et Zottola ajoutent que c'est en s'associant avec les autres que l'individu peut acquérir des informations qui peuvent être pertinentes, par exemple pour faire le « choix scolaire » (Berends et Zottola, 2009, p. 43). Mais d'autre part, selon Hoffer, l'efficacité du système scolaire privé est due aux parents des élèves qui possèdent un « capital social » plus large (Hoffer, 2009, p. 435). Ces parents participent donc plus à la communauté scolaire et d'une manière plus active.

Nous remarquons qu'il y a un lien entre le « capital social » et le « capital économique » pour les individus qui détiennent les deux et savent s'en servir. Certains individus peuvent remplacer un faible « capital économique » par leur « capital social ». Les deux sont employés pour avancer dans la vie – le premier en utilisant les autres individus et le deuxième en employant tous les biens que possède un individu. Rappelons que dans notre recherche, pour faire le « choix scolaire » du lycée, les parents doivent posséder le « capital économique ».

Dans le cadre de notre recherche, nous étudions le « capital social » à deux niveaux pour voir : 1) **si** les parents s'en servent pour le « choix scolaire » pour leurs enfants et 2) **si** les parents s'en servent, une fois le choix fait, pour participer à la vie

scolaire à d'autres titres.

1.2.1.4 Le « capital linguistique »

Dans la mesure où notre étude porte sur le « choix scolaire », il nous importe également de comprendre le rapport au « capital linguistique » (la formation en français). Bourdieu explique que ce concept se rattache également au « capital culturel ». Selon lui, les lois de la transmission du « capital linguistique » et celles de la transmission légitime du « capital culturel » sont liées. La compétence linguistique mesurée selon les critères scolaires dépend, comme les autres dimensions du « capital culturel », de la maîtrise de la langue légitime qui peut s'acquérir par l'exposition à la langue légitime (pour renforcer la langue chez les enfants des familles francophones) ou par l'enseignement de règles (pour tous les enfants). Les deux principaux facteurs de production de la compétence légitime sont la famille et le système scolaire (Bourdieu, 1982, p. 53), deux éléments majeurs de notre étude. Ce « capital linguistique » s'acquiert chez un individu en tenant compte de son milieu, qui est construit selon le « capital culturel » qu'il possède.

Steinbach soutient l'argument de Bourdieu. Selon elle, l'école reproduit la valeur sociale de la compétence linguistique. Sa capacité de fonctionner comme « capital linguistique » renforce la notion que l'école a un rôle important à jouer, afin de changer les modèles qui se trouvent dans la société. Ceux-ci maintiennent la nature assez hermétique de la société canadienne, difficile à pénétrer pour les nouveaux immigrants (Steinbach, 2007, p. 1). Steinbach, comme Bourdieu, reconnaît l'importance du système scolaire quand il s'agit de ce « capital linguistique » transmis aux élèves. Cependant, Steinbach accentue le rôle de l'école dans la vie, en particulier de nouveaux Canadiens,

en fonction du « capital linguistique », car c'est un « capital » à acquérir pour eux, s'ils ne parlent pas l'une des langues officielles. En revanche, Bourdieu aborde le « capital linguistique » en termes d'une offre sur le « marché ». Il explique que le « capital linguistique » fonctionne comme dominant dans la mesure où les groupes qui le détiennent sont capables de l'imposer comme légitime sur les « marchés » linguistiques légitimes (Bourdieu, 1977, p. 24. Autrement dit, l'offre linguistique des locuteurs correspond à un niveau déjà déterminé de qualification linguistique. Si ce niveau est inférieur, il n'est pas bien accepté sur le « marché ». En plus, si le niveau n'est pas reconnu comme légitime (une variété différente de la langue), l'écart augmente sur le « marché » (Bourdieu, 2001). Nous nous inspirons de cette vision, parce que certains enfants de notre étude sont précisément dans cette école en tant qu'apprenants du français parce que le français n'est pas la langue parlée à la maison et que cet apprentissage leur donne la possibilité d'utiliser ce « capital linguistique » à l'avenir.

Cette notion est fondamentale, car en tenant compte du système scolaire comme d'un transmetteur incalculable de langue (et de culture), nous cherchons à comprendre deux aspects : 1) la transmission de ce « capital linguistique », le français aux élèves qui ne sont pas détenteurs de cette langue et 2) l'impact de la transmission du français (« capital linguistique ») à l'école sur la transmission de la langue maternelle à la maison, si le français n'est pas parlé ou peu parlé à la maison.

1.2.1.5 La synthèse du « capital »

En fin de compte, nous constatons que l'ensemble des formes du « capital » est associé aux possibilités de progresser dans la vie à plusieurs niveaux. En fait, chaque genre de

« capital » semble être un facteur impressionnant de promotion ou de restrictions pour l'individu et peut se réduire finalement aux avantages et aux profits que l'individu prévoit dans la vie. Le « choix scolaire » à faire par les parents leur permet de réaliser les rendements du « capital » dans la vie des enfants.

1.2.2 Le « marché »

Le « marché » est l'endroit où tous les échanges (linguistiques, sociaux, éducatifs, familiaux, etc.) entre les individus ont lieu. Selon Bourdieu (1977), quand les relations sociales sont inégales et la langue devient un instrument de pouvoir⁵⁴, les conditions sociales déterminent notamment l'échange linguistique. En fait, certains individus ne peuvent pas parler à cause de leur condition (sociale ou économique) ou doivent gagner le droit de parler, tandis que d'autres arrivent à le faire sans difficulté. Dans ces circonstances, la compétence langagière fonctionne ainsi comme un investissement nécessaire par rapport aux différents « marchés » (Bourdieu, 2001). Toutefois, nous reconnaissons que les échanges sur les « marchés » sont rattachés au savoir linguistique des locuteurs d'un milieu social distinct et la manière dont est perçu le locuteur. Parfois avoir le « capital linguistique » n'est pas suffisant.

Partant de ce fait, nous examinons en particulier le « marché » linguistique dans lequel les langues se parlent. Bourdieu décrit son déroulement ainsi : le discours dépend de la compétence du locuteur et du « marché » sur lequel passe son discours; donc des conditions de réception, comme un « marché » sur lequel le locuteur place ses produits (son discours) sur le « marché ». Le produit (le discours) qu'il produit pour ce « marché »

⁵⁴ Notre objectif n'est pas d'étudier l'inégalité des classes sociales ni la langue comme instrument de pouvoir, deux éléments importants dans les travaux de Bourdieu.

dépend de l'anticipation qu'il a des prix que vont recevoir ses produits. Par exemple, en apprenant une langue, en même temps, on apprend les conditions de son acceptabilité. Le résultat : la langue sera payante dans telle ou telle situation (Bourdieu, 1980, p. 3). C'est-à-dire que c'est le « marché » qui rend le sens du discours valide (Bourdieu, 1982, p. 49), parce qu'il est le facteur déterminant en donnant de la valeur au discours. Le « marché » s'adapte aux normes de la langue qui est vue comme légitime⁵⁵ (majoritaire), qui a plus de détenteurs, d'où vient évidemment sa dominance. Puisque certains produits valent plus que d'autres, l'emploi des produits avec une valeur plus élevée signifie que certains produits sont mieux acceptés sur le « marché ». Ainsi, dans ce cas, c'est l'échange linguistique sur le « marché » qui donne une valeur aux produits, parce que l'individu sait manœuvrer ses compétences langagières à sa rentabilité (Bourdieu, 1977).

Cette notion est importante, parce que nous observons que la valeur des ressources détenues par les participants est dépendante du « marché ». Il est à noter que le « choix scolaire » d'une école française peut porter sur l'importance concevable du « marché » du travail pour les enfants puisque les parents font le choix en envisageant un avenir prometteur pour leurs enfants. Nous souhaitons donc comprendre les ressources à la disposition des individus pour trois raisons : 1) **comment** ils s'en servent en faisant leur choix, 2) quel est **l'impact** des ressources exploitées sur les enfants et 3) **comment** celles-ci déterminent le choix possible.

⁵⁵ La langue légitime n'est pas toujours la langue majoritaire. Elle peut être la langue de l'élite qui a du pouvoir (Bourdieu, 1982).

1.2.3 La « reproduction »

Nous nous intéressons à situer l'importance de la « reproduction », qui est une notion étroitement liée au « capital », parce que les différentes formes de « capital » qu'un individu possède lui permettent de reproduire les situations, les expériences, etc., qui lui sont familières (Bourdieu et Passeron, 1970). En fait, l'école est un lieu de « reproduction », comme il est expliqué par Bourdieu et Passeron, car l'école, en tant qu'institution, produit et reproduit les conditions nécessaires tant à l'exercice de sa fonction d'enseignement qu'à l'accomplissement de sa fonction de « reproduction » culturelle. Cette « reproduction » culturelle contribue à la « reproduction » des rapports entre les classes (la « reproduction » sociale). Autrement dit, ce système d'enseignement sert à renforcer un système social qui est basé sur la « reproduction » qui joue sur l'équilibre des rapports sociaux. Rappelons que ce modèle d'enseignement de « reproduction » est basé en France, puisque Bourdieu et Passeron, tous les deux français, ont réalisé leur recherche sur le terrain français, dans le système d'enseignement français où il se situe en contexte majoritaire. Sur ce point, l'école est l'endroit qui permet au groupe dominant d'acquérir plus facilement le « capital social » et le « capital culturel » dispensés par le système scolaire et d'augmenter une fois de plus ses avantages comparés aux autres groupes qui n'ont pas l'accès à ces acquisitions qui servent à faire progresser la vie de ceux qui font partie du groupe dominant (Bourdieu et Passeron, 1970). Ensuite, Bourdieu (1982) montre comment l'école a tendance à privilégier le groupe dominant en valorisant son répertoire linguistique à l'exclusion des langues et des variétés des autres groupes.

Dans le cadre de notre étude, la « reproduction » est un élément clé, notamment dans le « choix scolaire » de certains parents qui privilégient un enseignement distinctif, incluant la transmission linguistique et culturelle, ce qui est la norme en France. Dans ce cas-ci, cette « reproduction » n'est pas du tout basée sur le système majoritaire du Canada, parce que le système français n'est pas répandu au Canada, alors que le système canadien est celui qui est plus connu et privilégié au Canada. Dans notre étude, la notion de « reproduction » devient ainsi davantage intéressante. Mais de plus, le français, comme langue maternelle de certaines familles, n'a pas la même valeur sociale en contexte minoritaire que la langue dominante de la société, l'anglais. Sa « reproduction » sur n'importe quel « marché » devient donc un enjeu majeur, parce que cette langue – le français — n'a pas la même place privilégiée des producteurs et des consommateurs dans la société majoritaire anglophone (Bourdieu, 2001, p. 423). Sa « reproduction » peut toutefois avoir une place plus importante sur un « marché » bilingue où le français est mieux valorisé.

La « reproduction », une notion à considérer à fond dans nos analyses, a deux volets : 1) c'est un élément qui se présente en examinant l'impact du « choix scolaire » fait par les parents qui désirent reproduire leur scolarité et leur culture et 2) il y a aussi d'autres aspects de cette théorie qui ne sont pas rattachés au « choix scolaire », comme l'emploi de la langue maternelle, autre que le français et l'anglais, où la théorie de la « reproduction » est aperçue dans les pratiques langagières des familles. La « reproduction » se manifeste alors en tenant compte de la façon dont les individus arrivent à employer leurs connaissances.

1.2.4 L'« habitus »

Nous adoptons la pensée de Bourdieu et de Passeron (1970) en traitant l'« habitus » afin de comprendre son emploi chez les participants dans divers contextes. Selon Bourdieu et Passeron, ce que nous apprenons dans la famille ou à l'école ne sont pas des compétences cognitives, mais des pratiques apprises (Bourdieu et Passeron, 1970). Vinaches, s'inspirant de Bourdieu, développe cette notion : [I]'« habitus » est le « produit d'une histoire individuelle, mais aussi collective, intériorisée lors du processus de socialisation » (Vinaches, 1998, p. 35). L'« habitus » permet ainsi à l'individu de s'orienter dans son espace social et d'adopter des pratiques qui font partie de son appartenance sociale particulière. Nous remarquons l'importance de l'aspect individuel et collectif dans la mesure où l'« habitus » est à la base des pensées et des actions des individus, mais aussi dans la mesure où les individus issus des mêmes groupes sociaux ont vécu des expériences semblables. En conséquence, il est compréhensible que ces individus partagent la similarité des manières de penser et d'agir propres aux individus d'une même classe sociale (Bourdieu, 1979, 2001). Dans ce cas-ci, ils recherchent par exemple, le choix du même genre de l'école qu'ils ont fréquenté pour leurs enfants. En effet, l'« habitus » leur permet de reproduire les conditions sociales de leur propre production antérieure, mais d'une façon impossible à prévoir, car ils ne peuvent pas passer systématiquement de la connaissance des conditions de production à la connaissance des produits (Accardo et Corcuff, 1986, p. 69). En d'autres mots, avoir la connaissance de production ne garantit pas la connaissance de produits, parce que pour passer d'une étape à l'autre, l'occasion doit se présenter. Par exemple, les individus

peuvent avoir la connaissance du système d'enseignement français, mais le système doit être à leur portée pour pouvoir activer leur « habitus » en le suivant.

Étant donné que l'individu peut faire face à de nouvelles situations tout au long de sa vie, Bourdieu décrit l'emploi de l'« habitus » dans ces conditions où les effets d'une nouvelle expérience sur la formation de l'« habitus » dépendent de la relation entre cette expérience et les anciennes expériences déjà intégrées à l'« habitus » sous formes de schèmes de classement. La rentabilité de la nouvelle expérience tend à diminuer des expériences déjà intégrées à la structure de l'« habitus » (Bourdieu, 1977, p. 30).

Autrement dit, l'individu doit mettre en vigueur des démarches une fois qu'il a affronté une nouvelle situation exigeant une réflexion, et par la suite, il peut lancer la procédure. Il doit être capable de distinguer à la fois les pratiques déjà utilisées et d'en employer d'autres pour fixer son « habitus » dans une situation précise. Dans notre étude, nous avons des parents qui font face à de nouvelles situations en tant qu'immigrants au Canada où ils peuvent s'appuyer sur leur « habitus » afin de prendre certaines décisions.

L'emploi de l'« habitus » varie ainsi selon la gestion individuelle. Notons que l'« habitus » est à la fois familier et inconscient. Il est d'abord familier parce qu'il est normal à l'individu; la normale est ce qui est représentatif dans le « marché » dominé par la société en pouvoir; ensuite, il est inconscient parce que l'individu utilise ses compétences, souvent instinctivement. En définitive, l'« habitus » permet à l'individu de se socialiser, de se déplacer dans le monde social et de l'interpréter d'une manière qui d'une part lui est convenable, mais qui d'autre part est connue aux membres des groupes sociaux auxquels il appartient.

En plus, nous remarquons que les dispositions de l'« habitus » ne sont pas durables, parce que l'« habitus » peut se modifier en tenant compte de l'évolution des contacts sociaux qui influencent les individus. Par la suite, elles mènent aux changements de l'« habitus » qui se manifeste surtout dans le « marché ». Voici le lien entre ces deux concepts : l'« habitus » est moins lié au « marché » par ses conditions d'utilisation. Par exemple, les individus apprennent à parler en parlant, pas juste en entendant. Ils doivent ainsi parler d'une façon qui serait acceptée sur le « marché » (Bourdieu, 2001, p. 120). L'« habitus » dépend donc des conditions d'emploi sur un « marché » précis. C'est pour cette raison que tous les individus n'arrivent même pas à reconnaître son existence et son besoin parce qu'il se peut qu'ils n'aient pas eu l'occasion de s'en servir. C'est en reconnaissant les limites de son « habitus » qu'un individu peut naviguer de l'un à l'autre.

Nous portons de l'intérêt au concept de l'« habitus », parce qu'il joue un rôle dans les échanges linguistiques des individus. Quelles sont donc les valeurs de ces échanges linguistiques ?

1.2.5 La « représentation »

Les valeurs rattachées à la variété de la langue française sont diffusées dans les « représentations » (Boudreau et Dubois, 2001, p. 38) qui ont aussi des conséquences identitaires. Ainsi, dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons aux « représentations » linguistiques et identitaires, parce que ces deux servent à former une image de cette école. Sur le plan linguistique, les « représentations » linguistiques sont liées au français de France, à celui qui est employé dans l'école de notre étude. Sur le

plan identitaire, les « représentations » jouent un rôle dans la construction identitaire des élèves qui sont entourés de la langue et de la culture française à l'école tous les jours.

D'abord, il faut comprendre la « représentation » dans son rôle de communication tel que le développe Bourdieu. La langue est une « représentation » d'autorité, en particulier des discours d'institution (l'école et les groupes linguistiques) qui représentent la parole officielle (Bourdieu, 1982, p. 105 et 107). Comme le prêt-à-penser ou bien le porte-parole des membres du groupe, la « représentation » décrit et interprète le social, sur laquelle les individus forment leurs opinions. La « représentation » est un facteur qui influe les décisions que les individus ont à prendre, telles que le « choix scolaire ». Les « représentations » sociales naissent des échanges quotidiens des locuteurs et deviennent des processus de communication dans l'espace social où les individus partagent leurs pensées et s'unissent de façon à produire des pratiques formant en fait les règles de vie qui deviennent le point de départ de la création des « représentations ». Donc, les représentations se forment, existent, se manifestent, se modifient et meurent dans le discours, son milieu naturel (familial, scolaire, social, etc.), où elles sont interprétées par les locuteurs. Par la suite, elles ont une tendance à la fois permanente et instable, parce qu'elles restent imprimées dans l'esprit des individus ou des groupes, mais elles changent d'importance selon ces mêmes en subissant leur l'influence (Py, 2004; Castellotti et Moore, 2002).

L'aspect linguistique de la « représentation » se rattache effectivement à l'aspect social. Castellotti et Moore montrent que les « représentations » forment un élément qui structure le processus d'appropriation langagière. Celles qui sont sur la langue maternelle, sur la langue d'apprentissage et sur les différences sont liées à des stratégies

d'apprentissage chez les apprenants. Ces derniers construisent une « représentation » de la distance entre les langues qui sépare le système de leur langue de celui de la langue d'apprentissage (Castellotti et Moore, 2002, p. 9). Ainsi, dans notre étude, nous remarquons que tous les participants ont des « représentations » sur les variétés de la langue française. Il y a effectivement un lien notable entre l'image qu'un apprenant s'est formée d'un pays et les « représentations » qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays (Castellotti et Moore, 2002, p. 11). La « représentation » du français que détiennent les participants non français de notre étude peut venir de l'image qu'ils ont du français de France ou qu'ils ont acceptée, selon les avis des autres en leur faisant confiance. Dans ce cas, la scolarité dans une langue influence de manière positive les « représentations » attachées à la langue (Castellotti et Moore, 2002, p. 11). En effet, l'école joue également un rôle dans la formation des « représentations », surtout quand elle promeut une variété minoritaire. De ce fait, l'école a une influence sur cette « reproduction » linguistique, même si elle ne forme pas de façon explicite l'articulation puisque les apprenants privilégient cette variété de français qui les entoure et dans quels espaces, car dans notre étude, ce parler est restreint à des espaces précis.

Il est à noter que l'identité et l'image de soi, qui se confondent puisque les deux développent et transforment tout au long de la vie, sont inhérentes des « représentations ». Ainsi, la question de l'identité passe par des « représentations » sociales où les individus se reconnaissent comme membres d'un groupe par une sorte d'inclusion et d'exclusion. Par exemple, les individus peuvent faire partie d'un groupe linguistique dont ils parlent la langue de ce groupe ou bien ils peuvent être exclus d'un

groupe linguistique dont ils ne parlent pas la langue de ce groupe. Cette « représentation » sociale facilite l'identification de l'individu. Castellotti et Moore décrivent leur importance fondamentale dans le développement identitaire où le rapport entre l'individu et les autres individus forme la construction des connaissances. Ensuite, les « représentations » permettent aux individus de se classer et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour former leur identité (Castellotti et Moore, 2002, p. 21). Une adhésion à une « représentation » implique que les groupes ou les individus adoptent des comportements vers les autres et vers eux-mêmes pour construire leur réalité. Les groupes auxquels les individus appartiennent leur permettent donc de définir des processus de se parler, de partager un code commun de communication et de se distinguer des autres groupes sociaux. Ainsi, ces locuteurs se comprennent et peuvent s'exprimer les uns avec les autres. La « représentation », une forme de savoir de sens commun (qui vient de l'« habitus » d'un individu), révèle que la connaissance involontaire ou que la pensée naturelle est élaborée et partagée en considérant les aspects sociaux (individuel et collectif – comme l'« habitus »).

Bref, le rôle des « représentations » renforce l'aspect social aux niveaux linguistique et identitaire. Ce regard nous importe, parce que nous voulons comprendre dans un premier temps ce qui contribue aux « représentations » de la langue française (la « reproduction », l'« identité ») des parents et des enfants. Puis, dans un deuxième temps, comment elles contribuent à la décision du « choix scolaire » par les parents. Par exemple, les perceptions que les parents ont de la langue française peuvent mener à former une vision du type de l'école qu'ils désirent pour leurs enfants. Nous commentons le rôle des « représentations » dans les écarts faits aux niveaux linguistique et culturel.

1.2.6 La « distinction »

La théorie de « distinction » est surtout basée sur les classes sociales dans les travaux de Bourdieu. Celui-ci l'utilise par rapport à l'« habitus », comme le décrivent Chevallier et Chauviré : l'« habitus », le générateur de pratiques distinctes et distinctives, a le rôle fondamental d'opérateurs de distinctions (Chevallier et Chauviré, 2010, p. 49). Nous comprenons ainsi que l'emploi de l'« habitus » joue un rôle significatif dans les « distinctions » faites, parce que les individus vont employer leur « habitus » pour se différencier d'un groupe, tout en étant membre du groupe auquel ils appartiennent tout au long de leur vie en prenant des décisions à tous les niveaux (personnel, social, professionnel, scolaire). Cette notion de « distinction » est surtout perçue par rapport à la langue et à la culture sur les « marchés » où les individus, qui détiennent les compétences linguistiques et culturelles désirées ou de la société dominante peuvent entrer plus facilement sur des « marchés » souhaités.

Ensuite, Bourdieu fait la « distinction » culturelle en comparant les classes sociales : il y a une culture des classes élites vs une culture des classes populaires⁵⁶. Il emploie la disposition des produits à consommer qui diffèrent d'une classe sociale à l'autre comme signe de « distinction ». Cette « distinction » sociale correspond à toutes les formes culturelles mises à la disposition des individus sur les « marchés » — des œuvres légitimes, des objets déjà constitués esthétiquement vs les choix plus ordinaires en matière de cuisine, de vêtement, de décoration (Bourdieu, 1979, p. 41). Les langues et les écoles font partie de cette « distinction » sociale aussi, parce que si un individu

⁵⁶ La culture qui semble faire partie de la culture légitime est une Culture avec un C majuscule, car elle représente la musique classique, l'opéra, les salons d'écriture, les tableaux d'art, etc. La culture générale est avec un c minuscule, et elle comprend la culture populaire – la musique populaire, la contre culture, les films, etc. Cette culture n'est pas légitime selon les classes dominantes (Bourdieu et Passeron, 1970, 1964).

fréquente une école qui offre l'apprentissage dans la langue dominante de la société, celle qui est désirée, l'individu fait partie d'une certaine classe sociale et se distingue des autres qui n'ont pas ces acquisitions culturelles. Ces « représentations » culturelles sont associées aux classes sociales dans lesquelles il y a un rang dans la structure des classes. La place de l'individu sur ce rang joue un rôle en faisant des choix selon les offres disponibles. Ces choix produits et faits sont associés à une position distincte sur ce rang social (Bourdieu, 1979, p. 274). Par exemple, le « choix scolaire » d'une école distincte souligne une position sociale que les parents de notre étude obtiennent en ayant le « capital économique ». En plus, dans notre étude, le lycée est un lieu de distinction qui sert à particulariser les classes où une petite clientèle de la population cherche à faire éduquer leurs enfants dans un milieu spécifique. Un accent particulier s'emploie dans cet espace scolaire particulier où nous retrouvons une classe sociale plus élevée.

Cette notion est primordiale, parce que, même si dans notre étude, nous n'avons pas explicitement abordé les classes sociales, étant donné que ce n'était pas un de nos objectifs, le « choix scolaire » de l'école porte sur la « distinction ». Celle-ci se manifeste à quatre niveaux : 1) le souhait d'avoir un certain français, 2) la volonté de reproduire une formation, 3) le désir d'être dans un milieu distinct, et 4) la mobilisation des différentes formes du « capital » en soulignant la « distinction » dans le « choix scolaire » fait.

1.2.7 La synthèse des concepts de Bourdieu

Ces concepts de Bourdieu, tous liés les uns aux autres, dessinent un portrait de la navigation faite par les individus en faisant leur « choix scolaire ». Autrement dit, il existe un lien entre ces concepts, parce que ce lien est représentatif du travail que les

individus effectuent en faisant leur « choix scolaire » ou du chemin qu'ils suivent en arrivant à faire ce choix. À première vue, les individus utilisent les différentes formes de « capital » à leur disposition dépendant du « marché » pour en tirer des profits pour leurs enfants en faisant un « choix scolaire » précis. Bien que la notion de « reproduction » soit un facteur de motivation dans le domaine de « choix scolaire » pour certains parents, nous notons qu'elle est aussi une théorie importante pour les parents qui n'ont pas d'héritage français, car ils veulent maintenir l'emploi de la langue maternelle chez eux. En plus, le concept d'« habitus » joue un rôle dans le « choix scolaire », parce que les individus prennent des décisions qui leur conviennent en fonction de l'appartenance à leur groupe. Cela comprend les « représentations » que les parents ont du français, notamment de France disponible à l'école de notre étude, mais aussi de la culture qui fait partie de ce milieu. En effet, les individus emploient les théories de la « reproduction » et de l'« habitus » qui servent à choisir une certaine « représentation » du français qui a un caractère distinct. La « distinction » choisie par les parents est donc un élément majeur de notre travail.

Faire un choix a des conséquences appréciables. Les effets du « choix scolaire » continuent une fois le choix fait en considérant l'impact et les conséquences sur les enfants. Les implications comprennent entre autres l'« engagement » des enfants à cet enseignement choisi, le « maintien des langues » (surtout la langue maternelle qui est autre que le français ou l'anglais) et l'« identité » des jeunes.

1.3 L'« engagement »

La notion d'« engagement » a un impact direct sur le « choix scolaire » compte tenu de l'investissement que font les parents et de l'enseignement que reçoivent les enfants, surtout s'il est différent de celui des parents. Nous privilégions le travail représenté par Byrd Clark (2009), Norton (2000) et Norton Peirce (1995). Norton Peirce a introduit le concept « investment » en anglais. Selon elle, cette notion sert à saisir le rapport de l'apprenant d'une langue avec le monde social changeant. La notion traite de l'apprenant en tant qu'être doté d'une identité sociale complexe et de désirs multiples. Elle présuppose que l'apprenant, en prenant la parole, structure et restructure son identité, ainsi que sa façon de se présenter aux autres. Cet « engagement » à la langue d'apprenant est donc aussi un « engagement » à son identité sociale qui change continuellement à travers le temps et l'espace (Norton Peirce, 1995, p. 18). Alors, cet « investment » est un référent identitaire, c'est-à-dire qu'il se rattache au développement de l'identité de l'individu. En plus, selon Norton Peirce, les apprenants des langues négocient à plusieurs reprises leurs identités ainsi que leurs rapports avec le monde pendant qu'ils s'engagent dans l'apprentissage linguistique. Ainsi, l'« investment » ne contribue pas uniquement à l'apprentissage linguistique, mais aussi à l'identité (Norton, 2000, p. 10). Dans ces circonstances, lors de l'apprentissage linguistique, qui est lui-même un « engagement », l'apprenant engage aussi son identité, car cet apprentissage ajoute un élément nouveau auquel il doit tenir compte et s'ajuster.

Byrd Clark (2009) a adopté cette notion en la nommant « engagement » en français. Selon elle, l'« engagement » à l'apprentissage des langues ne porte pas seulement sur l'acquisition du « capital » (économique, linguistique, social, culturel),

mais il doit aussi comprendre les différentes façons d'engager les interactions entre les individus en tenant compte des catégories sociales, des idéologies, des discours, des « représentations », des cultures, de l'« engagement » langagier par rapport à la façon dont l'individu doit se présenter ou bien parler à divers moments, à chaque interaction distincte (Byrd Clark, 2009, p. 9). Dans notre étude, cet « engagement » implique donc plus que parler une langue : il signifie vivre la langue à travers le « choix scolaire ». Effectivement, nous nous inspirons de cet aspect pluridimensionnel de l'« engagement » chez les élèves qui se trouvent dans une situation où ils doivent confronter les enjeux linguistiques, culturels et identitaires en fréquentant une école différente de la majorité de la société canadienne. Cet « engagement » multidimensionnel peut avoir un impact sur l'identité de ces élèves.

Notons que les deux abordent l'« engagement » d'une perspective similaire, celle d'une personne qui apprend une langue et, en conséquence, s'accorde à son aspect identitaire. Nous mettons donc l'accent sur leur « engagement » au français, sans oublier l'importance de l'« engagement » des parents par rapport au « choix scolaire » qui doit être soutenu par eux. Quoique le choix ne soit pas celui des élèves, ils en vivent les conséquences.

Nous prenons ce concept clé en considération pour trois raisons. Premièrement, vivre le « choix scolaire » de leurs parents et s'engager dans l'apprentissage complet (langue et culture, ou langue sans culture ou culture sans langue) sont différents, bien qu'ils puissent exister ensemble chez un même individu. Deuxièmement, il y a un lien entre l'« engagement » et l'« identité » qui doit être exploré, car il peut être perçu comme une « reproduction » scolaire pour certaines familles, mais quand le français n'est pas une

langue familiale, son apprentissage peut avoir des incidences identitaires sur certains enfants. Troisièmement, bien que les parents fassent un investissement (économique et social dans certaines conditions) en faisant le « choix scolaire », leur « engagement » est aussi important quand il s'agit de revendiquer leur choix, surtout quand le français n'est pas la langue qu'ils parlent, mais aussi quand il s'agit de maintenir la langue maternelle. En plus, c'est un « engagement » séparé, mais aussi primordial, car il fait partie de la gestion de la ou des langues maternelles au sein de la famille, qui peut être restreinte dans leur emploi.

1.4 Le « maintien des langues »

Nous venons de noter l'importance de l'« engagement » dans notre étude. Nous observons également que le « choix scolaire » est un enjeu énorme, surtout en contexte canadien, notamment à Ottawa, où les options sont nombreuses pour les locuteurs non natifs du français (ils parlent la langue majoritaire à Ottawa, l'anglais, qui n'est pas en particulier leur langue maternelle) ainsi que les familles francophones où le français se situe en contexte minoritaire. Dans ces deux circonstances, il est essentiel d'examiner le « maintien des langues » parlées par les familles dans notre étude, qui exige aussi une sorte d'« engagement » et d'investissement de la part des parents. Pour les parents qui n'ont pas d'héritage français, il nous importe de saisir l'impact de leur « choix scolaire » — la scolarisation en français — sur les langues maternelles que ces familles utilisent et qui se trouvent aussi en contexte minoritaire.

Nous étudions la « transmission de la langue maternelle » et la « politique linguistique familiale » en mobilisant plusieurs études⁵⁷ afin de comprendre l'« engagement » des familles par rapport à la langue maternelle. Les études de Curt-Christiansen (2009), Man Park et Sarkar (2007) et Iqbal (2005) sont situées en milieu canadien. Curt-Christiansen aborde l'emploi du français, de l'anglais et du chinois chez les enfants de familles immigrantes à Québec alors que l'étude de Man Park et Sarkar explore le maintien de langue coréenne à Montréal chez les enfants de familles immigrantes où les enfants sont aussi entourés du français et de l'anglais, et la recherche d'Iqbal met accent sur la « transmission » du français, langue maternelle, des mères francophones à Vancouver avec leurs enfants. Les recherches de De Houwer (2011), Barron-Hauwaert (2010), King et De Fina (2010), Schwartz (2010), King, Fogle et Logan-Terry (2008), De Houwer (2007), Pearson (2007), Alba et collab. (2006), De Houwer (2006), Barron-Hauwaert (2004), De Klerk (2001), Tuominen (1999), Evans (1996), Hakuta et D'Andrea (1992), Döpke (1988) et Ronjat (1913) portent sur les enjeux présents dans la « transmission » des langues minoritaires, par exemple l'espace et le contexte limités et l'influence de la langue majoritaire dans la société. Ces recherches expliquent que l'emploi de la langue maternelle peut devenir de moins en moins fréquent lorsque les familles font face à ces défis. Ainsi, les chercheurs décrivent les stratégies employées par les familles où leur rôle devient crucial par rapport à la « transmission » de la langue maternelle et l'« engagement » des enfants à cette langue. D'abord, il est

⁵⁷ Les études de Forlot (2010), Arsenault (2008), Dagenais (2008), Kanouté et collab. (2008), Landry, Allard et Devau (2007), Heller (1999), Kymlicka (1996), Bourhis (1984), Gobard (1976) ne traitent ni explicitement de la « transmission de la langue maternelle » ni de la « politique linguistique familiale », mais elles abordent ces deux concepts en arrière-plan, puisque l'objectif de ces études porte plus sur le multilinguisme et/ou le bilinguisme notamment en contexte scolaire, mais aussi en contexte social. Toutes les études sont en contexte canadien, à l'exception de celle de Gobard, qui traite l'aspect linguistique des langues de façon générale.

important d'examiner le souhait de transmettre la langue maternelle. Ensuite, une fois le processus de transmission enclenché, il nous semble important d'étudier ce que les familles font pour assurer son utilisation au sein de la famille.

1.4.1 La transmission de la langue maternelle

Le « maintien de la langue maternelle »⁵⁸ commence par sa « transmission » dans la famille d'une génération à la suivante. Bien que dès la naissance des enfants les parents arrêtent le choix linguistique au sein de la famille, ce choix se fait de manière plus ou moins inconsciente, même s'il a un impact notable sur la vie de tous les locuteurs (De Houwer, 2006, p. 39). Dans notre étude, si la langue maternelle est le français, il se trouve majoritairement en contexte minoritaire à Ottawa. De ce fait, Landry, Allard et Deveau notent que l'emploi d'une langue minoritaire (officiellement reconnue comme le français) dans les domaines publics veut dire que les écoles ont plus d'importance que le domicile comme véhicule de transfert d'une langue d'une génération à l'autre, parce que c'est à l'école que les enfants apprennent le français dans un milieu formel et structuré afin de le valoriser dans d'autres espaces et contextes (Landry, Allard et Deveau, 2007, p. 244). Le « choix scolaire » d'une école de langue française peut en effet servir favorablement à renforcer son emploi, parce que l'école sert à souligner l'importance du français dans un espace hors familial avec d'autres enfants pour pouvoir le connaître et le parler.

Toutefois, quand la langue maternelle est minoritaire et non reconnue officiellement, cette langue se parle à la maison, mais d'une génération à l'autre, son

⁵⁸ Comme nous avons déjà mentionné, la langue maternelle est celle qui est employée au sein de la famille. En plus, les individus peuvent avoir plus d'une langue maternelle.

parler peut diminuer. En fait, en arrivant à la troisième génération, l'anglais devient souvent la langue maternelle des individus, car la langue maternelle d'origine disparaît, surtout dans les situations où les enfants sont exposés à l'anglais par le volet de scolarisation et/ou de socialisation (De Houwer, 2007, p. 417 ; Kymlicka, 1996, p. 78, Hakuta et D'Andrea⁵⁹, 1992, p. 72). La survie d'autres langues maternelles, bien entendu un défi incommensurable, demeure restreinte à une population limitée et distincte, surtout si ces langues ne sont pas utilisées dans l'espace public, avant tout sur le « marché » du travail. Ces langues deviennent marginalisées et ne peuvent plus même rester comme des langues vraiment vivantes, notamment dans un monde où les individus quittent leurs pays d'origine où leurs langues maternelles sont majoritaires et se situent dans un pays où leurs langues maternelles ne sont pas reconnues officiellement (De Houwer, 2006, p. 29 ; Kymlicka, 1996, p. 78). Vivre dans un pays multilingue est un enjeu à la survie des langues non officielles.

Partant de ce fait, dans notre étude, tous les parents qui sont détenteurs de ces langues maternelles, y compris le français, souhaitent le maintien de la langue maternelle ainsi que tout ce qui lui est relié. Leur langue est au cœur de leur culture. Donc, en transmettant la langue, ils transmettent aussi la culture. Néanmoins, quant aux langues maternelles autres que le français, la transmission et le maintien de ces langues sont plus

⁵⁹ Ces chercheurs ont développé un modèle (adopté par Pearson, 2007) en classant l'individu selon son arrivée et/ou sa durée dans le pays d'accueil pour comprendre l'impact de la langue véhiculaire sur la langue maternelle :

Niveau 1 : Arrivé dans le pays d'accueil après l'âge de dix ans

Niveau 2 : Arrivé dans le pays d'accueil entre l'âge de six et dix ans

Niveau 3 : Arrivé dans le pays d'accueil avant l'âge de cinq ans

Niveau 4 : Né dans le pays d'accueil, les parents sont nés dans le pays d'origine

Niveau 5 : Né dans le pays d'accueil, au moins un parent est né dans le pays d'accueil

Niveau 6 : Né dans le pays d'accueil, au moins un parent et un grand-parent sont nés dans le pays d'accueil. (Hakuta et D'Andrea, 1992, p. 76-77) Selon cette étude, l'acquisition et l'emploi de l'anglais dès un jeune âge contribue à la perte de la langue maternelle (Hakuta et D'Andrea, 1992, p. 82, 94).

difficiles quand elles ne sont pas du tout privilégiées dans la société majoritaire ou dans des espaces publics, comme nous l'avons noté en nous inspirant de Bourdieu (1982) où la langue dominante est celle qui a de la valeur sur le « marché ». Dans la société canadienne, les langues non officielles ne détiennent pas la même valeur que les langues officielles. Dans le cas de ces familles, elles gèrent au moins trois langues (le français, l'anglais et la langue maternelle). Dans ces conditions, il est difficile pour les enfants d'avoir une connaissance équilibrée des langues (Barron-Hauwaert, 2004, p. 139). Les enfants peuvent toutefois avoir une langue qu'ils connaissent mieux que les autres. Cette langue dominante est souvent la langue majoritaire qui est aussi la plupart du temps la langue scolaire, puisque les enfants sont formés dans cette langue (Barron-Hauwaert, 2004, p. 151). Dans notre étude, il faut toutefois souligner que la langue majoritaire (l'anglais) et la langue scolaire (le français) ne sont pas les mêmes, mais que la scolarisation en français sert à fortifier la compétence globale de cette langue, qui peut effectivement être la langue dominante pour certains enfants.

Dans notre étude, nous avons soulevé l'importance du rôle de la mère⁶⁰ par rapport à la « transmission de la langue maternelle ». Dans certaines études consultées, les chercheuses expliquent que le rôle de la mère est plus notable surtout lorsque les enfants sont jeunes, parce qu'elles ont une plus grande présence en élevant les enfants : elles passent plus de temps avec eux et elles parlent plus avec eux (Schwartz, 2010, p. 173 ; Arsenault, 2008 ; Iqbal, 2005, p. 308-309, 316 ; Barron-Hauwaert, 2004, p. 59, 117 ; De Klerk, 2001, p. 206, 209). Toutefois, Schwartz (2010, p. 176) et De Klerk (2001, p. 209) ont aussi remarqué que dans les familles exogames ou bilingues, les

⁶⁰ Dans notre étude, comme dans celle de King et Fogle (2008, p. 698), il y avait plus de participants mères que pères. Dans la nôtre, nous avons douze femmes et quatre hommes. Notre objectif n'était pas d'avoir plus de mères que de pères. C'était le résultat du recrutement.

femmes peuvent adopter la langue maternelle de leurs maris⁶¹. En fait, dans son étude, De Houwer n'a pas pu conclure que le rôle de la mère et du père est un facteur déterminant dans la « transmission de la langue maternelle » (2007, p. 417).

En bref, nous nous intéressons à saisir le rôle clé des parents par rapport à la « transmission de la langue maternelle ». Leur « engagement » est nécessaire afin de transmettre la langue maternelle à leurs enfants. Ils doivent effectivement faire un investissement au moins de leur temps pour assurer cette réussite. Il s'ensuit qu'il existe une méthode qui peut effectivement faciliter au moins la « transmission de la langue maternelle » : une « politique linguistique familiale ».

1.4.2 La politique linguistique familiale

Nous comprenons la priorité de développer une « politique linguistique familiale » ayant pour but de maintenir la langue maternelle. Une telle politique est une tentative formulée indépendamment par chaque famille pour pouvoir établir des pratiques langagières afin de valoriser et de maintenir la langue maternelle dans un contexte minoritaire, surtout si ces langues ne sont pas reconnues officiellement, comme le mandarin, le japonais, l'espagnol, l'allemand, dans les pays où se trouvent ces locuteurs (Curdts-Christiansen, 2009, p. 352-353; King, Fogle et Logan-Terry, 2008). Il est à toutefois à noter que la politique linguistique familiale est complexe. Par exemple, un objectif peut être la conservation de la langue maternelle, mais aussi le soutien de la langue scolaire, notamment quand ces langues ne sont pas les mêmes en aidant les jeunes enfants avec les devoirs. D'autres possibilités comprennent le soutien de la langue majoritaire ou

⁶¹ Nous avons une seule mère dans un couple exogame qui a adopté la langue maternelle de son mari comme la langue employée au sein de la famille, parce qu'elle s'est installée en France avant de venir au Canada avec sa famille.

véhiculaire (l'anglais) ou bien la conservation cette langue majoritaire à distance. En effet, la politique linguistique familiale est un enjeu qui doit être équilibré en tenant compte des buts et des stratégies multiples et reliés (King et Fogle, 2013 ; De Houwer, 2011 ; Barron-Hauwaert, 2010 ; King et De Fina, 2010 ; Schwartz, 2010 ; Alba et collab., 2006). Cette politique a trois composantes : 1) les croyances qui comprennent l'importance de valoriser la langue maternelle, 2) les pratiques langagières établies selon les contextes variés, et 3) la gestion de l'emploi des langues qui sont les actions prises pour maintenir la langue maternelle (Curt-Christiansen, 2009, p. 352-353; King, Fogle et Logan-Terry, 2008). De Houwer, Pearson et Barron-Hauwaert développent davantage cette pensée en expliquant que d'autres facteurs contribuent à la réussite d'une « politique linguistique familiale » tels que les énoncés que l'enfant entend dans la langue maternelle, l'âge de l'exposition à cette langue, la répartition linguistique des langues au sein de la famille et l'attitude des parents par rapport aux choix linguistiques (De Houwer, 2011, p. 223, 229 ; Pearson, 2007, p. 400-402 ; Barron-Hauwaert, 2004, p. 27). Certes, pour les parents immigrants, l'enjeu de maintenir la langue maternelle est immense. Les défis sont nombreux : la culture dominante, l'influence de la société, un manque de ressources et de soutien, un espace et un temps limité pour la pratiquer (Curt-Christiansen, 2009, p. 352-353; King, Fogle et Logan-Terry, 2008).

Selon la recherche faite dans ce domaine par De Houwer (2011), King, Fogle et Logan-Terry (2008), De Houwer (2007), Man Park et Sarkar (2007), De Houwer (2006), Alba et collab. (2002), Tuominen (1999) et Hakuta et D'Andrea (1992), l'emploi constant des langues par les parents avec les enfants mène à la réussite de leur maintien, parce que les parents adoptent une « politique linguistique familiale » qui est respectée

par leurs enfants. C'est-à-dire que les familles (parents et enfants) privilégient l'emploi de la langue maternelle au sein de la famille. Il est primordial de souligner la portée de « l'engagement » des parents par rapport à ce maintien. Ils devraient l'employer avec leurs enfants de façon fréquente, en tant que détenteurs de la langue maternelle pour que les enfants l'utilisent avec aisance en leur offrant une exposition forte à la langue maternelle (De Houwer, 2011, p. 229, 235 ; De Houwer, 2007, p. 412, 415 ; De Houwer, 2006, p. 42-43 ; Barron-Hauwaert, 2004, p. 27). En effet, si les enfants emploient la langue maternelle de moins en moins, c'est souvent parce que les parents l'emploient aussi de moins en moins (De Houwer, 2007, p. 416). En plus, le succès de transmission est augmenté si les deux parents la parlent ou bien si un parent la parle et l'autre parent la parle ainsi qu'une autre langue (souvent la langue véhiculaire – l'anglais), parce que le milieu est plus favorable à son acquisition et à son emploi (De Houwer⁶², 2007, p. 419 ; Pearson, 2007, p. 404 ; De Houwer, 2006, p. 44). Pearson attribue aussi l'importance du maintien de la langue maternelle à la communauté linguistique qui sert à renforcer son emploi dans un espace autre que familial, parce que les enfants ont l'occasion d'être avec d'autres locuteurs qui l'utilisent (Pearson, 2007, p. 406). Si cependant l'attention n'est pas suffisamment portée sur une « politique linguistique familiale », il est fort possible qu'il y ait un déplacement vers la langue majoritaire (King, Fogle et Logan-Terry, 2008, p. 916, Tuominen, 1999, p. 59).

De nos jours, le souhait d'établir une telle politique semble plus particulièrement nécessaire dans la mesure où plusieurs parents ne partagent pas la même langue

⁶² Selon De Houwer et Pearson, le succès du maintien diminue : 1) si les deux parents emploient la langue maternelle et la langue dominante et 2) encore plus, si un parent utilise la langue maternelle et l'autre parent emploie la langue dominante (De Houwer, 2007, p. 419; Pearson, 2007, p. 404). Dans ce deuxième cas, l'enfant n'entend pas assez la langue maternelle, car le milieu familial linguistique devient moins stable (Pearson, 2007, p. 404).

maternelle, et qu'ils désirent néanmoins tous les deux transmettre leurs langues à leurs enfants (Forlot, 2010; De Klerk, 2001, p. 199 et King, Fogle et Logan-Terry, 2008)⁶³. Cette politique – un parent une langue⁶⁴ –, si elle est mise en place depuis le commencement, semble fonctionner surtout dans les familles exogames et dans les familles endogames où chaque parent adopte une langue différente dans le but d'offrir deux langues à leur enfant (Curdt-Christiansen, 2009; Canagarajah, 2008 et King, Fogle et Logan-Terry, 2008). La clé est d'avoir une « politique linguistique familiale » qui répond aux besoins et aux attentes linguistiques variés des parents (un parent une langue, une stratégie linguistique diversifiée, la langue minoritaire au sein de la famille, entre autres) (Barron-Hauwaert, 2010, p. 40 ; Barron-Hauwaert, 2004, p. 1, 13, 169, 172).

1.4.3 La synthèse du « maintien des langues »

Bref, nous voyons que le maintien des langues est primordial dans notre recherche, car d'une part, toutes les langues maternelles des locuteurs de notre étude sont minoritaires à Ottawa (à l'exception de l'anglais), et d'autre part, pour les parents qui ne sont pas locuteurs natifs de français, en sélectionnant cette école, la langue maternelle est aussi en compétition avec le français. Alors, pour que les parents transmettent la langue maternelle, son maintien nécessite une « politique linguistique familiale » bien définie et appliquée pour réussir. Dans ces conditions, dans notre étude, la famille respecte la « politique linguistique familiale », mais en même temps, elle valorise le choix fait de la scolarisation en français des enfants. En plus, bien qu'au Canada, il existe la Loi sur le

⁶³ La politique un parent - une langue n'est pas toujours le modèle idéal, surtout quand la langue majoritaire de la société est une des langues employées dans cette configuration. L'emploi maximal des langues minoritaires semble être une stratégie efficace par rapport aux langues qui ne sont pas dominantes dans la société (Baker, 2011; De Houwer, 2009; Yamamoto, 2001).

⁶⁴ Dans l'étude de Barron-Hauwaert, c'est la politique privilégiée par les familles (2010, p. 40).

multiculturalisme canadien⁶⁵ où les individus sont encouragés de maintenir les langues ancestrales, cela est un enjeu considérable dans le contexte canadien, où les langues minoritaires (non officiellement reconnues) n'ont pas de place précise. Le « choix scolaire » d'une école française nous semble ainsi fort intéressant, car la langue de scolarisation ne se rattache pas à la langue maternelle dans de nombreux cas même si la langue maternelle semble avoir une place identitaire dans la vie des individus. C'est une orientation vers la possibilité d'une vie ou d'un « engagement » vers le multilinguisme.

1.5 L'« identité »

Nous utilisons le concept d'« identité », qui est étudié minutieusement par un grand nombre de chercheurs. Nous nous penchons surtout sur les études⁶⁶ de Lamoureux (2011), Byrd Clark (2009), Gérin-Lajoie (2003), Woodward (2002), Norton (2000), Ouellet (1991) et de certaines politiques éducatives, par exemple *Trousse du passeur culturel* (2009). Les études de Champagne (2005), Simard (2001), Bruner (1996), De Villar, Faltis et Cummins (1994) et Dumont (1968) font un lien entre la culture, l'école et l'« identité » où le rôle de l'école est accentué (culture scolaire et école elle-même dans la construction identitaire), alors que les études de Changkakoti et Akkari (2008) et Ferro-Bucher (1991) traitent aussi du rôle de la famille dans le développement identitaire. Les travaux de Deveau, Allard et Landry (2008), Remysen (2004), Létourneau et Bernard (1994) et Bernard (1991) examinent l'identité bilingue ou francophone en contexte minoritaire au Canada. Toutes ces études considèrent l'« identité » comme une notion

⁶⁵ <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/C-18.7/page-1.html>

⁶⁶ Les recherches de Cuhe (2010) et Gachuruzi (2005) font un lien entre la culture et l'« identité », alors que les travaux de Blackledge et Pavlenko (2001), Amossy et Pierrot (1997) et Kymlicka (1996) abordent le contexte de mondialisation qui a un impact sur l'identité.

centrale dans le développement de tout individu. Elles mettent l'accent sur la « construction identitaire », qui comprend le rôle de la langue, de la culture, de la famille et de l'école. En plus, les recherches consultées expliquent que ces facteurs qui influencent l'« identité » peuvent changer d'un moment à l'autre en fonction du parcours de chaque individu. Par la suite, le poids de ces éléments est modifié, car l'« identité » peut être représentée différemment selon l'individu et l'étape de sa formation dans la vie. Ces chercheurs mettent en contexte plusieurs aspects de cette notion primordiale liée à notre étude : définition, appartenance, rôle des différences et « identités » imbriquées vs multiples et construction identitaire.

1.5.1 Une définition

Définir l'« identité » est compliqué. Tout individu joue plus d'un rôle dans la vie, et par la suite, il se présente selon le contexte de ce rôle. De ce fait, nous sommes d'accord que l'« identité » est en mutation perpétuelle (Byrd Clark, 2009; Norton, 2000). Dès lors, l'individu est toujours en train de se construire, de se présenter et de se recréer en passant par de nombreuses étapes tout au long de la vie. Ainsi, en tenant compte de la complexité de cette notion, Norton constate que l'« identité » veut dire comment une personne comprend sa relation au monde, comment cette relation se construit à travers le temps et le lieu, et comment la personne comprend les capacités qu'elle a pour l'avenir (Norton, 2000, p. 5). Cette définition décrit la construction de l'« identité » par rapport aux autres aspects, et non pas en isolation.

1.5.2 L'appartenance

Woodward explique que l'« identité » nous donne un sens de notre personnalité en satisfaisant le besoin de stabilité et de sécurité, qui donne un sens d'équilibre à l'individu (Woodward, 2002, p. xi). Donc, l'« identité » nous forme, nous définit, nous construit par rapport aux autres, mais aussi par rapport à nous-mêmes. Woodward continue en décrivant l'« identité » comme une relation interdépendante entre la personne et la société – ce qu'il sait de lui-même — et ce que les autres connaissent de lui en l'observant avec un regard de spectateur (Woodward, 2002, p. 16). Ainsi, tout comme l'« habitus » qui se forme à la fois dans des pensées et des actions de chaque individu et des associations semblables entre des individus issus des mêmes groupes sociaux, l'« identité » se construit en tenant en compte à la fois de l'aspect individuel (le côté intérieur) et de l'aspect social (le côté extérieur) de chaque individu. D'abord, pour saisir cet aspect social, Deveau, Allard et Landry précisent que les individus se classent comme membres de leur groupe dans des contextes stimulants ou inspirants la manifestation identitaire (Deveau, Allard et Landry, 2008, p. 82). Alors, le besoin ou le désir de s'associer à un groupe devient un élément identitaire. Cette appartenance à un groupe ou à un système de valeurs veut dire un partage fondamental. Toutefois, nous notons que ce sens d'appartenance peut varier d'un individu à l'autre. Il s'ensuit que l'« identité » est également une construction subjective, car ce n'est que par la mise en parole – la langue – en interaction avec l'autre sur le plan social qu'elle existe. L'« identité » est donc influencée par les autres avec la présence des autres. Selon ce qui précède, Létourneau et Bernard décrivent le processus en soulignant cet aspect individuel. L'« identité » se construit par rapport aux autres et par l'intériorisation de l'autrui qui appartient à une

culture partagée. L'image de soi, réfléchie dans le miroir de l'autrui, est majoritairement sociale. La conscience de soi implique ainsi une confrontation continue de soi et de l'autre qui conduit au fur et à mesure à l'individualisation et à la séparation. Donc, la construction identitaire est en même temps le rapprochement et la séparation de l'autre et des autres (Létourneau et Bernard, 1994, p. 19). En fait, ce processus est problématique, car l'individu doit d'abord être capable de se voir et de voir les autres afin de pouvoir se confronter. Ensuite, il doit savoir gérer ces acquisitions faites par lui-même afin de vivre parmi les autres. En fait, la même action ou bien les mêmes contextes sociaux n'ont pas nécessairement le même effet sur chaque individu, car chacun harmonise les contextes avec une fréquence ou aux rythmes qui lui sont propres (Létourneau et Bernard, 1994, p. 159). Ainsi, l'individu peut faire face à des moments où il hésite, précipite, met en question, oscille ou bien recule. Ce chemin ne cesse jamais, car c'est un processus remuant et dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir se présenter dans les contextes sociaux.

1.5.3 Le rôle des différences

L'« identité » est également notée par la différence et les manières dont l'individu se distingue des autres (Woodward, 2002, p. 167). Ce référent identitaire est donc un élément qui nous permet de nous différencier des autres; il est nécessaire, car en explorant les divergences, nous comprenons également les convergences entre les groupes auxquels nous appartenons. Par exemple, lorsqu'il s'agit du « choix scolaire », les individus qui choisissent une scolarisation en français pour leurs enfants comprennent qu'ils sont différents de ceux qui choisissent une scolarisation en anglais pour les leurs.

Lorsqu'il s'agit du maintien des langues maternelles, ceux qui choisissent parler à leurs enfants dans leur langue maternelle, comprennent qu'ils sont différents de ceux qui choisissent de ne pas transmettre la langue à leurs enfants. En raison de ce qui précède, selon Woodward, l'« identité » est pourvue d'un système de classement ou de catégorisation qui sert à sélectionner ceux avec qui l'individu partage son identité et ceux qui diffèrent de lui. L'« identité » comprend donc aussi la gestion de ces différences pour pouvoir les classer (Woodward, 2002, p. ix). Ainsi, ce ne sont pas uniquement les différences qui nous permettent de nous situer par rapport aux autres. C'est une raison pour laquelle l'individu s'associe à ceux qui lui ressemblent et il se dissocie de ceux qui contrastent avec lui en raison des divergences. En fait, l'individu se comprend et arrive à s'individualiser comme un être singulier, car même si c'est vers le semblable que l'individu se dirige, ce semblable peut varier et devenir dissemblable à travers le temps, parce qu'il y a des alternances d'un moment à l'autre dans la vie. Dans le contexte de notre étude, les parents et les enfants qui appartiennent à diverses cultures et qui parlent différentes langues comprennent qu'ils ne sont pas tous les mêmes, mais en même temps, ils se dirigent tous vers le même milieu, cette école, où ils sont unis. Bien qu'ils partagent cet espace, une fois là, les divergences ressortent encore – les langues et les cultures variées, mais l'aspect distinct d'être ensemble à cette école demeure l'aspect d'unification. En plus, nous comprenons que le lien entre la langue et l'« identité » est également mutuellement élémentaire. Dans ces conditions, c'est avec la langue que l'« identité » s'exprime puisqu'elle est à la fois facteur de cohésion et d'« identité ». En même temps, les ressources linguistiques que l'individu utilise pour se distinguer sont

employées. En conséquence, ce lien souligne que la langue joue un rôle dans la formation de l'« identité », comme Byrd Clark (2009) et Norton (2000) le soulèvent.

1.5.4 Les « identités » multiples et imbriquées

L'« identité » est multiple, dynamique et en constante mutation (Blackledge et Pavlenko (2002), Byrd Clark (2009), Woodward (2002) et Norton (2000). En conséquence, Byrd Clark (2009) aborde les « identités imbriquées » vs les « identités multiples » qui se forment toutes les deux par le lien entre les pratiques sociales et langagières quotidiennes. Selon qu'il se trouve dans des contextes variés où il doit interagir avec les autres et il doit décider comment il va et veut se représenter, l'individu peut exhiber les « identités imbriquées » qui sont étroitement liées — une « identité » rattachée à l'autre. Dans ce cas, il se présente en se servant de plus d'une de ses « identités » dans un contexte défini. Mais s'il exhibe les « identités multiples », il ne présente qu'une de ses « identités » selon le contexte donné. Alors, selon ces conditions, l'individu peut s'identifier de façon variée en négociant un sens de lui-même (Byrd Clark, 2009).

Nous notons que ces chercheurs comprennent ce concept majeur de la même façon. Nous nous appuyons sur leurs études, car nous percevons cette notion comme eux : l'« identité » est en mutation, se forme par rapport aux autres aspects (appartenance et différences) et est multiple. De ce point de départ, nous nous intéressons à examiner la construction identitaire des individus en saisissant la portée de l'« identité » dans la vie, parce que le choix de la formation en français des enfants qui n'ont pas d'héritage français peut avoir des incidences sur leurs « identités ». En effet, l'« identité » se construit à travers des moments sociaux en mutation puisque la construction identitaire

comprend l'aspect aussi bien collectif qu'individuel.

1.5.5 La « construction identitaire »

La « construction identitaire » nous importe, car nous souhaitons comprendre comment les enfants construisent leurs identités linguistiques et culturelles en examinant les facteurs influant les lieux et les éléments essentiels qui se trouvent dans : 1) le rôle de la famille et 2) le rôle de l'école par rapport à la langue et à la culture⁶⁷, qui sont toutes les deux prioritaires lorsque les jeunes subissent le « choix scolaire » de leurs parents.

1.5.5.1 Le rôle de la famille et de l'école

L'« identité » se forme au sein de la famille et à l'école. Les individus se décrivent en se servant de deux points comme référents identitaires : d'où vient l'aspect collectif. La langue et la culture sont deux outils qui tissent l'« identité ». En tant que membre d'une famille ou d'une école, l'individu fait partie d'une « identité » collective dont il peut partager les mêmes représentations, valeurs, idéologies et pensées que les membres de son groupe. À titre d'un individu, il choisit et se fait imposer des repères qui l'aident à se construire une « identité ».

Selon Labrie, avec le temps, les individus forment un répertoire de référents identitaires qu'ils activent au besoin qu'ils se voient attribuer par les autres ou qu'ils répriment lorsque les circonstances s'y prêtent. Les référents identitaires correspondent à des allusions aux catégories sociales en circulation, à des moyens de manifester son

⁶⁷ Nous reconnaissons qu'il y a un lien entre la langue et le « capital linguistique » ainsi qu'entre la culture et le « capital culturel ». Dans le contexte de la construction identitaire, nous traitons la langue et la culture en tant que deux éléments identitaires. Une fois ce lien entre la langue et le « capital linguistique » reconnu dans ce contexte identitaire, les individus peuvent les employer comme formes de « capital ».

affiliation à l'une ou l'autre de ces catégories sociales (Labrie, 2010, p. 24). Autrement dit, dans le cas de notre étude, les enfants qui passent la majorité de leur temps à l'école, immergés dans la langue française et dans la culture de la France (la culture française de la France qui n'est pas la même que la culture canadienne⁶⁸), qui ne sont en fait ni celles de leur pays d'origine (pour certains enfants), ni celles du Canada où ils vivent, conservent aussi chez eux leur patrimoine d'origine. Ainsi, lorsque nous abordons le rôle de la famille et de l'école, nous privilégions que l'« identité » est un ensemble de caractéristiques dont certaines sont stables et d'autres en mouvance. Mais, c'est à travers ces caractéristiques que l'individu se définit et se reconnaît. En plus, il peut aussi se reconnaître en se rassemblant et en s'inscrivant aux définitions établies par la famille et l'école (*Trousse du passeur culturel Les contributions des arts et de la culture à la construction identitaire*, 2009, p. 15). Ce constat confirme l'importance semblable des deux institutions quand il s'agit de la transmission culturelle et linguistique où les individus ont l'occasion d'établir des liens sociaux afin de former leurs « identités ». Les différences portent sur la langue et la culture à transmettre, qui ne sont pas toujours les mêmes d'une institution à l'autre, y compris la variété.

Incontestablement, la langue a des fonctions variées et nombreuses et joue plusieurs rôles en répondant à des besoins distincts selon les locuteurs et les situations dans lesquelles ils se trouvent. C'est pour cela que le rapport à la langue est complexe et varie d'un individu à l'autre. Étant donné qu'un individu peut avoir plus d'une langue dans son répertoire linguistique, il peut avoir un rapport singulier à chaque langue qui est influencé par des « représentations » et des pratiques langagières qui guident les conduites sociales des individus en formant des rapports sociaux entre eux. C'est-à-dire

⁶⁸ La culture canadienne comprend la culture canadienne-française et la culture canadienne-anglaise.

que l'individu surveille son entourage et son milieu afin d'exprimer son comportement linguistique. Toute réflexion faite, la langue est l'outil par excellence de communication qui sert à transmettre, mais elle sert aussi à influencer les individus et à les faire agir. C'est pour ces raisons que la langue, une institution, joue un rôle crucial dans la constitution du lien social, car elle sert à construire le monde, la culture et la société; de même que l'« identité » et l'« habitus », elle nous situe et nous oriente. Cela montre que la langue est un enjeu social (les relations formées entre les individus), éducationnel (l'apprentissage des normes d'usage) et économique (tout se vend par la langue) (Klinkenberg, 2001).

De ce fait, la langue peut être une ouverture directe à la culture, en particulier si les aspects culturels sont exprimés dans la langue qui lui est propre, et permet ainsi, grâce à la connaissance de la langue, de comprendre la culture. Gachuruzi décrit ainsi le lien : la langue, le fondateur de la culture et de l'« identité » individuelle et collective, est définie comme un ensemble de signes auxquels les membres d'un groupe donnent le même sens pour communiquer entre eux et pour s'entendre (Gachuruzi, 2005, p. 63). En d'autres mots, sans langue, la culture et l'« identité » ne s'expriment pas : les deux n'existent pas de façon distincte.

1.5.5.2 Le rôle de la famille

La famille est le noyau central de tout apprentissage — le premier lieu d'instruction de la langue et d'acquisition de la culture où le jeune passe énormément de temps. Selon Gérin-Lajoie, le milieu familial est le premier milieu social où commence le processus de

« reproduction » linguistique et culturelle⁶⁹. C'est un lieu de grande importance par rapport au développement de la langue et de la culture (Gérin-Lajoie, 2003, p. 146). Autrement dit, ce sont les parents qui établissent les attentes culturelles et linguistiques à suivre en mettant en place des pratiques désirées. La formation identitaire commence donc par la langue maternelle (ou les langues maternelles) qui est le premier lien que l'enfant a avec son milieu intime et immédiat. C'est cette première langue, développée essentiellement au sein de la famille qui influence fortement l'expérience initiale au monde. L'individu apprend à nommer et à associer pour la première fois le monde extérieur et intérieur, qu'il découvre peu à peu. Les parents (aussi la famille) transmettent les valeurs, les principes culturels et les croyances aux enfants par la communication auxquels l'enfant reconnaît ses origines. Certes, jusqu'à ce que les enfants commencent l'école, y compris la garderie, le milieu familial règne, car ils ne sont pas en contact constant avec le monde extérieur. Le rôle familial reste donc majeur, car les empreintes linguistiques et culturelles sont bien forgées.

L'adolescence est toutefois une période à travers laquelle l'enfant devient adulte et durant laquelle la vue du jeune devient plus critique sur sa vie, sur ses valeurs et sur lui-même en devenant progressivement autonome (*Trousse du passeur culturel Les contributions des arts et de la culture à la construction identitaire*, 2009). Pendant cette période impressionnante, que les jeunes dans notre étude traversent, l'appartenance sociale devient de plus en plus importante, parce que les jeunes veulent faire partie d'un groupe et devenir plus autonomes, alors qu'ils demeurent membres de leur famille puisque la « représentation » de la famille chez l'enfant est primordiale, l'entrée à l'école marque la première grande séparation sociale. Les relations sociales à l'école pendant

⁶⁹ Notons la référence à la « reproduction » linguistique et culturelle qui apparaît au sein de la famille.

l'enfance et l'adolescence sont construites du modèle primaire – la famille. Le jeune apprend en se conformant aux individus qui l'entourent, en les imitant souvent inconsciemment par osmose, surtout ceux avec lesquels il passe le plus de temps. L'influence de cet entourage (surtout les amis pendant l'adolescence) est donc importante dans la construction identitaire étant donné son rôle primordial dans la vie du jeune.

Ensuite, la première culture (comme la ou les premières langues) est aussi celle de la famille (surtout pendant l'enfance lorsque les enfants sont encadrés au sein de la famille) à la fois personnelle et collective, tout comme l'« identité » et l'« habitus ». Quand les enfants s'inscrivent dans l'histoire familiale par rapport à l'origine de leurs parents, ils participent à une mémoire collective. Depuis la naissance, la famille a une présence forte, comme la décrit Bernard : elle est le premier lieu de l'acquisition culturelle et linguistique où l'individu forme ses perceptions et ses « représentations », partagées avec les membres de son groupe, afin de donner un sens au monde dans lequel il existe (Bernard, 1990, p. 105). En d'autres mots, un individu comprend dès un jeune âge son appartenance à un groupe, à la langue de ce même groupe, aux traditions partagées par ses membres et à l'endroit d'origine. C'est notamment par la famille que tout cela se transmet. C'est une « représentation » d'où vient l'individu. Les traditions, les mœurs, la façon de vivre, la nourriture, les habits, les arts, la musique, le patrimoine et l'héritage font partie de la culture. (Dans les familles à plus d'une culture, elles doivent gérer ces cultures, comme les familles à plus d'une langue doivent gérer les langues.) Toutefois, « [u]ne culture ne se transmet pas comme des gènes. Cela revient à dire qu'une culture n'est pas un “donné”, mais un “construit” (Cuche, 2010, p. 136), similairement à l'« identité » et l'« habitus ». Étant donné cette pensée, la culture peut

être apprise, mais elle doit aussi être appropriée afin d’être appliquée dans un emploi contextuel. Par exemple, étant donné que la gastronomie fait partie de plusieurs cultures, les individus se cultivent à manger certains plats représentatifs de leur culture, mais ils comprennent au fur à mesure l’importance des plats pour des occasions spéciales qu’il faut marquer. Cette première culture⁷⁰, qui peut être plurielle pour certains individus, est incontournable dans la vie des enfants. En l’oubliant, l’individu risque de se perdre ou de ne pas comprendre qui il est. Cela ne veut pas dire que l’individu ne devrait pas apprendre d’autres cultures. En effet, dans le cas des immigrants, selon Kymlicka, ils peuvent certainement s’intégrer à la vie dans leur pays d’accueil, mais il est crucial qu’ils aient la possibilité de maintenir leur culture maternelle, ce qui devient de plus en plus difficile à vivre une fois à l’extérieur du pays natal (Kymlicka, 1996, p. 96). Mais, pour ceux qui choisissent de la maintenir, ils doivent trouver des façons de la garder et de l’intégrer à la vie dans le pays d’accueil. Nous notons toutefois qu’il y a aussi certains individus qui ne veulent pas la maintenir, car ils préfèrent adopter la culture (et la langue) de leur nouveau pays.

1.5.5.3 Le rôle de l’école

Après la famille, c’est à l’école, l’une des premières expériences profondes hors du milieu familial, que l’« identité » se construit. De ce fait, son rôle indispensable se comprend. Selon Bruner, l’école est une préparation et une entrée dans la culture. L’école permet au jeune de se faire de ses propres capacités et de ses chances d’être capable de faire face au monde en développant aussi son estime de soi (Bruner, 1996, p. 57). Grâce à un système d’éducation, d’autres connaissances sont transmises. Les interactions à l’école

⁷⁰ Certains individus choisissent la première culture qui peut être la culture majoritaire de la société.

peuvent influencer les pratiques sociales (le comportement et les valeurs) et langagières des jeunes, où ils passent aussi considérablement de temps à partir d'un certain âge. En fait, c'est aussi à l'école que l'élève apprend bien la langue en suivant les règles et normes déjà prescrites, en s'alphabétisant et en parlant comme il faut. Ainsi, le professeur et le système scolaire sont aussi des modèles à suivre. Le rôle de l'école est incommensurable dans la formation du jeune, car l'école est un pas de plus vers la socialisation. À cette fin, c'est au fur et à mesure que la personnalité se développe que la langue de l'école, celle dans laquelle l'individu est instruit et cultivé, devient le support commun de toute acquisition et où il a l'occasion de s'épanouir au contact d'un monde immense. Cette langue permet à l'individu de se situer dans un milieu avec moins de frontières, moins d'obstacles, où les connaissances et les opinions, les façons de vivre et de comprendre la vie sont partagées. En fait, c'est le contexte dans lequel les jeunes vivent pendant toute la journée. C'est une autre ouverture sur le monde. Ainsi, cela ne peut qu'avoir un impact sur la gestion de leurs « identités ».

Puis, la seconde culture est celle de l'école. En fait, une ouverture à la « culture » de l'école permet à l'élève d'être réflexif, car il a l'occasion de penser à sa vie pour comprendre comment ses éléments s'enchaînent afin de se nouer ensemble. Simard (2001) s'aligne sur Dumont (1968) et explique que « l'école n'enseigne pas la première culture, ce qui ne l'empêche pas de s'en servir pour amener les élèves à la culture seconde » (Simard, 2001, p. 21). Ainsi, ces nouveaux repères développés dans cette culture seconde peuvent aussi contribuer à l'« identité » des enfants au fur et à mesure de leur développement. À savoir, l'« identité » peut être rattachée à la langue maternelle, mais aussi à la langue de l'école et du milieu. L'établissement scolaire n'est pas neutre au

niveau culturel, car son influence peut effectivement avoir un impact sur les jeunes. Fréquenter l'espace scolaire empreint la façon d'être, de penser et de voir la vie : les jeunes peuvent modeler leurs perceptions en conformant à celles de l'école, perçues légitimes, qui peuvent être différentes de celles de la famille (Changkakoti et Akkari, 2008, p. 419). Selon Ouellet (1991), la « culture » prépare les élèves à vivre dans une société où la diversité culturelle est reconnue comme légitime. Ainsi, selon Lamoureux, « [l]a “programmation culturelle” de l'individu par ses expériences sociales et scolaires lui permet d'acquérir ce que Cuche (2004) appelle des règles de vie, c'est-à-dire d'acquérir les repères qui lui permettent d'opérer dans son environnement » (Lamoureux, 2011, p. 2-3). Cette préparation culturelle est vitale et forme l'individu, car il doit habiter parmi les autres dans un monde en respectant et en suivant certaines normes ou règles sociales (conformément à l'« habitus »). C'est un apprentissage indéniable et l'individu arrive à vivre et à survivre dans tout contexte, tout milieu, toute condition en appliquant ces règles (de l'école, de la société et de la famille) qui peuvent être en conflit ou bien tout simplement différentes. Les jeunes doivent donc les négocier et s'y adapter.

Alors que l'enseignement de la culture fait partie du système scolaire au Canada et en France, les approches sont différentes. Dans le système français, qui semble consacrer un privilège culturel à la culture des classes privilégiées (Bourdieu et Passeron, 1970, 1964), il est clair que les enfants, qui partagent la même culture que l'école, sont culturellement avantagés (Bourdieu et Passeron, 1970, 1964). Le rapport avec cette culture est maîtrisé surtout par la familiarisation en y étant exposé pour pouvoir la comprendre et la suivre. Toutefois, ce ne sont que les familles qui en ont les conditions sociales, qui épousent cette culture, parce qu'elles ont l'occasion de la côtoyer et qu'elles

se sentent à l'aise à l'apprendre — la culture des classes dominantes (Bourdieu, 1979; Bourdieu et Passeron, 1970; Bourdieu et Passeron, 1964) – que l'école reproduit les inégalités sociales. Selon eux, l'importance de la culture est centrale dans le système français, car son enseignement fait partie de l'apprentissage global. Certains élèves de notre d'étude ne partagent pas cette culture scolaire chez eux. Ce n'est donc que par sa transmission à l'école qu'ils y sont exposés. Ainsi, les notions jointes à cette culture sont apprises. C'est sur ce point que le système canadien diffère du système français, qui semble renforcer la différence entre les classes sociales par rapport au système d'enseignement. Ouellet précise le concept d'éducation *interculturelle* au Canada qui, selon lui, « suggère l'existence d'une pluralité d'univers culturels entre lesquels il s'agirait d'établir de meilleures relations » (Ouellet, 1991, p. 33). Certes, dans le contexte canadien, où il y a depuis assez longtemps un fort aspect multiculturel, nous devons faire face au problème principal entre la culture dominante du milieu (canadienne-anglaise ou canadienne-française), la culture d'accueil (canadienne-anglaise ou canadienne-française) et les cultures immigrées (Ouellet, 1991, p. 33). Dans le contexte canadien, la présence de diverses cultures est censée d'inciter l'attention sur une perspective interculturelle en éducation en tant qu'un objectif. Ces cultures différentes de la culture majoritaire sont accueillies (Champagne, 2006). Selon Ouellet, il devient progressivement primordial de se préoccuper des programmes de formation où l'on vise à introduire une perspective interculturelle en éducation (Ouellet, 1991, p. 33). Il se fait aussi en France; donc dans le système français. De plus, la culture devient opérationnelle dans un contexte interculturel en éducation en respectant les points suivants :

1. La culture est étroitement liée à la langue ainsi qu'au développement de la communication et des compétences sociales;
2. La culture joue un rôle majeur dans la dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage dans toutes les classes – bilingues et monolingues;
3. La culture a un impact sur la structure de l'apprentissage et la pratique pédagogique ainsi que la procédure évaluative et les normes des écoles, les activités pédagogiques et le curriculum;
4. La culture est plus que l'héritage d'un peuple par la danse, la nourriture, les fêtes et l'histoire. La culture est plus que la partie bilingue des programmes d'enseignement. La culture est dynamique, créative et un processus qui comprend sans cesse le comportement, les valeurs et les bases partagés par un peuple et qui les guide à travers leurs luttes pour survivre et pour donner un sens à leurs vies. (DeVillar, Faltis, Cummins, 1994, p. 80-81)

Ces caractéristiques opérationnelles de la culture mettent l'accent sur son importance dans la vie scolaire journalière, pour laquelle la culture sert à fonder et à souder un peuple. En d'autres mots, l'établissement scolaire a un rôle prioritaire à jouer en transmettant la culture qui est rattachée à la langue et, par la suite, au système d'enseignement dans cette langue. Comme l'« identité » et l'« habitus », la culture est aussi un élément dynamique en tenant compte des apprentissages et des ouvertures possibles pour les individus.

Nous notons les ressemblances entre la culture et l'« habitus », tous les deux importants dans la vie sociale des individus, étant donné leur nature à la fois individuelle et collective. Le lien entre ces deux concepts est évident : les individus emploient leur « habitus » pour faire partie des groupes sociaux, par exemple un groupe culturel.

Bref, il nous intéresse de voir à la fois dans notre analyse 1) le sentiment possible de privation d'un tel privilège culturel chez les parents qui ont peu de contact ou aucun contact avec la culture française et 2) l'accommodation de l'enseignement dans le système français à la réalité multiculturelle en contexte canadien puisque cet établissement scolaire se trouve au Canada.

1.5.5.4 La synthèse de l'« identité »

En définitive, le concept d'« identité », pour lequel le rôle de la famille et de l'école par rapport à la langue et à la culture, est prépondérant et essentiel à notre recherche. Nous constatons en effet que les élèves appartenant à d'autres cultures de cette étude (non pas nécessairement tous à la culture française) forment leur « identité » au fur et à mesure en développant leurs mœurs, leurs valeurs et leurs croyances à la maison, mais aussi à l'école, où ils sont entourés de la culture française qui n'est pas dans tous les cas la leur. Nous nous intéressons à comprendre « l'identité » des enfants dans notre étude en tenant compte de l'aspect linguistique et culturel pour examiner deux aspects : 1) l'appropriation des langues et des cultures chez les enfants pour former leurs « identités » quand elles ne sont pas françaises et 2) l'emploi des langues et des cultures chez eux.

2 Conclusion

L'objectif de notre recherche est de comprendre comment et pourquoi les parents font le « choix scolaire », l'« engagement » de leurs enfants à cet enseignement et la « construction identitaire » linguistique et culturelle des enfants. Le cadre théorique nous permet d'observer un enchaînement d'un concept à l'autre à partir du « choix scolaire », le concept central, qui oriente les autres concepts afin de montrer qu'ils sont tous nécessaires dans le « choix scolaire » que les parents font.

Les concepts de Bourdieu sont liés les uns aux autres pour évaluer comment ils travaillent ensemble afin d'influencer le « choix scolaire ». D'abord, l'ensemble des formes de « capital » reçoit sa valeur sur ce « marché ». À première vue, les implications du « capital » ne semblent pas claires dans le « choix scolaire ». Cependant, elles mènent

immanquablement au souhait d'élargir le champ des capacités de leurs enfants en augmentant les différentes formes de « capital ». Le « marché » donne de la valeur à tous les produits que les individus possèdent. De ce point, nous commentons la théorie de « reproduction », qui est plus évidente dans le « choix scolaire » pour les parents français, mais elle est également importante pour les familles qui ne détiennent pas le français comme langue maternelle parce qu'elles veulent reproduire les pratiques langagières au sein de la famille. Dans ce cas, nous avons une opposition des pratiques de « reproduction » (l'école reproduit la langue scolaire vs la famille reproduit la ou les langues maternelles). C'est pour cela que l'« habitus » est primordial dans notre étude parce que ce concept guide l'emploi de l'ensemble du savoir que possèdent les individus. Cet emploi apparaît dans l'étude des « représentations » que les individus forment afin de s'identifier, d'en reproduire le connu et même faire le « choix scolaire ». Finalement, la « distinction », contrairement au « capital », semble à première vue avoir un impact sur le « choix scolaire ». En fait, cette théorie sous-entendue joue un rôle dans le « choix scolaire ». En désirant la « reproduction » ou la « représentation », l'emploi du « capital » sert à faire une « distinction ».

En utilisant les concepts de Bourdieu, nous arrivons à examiner d'autres notions intégrées dans le « choix scolaire ». Par exemple, il s'ensuit que l'« engagement » devient important et, de plus, nous souhaitons savoir si les enfants acceptent aussi de s'y engager en examinant si un tel enseignement est suffisant d'offrir aux enfants. En plus, nous désirons comprendre si les parents veulent que cet enseignement ait des implications plus que linguistiques sur leurs enfants. Lorsque les parents n'ont pas un attachement identifiable au français, il peut devenir plus difficile d'expliquer leur « choix scolaire ».

C'est pour cela que nous désirons voir si le « choix scolaire » a une incidence en particulier sur la langue maternelle quand elle n'est pas le français. La transmission de la langue maternelle fait partie de la théorie de « reproduction », parce que certains parents souhaitent reproduire des systèmes langagiers. Ces parents doivent créer une « politique linguistique familiale » pour continuer le parler de la langue maternelle, ce qui n'est pas un enjeu chez les parents francophones parce que l'école renforce le parler de la langue maternelle. Finalement, cet enseignement d'un système français (langue et culture) joue un rôle dans la « construction identitaire » des enfants. Nous reconnaissons la portée de deux institutions dans la formation : la famille et l'école, toutes les deux importantes. Toutefois, nous observons que, pour les familles de France ou des familles qui ont des liens au français, l'école renforce la langue et, dans certains cas, aussi la culture. Mais pour les autres familles qui ne sont pas françaises ou qui n'ont pas ce lien au français, l'école ne transmet pas la même culture ni la même langue. Dans ces conditions, les effets sur la langue et la culture maternelles se manifestent. En plus, nous nous intéressons à examiner comment les jeunes parviennent à naviguer entre tous ces aspects identitaires.

Nous notons que toutes ces notions sont prioritaires et ne peuvent pas être étudiées de façon isolée. D'une part, nous reconnaissons la succession d'une à l'autre, mais aussi les ressemblances entre certaines d'entre elles. Les concepts d'« habitus », « représentation » et « identité » ont tout à la fois les aspects collectifs et individuels et les trois sont, à notre avis, interchangeables en tenant compte justement de l'influence de l'aspect collectif.

Après avoir passé en revue la littérature sur le « choix scolaire », « les concepts de

Bourdieu », l'« engagement », le « maintien des langues » et l'« identité », nous allons procéder à la méthodologie qui accentue ces théories que nous avons examinées pour leur portée dans notre étude. Ces concepts clés guident également notre analyse.

Chapitre 2 – La méthodologie

Nos questions de recherche, présentées aux pages 23 et 24, précisent que nous cherchons à comprendre comment et pourquoi un groupe de parents immigrants ont arrêté le choix du Lycée Claudel pour la scolarisation de leur(s) enfant(s). Nous nous intéressons également à comprendre comment ces parents soutiennent ce choix et comment leurs enfants vivent le choix scolaire fait il y a plusieurs années par leurs parents. Notre intérêt à comprendre un phénomène social plutôt qu'à le mesurer oblige une posture méthodologique qualitative. Ainsi, nous qualifions notre étude de recherche qualitative à perspective constructiviste, puisque notre positionnement de chercheuse participante est assumé. Plus précisément, nous qualifions notre projet d'étude de cas.

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord notre posture méthodologique avant de passer aux précisions de la méthode des outils de collecte et d'analyse de données, puis enfin, à la présentation de participantes et des participants.

1 La recherche qualitative d'une perspective constructiviste

1.1 La recherche qualitative

La recherche qualitative, une approche très répandue en sciences sociales (Talmy, 2010; Dale Bloomberg et Volpe, 2008; Munhall et Chenail, 2008; et Jones, Torres et Arminio, 2006), vise notamment à décrire et à analyser des données descriptives et informatives (des perceptions des individus), telles que les données discursives et le comportement observatoire des individus (des participants), qui sont difficiles à quantifier en milieu naturel (le contexte social dans lequel la recherche est réalisée), dans le but d'assurer une

compréhension approfondie d'un phénomène ou d'une réalité (Jones, Torres et Arminio, 2006, p. 27). Elle comprend deux aspects qui semblent de la plus haute importance pour notre travail : l'interprétation des données et la réflexion.

À première vue, la recherche qualitative englobe l'aspect interprétatif des données qui peuvent transformer la façon de voir l'objet de recherche, afin de pouvoir comprendre et interpréter le phénomène complexe en question, selon le sens donné par les participants (Alvesson et Sköldberg, 2009, p. 7). En effet, la recherche qualitative répond aux questions de recherche telles que « comment » et « pourquoi ». Son but est de voir comment les questions de recherche sont interprétées par une population ciblée (l'objet d'étude) en employant diverses méthodes. Les méthodes de ce genre de recherche ne produisent pas de données statistiques ou de résultats concluants dans toutes les circonstances, mais plutôt des interprétations. Les ambiguïtés sont donc inhérentes à la recherche qualitative, car les interprétations sont selon ce que le chercheur explore et rend visible (Alvesson et Sköldberg, 2009, p. 8). Elle ne cherche pas à prédire un résultat ou à le contrôler (Pinnegar et Daynes, 2007, p. 4). Son objectif ultime est de comprendre un phénomène en fonction de la perspective des plusieurs acteurs qui s'y attachent. Le chercheur, en décrivant ses découvertes, devient l'instrument principal de l'analyse à travers les discours.

Difficile, mais nécessaire, la réflexion constitue une partie majeure de la recherche qualitative pour le chercheur. Alors que la réflexion est également présente en recherche quantitative, son importance en recherche qualitative est toutefois primordiale, parce que le chercheur a toujours un regard sur les connaissances et les moyens de les obtenir (Alvesson et Sköldberg, 2009, p. 8-9). Cela comprend un regard sur les

participants, le phénomène à étudier, le milieu de la recherche et la société, sans laisser un de ces aspects dominer l'autre (Alvesson et Sköldbberg, 2009, p. 269; Munhall et Chenail, 2008, p. 60). En fait, le chercheur doit toujours être conscient de sa façon de penser aux conditions de la recherche et d'examiner les manières selon lesquelles le contexte culturel, linguistique, théorique et social des individus joue un rôle dans les interactions avec son objet d'étude. En effet, c'est en réfléchissant que le chercheur arrive à étudier ses pensées, ses observations et son emploi des mots (la nature problématique de la langue et de la narration) dans ses échanges avec les participants (Alvesson et Sköldbberg, 2009, p. 269). Le chercheur s'investit pour comprendre les deux (le contexte social et l'objet de recherche) en critiquant les interprétations formées et les recommandations développées tout au long de la recherche. La réflexion doit être continuelle chez le chercheur, qui doit se poser des questions du commencement jusqu'à la fin de la recherche, et au cœur de celle-ci (Pennycook, 2001, p. 8). Il doit toujours porter l'attention à son positionnement tout au long de l'étude, surtout en analysant et en interprétant les données (Alvesson et Sköldbberg, 2009, p. 8-9, p. 269-270).

1.2 La perspective constructiviste

Nous situons notre étude qualitative dans un paradigme de recherche constructiviste (Alvesson et Sköldbberg, 2009, p. 269 et p. 300-301; Dale Bloomberg et Volpe, 2008, p. 13; Jones, Torres et Arminio, 2006, p. 18). Ce paradigme porte notamment sur l'activité et sur la capacité constitutives à chaque individu, ce qui lui permet de saisir la réalité qui l'entoure. En outre, l'approche constructiviste tente d'examiner le déroulement qui permet la construction de la réalité chez les participants. Ainsi, selon cette perspective,

en raison de notre situation particulière (à la fois chercheuse⁷¹ de l'étude et mère d'une élève au Lycée Claudel) il n'y avait pas un grand écart entre la chercheuse et les participants de l'étude. C'est pour cela que nous, la chercheuse, devions tenir compte de nos expériences, pensées, présupposés, préjugés, etc. qui influaient sur notre interprétation en les intégrant à tous les niveaux (culturel, social, économique, éducationnel). Le constructivisme nous permettait de comprendre les actions et les réalités présentées par les participants dans tout acte social, en posant les questions pour aborder le sujet et en interprétant les réponses fournies par nos participants lors des rencontres et en les analysant par rapport aux concepts sélectionnés dans notre cadre théorique. En tenant compte toujours de nos propres expériences puisque nous vivons aussi dans ce milieu (Dale Bloomberg et Volpe, 2008), nous nous servions des conversations avec les participants pour en tirer des arguments à analyser thématiquement selon les concepts de notre cadre théorique et ceux qui émergeaient de notre travail.

Ainsi, le discours des participants a été co-construit. Nous avons, selon nous, créé un type de partenariat donnant lieu à un échange formatif et discursif, dans lequel nous apprenions l'un de l'autre (Pinnegar et Daynes, 2007, p. 14). Ce format a permis le développement de la compréhension du phénomène entre nous et eux puisque nous avions l'occasion de poser les questions et d'écouter les participants en même temps qu'ils nous parlaient. De plus, ils sollicitaient notre avis de temps en temps. De ce fait, nous participions aussi à la recherche (les notes de grilles d'observation, d'entrevues, du journal à analyser) comme eux, même si eux n'étaient pas toujours au courant de ce fait.

⁷¹ La chercheuse indique l'auteure de cette recherche, tandis que le chercheur réfère au terme dans un contexte général.

Somme toute, nous avons choisi la recherche qualitative d'une perspective constructiviste, car elle nous permet notamment d'analyser des conversations qui sont propres à cette méthodologie qualitative. Elle nous permet aussi, comme dans la recherche quantitative, d'analyser des opinions et des jugements des participants; de construire et d'attribuer une valeur aux données qui se trouvent dans les discours sur un sujet particulier, dans un contexte défini, et d'y avoir confiance, dans le but de mieux comprendre des réalités sociales. En résumé, dans la recherche qualitative d'une perspective constructiviste, le chercheur joue le rôle de l'interprète; il tente de comprendre les multiples expériences des participants de son étude d'une manière créative en leur donnant une voix dans la diffusion des résultats de ses analyses (Dale Bloomberg et Volpe, 2008, p. 9; Jones, Torres et Arminio, 2006, p. 24).

2 L'étude de cas

Plus précisément, notre projet de recherche est une étude de cas : la méthodologie privilégiée (Talmy, 2010; Dale Bloomberg et Volpe, 2008; Mongeau, 2008; Jones, Torres et Arminio, 2006). Tout d'abord, en raison du caractère qualitatif et constructiviste de notre recherche, une étude de cas est appropriée, car ces deux aspects font souvent partie de cette méthodologie (Mongeau, 2008, p. 85; Jones, Torres et Arminio, 2006, p. 54). En plus, bien que la recherche qualitative ait lieu dans un milieu naturel, qui est une situation à étudier, le contexte est davantage important pour une étude de cas, parce que le contexte lui est intégral (Mongeau, 2008, p. 85; Jones, Torres et Arminio, 2006, p. 54).

Partant de ce fait, l'étude de cas comporte certaines caractéristiques. Pour commencer, elle est marquée par le désir de vouloir mieux comprendre la complexité de

la réalité d'une situation particulière. Elle n'est pas une expérimentation sur un échantillon à un sujet, mais plutôt à une multiplicité de regards jetés sur un cas (Mongeau, 2008, p. 85). Puisque notre regard porte sur un phénomène contemporain (le choix scolaire) dans un vrai contexte (le Lycée Claudel), dans ces conditions, cette approche est particulièrement appropriée pour but de mieux comprendre et interpréter le phénomène ou pour mieux comparer des cas similaires (Mongeau, 2008, p. 85; Merriam, 1998, p. 19 citées par Dale Bloomberg et Volpe, 2008, p. 80; Stake, 1995, p. xi citées par Jones Torres et Arminio, 2006, p. 53). L'étude de cas sert aussi à acquérir les connaissances relatives à une situation (le phénomène précis étudié) et la signification de cette même situation. En effet, l'étude de cas comprend aussi une description du milieu, des participants et une analyse des données selon les thèmes émergents (Dale Bloomberg et Volpe, 2008, p. 11).

Puisque l'étude de cas permet un regard approfondi sur un système⁷² qui peut être un individu, un programme, un processus, un événement, un établissement ou un rapport (Jones, Torres et Arminio, 2006, p. 53), le phénomène est souvent lié aux problèmes qui ressortent de la vie quotidienne. Le rapport entre le cas et le système est donc important (Jones, Torres et Arminio, 2006, p. 54), parce que le chercheur doit choisir un cas (un phénomène) qui peut être étudié dans un contexte distinct (un système). En fait, l'intérêt porte plutôt sur le processus que sur les résultats, sur le contexte plutôt que sur une variable spécifique, sur la découverte plutôt que sur la confirmation (Merriam, 1998, p. 19 citées par Dale Bloomberg et Volpe, 2008, p. 80).

⁷² Elle est souvent employée dans des études qui portent sur les étudiants, parce que le milieu de recherche représente souvent les cas.

La contrainte la plus importante dans la méthodologie d'une étude de cas est qu'elle respecte la durée de temps, le contexte de la recherche ou le rapport entre les participants et le chercheur dans la recherche (Dale Bloomberg et Volpe, 2008, p. 11, 80; Jones, Vasti Torres et Arminio, 2006, p. 53-55). C'est-à-dire que le cas doit être limité. Il doit être identifiable et restreint dans son champ. Pour assurer cela, le chercheur peut limiter la collecte de données. Par exemple, il doit avoir un nombre restreint de participants qui vont passer les entrevues ou il a une durée définie pour les observations. Sans ces paramètres de restriction, le phénomène n'est pas assez limité pour être une étude de cas (Merriam, 1998, p. 27-28, citées par Jones, Torres et Arminio, 2006, p. 56). En plus, elle permet au chercheur d'analyser en profondeur les réponses aux questions telles que « comment » ou « pourquoi », vu qu'elle est aussi une recherche qualitative, notamment quand le chercheur n'a pas de contrôle sur les événements (Dale Bloomberg et Volpe, 2008, p. 11, 80; Jones, Vasti Torres et Arminio, 2006, p. 53-55).

Il est important de noter que l'étude de cas est une méthodologie qui permet au chercheur d'examiner un cas et d'interpréter les données recueillies. Quand il s'agit de la collecte des données, les entrevues font souvent partie de l'étude de cas. Mais d'autres méthodes sont utilisées en même temps, comme les observations des participants et des analyses documentaires. Ces outils servent à développer une connaissance plus profonde du phénomène avant de passer à son analyse (Talmy, 2010, p. 133).

Puisque le processus commence en situant le phénomène (le cas) dans un contexte plus large en décrivant la situation, l'étude de cas a un impact sur la conceptualisation de la recherche et les résultats (Torres, Jones et Arminio, 2006, p. 54). Le chercheur doit

alors porter l'attention sur le cadre théorique qui sert à faire ressortir les données soumises à l'analyse dans le but de comprendre son phénomène.

Il y a cinq types d'étude de cas : 1) heuristique (l'accent est mis sur la compréhension et l'examen des perceptions de la recherche qui est menée, afin de dégager une nouvelle signification ou une autre façon de voir le phénomène), 2) intrinsèque (le chercheur s'intéresse à comprendre les particularités d'un cas parce que la particularité totale et la dimension ordinaire du cas présentent un intérêt de recherche : l'accent n'est pas mis sur un concept), 3) descriptive (l'accent est mis sur les résultats de la recherche qui produisent une description riche d'un phénomène particulier, dans une forme narrative, 4) instrumentale (l'accent est mis plus sur ce que l'on veut comprendre du phénomène que sur le cas lui-même, qui facilite alors la compréhension d'un phénomène) et 5) collective (l'accent est mis sur plusieurs études de cas instrumentales pour en tirer des conclusions par rapport à un phénomène général) (Stake, 2000, Merriam, 1998 citées par Jones, Torres et Arminio, 2006, p. 55). Ainsi, notre étude de cas est à la fois descriptive, instrumentale et collective. D'abord, elle est descriptive, parce que nous avons un regard narratif par l'analyse des données discursives de nos participants. Ensuite, elle est instrumentale, parce que nous cherchons à comprendre le choix scolaire en utilisant le cas afin de faciliter notre compréhension du phénomène. Enfin, elle est collective, parce qu'elle porte sur plusieurs études de cas instrumentales (les parents, les enfants et l'école) et permet de tirer des conclusions par rapport au choix scolaire (Stake, 2000 citées par Torres, Jones et Arminio, 2006, p. 55).

La justification de notre choix d'une étude de cas se fait donc en fonction des objectifs de notre recherche, de même qu'en fonction de notre intérêt intrinsèque

(l'aspect unique que représente le choix d'une école française par les parents immigrants) à l'égard de notre phénomène à étudier (Mongeau, 2008, p. 85).

2.1 Un regard narratif

Au cœur de notre étude, nous avons cherché à comprendre comment et pourquoi les parents ont fait le choix scolaire, qui a été arrêté il y a plusieurs années pour certains parents dans notre étude, du Lycée Claudel pour leur(s) enfant(s). Nous nous sommes intéressée d'abord à la rétrospection des participants, puis aux choix et aux actions qu'ils ont faits et font toujours pour soutenir ce choix. Il importait donc, dans la conceptualisation de notre étude, de privilégier des outils qui permettaient d'aller chercher les perspectives, opinions, représentations des participants, dans leurs propres mots; des outils qui leur permettaient de raconter leur histoire et leur présent. Notre choix méthodologique de l'étude de cas s'est ainsi inspiré d'éléments des études narratives.

La narration est une méthodologie qui est conforme à l'expérience des individus dans un monde complexe et en constante mutation, où l'on ne trouve pas facilement les données en utilisant les méthodes traditionnelles telles que l'ethnographie, la phénoménologie et l'herméneutique entre autres (Dale Bloomberg et Volpe, 2008, p. 10-12). C'est une approche pluraliste, relative et subjective (Lieblich, Tuval-Mashiach et Zilber, 1998, p. 2), fondée sur l'analyse du discours raconté comme une histoire, en utilisant une entrevue comme outil principal d'éllicitations qui sert à transférer les connaissances, à les comprendre et à les communiquer (Webster et Mertova, 2007, p. 22).

Les histoires, permettant à l'individu à la fois de se découvrir et de se révéler, sont une représentation de la réalité et de l'identité des individus (Webster et Mertova, 2007,

p.1-3; Lieblich, Tuval-Mashiach, Zilber, 1998, p. 7). En plus, sa représentation dépend de son interprétation des événements, qui est personnelle et dynamique et qui contient de l'ambivalence (Bruner, 2010, p. 45; Lieblich, Tuval-Mashiach, Zilber, 1998, p. 8 et 10).

Quatre caractéristiques de la narration facilitent l'adoption de ce regard narratif dans le cadre d'une étude de cas. Le premier, le plus important, parce que le chercheur s'intéresse à l'interprétation et à la compréhension, sans avoir un positionnement objectif (Pinnegar et Daynes, 2010, p. 9), porte sur le changement du rapport entre le chercheur et les participants (l'objet d'étude). La deuxième notion veut préciser que l'emploi des mots forme les données. Bien que le chercheur puisse employer des chiffres, il veut étudier l'expérience des individus dans un contexte tranché (Pinnegar et Daynes, 2010, p. 15). Le troisième concept concerne un phénomène spécifique et local, que le chercheur veut comprendre (Pinnegar et Daynes, 2010, p. 21). Le quatrième thème traite la multiplicité de savoirs et de compréhension d'une histoire dont le chercheur reconnaît la nature variable et expérimentale des connaissances découvertes lors de la recherche (Pinnegar et Daynes, 2010).

En raison du rapport entre nous, la chercheuse, et les participants, nous sommes d'avis qu'un regard narratif s'imposait pour guider notre étude de cas. Le processus collectif de la narration (Bathmaker, 2010, p. 2) permettait de valoriser l'existence d'un lien entre les participants à la recherche et l'objet de la recherche, interaction dans laquelle nous étions émergée. Ainsi, nous et les participants, tous les deux dynamiques, existions ensemble dans un moment et dans un contexte particulier, apportant une histoire et une vision. Alors que nos données principales étaient discursives, notre étude de cas devait également s'inspirer, outre la narration, d'une autre méthodologie pour recueillir

des données aptes à nous outiller pour mieux comprendre et analyser les données discursives.

2.2 *Un regard ethnographique*

La recherche ethnographique est l'étude descriptive et analytique sur le terrain des pratiques d'un échantillon distinct, qui consiste à aborder une situation complexe dans sa totalité des pratiques groupales – l'expérience vécue et en évolution portant sur les actes et les discours, et non pas sur l'individu, mais sur un groupe d'individus (Dale Bloomberg et Volpe, 2008, p. 11; Jones, Torres et Arminio, 2006, p. 57). En conséquence, l'intérêt se porte sur les analyses linguistiques en contexte culturel, en examinant des événements qui font partie des connaissances culturelles d'un groupe d'individus (Titscher, Meyer, Wodak, Vetter, 2000, p. 90-91). Les individus sont donc le produit de leurs histoires personnelles et sociales, et de multiples interactions interprétées à partir de leurs discours et des observations. Ainsi, l'examen des pratiques langagières en ethnographie de la communication constitue une façon de pouvoir opérer la structuration sociale.

Dans une recherche ethnographique, l'objet d'étude porte sur les observations des participants et sur la réflexion concernant ces dernières (Titscher, Meyer, Wodak, Vetter, 2000, p. 90). Ainsi, notre étude de cas a une composante ethnographique, quoique secondaire, pour soutenir nos analyses de données et informer notre regard de chercheuse. Les observations des comportements linguistiques des élèves à l'école n'étaient pas au cœur de notre étude. Elles nous ont cependant permis d'avoir un point de référence pour nos analyses, afin de pouvoir situer les représentations des parents et des

enfants sur les composantes linguistiques du milieu scolaire et des comportements langagiers des enfants dans les divers espaces scolaires, formels et informels.

2.3 Le résumé de la méthodologie

Notre étude de cas met l'accent sur un phénomène spécifique, le choix scolaire, qui se situait dans un espace déterminé, le Lycée Claudel à Ottawa, avec une population singulière, des parents d'origine immigrante. La perspective narrative pour guider nos choix méthodologiques et de méthode nous a permis de découvrir, d'examiner et de mieux comprendre le phénomène en écoutant les participants, car ils se révélaient à nous en racontant leurs histoires (Lieblich, Tuval-Mashiach et Zilber, 1998, p. 7) provoquées par nos questions. Nous avons eu l'occasion de comprendre comment ils se décrivaient, comment ils se présentaient aux autres afin d'être étudiés. L'accent était mis sur des aspects culturels, linguistiques et identitaires qui étaient transmis en formant l'identité (Bathmaker, 2010, p. 4). Le regard narratif a servi à construire et à transmettre les significations des pratiques culturelles et linguistiques des participants de notre étude de cas (Lieblich, Tuval-Mashiach, Zilber, 1998, p. 7-8).

La perspective ethnographique dans la conceptualisation de notre étude de cas voulait ajouter les raisonnements à nos résultats, en comparant les observations des comportements linguistiques des élèves avec leurs discours.

En tant que chercheuse, nous n'avons pas énoncé d'hypothèses; nous avons interprété les événements et nous les avons présentés comme ce qui était notre compréhension de ces derniers, sans toutefois reconstruire les narratifs des participants. Les analyses et les conclusions de cette recherche ne sont pas une certitude absolue, car

les interprétations peuvent être multiples (Webster et Mertova, 2007, p. 90-92; Lieblich, Tuval-Mashiach, Zilber, 1998, p. 2). Toutefois, elles se comprennent aisément, car elles sont expliquées en analysant les données discursives des participants en nous appuyant sur notre cadre théorique (Webster et Mertova, 2007, p. 4).

Avant de présenter la méthode et les outils qui ont guidé cette étude de cas, nous estimons important d'explicitier le positionnement de la chercheuse, parce que nous faisons partie, à titre de parent, de ce milieu scolaire qui est celui de notre recherche.

3 Le positionnement de la chercheuse de l'étude

Dans le cadre de notre étude, le positionnement de la chercheuse était primordial, car il y a un rapport, à la fois entre nous, c'est-à-dire entre la chercheuse et les participants, et aussi entre nous, la chercheuse et le sujet. Il était important pour nous de tenir compte de ces rapports dès la conceptualisation du projet et lors des différentes étapes de la collecte et de l'analyse des données, ainsi que de la diffusion des résultats, en étant consciente de notre rôle comme chercheuse et en documentant nos pensées tout au long de notre recherche afin de privilégier un regard de chercheuse basé sur la recherche entreprise (Jones, Torres, Arminio, 2006, p. 31; Sikes, 2007, p.13-16). En plus, dans ce rôle double (la chercheuse de l'étude qui a un rapport avec ses participants et la chercheuse de l'étude qui a un rapport avec le sujet de l'étude dont nous sommes également la mère d'une élève dans les deux cas), nous avons aussi une responsabilité vis-à-vis des participants qui représentent une portion de la société canadienne en faisant la recherche puisque nous avons demandé et dû garder les informations personnelles portant sur nos participants que nous devons garder confidentielles (Josselson, 2007, p. 537-538).

Étant donné que nous faisons partie de la communauté scolaire recherchée, il y avait déjà chez nous une connaissance du milieu et du déroulement scolaires. Il fallait donc toujours tenir compte de ces faits en nous rappelant de ce rôle particulier et en documentant nos réflexions. Ainsi, en nous penchant sur les données, nous avons pu les présenter à titre de chercheuse et non pas de parent, parce qu'il fallait les recueillir et les montrer d'une manière scientifique (en faisant preuve de rigueur scientifique) et non pas d'une perspective uniquement personnelle (pas seulement anecdotique). La recherche nous a toutefois permis d'entendre les opinions et les perspectives des autres parents, qui reflètent ou non les nôtres.

Il est important de mentionner qu'il peut y avoir un impact de notre influence sur le plan méthodologique puisque nous faisons partie de cette communauté scolaire. Pour avoir une compréhension du milieu scolaire qui ne vient pas uniquement de nos connaissances en tant que parent, à titre de chercheuse, nous avons utilisé des outils et des méthodes qui permettent de chercher des perspectives multiples d'un terrain connu, afin d'aller au-delà de ce qui nous était connu. Par exemple, la perspective des enseignants recueillie par le biais d'entretiens met notamment l'accent sur l'aspect pédagogique du déroulement de la journée des élèves.

Toutefois, il va de soi qu'il fallait identifier et comprendre l'ensemble du savoir que nous détenions du phénomène à étudier, car notre expérience de parent a certainement influencé la conceptualisation de l'étude et l'interprétation des données. Nous avons donc dévoilé ce fait à ceux qui ne nous connaissaient pas. Dans plusieurs cas, notre rôle de parent était connu des participants. Dans ces circonstances, notre présence aurait pu influencer les discours, parce que certains participants auraient pu penser qu'ils

devraient répondre d'une certaine façon. Nous reconnaissons qu'avec les parents qui nous connaissaient déjà, d'une part, la situation était plus délicate et nous nous en rendions compte (Jones, Torres et Arminio, 2006, p. 31) en notant que parfois, ils fournissaient des réponses hésitantes ou s'assuraient auprès de nous d'avoir bien répondu. Mais d'autre part, la totalité de notre savoir à titre de chercheuse-parent de la communauté scolaire était aussi un avantage, puisqu'il nous a permis d'établir un rapport avec les participants dans la mesure où ils reconnaissaient un intérêt partagé pour un sujet qui nous tient tous à cœur : nos enfants et les choix que nous avons faits pour eux. Certes, le rapport entre la chercheuse et chaque participant était particulier, car ce rapport dépendait des interactions et des connaissances entre chaque participant et la chercheuse, chacun singulier.

Notre rôle consistait davantage à faire ressortir la variation des points de vue dans la situation d'interaction, y compris le nôtre. En effet, les questions de recherche guidaient et dirigeaient nos pensées (Jones, Torres et Arminio, 2006, p. 38) et nous rappelaient notre rôle d'interprète. À titre de chercheuse, notre rôle n'était pas de porter jugement. Nous reconnaissons que notre position de parent dans la communauté scolaire, objet de notre étude, apportait également plusieurs privilèges, non le moindre, celui d'accès au site et aux participants de l'étude.

Le rôle complexe et unique de la chercheuse nous a sensibilisée à la confidentialité des informations partagées avec nous. En fait, à titre de chercheuse, même si nous détenions le contrôle dans les rapports, puisque nous choissions les questions de recherche, commencions et terminions la discussion, et interprétions les données, nous avions besoin de la confiance des participants. Il fallait donc surtout les écouter et les laisser parler pour équilibrer un peu le rapport (Talmy, 2010, p. 138). Effectivement, il

fallait toujours tenir compte de la nature délicate de notre situation particulière. Nous reconnaissons également que les participants exerçaient également un contrôle dans leurs choix de partager ou non certaines expériences et certaines perspectives qu'ils présentaient dans leurs récits.

4 La méthode

Alors que notre étude de cas s'inspire des méthodologies narrative et ethnographique, le recrutement et la collecte de données se sont faits à l'aide de nombreux outils. Dans cette section, nous présentons la méthode : le recrutement des participants, les outils de collecte et d'analyse de données.

Tout d'abord, il est important de signaler que nous n'avons pas pu choisir les destinataires de l'invitation à participer à notre étude, car la direction a pris en charge l'envoi des messages pour recruter les participants. Ensuite, la collecte de données et son analyse se sont fait tout au long de la recherche et l'une par rapport à l'autre. Il nous semble important d'expliquer le recrutement de nos participants et de présenter les outils de collecte de données employés dans notre travail.

4.1 Le recrutement

Nous avons choisi le Lycée Claudel, la seule école française à Ottawa, pour effectuer notre recherche afin de comprendre la perspective de ce choix des parents immigrants pour leur(s) enfant(s). En tant que parent immigrante, puisque nous avons fait ce même choix pour notre fille, nous nous intéressons à étudier la question de ce choix particulier auprès d'autres parents par l'entremise d'une démarche scientifique rigoureuse, informée

par nos connaissances de chercheuse et non pas uniquement à partir de nos connaissances de parent.

Nous avons deux groupes principaux de participants à recruter pour notre étude : les parents et leurs enfants. Notre démarche visait également le recrutement de membres du corps professoral et de la direction de l'école pour nous informer davantage du contexte du Lycée Claudel, de la place que l'on y fait à l'enseignement de la culture française et aux enfants dont le français n'est pas la langue maternelle et des perceptions des enseignants à leur égard. Alors que les critères de participation étaient différents pour les divers participants, la stratégie première de recrutement pour les parents et le personnel du lycée était la même : une invitation à compléter un sondage.

4.1.1. Les parents et leurs enfants

Nos critères retenus pour le choix des parents, les participants principaux de l'étude, étaient qu'ils (ou leurs parents) soient issus de l'immigration, qu'ils ne soient pas membres du corps diplomatique, qu'ils permettent l'observation de leurs enfants à l'école, moyennant l'autorisation du lycée et des enseignants et qu'ils permettent que leurs enfants participent à une entrevue à un endroit et à un temps qui leur conviennent. Le proviseur du Lycée Claudel s'est chargé d'envoyer l'invitation de participation le 25 mars 2011 à tous les parents des élèves de la 6^e à la terminale (les enfants de onze⁷³ à dix-huit ans), soit un courriel avec un lien au sondage électronique (voir les annexes n^{os} 2 et 3, pages 369 à 370 et 9 et 10, pages 383 à 386). Nous n'avions ni la possibilité de cibler un nombre semblable de parents francophones et non francophones ni un nombre semblable

⁷³ Nous voulions étudier des parents qui avaient fait leur choix depuis quelques années et qui avaient en quelque sorte renouvelé leur choix, puisque les enfants étaient inscrits au secondaire (de la 6^e à la terminale) au moment de l'étude.

de mères et de pères. Nous n'avions pas le droit non plus de contacter les parents nous-mêmes selon les paramètres de notre approbation déontologique, bien que nous, à titre de parent d'une élève au Lycée Claudel, ayons les coordonnées de certains parents publiées dans un annuaire distribué aux familles et que nous ayons des coordonnées des parents de certaines classes de notre fille qui fréquente cette école depuis 2003. Quoique ces coordonnées soient confidentielles au public, nous connaissons plusieurs familles en tant que mère. Bref, tous les parents d'environ 775 élèves de la 6^e à la terminale étaient admissibles à cette étape.

Le courriel d'invitation avait deux liens vers le sondage, un en français, l'autre en anglais. Le sondage avait deux fonctions aux fins de recrutement : premièrement, il nous permettait d'identifier les parents qui s'intéressaient à participer à notre étude.

Deuxièmement, les questions démographiques nous permettaient d'identifier les parents ayant exprimé un intérêt à l'entrevue qui répondaient à nos critères d'inclusion : 1) être un parent issu de l'immigration et 2) ne pas être membre du corps diplomatique. Ce n'est qu'en communiquant avec les parents ayant manifesté un intérêt qui répondaient aux deux critères d'inclusion que nous avons pu terminer le recrutement selon notre dernier critère : le consentement à la participation de leur(s) enfant(s). Alors que soixante-trois parents ont complété le sondage, trente-cinq parents ont manifesté un intérêt à notre étude. Toutefois, seuls seize d'entre eux répondaient aux deux premiers critères d'inclusion, soit douze femmes et quatre hommes. Tous ces parents ont également satisfait notre troisième critère d'inclusion en acceptant que leurs enfants participent aux deux composantes de l'étude à leur intention : les observations en milieu scolaire (informel) et les entrevues, pour un total de vingt-deux enfants, puisque cinq familles avaient plus d'un enfant au

secondaire, du collège au lycée, donc de la 6^e à la terminale.

4.1.2 Les enseignants et la direction du Lycée Claudel

Une lettre d'invitation qui comportait un lien vers le sondage électronique fut envoyée par l'école aux quarante-trois membres du corps professoral et les cinq membres de la direction du Lycée Claudel, le 23 mars 2011 (voir les annexes n^{os} 1, page 368 et 8, page 379). Nous n'avons pas retenu de critères d'inclusion pour le personnel enseignant et la direction. Bien que sept enseignants et un membre de la direction aient répondu au sondage, en fin de compte, cinq enseignants et un membre de la direction ont indiqué un intérêt à participer à une entrevue.

4.2 Les outils de collecte de données

Plusieurs outils s'offraient à nous pour recueillir les données pour notre étude de cas. Conformément à notre approbation déontologique, nous avons adopté cinq moyens pour recueillir les données : 1) des sondages électroniques remplis par les enseignants, la direction et les parents; 2) des entrevues semi-dirigées effectuées auprès des enseignants et de la direction, des parents et de leurs enfants; 3) des observations générales et spécifiques du comportement linguistique des élèves dans le contexte scolaire; 4) du journal de la chercheuse et 5) de la recherche documentaire. Les données recueillies au moyen de ces outils jouaient différents rôles dans l'étude.

4.2.1 Le sondage

Le sondage, le premier outil de collecte de données, est un outil de recherche exploratoire et contextuel. Les trois courriels (un courriel était en anglais pour les parents qui ne comprennent pas le français) utilisés pour inviter les participants comprenaient une note explicative, dans laquelle nous avons précisé que le sondage devrait prendre une quinzaine de minutes à compléter et l'intention du projet (voir les annexes n^{os} 1 à 3, pages 368 à 370).

4.2.2 Les entrevues semi-dirigées

L'entrevue, outil flexible, utilitaire et convenable (Dale Bloomberg et Volpe, 2008, p. 7-8; Talmy, 2010, p. 135-136) a été la méthode principale dans notre étude de cas, afin de recueillir les données qui permettent d'explorer et de comprendre les réalités de nos participants. En outre, la perspective de l'entrevue est perçue comme intime, car les participants partageaient les pensées qui étaient transformées en un discours plus public (Talmy, 2010, p. 130-134).

Les entrevues semi-dirigées enregistrées sont notre deuxième outil de collecte de données. Les entrevues avec tous les participants ont été effectuées sur une base volontaire. Les participants ont rempli un formulaire de consentement (ou d'assentiment pour les mineurs moins de quatorze ans) avant le début de l'entrevue. (Voir les annexes n^{os} 12 à 16, pages 392 à 405.) Les entrevues semi-dirigées avaient une durée moyenne de trente minutes chacune.

4.2.2.1 Les enseignants et la direction

Dans notre étude, le rôle de l'équipe pédagogique était à la fois contextuel et nécessaire pour dessiner un portrait du déroulement scolaire des élèves étant donné notre proximité du sujet/l'objet d'école. Leur participation a servi à donner une perspective différente de la nôtre, qui est celui de parent, et en même temps à appuyer nos résultats en tant que chercheuse. Les six entrevues semi-dirigées (voir l'annexe n° 17, page 407 pour les questions posées à ce groupe) ont été réalisées d'avril à mai 2011. Toutes les entrevues avec les enseignants et le proviseur ont eu lieu à l'école dans divers locaux.

4.2.2.2 Les parents

Les seize premières entrevues semi-dirigées (voir les annexes n^{os} 18 à 19, pages 409 à 411 pour les questions posées à tous les parents) ont été réalisées de mai à juin 2011. Toutes les entrevues avec les parents ont eu lieu à l'école dans un local que celle-ci nous a accordé la permission d'employer, chez les parents, au bureau des parents ou chez la chercheuse, selon la volonté des participants. Ils ont tous rempli un formulaire de consentement avant le début de l'entretien.

Lors des entrevues avec les parents, nous cherchions à comprendre leurs motivations en matière de choix scolaire et par la suite, pourquoi ils avaient choisi l'école en particulier pour leur(s) enfant(s). Puisque nous avons pu identifier certains thèmes et certaines récurrences qui ressortaient des entrevues avec certains parents (neuf) – ceux chez qui une langue autre que le français et l'anglais est employée —, nous avons cherché à les rencontrer une deuxième fois, pour explorer ces thèmes et ces récurrences en profondeur. Nous avons recruté spécifiquement ces locuteurs, parce que certains de

ces enfants faisaient partie de notre étude de cas qui portait sur la construction identitaire des enfants qui n'emploient pas le français chez eux de façon régulière. Avant de procéder à la deuxième ronde d'entrevues, nous avons ainsi dû faire une demande au Comité d'éthique à la Faculté des études supérieures et post-doctorales en février 2012. Nous avons reçu l'approbation en mai 2012 (voir 5ⁿ 32, Certificat d'approbation déontologie (la seconde phase), page 442) pour réaliser ces deuxièmes entrevues (voir les annexes n^{os} 21 et 22, pages 415 à 416 pour les questions posées à ces parents) qui ont été réalisées de mai à septembre 2012. En même temps, nous avons demandé à ce même groupe de parents de nous accorder la permission de rencontrer leurs enfants une deuxième fois pour les mêmes raisons.

4.2.2.3 Les enfants

Chez les enfants, nous avons d'abord cherché à comprendre comment ils vivaient le choix scolaire fait par leurs parents et leur rapport à la langue et la culture française. Ensuite, nous avons cherché uniquement à rencontrer les enfants qui étaient exposés à une autre langue que le français et l'anglais à la maison une deuxième fois, car nous avons pu identifier certains thèmes et certaines récurrences que nous avons voulu explorer en profondeur avec eux. Les entrevues avec les enfants ont eu lieu dans un local à l'école, que celle-ci nous a accordé la permission d'employer ou bien chez l'enfant (le parent était à la maison, mais pas dans la même pièce⁷⁴) ou chez la chercheuse (le parent

⁷⁴ Deux enfants (Bella et Antonio) ont passé les deuxièmes entrevues dans leur maison. Nous étions seule avec un enfant à la fois dans le salon alors que la mère était dans la cuisine avec l'autre enfant.

était chez nous, mais dans la pièce à côté⁷⁵), selon le choix de l'enfant et de l'assentiment du parent. Les entrevues semi-dirigées (voir annexe n° 20, page 413 pour les questions posées aux enfants) se sont déroulées de mai à juin en 2011 avec tous les enfants, et de mai à août 2012 avec les onze enfants (voir annexe n° 23, page 417 pour les questions posées à ces enfants) qui sont exposés à une autre langue que le français et l'anglais chez eux. Même si les parents nous avaient accordé la permission de rencontrer leurs enfants, avant de commencer les entrevues avec ces derniers, nous avons parlé à chaque enfant afin d'obtenir son assentiment.

Après avoir terminé les entrevues, nous avons commencé par la transcription des premières et des deuxièmes entrevues en utilisant des verbatims. Nous avons achevé la transcription des premières entrevues en septembre 2012 et des deuxièmes en décembre 2012. Pendant cette première étape, nous avons attentivement écouté les enregistrements des entrevues à plusieurs reprises, afin de bien comprendre les discours des participants.

Tout bien considéré, les entrevues ont permis aux participants de s'exprimer en réfléchissant librement aux questions (voir les annexes n°s 17 à 23, pages 407 à 417), en partageant leurs connaissances et leurs expériences personnelles dans le contexte d'un événement pendant qu'ils se situaient par rapport aux choix faits et aux langues employées et dans lesquels les participants et la chercheuse prenaient part aux contextes variés (voir tableau 3, Les langues parlées par les parents et les enfants, page 122). Les entrevues donnaient une voix aux participants (Talmy, 2010, p. 132). En bref, l'objectif

⁷⁵ Kostas et sa mère, Roula, sont venus chez nous pour passer les deuxièmes entrevues. Nous étions avec Roula dans la cuisine pendant que Kostas était dans le salon. Ensuite, nous avons parlé avec Kostas alors que Roula était dans le salon.

des entrevues⁷⁶ avec chaque groupe (les parents et les enfants) était précisé selon nos questions de recherche.

4.2.3 *Les observations*

Les observations de façon générale et de façon spécifique sont une composante essentielle de notre recherche, parce que les premières nous ont permis d'observer les enfants dans les espaces non structurés où ils parlaient entre camarades (parfois en présence des enseignants ou du personnel) tandis que les deuxièmes nous ont permis de les observer en classe où ils parlaient entre camarades dans la présence des enseignants et parfois avec ces derniers. Le contexte des observations a donc été différent. Ce troisième outil de collecte de données avait un but très spécifique. Les observations nous ont permis d'abord de comparer les analyses des entrevues semi-dirigées avec les observations générales et spécifiques des enfants, et ensuite de déterminer les convergences et les divergences, si elles existaient, entre nos observations des élèves et ce qu'ils nous ont dit lors des entrevues semi-dirigées enregistrées. En plus, lorsque nous avons visité l'école à titre d'observatrice à plusieurs reprises pour observer de façon générale le comportement linguistique des élèves dans le déroulement scolaire, dans les espaces tant non structurés que structurés, nous avons pris des notes de terrain en utilisant une grille d'observation (voir annexe n° 11, page 389) pour toutes les observations du comportement linguistique.

Toutefois, avant d'observer les jeunes en milieu informel et formel dans

⁷⁶ La transcription des entrevues était faite verbatim. Nous ne nous sommes pas préoccupée des intonations, des pauses, des productions vocales (rires, prononciations particulières, etc.), des phénomènes non verbaux (les gestes, les mimiques). Nous n'avons pas noté la ponctuation. Nous avons seulement noté le nom de la personne qui parlait – le participant et nous.

l'établissement scolaire, il y avait trois étapes à franchir pour obtenir la permission : 1) la demande auprès du proviseur (en milieu informel), 2) la demande auprès des parents (dans les espaces structurés et non structurés) et 3) la demande auprès des enseignants (en milieu formel) selon la permission que les parents nous avaient accordée. En premier lieu, le proviseur nous a accordé la permission de procéder à cette étape dans les espaces non structurés lors de notre conversation avec lui en mars 2011. En deuxième lieu, neuf parents nous ont accordé la permission d'observer les comportements linguistiques spécifiques de leur(s) enfant(s) (treize enfants puisque plus d'un parent qui nous a accordé cette permission a plus d'un enfant) en milieu scolaire lors des conversations avec ces premiers afin d'établir les dates des entrevues semi-dirigées avec eux. En troisième lieu, nous avons envoyé le 28 mars 2011 un courriel à tous les enseignants de la 6^e à la terminale (voir annexe n° 7, page 376). Dans ce message, nous leur avons expliqué que le proviseur nous avait accordé la permission de faire des observations du comportement linguistique des élèves de façon générale en milieu informel (les espaces non structurés – à l'entrée, à la sortie, aux casiers, dans les couloirs, au cafétorium⁷⁷ et dans la bibliothèque), mais que les observations du comportement linguistique en milieu formel de façon générale et spécifique nécessitaient leur autorisation pour que nous puissions être présente dans les salles de classe. Nous leur avons expliqué que le but de notre présence en classe n'était pas de porter un jugement sur leur enseignement ni sur le comportement des élèves ni des enseignants dans les deux cas (les observations des élèves en général et les observations spécifiques de certains élèves en particulier). Nous avons expliqué que nous resterions silencieuse pour observer uniquement le comportement linguistique des élèves dans les deux cas. Nous avons signalé aux

⁷⁷ Le cafétorium veut dire la cafétéria et l'auditorium dans cet établissement.

enseignants, lors de notre demande, que nous avions déjà l'autorisation des parents des élèves pour les observations de façon spécifique afin de porter l'attention seulement à ces élèves, pour observer uniquement leur comportement linguistique en classe. Six enseignants, dont deux passaient aussi les entrevues avec nous, nous ont accordé la permission d'observer le comportement linguistique de neuf enfants de façon particulière, selon la permission accordée par les parents.

Nous avons fait plus de trente heures d'observations, de fin mars 2011 à fin juin 2011, du comportement linguistique des élèves pour comparer le comportement langagier d'un espace à l'autre, que ce soit dans les espaces structurés ou non structurés selon l'autorisation de la direction de l'école. Elles étaient très nécessaires à l'interprétation de nos résultats, parce que nous avons pu comparer les notes des observations avec les discours de ces derniers pour voir les concordances entre ce qu'ils nous disaient au sujet de leurs pratiques langagières et celles que nous avons observées à l'école.

4.2.4 Le journal

Vu notre rôle singulier, nous avons utilisé également un journal dans lequel nous avons noté nos propres réflexions, interrogations et préoccupations. Le journal nous permettait de montrer et de documenter notre démarche et notre questionnement tout au long de notre recherche. Nous avons aussi employé le journal avant, durant et après les entrevues pour noter des remarques qui ne faisaient pas partie de notre interrogation et nos pensées lors des entrevues. Les commentaires faits hors de l'entrevue, surtout après celle-ci, ont souvent soutenu nos arguments analytiques. Ainsi, le journal était un outil qui nous permettait de réfléchir sur les concepts clés, la méthodologie, la collecte des données et

les données tout au long de notre analyse, et au sujet de l'influence de notre positionnement.

4.2.5 La recherche documentaire

La recherche documentaire comprend le site web du Lycée Claudel ainsi que les documents et les informations que nous avons reçus du personnel de l'établissement. Cette recherche nous a permis de situer et de mieux comprendre le contexte du lycée en tant que chercheuse. L'ensemble de renseignements nous a permis de saisir la promotion faite par le lycée et d'ajouter des données par rapport aux enfants de notre étude.

4.3 L'analyse

La préparation de l'analyse a compris une approche systématique qui est décrite ci-dessous. Une fois les données codées, l'analyse a comporté quatre étapes distinctes : 1) l'analyse des sondages, 2) l'analyse des entrevues, 3) l'analyse des observations, et 4) l'analyse du journal de la chercheuse.

4.3.1 La démarche analytique

Pour commencer, en suivant les démarches d'analyse de données qualitatives, les transcriptions des entrevues, les observations et les notes de terrain ont été codées selon une structure conceptuelle, thématique et comparative. Cela a été inspiré à la fois de notre cadre théorique, des questions de recherche et des données. Au cours de la recherche, pour assurer la validité et la fiabilité des analyses narratives, nous avons eu recours à la saturation des informations amassées à travers les cinq différentes méthodes de cueillette

mentionnées ci-dessus (Dale Bloomberg et Volpe, 2008; Mongeau, 2008). Ainsi, une étude thématique avec une saturation des données a été effectuée pour prouver que les données avaient été obtenues à l'aide de diverses manières et pour comparer les données recueillies auprès de chaque participant avec celles obtenues auprès des autres participants. Nous nous sommes attardée ainsi à comparer, confronter et comprendre les réponses obtenues par les différents participants, de même que les observations effectuées et les informations trouvées dans la littérature qui avait été étudiée à fond (Dale Bloomberg et Volpe, 2008; Mongeau, 2008).

4.3.1.1 L'analyse des sondages

Le but de cette analyse était de déterminer quels parents pouvaient passer les entrevues avec nous et d'avoir un certain contexte de leurs profils langagiers et de leur motivation pour ce choix scolaire. Il n'y avait pas de critères pour pouvoir passer les entrevues avec nous pour les enseignants et le proviseur. Tous étaient admissibles.

4.3.1.2 L'analyse des entrevues semi-dirigées

Selon Talmy (2010, p. 132), l'analyse comprend le quoi (le produit de l'entrevue) et le comment (le processus) pour construire le sens. Dans notre travail, l'analyse a suivi deux étapes.

Durant la première étape, nous avons synthétisé toutes les transcriptions des entrevues dans lesquelles nous avons gardé les points saillants en nous penchant sur nos questions de recherche. Ce travail a été achevé en janvier 2013 pour les premières entrevues et en février 2013 pour les deuxièmes. Les synthèses nous ont permis de

regarder brièvement les aspects globaux des entrevues à tout moment et tout au long des analyses.

La deuxième étape comprenait trois types d'analyse. En premier lieu, nous avons abordé des analyses conceptuelles et thématiques⁷⁸ en même temps. D'abord, pour faire l'analyse conceptuelle, nous nous sommes penchée sur notre cadre théorique en étudiant comment les concepts clés jouaient dans cette étude : « choix scolaire », « concepts de Bourdieu », « engagement », « maintien des langues » et « identité ». Nos questions de recherche nous dirigeaient afin de comprendre le choix scolaire des parents, l'engagement à la langue et/ou à la culture des enfants, la transmission de la langue et/ou de la culture aux élèves et l'identité des enfants. En avril 2013, nous avons commencé par une analyse préliminaire, dont nous avons noté les concepts qui y étaient présents et les thèmes clés qui émergeaient uniquement par rapport à nos questions de recherche dans les tableaux. En juin 2013, nous avons pu mieux définir les concepts clés et les thèmes dans un tableau spécifiquement pour les parents francophones, les parents qui détiennent une autre langue que le français et l'anglais, les enfants francophones et les enfants qui détiennent une autre langue que le français et l'anglais pour voir : 1) lesquels se répétaient chez quels locuteurs, 2) la fréquence des concepts clés et les thèmes chez eux, et 3) les liens entre eux. Le tableau 2 est tiré à part de l'annexe n° 26 (voir les annexes n°s 25 à 28 pour les tableaux complets, pages 428 à 437) pour montrer ce qui est ressorti.

⁷⁸ Les thèmes émergeaient lors des analyses tandis que les concepts ont été identifiés avant les analyses.

Tableau 2 : Tiré à part de l'annexe n° 26
Concepts clés, thèmes — Parents qui détiennent une autre langue que le français
2^e analyse (le 18 juin 2013)

Concept clé	Thème
Capital (Gisela, Amalia, Lucie, Nadia) – culturel, académique, linguistique, économique (marché de travail)	Le système langagier (Gisela, Amalia, Liliane, Nadia)
Culture (Nadia, Gisela)	Couple exogame (Gisela, Mushfiq, Gisela, Gisela, Angela vs couple endogame (Nadia, Liliane, Roula, Raj)
Identité (liée aux langues) Roula, Liliane, Angela	Politique linguistique (français vs non français)
Engagement = conviction, fidélité au système et à la langue – Liliane, = valeurs, promotions de la langue – Roula, naturel – Lucie; Droits français – fidélité, conviction (Liliane)	Lecture en français (Gisela, Mushfiq, Lucie, Angela, Roula)
Choix scolaire – Gisela, Mushfiq, Amalia, Lucie, Nadia, Angela, Liliane, Roula	Soutien – académique, linguistique, culturel, du système, financier (Nadia, Liliane, Roula, Angela, Lucie, Raj)
Choix scolaire — Le système français — une base solide, plus académique, le curriculum Roula, Angela, Liliane — la langue riche, ouverture des portes, le niveau, la base académique, la rigueur, l'enseignement, programme	Langue maternelle (Gisela, Lucie, Liliane, Roula, Angela, Raj)

En deuxième lieu, nous avons entrepris des analyses comparatives. En juin 2013, nous avons cherché les convergences et les divergences dans les concepts clés et les thèmes chez les parents francophones, les parents qui détiennent une autre langue que le français et l'anglais, les enfants francophones et les enfants qui détiennent une autre langue que le français et l'anglais. Et en juillet 2013, nous avons fait une analyse comparative 1) des concepts et 2) des thèmes selon les perspectives de tous les parents (groupés ensemble) et de tous les enfants (groupés ensemble), pour pouvoir comparer les similarités et les différences. Entre temps, nous avons aussi préparé en mai 2013 des profils de tous les participants pour pouvoir comprendre les rapports notamment entre les parents et leurs enfants.

Cette approche nous a permis d'aller d'une analyse détaillée à l'autre en examinant les participants par rapport aux concepts et aux thèmes de chaque entrevue pour pouvoir avoir une analyse à la fois conceptuelle, thématique et comparative à chaque étape. En effet, une analyse thématique, qui fait partie de la perspective constructiviste dans la narration (Hollingsworth et Dybdahl, 2007, p. 152), nous a permis d'être sensible aux thèmes récurrents et émergents pour pouvoir comprendre leur importance dans les discours, afin de voir pourquoi certains semblent plus dominants et fondamentaux. Enfin, nous avons entrepris une analyse comparative, car les données nous ont permis d'examiner les convergences et les divergences dans les thèmes et les expériences des participants afin de les comprendre et de les expliquer.

4.3.1.3 L'analyse des observations

Le but de l'analyse des observations était de déterminer s'il y avait une cohérence entre les discours des enfants et les observations de ces derniers, comme nous l'avons expliqué aux pages 109 à 111 en utilisant une grille d'observation. Pour faire cela, nous avons surtout examiné les notes prises sur les enfants que nous avons eus permission d'observer.

4.3.1.4 L'analyse du journal

L'objectif de l'analyse du journal nous a permis de réfléchir sur ce que nous avons écrit le long de notre recherche. Dès le début de notre étude, l'importance du journal a été majeure. Il est le seul outil qui a fait partie de chaque section de notre étude (avant, durant et après les entrevues avec nos participants). Il a servi à enregistrer notre voix, nos

réflexions. Nous avons pu suivre le cheminement de nos pensées, de nos interrogations et de nos réflexions pour penser en profondeur à nos démarches.

Notons que pendant les trois dernières étapes – l’analyse des entrevues, des observations et du journal —, nous avons entrepris l’analyse de données dans le but de voir les convergences et les divergences des résultats entre les quatre outils employés afin de mieux comprendre le phénomène.

5 Les participants

Afin de mieux comprendre comment et pourquoi les parents ont fait le choix du Lycée Claudel pour leur(s) enfant(s), comment ils soutiennent ce choix et comment leur(s) enfant(s) vivent ce choix, nous avons recruté nos participants dans trois groupes de populations différentes : les parents, les élèves (enfants des parents participants) et l’équipe pédagogique. Les principaux participants de notre étude sont toutefois les parents et leurs enfants. Nous avons recruté seize parents et vingt-deux enfants. Nous remarquons qu’il y a deux groupes de parents : un comprend les parents francophones immigrants et l’autre comprend les parents non francophones immigrants. Dans le premier groupe, nous explicitons que ce sont des parents francophones qui détiennent le français comme langue maternelle qui viennent de France ou d’autres pays où le français est employé. Ces parents emploient toujours le français et il fait partie de leur patrimoine. Dans le deuxième groupe, nous distinguons deux sous-groupes : des parents immigrants qui ne détiennent pas le français et des parents immigrants qui détiennent le français, mais le français ne fait pas partie de leur héritage familial. Donc, il n’est pas employé au sein de la famille. Nous faisons cette distinction, parce que faire le choix scolaire n’est

pas toujours perçu de la même perspective de ces participants, étant donné que le premier sous-groupe ne possède aucune de ces connaissances alors que le deuxième sous-groupe a une connaissance de la langue française et / ou du système français. Les données recueillies auprès des participants de l'équipe pédagogique sont uniquement contextuelles, dans le sens qu'elles informent nos analyses et permettent une meilleure compréhension de l'école qui a été choisie par les parents pour leurs enfants.

À première vue, les parents et les enfants comprenaient des locuteurs qui, à la fois, partagent des pratiques langagières semblables et présentent des pratiques langagières variées. Le tableau 3, qui dresse un profil de ces participants⁷⁹, présente la langue ou les langues maternelles⁸⁰ des locuteurs dans notre étude, les langues majoritairement parlées entre les parents dans notre étude et les enfants, et les autres langues qui peuvent intervenir lors des discours entre les parents et les enfants. (Voir page 125, tableau 4 Type de mariage, langue employée avec le conjoint, génération d'immigrant et pays d'origine des parents participants actifs à l'étude.)

⁷⁹ Nous employons les pseudonymes pour tous les individus dans notre étude pour protéger leurs identités.

⁸⁰ Nous notons que les participants peuvent avoir plus d'une langue maternelle vu qu'ils utilisent plus d'une langue ou ont l'exposition à plus d'une langue.

Tableau 3 : Les langues parlées par les parents et les enfants

Parent	Langue(s) maternelle(s) du parent dans notre étude	Enfant et âge⁸¹	Langue(s) maternelle(s) de l'enfant	Langues parlées entre le parent dans notre étude et l'enfant à la maison	Autres langues intervenantes
Lucie Morin	Français	Pilar (15)	Français et espagnol (le père lui parle en espagnol, mais elle répond en français)	Français	Espagnol
Martine Koné	Français	Gérard (12) Marline (15) Guylain (16)	Français	Français	Anglais pour pratiquer
Michel Côté	Français	Fanny (13)	Français	Français	Anglais
Stéphanie Lamontagne	Français	Margaux (17) Théo (14)	Français	Français	
Suzanne Lacroix	Français	Jean (15)	Français	Français	Anglais
Thérèse Lebrun	Français	Aleksy (13)	Français	Français	Anglais
Thomas Denis	Français	Ariane (14) Coralie (11)	Français	Français	
Valérie Poirier	Français	Christopher (15)	Français et anglais (avec le père)	Français	Anglais
Amalia Garza	Espagnol	Diego (15)	Espagnol et français (avec le père)	Espagnol	Anglais
Angela Marchese	Italien	Bella (13) Antonio (12)	Français et italien	Français et italien	Anglais pour pratiquer
Gisela Roth	Allemand	Heiko (15)	Allemand et français (avec le père)	Allemand	Anglais
Liliane Khoury	Arabe	Nina (13)	Arabe	Arabe	Français Anglais
Mushfiq Ali	Arabe	Karim (12) Omar (12)	Anglais	Anglais	Français Arabe
Nadia Kabinov	Russe	Oksana (11)	Russe	Russe	Anglais
Raj Sharma	Marathi	Maya (11)	Marathi	Marathi et anglais	Français
Roula Karaiskos	Grec	Kostas (13)	Grec et anglais	Anglais, français, grec	

⁸¹ L'âge de l'enfant est celui lors des premières entrevues en 2011.

Commençons par les parents. Nous avons un certain nombre de parents de la France et/ou scolarisés dans le système français. La majorité parle le français comme langue maternelle. Mais il y a des exceptions à ce cas. Il existe deux parents (Mushfiq et Liliane) qui ont été scolarisés dans le système français dans un autre pays. Ces deux parents ont une langue maternelle différente. Ensuite, nous avons une mère, Roula, qui a été scolarisée en français jusqu'au secondaire dans le système canadien et qui n'a pas le français comme langue maternelle non plus. Puis nous avons des parents qui ont été scolarisés dans une langue autre que le français. Dans ce cas-ci, il y a des situations intéressantes, parce que la langue de scolarisation n'est pas la langue maternelle pour deux de ces parents (Amalia et Raj). Ainsi, déjà, nous observons que les pratiques langagières peuvent être variées, étant donné qu'il y a un mélange des langues chez certains locuteurs.

Passons aux enfants. Nous avons plusieurs enfants qui ont le français comme langue maternelle, comme leurs parents. Mais il y a cinq enfants (Pilar⁸², Bella, Antonio, Christopher, Heiko et Diego) qui ont deux langues maternelles⁸³, le français et une autre langue. Dans ce cas-ci, le parent de notre étude a un conjoint qui ne parle pas la même langue que lui : alors, les enfants parlent la langue maternelle des deux parents. Pilar est exposée de façon journalière à la langue maternelle de son père, qui lui parle en espagnol

⁸² Pilar est la seule enfant de notre étude qui est exposée à deux langues maternelles, le français et l'espagnol, mais elle n'emploie que le français. Selon les études de De Houwer, il est possible que les enfants n'emploient pas les deux langues auxquelles ils sont exposés ou qu'ils puissent avoir des compétences différentes dans les deux langues ou même qu'ils puissent employer les deux plus ou moins également (2011, p. 226; 2006, p. 36). Selon De Houwer, si l'enfant ne parle qu'une des deux langues, c'est parce que la fréquence de l'emploi de cette langue est limitée. Dans le cas de Pilar, elle entend plus le français, puisque sa scolarisation est en français et au sein de sa famille, elle n'emploie que le français bien que son père lui parle en espagnol. Nous remarquons donc que son exposition au français est beaucoup plus grande.

⁸³ Nous précisons que nous n'évaluons pas les compétences linguistiques des locuteurs. Avoir deux langues maternelles signifie que les locuteurs utilisent ces deux langues ou sont exposés aux deux langues depuis leur petite enfance.

alors qu'elle ne lui répond qu'en français. Ensuite, nous avons six enfants qui n'ont pas le français comme langue maternelle. Dans ce cas, parmi ces six enfants, il n'y a qu'une fille, Oksana, qui a des parents dont aucun n'a de connaissance du français. Quant aux trois autres (Maya, Nina et Kostas), il y a une connaissance du français dans la famille, mais le français n'est pas la langue parlée à la maison. Finalement, nous avons des jumeaux (Karim et Omar), qui sont exposés à la langue maternelle de leur père (l'arabe), à la langue maternelle de leur mère (l'anglais) et au français. Dans leur cas, l'anglais est la langue dominante chez eux, car elle est employée plus que les deux autres langues par toute la famille.

En bref, nous constatons que nous ne pouvons pas grouper les participants nettement parce qu'effectivement, il y a des cas très particuliers au sein du groupe, même si nous avons pu trouver des similitudes entre certains locuteurs. Nous notons également que notre étude ne porte pas sur le niveau des langues chez les locuteurs. Nous commentons seulement le fait qu'ils sont capables de communiquer dans les langues qu'ils nous ont indiquées.

Afin d'aider notre analyse, le tableau 4 trace le portrait de la situation du couple (endogame – un membre d'une communauté se marie avec un autre membre de la même communauté ou exogame – l'individu choisit son conjoint en dehors de sa communauté), la langue employée avec le conjoint, la génération d'immigrant, l'arrivée du parent au Canada et de quel pays le parent est venu au Canada. Ce tableau est utile, car en comprenant dès le départ le type de mariage, nous avons une idée des pratiques langagières au sein de la famille. Ensuite, la génération d'immigrant et l'arrivée au Canada servent à situer les liens avec le pays d'origine. Puis, connaître le pays d'origine

est utile pour pouvoir comprendre si le parent vient d'un pays où le français se parle ou non.

Tableau 4 : Type de mariage, langue employée avec le conjoint, génération d'immigrant et pays d'origine des parents participants actifs à l'étude

<u>Nom du parent dans l'étude</u>	<u>Type de mariage</u>	<u>Langue employée avec le conjoint</u>	<u>Génération d'immigrant</u>	<u>Arrivée au Canada</u>	<u>De quel pays</u>
Lucie Morin	Exogame	Espagnol	Immigrante	Adolescente	France
Martine Koné	Endogame	Français	Immigrante	Adulte	Côte d'Ivoire
Michel Côté	Endogame	Français	Immigrant	Adulte	France
Stéphanie Lamontagne	Endogame	Français	Immigrante	Adulte	France
Suzanne Lacroix	Exogame	Français	Immigrante	Adulte	France
Thérèse Lebrun	Exogame	Français	Immigrante	Adulte	France
Thomas Denis	Endogame	Français	Immigrant	Adulte	France
Valérie Poirier	Exogame	Anglais et français	Immigrante	Adulte	France
Amalia Garza	Exogame	-	Immigrante	Adulte	Chili
Angela Marchese	Exogame	Français	Immigrante	Adulte	Italie
Gisela Roth	Exogame	Anglais et français	Immigrante	Adulte	Allemagne
Liliane Khoury	Endogame	Arabe	Immigrante	Adulte	Liban
Mushfiq Ali	Exogame	Anglais	Immigrant	Adulte	Maroc
Nadia Kabinov	Endogame	Russe	Immigrante	Adulte	Russie
Raj Sharma	Endogame	Anglais	Immigrant	Enfant	Inde
Roula Karaiskos	Endogame	Anglais	1 ^{re}	Née ici	Origine grecque

Ensuite, le tableau 5 représente le moment où l'enfant est arrivé au Canada ou s'il est né ici et de quel pays son autre parent vient (celui qui ne participait pas à notre étude).

Ce tableau est pratique, car en comprenant depuis quand l'enfant est au Canada, nous avons une idée de sa compréhension en général du contexte canadien, notamment s'il n'est pas né ici. Puis, le pays d'où est venu l'autre parent (celui qui n'est pas dans notre étude) nous aide à comprendre s'il vient d'un pays francophone ou non. Finalement, la langue maternelle de l'autre parent sert à montrer la présence possible d'autres langues au sein de la famille. Cela peut avoir une incidence sur les langues parlées chez les enfants.

Tableau 5 : L'arrivée ou la naissance au Canada de l'enfant, le pays d'origine de l'autre parent et la langue maternelle de l'autre parent (celui qui n'est pas dans l'étude)

<u>Prénom de l'enfant dans notre étude</u>	<u>Arrivée/naissance au Canada</u>	<u>De quel pays l'autre parent est venu</u>	<u>Langue maternelle de l'autre parent</u>
Pilar	Née ici	Argentine	Espagnol
Gérard	l'année de l'étude	Côte d'Ivoire	Français
Marline	l'année de l'étude	Côte d'Ivoire	Français
Guylain	l'année de l'étude	Côte d'Ivoire	Français
Fanny	Au primaire	France	Français
Aleksy	Né ici	Canada	Français
Ariane	Née ici	France	Français
Coralie	Née ici	France	Français
Margaux	Au primaire	France	Français
Théo	Au primaire	France	Français
Jean	Né ici	Île Maurice	Français
Christopher	Né ici	Canada	Anglais
Diego⁸⁴	Au primaire	France	Français
Bella	Au primaire	France	Français
Antonio	Au primaire	France	Français
Heiko	Né ici	Canada	Français
Maya	Née ici	Inde	Marathi
Nina	Au primaire	Liban	Arabe
Karim	Né ici	Canada	Arabe
Omar	Né ici	Canada	Arabe
Oksana	Née ici	Russie	Russe
Maya	Née ici	Inde	Marathi
Kostas	Né ici	Grèce	Grec

Finalement, quant aux enseignants, nous avons analysé leurs discours, notamment pour saisir le sens du contexte scolaire dans lequel les enfants ont été instruits, parce que nous avons voulu chercher des renseignements sur l'école en évitant de nous positionner comme parent. Nous cherchions surtout l'engagement au français (la langue et la culture) d'élèves des familles où le français n'a pas une place importante à la maison.

⁸⁴ Les parents de Diego sont divorcés et il n'a pas de contact avec son père depuis ce temps.

6 Le résumé de la méthodologie

Nous constatons que l'approche méthodologique de l'étude de cas, inspirée de la narration et de l'ethnographie, dans une recherche qualitative avec positionnement singulier de la chercheuse dans une perspective constructiviste nous a permis de faire une analyse détaillée de nos données. Les cinq outils de données (le sondage, les entrevues, les observations, le journal, la recherche documentaire) ont permis de recueillir des données discursives riches et complexes, ainsi que des données d'observations et documentaires. Notre cadre théorique nous a servi à interpréter les données de diverses perspectives, permettant ainsi des interprétations basées sur les discours des participants et informées par les recherches préalables dans le domaine.

Nous nous sommes donc servie de la méthodologie décrite en nous appuyant sur les concepts clés afin d'interpréter les données de nos participants. Nous avons en même temps utilisé nos questions de recherche pour guider nos analyses.

Dans les trois chapitres suivants se trouvent en fait les résultats de notre thèse et leur discussion. Le premier chapitre porte sur les parents pour lesquels nous cherchions à comprendre pourquoi et comment ils ont fait le choix scolaire que leurs enfants vivent. Ensuite, nous étudions les enfants afin de saisir leur engagement au français pour voir s'il est à la langue et à la culture ou seulement à la langue. Pour finir, notre dernier chapitre est une analyse en profondeur d'un cas particulier (Dale Bloomberg et Volpe, 2008, p. 11; Jones, Torres et Arminio, 2006, p. 53), qui explore la construction identitaire des enfants qui viennent des familles où le français n'a pas une grande place. Nous avons choisi ce groupe singulier, un cas à l'intérieur d'un cas, parce que nous cherchons à

comprendre la place de la langue maternelle dans la vie de ces enfants, quand celle-ci n'est ni le français ni l'anglais.

Deuxième partie

Chapitre premier – Pourquoi et comment les parents font le choix scolaire de leur(s) enfant(s)

Dans ce chapitre, nous procédons à la présentation des résultats de l'analyse qui nous permet de comprendre pourquoi et comment les parents font le choix d'une école française plutôt qu'une autre. Cette étude de cas nous permet d'appliquer les théories centrales de notre recherche pour examiner comment elles soutiennent et guident notre étude. Les données discursives de notre travail nous permettent d'interpréter les réponses à nos questions de recherche, ces dernières étant formulées dans le but de comprendre le choix scolaire des parents.

Tout d'abord, il faut revenir sur le choix scolaire en général, qui n'est pas restreint, mais au contraire varié et en nombre. Afin d'analyser le choix ultime, nous abordons les facteurs de motivation liés au choix scolaire de façon globale et surtout la représentation du français de France, qui a dans notre étude un aspect distinct.

Par la suite, nous nous intéressons à saisir l'emploi conscient ou inconscient des différentes formes de capital dans le choix scolaire pour comprendre son effet. Nous reconnaissons aussi que la reproduction est globalement une idéologie qui est évidente dans le choix scolaire de plusieurs parents, notamment ceux de France. À cette théorie, nous ajoutons l'emploi de la distinction et l'habitus des locuteurs qui semblent tous les deux entrer en jeu. Il nous importe aussi d'examiner les enjeux du choix scolaire, notamment dans la société, mais aussi au lycée. Et, pour les parents qui n'ont pas de lien fondamental au français, il nous importe d'étudier la place de leur langue maternelle et

l'impact sur celle-ci dans le choix scolaire, et cela, quand cette langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais. Dans ce cas, la reproduction et l'habitus jouent aussi un rôle quand il s'agit du maintien de la langue maternelle. Finalement, nous examinons comment le choix est vécu par les élèves selon les parents en étudiant le soutien que ces derniers apportent et comment les parents utilisent le capital après avoir fait le choix.

En bref, pour faire leur choix de l'école française, les parents étudient les nombreuses options mises à leur disposition afin de rechercher une éducation particulière et qui correspond à leurs besoins et à leurs attentes. Nous remarquons que bien que les écoles privées soient une option, celles-ci ne sont ni subventionnées⁸⁵ par le gouvernement ontarien ni réglementées (Van Pelt, Allison et Allison, 2007, p. 6), ce qui signifie que les parents doivent disposer de ressources financières suffisantes.

Passons à l'examen des facteurs de motivation du choix scolaire cités par les parents dans notre étude.

1 Les facteurs qui motivent le choix scolaire

Pourquoi les parents ne choisissent-ils pas une école de langue française du système canadien? Quelles sont les raisons? À première vue, les enfants qui ont des parents qui ne sont pas éduqués en français au Canada selon l'article 23 de la Charte canadienne⁸⁶ doivent se présenter devant un comité qui évalue la compétence linguistique et l'éducation antérieure des parents, et cela détermine l'accès à l'école de langue française de ces enfants. Ces enfants anglophones (ou d'autres langues) sont de familles dont la

⁸⁵ Selon les informations partagées par le Directeur des Services financiers au Lycée Claudel le 22 janvier 2014, il y a 26 élèves boursiers avec l'AEFE dont six reçoivent une bourse de 100 %, un reçoit une bourse de 99 %, quatre reçoivent une bourse de 91 % et le reste reçoit une bourse entre 17 % à 81 %. À part des employés locaux (seize élèves), le Lycée Claudel reçoit 100 % des frais de scolarité des enfants.

⁸⁶ <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-15.html>

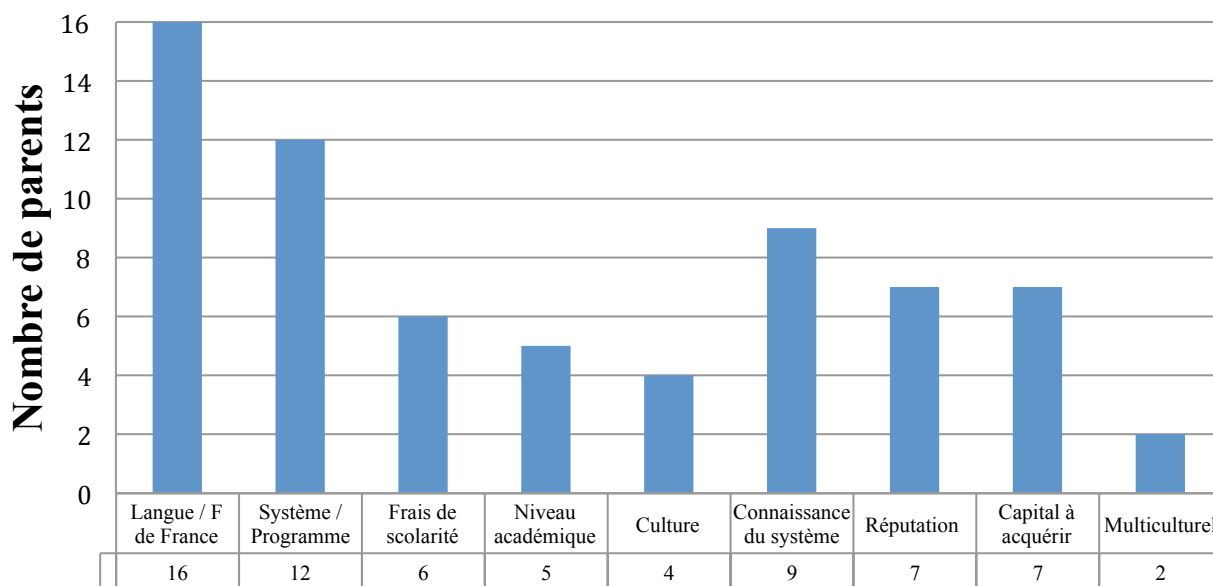
langue maternelle n'est pas le français, dont les parents n'ont pas fait leurs études en français et dont les parents ne sont pas citoyens canadiens. Dans notre étude, seuls les enfants de Raj et Nadia sont affectés par cette loi. Aucun des quatre parents n'a été scolarisé en école primaire et secondaire de langue française. Les parents auraient pu poursuivre ce chemin, mais il semble qu'ils ont eu une méconnaissance du comité d'admission, car la possibilité existait pour eux aussi. Tous les autres enfants ont le droit de fréquenter une école de langue française sans évaluation par un comité d'admission, parce que le français est leur langue maternelle ou que leurs parents ou un de leurs parents ont fait leurs études en français.

Regardons le graphique 1⁸⁷, qui peint un portrait exhaustif et impressionnant des facteurs de motivations que les participants⁸⁸ relèvent. Les points saillants sont globalement liés à la langue/au français de France (la qualité, la variété, le niveau), au système/au programme d'enseignement (la rigueur) et à la connaissance du système. Ces facteurs sont centraux au moment où le choix est fait.

⁸⁷ Le tableau des facteurs de motivation selon les participants se trouve dans l'annexe n° 29, page 442.

⁸⁸ Vu que nous avons seize parents dans notre étude, les graphiques 1, 2, 3 et 4 montrent qu'un parent a considéré plus d'un facteur dans les variables examinées.

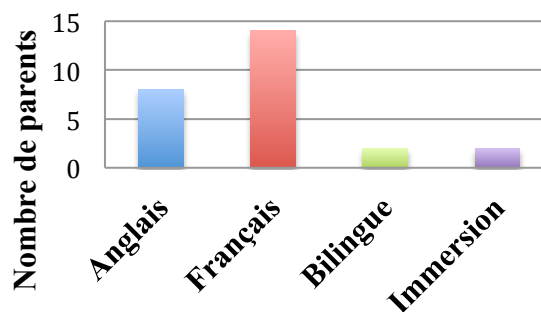
**Graphique 1 :
Facteurs de motivation**



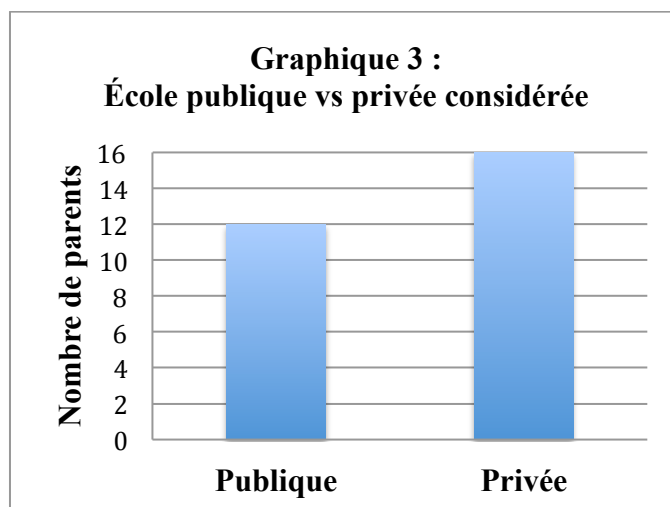
Légende : F = français

Tout d’abord, pour faire le choix, les individus doivent penser aux possibilités existantes, surtout dans les écoles à Ottawa où le français fait partie du curriculum – de langue anglaise, de langue française, bilingues, d’immersion, catholiques⁸⁹, publiques et privées. Les graphiques 2 et 3 montrent les choix considérés par les parents.

**Graphique 2 :
Langue de scolarisation considérée**

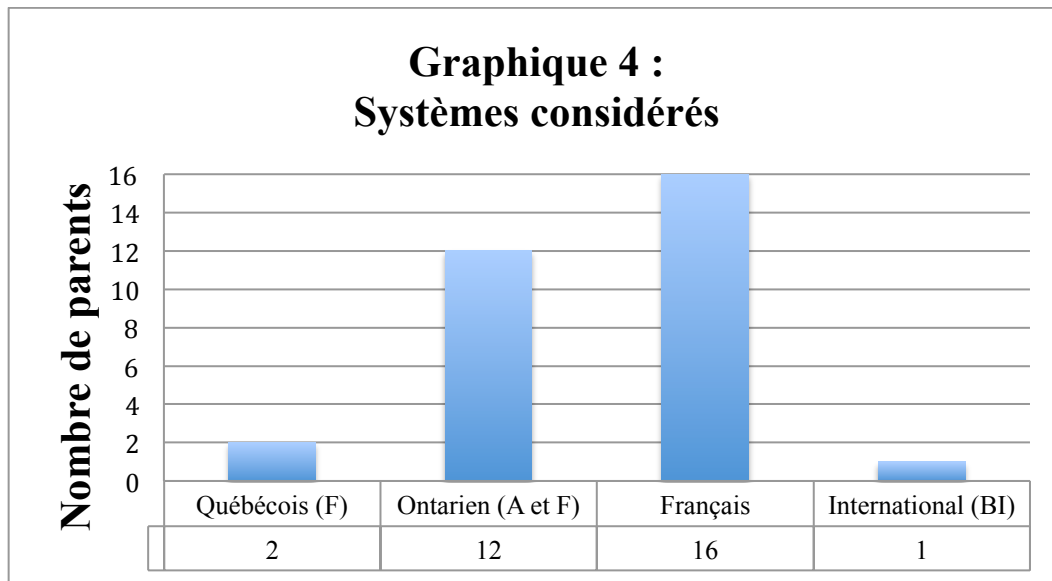


⁸⁹ Aucun parent n’a exprimé dans notre étude le désir de choisir une école catholique.



Toute réflexion faite, le choix d'une école de langue française peut correspondre à diverses attentes selon les familles, celles qui sont des locutrices natives du français qui parlent le français et celles qui ne sont pas de locutrices natives de français qui ne parlent pas le français. Il s'ensuit que le contexte peut varier selon les familles. Par exemple, à Ottawa, le français se trouve avant tout en contexte minoritaire, tandis qu'au Québec, le français se trouve en contexte majoritaire. Donc, les parents qui habitent au Québec (Amalia, Stéphanie et Thomas) ont aussi le choix d'écoles de langue française en contexte majoritaire. Pour tous les autres locuteurs, le contexte minoritaire du français mérite aussi un survol, car ces parents choisissent délibérément un système qui ne fait pas partie de la société majeure en sachant que d'autres options existent. Notamment, les parents qui ne possèdent pas le capital linguistique du français peuvent choisir plus facilement le français d'une école de langue française, car le Canada, qui est leur pays d'adoption, propose des écoles de langue française, surtout à Ottawa. Ainsi, pour faire partie de leur nouveau pays, ils ont la possibilité de bénéficier d'une éducation dans l'autre langue officielle, le français. Le graphique 4 montre les systèmes étudiés par les

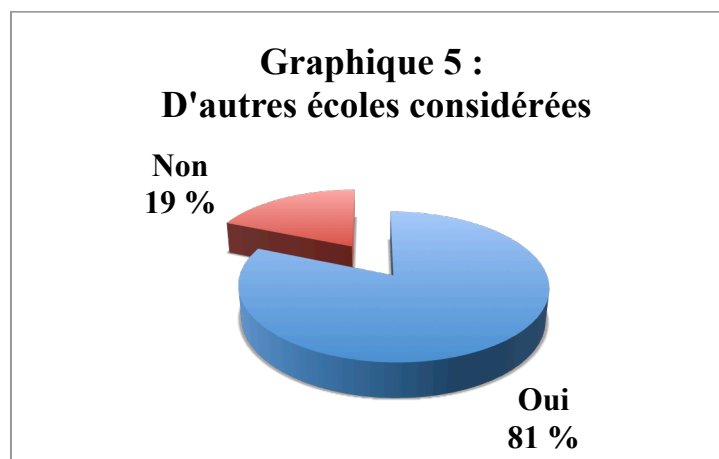
parents. Remarquons que tous ont envisagé le système français. Puisqu'ils l'ont choisi, c'est une évidence.



Légende : **F** = langue française, **A** = langue anglaise **Français** = le Lycée Claudel
BI = les écoles où est offert le baccalauréat international

Ensuite, le graphique 5 montre que d'autres écoles ont été prises en considération avant de sélectionner celle-ci. En fait, dix-neuf pour cent des parents, qui comprennent Suzanne, Mushfiq, Liliane, savaient dès le départ qu'ils allaient choisir le lycée. Les autres parents ont évalué d'autres options. Thérèse, Michel, Nadia, Amalia⁹⁰, Angela et Roula ont même inscrit leurs enfants à d'autres écoles avant d'opter pour le lycée.

⁹⁰ Le cas d'Amalia est particulier, parce que son fils fréquentait une autre école à Sherbrooke avant de venir à Ottawa. Cette école est la première qu'il fréquente ici.



Nous observons qu'il y a beaucoup d'éléments à prendre en compte avant de faire le choix. C'est pour cette raison que le choix n'est pas évident pour ceux qui souhaitent aborder ce processus.

1.1 L'image du français

Dans notre étude, nous voyons que les représentations du français sont très fortes (voir graphique 1 : Facteurs de motivation, page 129). Tous les parents privilégient la variété du français de France⁹¹, celle qui est employée au lycée et qui n'est pas courante au Canada, comparée à la variété canadienne qui est plus répandue. Ainsi, l'influence de la manière dont ils perçoivent le français de France, le français québécois ou le français canadien devient un facteur de motivation.

Nous remarquons que vouloir avoir un certain accent signifie vouloir faire partie d'une certaine classe sociale qui l'emploie. Cet accent est en effet une ouverture à une autre classe à laquelle les parents veulent intégrer leurs enfants (van Zanten, 2009). C'est une stratégie de distinction de Bourdieu (2001, 1982, 1979, 1977), où l'on se sert du

⁹¹ Les parents ne précisent pas si ce français qu'ils veulent pour leurs enfants comprend un certain vocabulaire ou un registre distinct.

capital linguistique pour avoir cet accent soutenu, qui représente le français de l'élite, appris dans une institution (Bourdieu, 1982). Toutefois, tout le monde, même en France, n'a pas cet accent à travers le capital linguistique. C'est un imaginaire projeté autour du lycée, parce qu'il y a aussi des écoles en France, comme au Canada, dans les banlieues moins privilégiées que d'autres qui sont moins désirées par certaines familles ou moins fréquentées par certains élèves. Nous voyons donc une construction de l'image projetée du lycée qui est marquée par un accent et une classe sociale favorisés, et en conséquence attire une certaine clientèle.

Les références au français de France sont indéniables et intéressantes chez les parents qui n'ont pas de lien avec la France : Gisela, Amalia, Raj, Nadia et Roula. Ils répètent tous le même discours : ils envoient leurs enfants dans cette école, parce qu'ils n'aiment pas le français canadien, notamment la variété québécoise de la région⁹². C'est la représentation de cette variété du français qui règne chez eux. Par exemple, ce type de représentation, comme toute représentation, prend forme dans les conversations quotidiennes des individus par rapport aux circonstances culturelles et historiques. Les individus discutent des thèmes importants dans la vie dans le but d'arriver à une position commune (dans le cas de notre étude, l'opinion du français). Les thèmes (les représentations) peuvent être remis en cause par ces mêmes individus ou par d'autres individus qui les fréquentent sans avoir pris part aux discussions précédentes (Seca, 2001, p. 13-14). Cette explication confirme notre analyse suivante, qui montre que ces parents ont une certaine perception du français de France, mais fondée sur les représentations ; en effet, ils ne sont pas français et n'ont aucune connaissance des différentes variétés du français qui existent. Le pouvoir de la représentation est indubitable, comme nous l'avons

⁹² Gisela aime le québécois. C'est le français de l'Outaouais qui lui déplaît.

appris lors de notre entrevue avec Suzanne, une Française, qui a fait des études slaves.

Son discours éclaircit le lien au français des Russes, surtout celui de Nadia :

Quelques couples russes [...], qui viennent au lycée, qui ne parlent pas le français et leur enfant va parler français [...]. Le français de France, c'est considéré par les Russes comme la langue de l'aristocratie : ils sont très attachés à leur tzar.

Bien que Nadia ne fasse pas un énoncé explicite à ce sujet, les nombreux constats partagés lors des entrevues par rapport au français de France sont des exemples de la représentation du français comme une valeur rattachée aux élites dans une position hiérarchique sociale.

En bref, il est primordial de noter la portée donnée à la langue française et, en particulier, à la variété de « l'idéal normé » de la France, notamment par les parents qui ne sont pas français. La préférence pour le français de France n'est toutefois pas la seule raison d'avoir choisi le lycée.

2 Les raisons qui expliquent le choix scolaire

Nous avons examiné les facteurs de motivation par rapport au choix. Il nous paraît intéressant d'expliquer les deux raisons principales qui mènent les parents à faire ce choix du Lycée Claudel : 1) les différentes formes de capital et 2) la reproduction.

2.1 Les différentes formes de capital

La motivation du choix scolaire semble être fondée sur de diverses formes de capital dont les participants se servent souvent sans expliciter l'emploi et ses conséquences. Les parents mobilisent les différentes formes telles que le capital économique, social et linguistique dans un but particulier : pour faire en sorte que leurs enfants aient le pouvoir du capital sur le marché du travail pour finalement avoir plus d'opportunités dans la vie.

2.1.1 *Faire un investissement économique*

Tous les parents font un investissement économique en choisissant cette école privée où il y a des frais de scolarité à assumer. Certains parents reconnaissent cet investissement économique en termes d'argent, qui pèse difficilement sur eux. Le prochain extrait soulève cette responsabilité financière :

Sangita⁹³ : Puisque vous avez choisi cette école française, comment soutenez-vous ce choix ?

Liliane:

Dès que je suis arrivée en tant qu'immigrante, de m'accrocher au premier travail que j'ai pour que je puisse vraiment payer la scolarité de mes enfants [...]. J'ai soutenu ce système-là au niveau financier [...]. Je suis sûre et certaine que Nina est dans le système par conviction [...] et non uniquement par habitude [...]. Elle me dit : je fais tout ce que tu veux, toutes les économies.

Le discours insiste sur la charge pécuniaire considérable entraînée par ce choix scolaire d'un enseignement en français dans le système français. Cette raison tout élémentaire, payer les frais de scolarité est le soutien le plus important pour certains parents. De plus, Liliane évoque la conviction qu'elle perçoit ce que ressent sa fille, Nina. Cette conviction est une représentation d'une valeur que Liliane détient par rapport à cet enseignement. Selon elle, puisque Nina reconnaît les sacrifices liés à ce choix et même apprécie énormément cette expérience scolaire, Liliane accepte la contribution financière importante plus facilement.

Le soutien économique de Nadia est exhaustif :

Sangita :

Puisque vous avez choisi cette école pour Oksana, vous valorisez la formation en français pour elle. Alors, quel est votre engagement au français?

Nadia:

We had to find a French tutor for her [...]. I couldn't help her [...]. She has a lot of activities outside school, so managing her time was very important [...]. Financially, ok let's put it apart because everyone is going through the same situation. But being an immigrant and if you don't speak French, you didn't get an education in French, nobody in your family speak French, it is a big obstacle to get to this school [...]. For some teachers, I had to bring a translator [...]. I was actually shocked when school told me that it cannot be our choice unfortunately because we are

⁹³ Nous commençons avec la question que nous avons posée aux participants pour donner le contexte de la réponse.

immigrants and we don't speak French [...]. I was putting her in French camps [...]. We took a trip so she was our interpreter in Paris [...]. I knew that you had to support French culture. You had to support the necessity of knowing this language, to show her what ability it gives to her, to create additional interest in this language. But you know, it is really hard.⁹⁴

Il est particulièrement impressionnant de noter l'engagement de Nadia en sachant qu'elle n'est pas locutrice de français, mais saisit l'importance du français dans la vie de sa fille. Elle a même dû subir l'opposition de l'école en y inscrivant sa fille. Mais comme elle tenait à ce que sa fille soit scolarisée en français pour avoir ce capital linguistique, culturel et social, elle n'a pas renoncé à son objectif.

Prenons le cas de Gisela :

Sangita : Pourquoi avez-vous choisi le Lycée Claudel en particulier? Quel était votre objectif ?

Gisela :

J'ai entendu que l'école dans notre commission scolaire aurait 80 % de Somaliens qui parlent pas le français, malgré étant dans le système français, ce qui me fait pas une bonne impression de cette école-là⁹⁵. Je veux surtout qu'il parle le bon français [...]. Malgré que j'ai vécu au Québec pour dix ans et j'aime bien le québécois, mais la version de l'Outaouais est une version terrible. Donc, je ne veux pas que mon fils parle comme ça.

Il semble que Gisela désire un milieu particulier dans lequel son fils, Heiko, serait encadré. Ce désir est présenté en termes de capital linguistique : un certain français souhaité. Ce sous-discours porte sur le souhait d'envoyer son enfant dans cette école avec une certaine clientèle (d'une classe sociale particulière : exemple de la distinction) et non pas l'école de son quartier où se trouvent des enfants moins favorisés. Elle emploie ainsi

⁹⁴ Notre traduction de l'extrait de Nadia : Nous avons dû trouver un tuteur en français pour elle [...]. Je n'ai pas pu l'aider [...]. Elle a beaucoup d'activités parascolaires, donc il est très important de gérer son temps [...]. Au niveau financier, bon, il ne faut pas en parler, car nous sommes tous dans la même situation. Mais si tu es une immigrante et si tu ne parles pas français, et que tu n'as pas été scolarisé en français, que personne ne parle le français dans ta famille, c'est un grand obstacle – inscrire ton enfant à cette école. [...]. Pour certains enseignants, j'ai dû apporter un traducteur [...]. J'étais en fait étonnée quand l'école m'a dit que ce ne peut pas être notre choix, malheureusement, parce que nous sommes immigrants et ne parlons pas le français [...]. Je l'inscrivais aux camps en français [...]. Nous avons visité Paris où elle était notre interprète [...]. Je savais qu'il fallait soutenir la culture française. Il fallait soutenir la nécessité de connaître cette langue, de lui montrer ce que la langue peut lui donner, d'approfondir l'intérêt pour à cette langue. Mais tu sais, c'est très difficile.

⁹⁵ En analysant l'opinion présentée par la maman, nous constatons ses représentations par rapport 1) aux différentes variétés de français « québécois » même s'il s'agit de l'Ontario et 2) au contexte social de l'école de quartier. Ces représentations sont ressorties lors de l'analyse.

la distinction entre elle qui choisit un haut lieu de distinction pour son fils et les individus qui envoient leurs enfants à l'école du quartier. Ce reflet de capital économique et de capital social n'est toutefois pas nécessairement lié au niveau d'une élite à laquelle elle n'appartient pas, mais plutôt attaché au capital social qu'elle veut que son fils obtienne en le côtoyant. Elle fait un investissement financier dans cette scolarité pour donner un capital culturel, linguistique et social à son fils. Par exemple, étant donné que l'école privée a un certain statut, son fils est exposé à un groupe distinct. Il va créer un capital social qu'elle valorise. Bien que son mari soit canadien-français et qu'elle ait vécu au Québec où elle a passé son doctorat en français, elle juge les variétés du français au Canada moins agréables. Elle met en valeur la langue et la variété du français de France ou bien le français plus standard, légitime à son avis (Bourdieu, 1982). Il ne suffit pas de constater qu'elle a fait le choix uniquement pour un certain français. Elle a fait le choix d'une école privée qui pratique ce français qu'elle veut pour son fils, dans un milieu social distinct. Et pour avoir ce français dans une école privée, il faut avoir des moyens financiers, alors le capital économique.

Par conséquent, en payant les frais de scolarité d'une école privée (le capital économique), les parents espèrent une ouverture sur d'autres formes de capital (leurs enfants auront accès à un réseau social privilégié). Ces formes de capital peuvent leur donner une meilleure vie grâce à un capital social, culturel et économique plus valorisant et menant à des possibilités élargies d'accès à leurs choix post-secondaires et à des emplois plus tard (capital économique).

2.1.2 *Le capital social – les familles et les amis*

Puisque, pour faire le choix, les individus peuvent intégrer les échanges avec les autres en faisant l'analyse des options, nous notons l'emploi du capital social (Bourdieu, 1982) que certains parents possèdent et qu'ils peuvent utiliser d'une manière stratégique. Le capital social permet aux parents de mobiliser leur réseau au profit des enfants. Mais son existence n'est pas suffisante (Kanouté et collab., 2008). L'emploi de ce capital, en conjonction avec la recherche sur les choix, peut être utile si les parents s'en servent pour prendre une décision. Remarquons qu'il n'est pas obligatoire de se servir du capital social (le réseau personnel des amis, de la famille, des collègues) : son emploi peut être inconscient, mais il est une méthode pratique qui peut également adoucir le stress, notamment quand le choix à faire comporte un regard sur les écoles ou les systèmes peu familiers ou inaccoutumés.

Les deux prochains extraits sont des témoignages de parents qui consultent consciemment le capital social en faisant leur choix scolaire :

Sangita : Pourquoi avez-vous choisi le Lycée Claudel en particulier? Quel était votre objectif ?

Martine :

C'est une amie qui m'a recommandée. J'ai regardé aussi [...], les résultats au baccalauréat et ils sont vraiment impressionnants. Et je me suis dit : donc, ça doit être une excellente école, un excellent niveau.

Roula :

My cousins had gone to [...] Collège Marie de France in Montréal and I had seen that they had gotten a very good education and their French was excellent [...]. They were telling me : there is a [...] sister school to the one we went to and you should really look into it.⁹⁶

Martine, qui vient d'arriver au Canada, s'est reposée sur l'avis de son amie pour la guider dans sa recherche d'école. Bien que Roula connaisse le pays, parce qu'elle a toujours habité au Canada, elle ne connaît pas le système français. Elle s'est penchée sur les

⁹⁶ Notre traduction du passage de Roula : Mes cousins ont fréquenté [...] le Collège Marie de France à Montréal. Et j'ai remarqué qu'ils ont reçu une bonne éducation et leur français était excellent [...]. Ils me disaient : il y a [...] une école pareille à celle que nous avons fréquentée. Tu devrais te renseigner à ce sujet.

discussions avec sa famille afin de prendre sa décision. Les deux se sont servies donc de leur capital social pour choisir le lycée. Dans les deux cas, les femmes s'intéressent aussi à la réputation de l'école, mais Roula se sert de son capital social en se confiant à sa famille, tandis que Martine avait fait ses propres recherches en consultant les résultats pour affirmer son choix. Elle commente les résultats au baccalauréat au lycée, qui montrent son désir de choisir une école qui donne accès à ses enfants à n'importe quelle université (bien entendu, si les notes sont bonnes), car les options d'orientation augmentent. D'après elle, le système français, qu'elle connaît, ouvre de nombreuses portes sur plus d'opportunités. Étant récemment arrivée au Canada, elle ne semble pas connaître que, tout comme pour les élèves issus des écoles publiques, de bons résultats sont nécessaires pour accéder à un plus grand choix d'universités. D'une part, les deux femmes ont employé leur capital social pour explorer les choix scolaires, mais d'autre part, ce n'est que Martine qui s'est penchée sur les résultats obtenus dans ses recherches pour renforcer sa décision.

En somme, nous notons que le capital social a un but distinct dans le choix scolaire : il sert lors de la prise de décision.

2.1.3 Le capital linguistique du français

Dans notre étude, les parents qui ne détiennent pas le capital linguistique du français ou ne le parlent pas tout le temps avec leurs enfants ont choisi cette école pour que les enfants l'acquièrent. Il semble que les parents aient une méconnaissance de l'admission aux écoles de langue française. L'exemple de Nadia, qui a compris l'importance du français dès son arrivée de Toronto à Ottawa, est intéressant, parce qu'elle n'a pas

entrepris le processus d'admission à une école de langue française pour sa fille bien que celle-ci ait fréquenté une école d'immersion française pour être exposée au français. Dans ce milieu, elle s'était impliquée dans la vie scolaire de sa fille étant donné que l'anglais se parlait dans cette école. Le modèle d'immersion a donné la base à sa fille pour pouvoir fréquenter le lycée, ce qui était son objectif ultime. Elle a donc suivi des étapes avant d'y arriver en planifiant le déroulement à la destination finale. En effet, elle a adopté une stratégie différente des autres familles.

Ensuite, Nadia décrit son choix final du lycée :

Sangita : Pourquoi avez-vous choisi le Lycée Claudel en particulier? Quel était votre objectif ?

Nadia :

I realized that French is a very important part of Canadian culture, and like 50% probably of Ottawa population that many people here speak [...]. It is very important for your career [...]. We decided to add French because of the importance of [...] the language in Canada [...]. Russian and French culture are very connect, like even in school, we studied a lot about France [...]. I was looking for [...] a good school, and for me it was very important that it would be French and [...] different from Canadian public system. [...] I learned that [...] almost more than 90% of the students graduated from this system in French compared to I think 70 or 60% who graduated from public system in Ontario⁹⁷ [...]. Teachers are from France, so her French language will be kind of not Québécois [...]. It is based on the French culture from France [...] Language is different. Culture is different [...]. French people don't understand Québécois speaking at all because it is totally different language.⁹⁸

Nadia soulève le capital linguistique du français lié aux niveaux économique, culturel et social. Elle dessine le portrait typique d'une immigrante qui est à la recherche d'une meilleure vie à plusieurs niveaux pour sa fille et elle se sert de la formation pour atteindre

⁹⁷ Cet énoncé montre la représentation du système scolaire ontarien qu'a cette mère. Nous n'avons pas vérifié où elle avait obtenus ces renseignements, puisque notre objectif n'était pas d'en vérifier la véracité, mais de faire ressortir les représentations qui pouvaient influencer sur le choix scolaire des parents.

⁹⁸ Notre traduction du discours de Nadia : Je me suis rendu compte de l'importance de français dans la culture canadienne, comme 50 % probablement de la population d'Ottawa que plusieurs personnes le parlent ici [...]. Il est très important pour ton métier [...]. Nous avons pris la décision d'ajouter le français, parce que c'est une langue importante [...] au Canada [...]. Il y a des similarités entre la culture russe et la culture française. Même à l'école, nous avons beaucoup étudié la France [...]. Je cherchais [...] une bonne école, et pour moi c'était important qu'elle soit française et [...] différente du système public canadien [...]. J'ai appris que [...] Presque plus de 90 % d'élèves ont fini leurs études dans ce système par rapport à 70 % ou 60 % d'élèves, je pense, qui ont terminé au système public en Ontario [...]. Les enseignants sont de la France, donc sa langue sera pas vraiment le québécois [...]. Il est basé sur la culture française de la France [...]. La langue est différente. La culture est différente [...]. Les Français ne comprennent pas du tout les Québécois, parce que la langue est tout à fait différente.

cet objectif. Elle commente les variétés du français canadien et celui de France⁹⁹ en privilégiant la variété française pour la langue ainsi que pour l'équipe pédagogique qui la détient. Elle comprend que l'acquisition du français est une ouverture sur le marché du travail pour sa fille. Selon elle, le capital linguistique s'attache au capital culturel qui est important, car elle voit des liens entre sa culture russe et celle de la France, qu'elle privilégie. Elle soutient son argument en s'appuyant sa perception sur la différence entre les résultats des finissants dans les deux systèmes. Notons qu'une école privée, contrairement à une école publique, peut choisir de ne pas offrir de service supplémentaire aux étudiants qui ne réussissent pas bien. Les chiffres qu'elle cite pour comparer les deux systèmes ne sont donc pas semblables.

À l'exclusion des autres facteurs déjà cités, Liliane, immigrante venant du Liban, décrit d'autres éléments à prendre en considération :

Sangita : Pourquoi avez-vous choisi le Lycée Claudel en particulier? Quel était votre objectif ?

Liliane :

J'ai voulu plutôt avoir le français pour sa richesse [...]. C'est un système international. Donc, partout où nous irons nos enfants [...] n'auront pas de difficultés à s'intégrer dans le système [...]. Je n'ai pas du tout l'intention de dire du mal du système canadien, mais je l'ai trouvé moins bon¹⁰⁰ [...]. Si je suis là comme immigrante, c'est pour donner le mieux à mes enfants [...]. D'ailleurs, la France aussi se rend compte que on peut pas se limiter à l'apprentissage [...] du français dans les écoles [...]. Même [...] au langage informatique [...], c'est l'anglais qui a plus de place [...]. Il est important de s'ouvrir à d'autres langues, mais [...] : ça serait pas au détriment du français [...], ce serait avec en plus du français [...]. Le français n'a pas empêché au contraire nos enfants de s'ouvrir à d'autres langues [...]. Donc, ils ont gagné le français et d'autres langues.

Ce discours englobe plusieurs aspects primordiaux. D'abord, la représentation du français comme une langue riche montre la valeur que Liliane lui donne. Bien qu'elle apprécie l'ouverture aux autres langues à travers le français, qui est un atout sur le marché du

⁹⁹ Alors qu'elle fait une distinction entre les systèmes français et canadien où elle privilégie le système français, rappelons que sa fille a fréquenté le système canadien dans le programme d'immersion française pour avoir cette base linguistique en français.

¹⁰⁰ Cet énoncé montre également la représentation qu'a Liliane du système scolaire canadien, qu'elle voit comme inférieur à celui du lycée, et cela, sans pourtant préciser sur quoi elle appuie son opinion.

travail, en même temps, elle reconnaît que le français doit s'ouvrir aux autres langues pour maintenir sa place sur le marché économique mondial. Sinon, sa place serait complètement prise par l'anglais. Cependant, elle ne tient pas compte que ceci aurait été possible dans le système franco-ontarien, qu'elle ne connaît pas directement. En fait, elle compare le système français au système canadien, qu'elle estime moins bon et qui, à son avis, n'atteint pas ses attentes. De plus, le système français correspond bien aux besoins de sa famille, qui, en raison de sa mobilité professionnelle, peut changer de lycée et malgré tout, trouver une continuité dans les programmes scolaires¹⁰¹, parce que le système est international. Les familles qui sont mutées se sentent à l'aise, sachant qu'il n'y a pas de rupture pour leurs enfants puisque le système est offert à travers le monde. La disponibilité du système français est donc aussi une raison pour le choix du lycée. Enfin, elle s'identifie comme immigrante qui veut donner une bonne éducation à ses enfants, ce qui est commun chez les immigrants (Curdt-Christiansen, 2009). En fait, dans les données de l'étude de Curdt-Christiansen (2009), les parents immigrants ont des attentes élevées par rapport à l'éducation de leurs enfants. Ils désirent qu'ils reçoivent une bonne éducation avec un haut niveau pour pouvoir réussir (Curdt-Christiansen, 2009). Pour sa part, Klinkenberg (2001, p. 159) précise que l'apprentissage d'une langue est un important facteur de développement personnel (l'intellect, la culture, l'ouverture, la tolérance). Cette motivation est indépendante de la langue maternelle, de la langue majoritaire et de la langue apprise. La connaissance de langues est une des conditions essentielles de la promotion économique et sociale. Ainsi, les enfants qui ont une langue maternelle dans laquelle ils sont à l'aise et ensuite qui acquièrent le français comme une

¹⁰¹ Le système français n'est cependant pas le seul système à travers le monde qui offre une telle continuité.

deuxième ou une troisième langue ont un bagage linguistique plus fort et plus stable dans plusieurs marchés : du travail, social, culturel et économique.

L'étude de Dagenais (2008, p. 353) résume bien le choix scolaire des parents immigrants, qui veulent le capital linguistique du français pour leurs enfants : les parents qui ne détiennent pas le capital linguistique du français, en tant qu'immigrants, considèrent que ce capital est convertible en capital économique sur le marché du travail. Le choix d'un programme d'immersion française permet à leurs enfants d'acquérir le capital linguistique pour connaître les deux langues officielles du Canada. En plus, les parents maintiennent la langue maternelle chez eux. Cette stratégie a été adoptée dans l'espoir que leurs enfants soient avantagés par rapport aux unilingues et aux bilingues. Même si son étude porte sur une école d'immersion, la perspective qu'il adopte peut s'appliquer aux enfants de notre étude : elle insiste sur le capital que les enfants pourront posséder en ajoutant le français à leur répertoire linguistique et en devenant ainsi officiellement bilingues, s'ils apprennent aussi l'anglais. En plus, c'est le capital linguistique qui ouvre la porte aux formes de capital (social et économique) dont les enfants peuvent bénéficier, comme nous l'avons aussi noté.

Somme toute, selon tous les parents, le capital linguistique offre la possibilité aux enfants d'enrichir leur capital afin d'accéder à une meilleure vie. Pour les enfants qui ne sont pas détenteurs de ce capital, le français leur est présenté par le biais de la scolarisation, parce qu'une école française est perçue surtout comme un bon investissement pour l'avenir de ces enfants, comme l'ont aussi trouvé Bélanger et Kayitesi (2010, p. 157). Alors que les parents dans notre étude ont choisi cette école pour le capital linguistique (effectivement, le français est imposé), social (un milieu distinct) et

économique (un avenir plus prometteur), l'école est aussi un lieu de capital culturel que les parents reconnaissent. Nous ne savons pas si les parents qui n'ont pas d'héritage français, en optant pour cette école, ont réfléchi à l'impact sur le patrimoine familial puisque leur objectif principal était d'offrir plus d'avantages à leurs enfants à long terme, notamment sous forme de capital économique. Lors des entrevues, aucun parent n'a commenté l'impact de la culture française sur leurs enfants, même si celle-ci est différente de la leur.

2.1.4 Le capital linguistique du français – l'autre langue officielle

Pour certains parents (Amalia, Nadia, Raj et Roula), le français représente l'autre langue officielle du Canada dont leurs enfants peuvent faire l'acquisition. Le discours de Raj évoque notamment entre autres l'importance du français comme l'autre langue officielle du Canada :

Sangita : Pourquoi avez-vous choisi le Lycée Claudel en particulier? Quel était votre objectif ?

Raj :

[My wife] did research in different schools in Ottawa [...]. She contacted one of her friends [...] who suggested she look into the French system [...]. It was always important for us to have Maya speak French, also because of the bilingual country [...]. My wish was for [Maya] to have learned French, but in the Ottawa-Carleton system, even French immersion. I did not know that there was really a difference in the quality of the French learned from the lycée [...]. Now I know that the French is much more advanced in the lycée system [...]. [My wife's] conclusion was the level of education, [...] of French that Maya would have received in the French system was going to be well more advanced than the other systems¹⁰² [...]. The reputation of the lycée here was good [...]. [My wife] wanted Maya to know the French from France as opposed to the French from Québec.¹⁰³

¹⁰² Notons que c'est le père qui transmet l'avis de sa femme par rapport à la qualité et au niveau du français. Nous ne l'avons pas vérifié auprès de son épouse.

¹⁰³ Notre traduction de l'extrait de Raj : Ma femme s'est intéressée à différentes écoles d'Ottawa [...]. Elle a parlé à une de ses amies [...] qui lui a conseillé d'explorer le système français [...]. Il nous importait toujours que Maya parle le français, aussi parce que c'est un pays bilingue [...]. Je voulais que Maya apprenne le français, mais je pensais alors au système public ou même à une école d'immersion française. Je ne savais pas qu'il y avait une telle différence dans la qualité du français appris au lycée [...]. Maintenant, je sais que le niveau de français est beaucoup plus élevé au lycée [...]. Ma femme a conclu que le niveau de formation [...], de français que Maya obtiendrait dans le système français serait plus élevé que

À titre d'immigrant, Raj ne parle pas couramment les deux langues officielles. Il ne jouit donc pas du bilinguisme canadien, qui fait partie de son pays d'adoption. Mais, puisque c'est une valeur manquante chez lui, attachée à l'image identitaire canadienne, aux droits de tout citoyen canadien, il souhaite ainsi que sa fille soit éduquée dans l'autre langue officielle. Il le cherche dans une école française (dans un système et dans la norme provenant d'un autre pays), parce qu'il semble avoir une mécompréhension du comité d'admission des écoles de langue française. Son accès n'est pas fermé, alors qu'il n'est pas au courant de cela. C'est tout simplement la méconnaissance. Il s'est donc mis dans cette situation où il choisit le bilinguisme canadien pour sa fille sans avoir compris le système d'admission dans les écoles de langue française. Toutefois, sa femme connaît le français et aurait pu se renseigner auprès du système canadien.

Ces constats sont également soulevés par Schwartz : plusieurs parents croient qu'ils ont manqué des occasions en n'étant pas formés dans les deux langues officielles. Ce manque chez eux a motivé leur décision d'élever leurs enfants en leur donnant la possibilité d'acquérir les deux langues officielles (Schwartz, 2010, p. 182). Ensuite, en tant que Canadienne, la fille de Raj, Maya a le droit de pouvoir parler le français et, par la suite, de devenir multilingue. L'occasion d'avoir ce développement linguistique pour sa fille est une représentation de son engagement pour lui offrir un avenir plus prometteur. Pour ce père immigrant qui a fait la majorité de sa scolarité en anglais au Canada, le niveau académique est fondamental, car un niveau élevé est lié à la réussite dans la vie, surtout chez les immigrants (King et De Fina, 2010; Curdt-Christiansen, 2009; Evans, 1996; Schwartz, 2010). Certes, à son avis, à travers la recherche faite par sa femme, qui

dans les autres systèmes [...]. La réputation du lycée est bonne [...]. Ma femme voulait que Maya connaisse le français de France, pas le français du Québec.

influence fortement son discours et leur choix, il fait la distinction : il veut que sa fille ait une qualité particulière de la langue française, et clairement, une variété spécifique, celle de la France, une variété privilégiée et qu'il voit comme légitime. Cette image du français de France relève d'une attitude d'élite, car il n'accepte pas le français parlé dans ce pays qui est le sien. Les variétés canadiennes sont donc moins favorisées. Finalement, cet exemple souligne le pouvoir du capital social. Confiance est faite en l'expérience de l'amie d'origine française qui a une fille dans un lycée français à Montréal sans nécessairement interroger l'amie sur le programme ou l'enseignement. Le réseau social sert toutefois à commenter la réputation favorable de l'école d'un système inconnu.

Dans l'ensemble, la scolarisation en français de cette école offre aux enfants la possibilité d'épouser le bilinguisme canadien comme valeur, sans pour autant y associer le français canadien. En plus, les familles ne participent pas dans la communauté francophone en milieu minoritaire. Elles s'attendent donc à ce que l'école donne les compétences linguistiques à leurs enfants, parce qu'elles ne les soutiennent ni à l'extérieur ni à l'intérieur de la maison pour les renforcer. Une fois le choix fait, elles ne veulent pas l'adopter ouvertement. Mais en même temps, le paradoxe est évident, parce que les parents cherchent le français dans le système français et non pas canadien, qui a un choix plus vaste.

2.1.5 Le capital linguistique du français dans le marché du travail

Plusieurs parents (Amalia, Raj, Nadia et Roula) relèvent l'avantage du français pour l'emploi, une raison motivant le choix. D'autres parents (Mushfiq, Lucie et Angela), tous locuteurs de français n'en perçoivent pas son utilité. En fait, ils remarquent que l'emploi

du français n'est pas courant sur le marché du travail. Prenons le cas de Lucie :

Sangita : Quelle est selon vous l'importance du français au Canada pour les métiers ?

Lucie :

C'est moins important que l'anglais [...], parce que d'abord c'est moins parlé [...]. La plupart du travail se fait en anglais quoi que même s'il y a des gens qui sont bilingues, etc. [...]. C'est pas la langue du travail c'est pas la langue des professionnels.

Son discours reconnaît l'anglais comme la langue du travail universelle. C'est-à-dire que d'avoir le français n'est pas désavantageux, mais avoir l'anglais est avantageux. Selon ce groupe, en effet, il semble qu'avoir le français est un atout pour entrer sur le marché du travail, toutefois sans nier la nécessité incontestée d'avoir et de pouvoir utiliser l'anglais. Le français ouvre donc la porte, mais une fois la porte ouverte, l'anglais prime.

Bref, les parents qui témoignent de l'aspect moins utile du français au travail racontent leur expérience une fois au travail, où ils ne trouvent pas son emploi systématique. Quant à Amalia, Raj, Nadia et Roula, ils mettent l'accent sur l'emploi du français à l'entrée sur le marché du travail et ils ne le remettent pas en question, parce qu'ils peignent une image du français comme une langue qui donne plus d'opportunités. Notons qu'ils n'explicitent pas ce déroulement, mais Roula a constaté que la connaissance du français lui a servi à être embauchée comme fonctionnaire public.

Pour tout dire, le capital linguistique du français a un but précis pour tous les parents. Il contribue aux autres formes de capital (économique, social, culturel) qui servent à améliorer la vie de leurs enfants. En plus, il sert à l'acquisition de la variété linguistique de France. Bien que la langue offre aussi la valeur du bilinguisme canadien (un raisonnement du choix scolaire pour certains parents), elle est un élément distinctif. L'apprentissage au lycée ne donne aux enfants ni le français du Canada ni les valeurs canadiennes qu'ils auraient pu acquérir dans les écoles de langue française. En plus, le

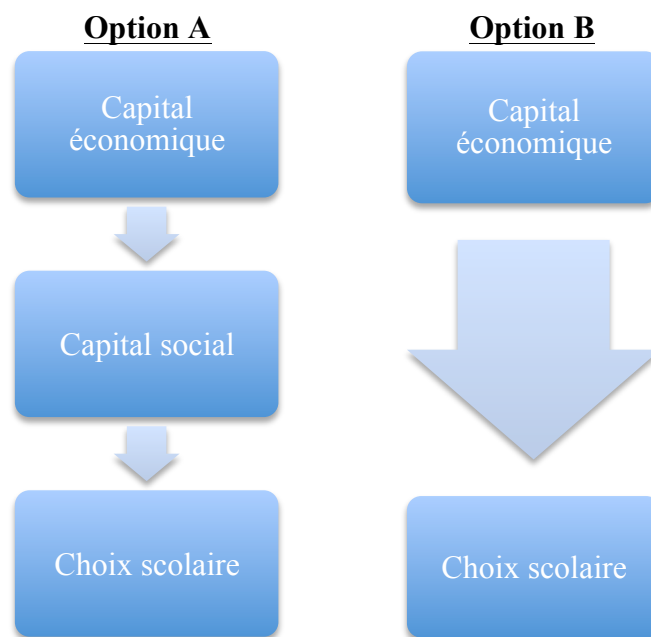
français de France, auquel les parents rattachent le capital linguistique, n'est pas la variété linguistique majoritaire sur le marché du Canada.

2.1.6 *La synthèse de l'emploi des différentes formes de capital*

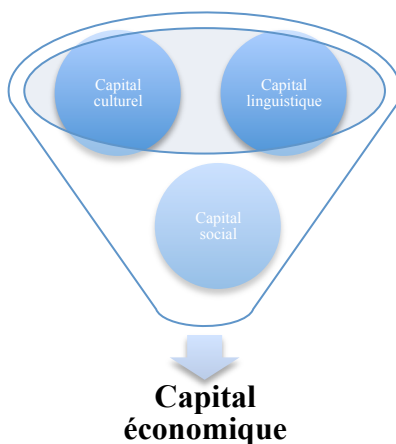
L'organigramme 1 peint l'emploi des différentes formes de capital en faisant le choix scolaire.

Organigramme 1 : L'emploi des différentes formes de capital dans le choix scolaire

Dans notre étude, suite à l'analyse des données, il apparaît que nos participants ont suivi l'une ou l'autre des deux options (A et B) suivantes pour faire le choix scolaire :



Une fois le choix scolaire fait, les enfants ont la possibilité d'acquérir le capital linguistique, le capital culturel et le capital social à l'école. Cette acquisition mène à l'augmentation du capital social et du capital culturel. Le but de l'acquisition de toutes les formes du capital est d'accroître le capital économique en détenant les autres formes de capital et en les mobilisant.



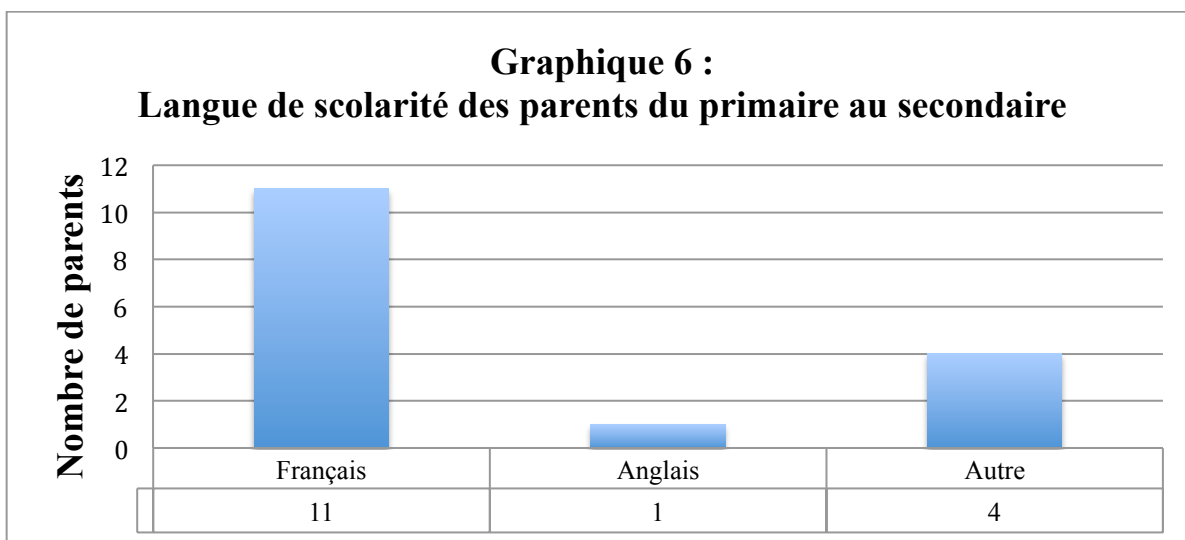
Somme tout, il faut le capital économique pour inscrire les enfants au lycée. Mais l'emploi de ce capital sert aussi à choisir ce milieu distinct pour les enfants.

2.2 *La reproduction*

Selon les recherches de Bourdieu (2001, 1982) et de Bourdieu et Passeron (1970), la reproduction fait partie d'une idéologie française¹⁰⁴, dont les classes sociales sont examinées. Dans notre étude, nous remarquons la reproduction dans le choix scolaire, notamment chez les parents qui parlent français (voir le graphique 6, page 150¹⁰⁵), comme dans l'étude de Forlot (2010), où les expatriés français ont choisi une école française à Toronto.

¹⁰⁴ Bourdieu et Bourdieu Passeron se sont intéressés au système d'enseignement français. Nous nous inspirons de leurs études, car le Lycée Claudel est une école française.

¹⁰⁵ Roula est la seule qui a fait ses études en français dans le système canadien.



Cette notion s'exprime lorsque les parents considèrent trois aspects : 1) le système scolaire, 2) le retour en France et 3) le lien entre la langue et la culture françaises.

2.2.1 La reproduction d'un système connu

Certains parents précisent le choix scolaire en se penchant notamment sur la reproduction d'un système connu. Passons à l'exemple de Thérèse. Son fils, Aleksy, a commencé dans l'école de langue française du quartier :

Sangita : Pourquoi avez-vous choisi le Lycée Claudel en particulier? Quel était votre objectif ?

Thérèse :

J'étais absolument pour le système public de l'éducation [...]. Quand on a vu que la maîtrise du français qu'on le souhaitait pour nos enfants n'était pas atteinte par cette école, nous les avons inscrits au lycée.

Son changement est alors motivé par la qualité de la langue, car elle voulait s'assurer que son fils ait une connaissance parfaite de sa langue maternelle. Puisque son fils fréquentait une école de langue française publique, son discours porte aussi sur la représentation du système public qui est majoritaire au Canada. En tant qu'enseignante dans une école publique, elle souhaitait garder ses enfants dans le système public auquel elle tient. En revanche, ses commentaires soulignent que, selon elle, la qualité de la langue française

est moins bonne dans le système public. Elle commente de façon péjorative le système public. Elle en arrive à le critiquer en sortant son fils de l'école. Partant de ce fait, elle cherchait la variété de France qu'elle a trouvée au lycée (la distinction entre la variété canadienne et française) – une reproduction d'un certain accent.

En revanche, Suzanne a choisi cette école dès le début :

Je connais bien le système français et [...] aussi le système canadien [...]. J'ai vu le niveau des étudiants qui sortaient du système public¹⁰⁶ : j'étais horrifiée [...]. Je sais que [le lycée] est avec la même base que la mienne [...], parce que ça correspondait à mes attentes pour mes enfants, c'est-à-dire je voulais qu'ils aient une bonne base et une bonne fondation au niveau des maths et du français [...], donc, une éducation stricte dès le départ et la discipline aussi [...], c'est-à-dire respect du professeur, respect de l'institution.

Le discours de Suzanne décrit son désir de vouloir reproduire ce qu'elle a eu en France, une formation qui comprend de la rigueur. En plus, son habitus la guide, parce qu'elle cherchait une école semblable à celle de sa jeunesse. Toutefois, quand elle explique qu'elle connaît le système canadien, c'est plutôt ce qu'elle a vu et entendu, mais non pas parce que ses enfants l'ont fréquenté. Cette perception moins favorable est basée sur une comparaison faite du niveau d'étudiants universitaires qu'elle connaissait lors de ses études universitaires à Ottawa, comme elle nous l'a expliqué durant les entrevues. La distinction sert à élever la perception du système français avancé (une bonne école) et à faire baisser celle du système canadien.

Thomas, qui habite au Québec, a fait des recherches intensives et détaillées :

Sangita : Pourquoi avez-vous choisi le Lycée Claudel en particulier? Quel était votre objectif ?

Thomas :

Je continue à préférer le système académique français qui est enseigné au lycée [...]. C'est celui que je connais le mieux [...]. C'est la première raison. La deuxième raison du choix du lycée et de l'enseignement en français, c'est que le lycée [...] a des ponts notamment avec le système français en France. Mais aussi, tous les systèmes qui sont autour, ontariens [...], offrent quand même une

¹⁰⁶ Alors que la mère parle d'abord du niveau de français, une analyse des représentations qu'elle émet au sujet du système public canadien montre qu'elle a des attentes très différentes par rapport à l'approche centrée sur l'élève, caractéristique du système canadien, nonobstant le niveau de langue ou les compétences linguistiques.

ouverture à l'anglais [...], qu'ils n'auraient pas dans le système québécois qui est en langue française uniquement [...]. Il y a un engagement financier relié à l'inscription des enfants [...]. Ça n'a pas empêché de se renseigner sur le système québécois [...], sur le système ontarien [...], que ce soit au public principalement au public, pas seulement rencontrer les écoles privées.

Après avoir terminé ce travail considérable de recherche complète dans tous les systèmes disponibles, Thomas conclut que le choix du lycée, qui exige quand même un investissement financier, est le meilleur, parce qu'il cherche notamment un système familial. Son choix final est une reproduction qui est vraiment primordiale, car il n'ose pas essayer le système canadien inconnu. Ici, nous voyons aussi l'emploi de l'habitus, car Thomas prend une décision en appliquant des pratiques qui font partie de ses connaissances. La représentation de son système — son point de repère (son habitus) — est forte et influence son choix ultime. Thomas, comme Suzanne, a fait des études universitaires au Canada. Sa décision de ne pas choisir une école de langue française canadienne porte donc sur des perceptions et jugements qu'il a faits. Nous notons qu'il valorise et apprécie énormément le capital d'anglais à acquérir pour ses filles dans le but de devenir bilingues, car dans les écoles au Québec, où il habite, selon lui, cette possibilité n'existe pas. En plus, en France, même si l'anglais est offert comme langue vivante, son apprentissage commence plus tard et il y a moins d'heures d'apprentissage. Pour lui, l'école joue un rôle primordial dans l'apprentissage de l'anglais, car ce n'est que le français qui s'emploie dans sa vie privée avec ses filles alors qu'au travail, il utilise principalement l'anglais.

Dans notre étude, il y a huit couples exogames (Morin, Lacroix, Lebrun, Poirier, Garza, Marchese, Roth, Ali) dont une personne parle le français. Parmi ce groupe, Thérèse, Mushfiq, Suzanne, Lucie et Valérie ont fait leurs études dans le système français. Le choix d'une école française s'aligne sur leur formation scolaire, mais non pas

sur celle de leur conjoint. Le choix d'une école française paraît donc plus délicat puisque les conjoints auraient pu préférer une autre école. Prenons l'exemple de Valérie, qui a un mari anglophone. Elle explique que son fils avait commencé sa scolarité dans une autre école « pour qu'[...] il démarre bien en anglais ». Son but était stratégique, car après que son fils a acquis le niveau désiré en anglais, elle a demandé le changement d'établissement pour le lycée, de façon que son fils maîtrise, à son avis, aussi le français. Ce qui revient à dire que Valérie comprend l'importance de maintenir sa langue, qui peut effectivement générer des effets défavorables. Elle préserve donc la continuité du français en choisissant une école privée qui utilise un système qu'elle connaît, et elle souhaite notamment le même français que celui qu'elle parle. Elle cherche à reproduire cette image figée dans son esprit du français de France. La reproduction ne se limite ainsi pas à la formation, mais aussi encore une fois à un certain accent français trouvé dans cette école.

Dans l'ensemble, la reproduction est fondée sur un système où les parents désirent un certain niveau : la rigueur et la qualité linguistique. En employant leur habitus pour reproduire leur scolarité, ils mettent aussi en pratique la théorie de distinction. Le choix du lycée devient donc un choix pour en faire sorte que leurs enfants interagissent avec certains individus qui sont comme eux (van Zanten, 2009). Pour eux, leur système est incomparable, parce qu'il est rattaché étroitement à leur habitus, qui comprend non seulement leur scolarité, mais aussi le milieu d'être avec les leurs.

2.2.2 *Le retour en France*

Dans un autre ordre d'idées, Michel et Angela prévoient un retour en France¹⁰⁷.

Rappelons que leurs enfants ont fréquenté le système canadien avant d'être inscrits au lycée. Michel décrit ainsi son parcours lié à sa vie professionnelle :

Sangita : Pourquoi avez-vous choisi le Lycée Claudel en particulier? Quel était votre objectif ?

Michel :

Nos enfants sont allés à l'école publique anglaise [...] : on voulait que les enfants aient un maximum d'anglais jeunes [...]. Quand il faut qu'ils rentrent en France, ils auraient pu garder un petit peu d'anglais plus longtemps [...]. Si on rentre quand les enfants ont dix ans, onze ans, douze ans, treize ans et qu'on les a mis seulement en système anglais, en France ils auront beaucoup de mal en système scolaire [...]. C'est pour ça qu'on a choisi le lycée ici parce que même une école française dans la région [...], ce serait pas évident pour eux de récupérer le système français.

Bien que la motivation de Michel soit liée à son retour éventuel en France, la raison de son changement pour le lycée est basée sur le niveau de l'éducation et de la langue dans le système français, qui est, à son avis, plus élevé. Le discours de Michel met néanmoins, par ailleurs l'accent sur le capital de l'anglais. Il reconnaît la portée de pouvoir offrir de l'anglais à sa fille, en la mettant d'abord dans une école de langue anglaise pendant leur séjour au Canada, une nouvelle expérience pour lui et pour laquelle il n'a pas de point de comparaison. Il opte donc pour cette formation en notant son avantage linguistique. Mais d'autre part, quand il s'agit du français, il ne voit pas d'autres options, car le système qu'il connaît n'est reproduit que dans cette école, qui comble ses besoins. En premier lieu, sans avoir fréquenté une école de langue française au Canada, il a peur que ses enfants reprennent la formation française avec difficultés une fois rentrés en France. Sa crainte est alors basée sur sa perception de l'apprentissage inadéquat du français, car il n'a confiance qu'au système français pour transmettre sa langue maternelle à sa fille. En

¹⁰⁷ Dans le cas de ces deux familles, puisque le retour en France est prévu, ils font le changement au lycée en reconnaissant particulièrement que la 6^e est une année de transition primordiale dans le système français : c'est le commencement du collège, un nouveau cycle d'apprentissage. Il est important de noter que ces deux familles ont quand même essayé et apprécié globalement le système canadien.

deuxième lieu, il ne pense pas qu'une école de langue française puisse atteindre ses objectifs académiques. Sa crainte est donc aussi fondée sur les différences entre le système français et le système canadien, car il valorise plus le système d'enseignement français qu'il trouve plus supérieur. En fait, il utilise son habitus dans ce cas, parce qu'il préfère ce qui lui vient naturellement. C'est-à-dire qu'il désire reproduire sa scolarité en français.

Angela, venue au Canada il y a trois ans, voulait profiter de l'expérience canadienne en donnant l'anglais à ses enfants, comme Michel, avant son retour en France. Ses enfants ont démarré en français dans la même école que le fils de Thérèse :

Sangita : Pourquoi avez-vous choisi le Lycée Claudel en particulier? Quel était votre objectif ?

Angela :

The [...] three children went to a Canadian francophone school and we were pretty disappointed¹⁰⁸ [...]. There was very little acquisition of notions [...]. Then, two children went to the Canadian anglophone school [...]. It was very successful [...]. Bella was going to the 6^e, so we put her in the lycée because we didn't want to mess up with their curriculum, and then once Antonio also got to the 6^e, he went [...]. They could have stayed in the anglophone school, if the Canadian system was more oriented towards notions [...]. Certainly the rigour of the teachings, I must admit, we were quite appalled by the accent of the francophone school, so the French purity I would say as well.¹⁰⁹

Il est intéressant de noter que Thérèse et Angela trouvent que le niveau ou la qualité de français est pauvre dans les écoles de langue française publiques, mais que leur perception de la qualité de l'enseignement dans les écoles de langue anglaise publiques (selon Michel et Angela) est conforme à leurs attentes, bien que les deux systèmes canadiens ne semblent pas porter sur l'acquisition des notions (elle ne précise pas lesquelles). Les parents perçoivent donc les deux systèmes canadiens différemment : le

¹⁰⁸ Cet énoncé fait ressortir la représentation péjorative que la mère a au sujet de l'accent canadien par rapport à la « pureté » du français au Lycée Claudel.

¹⁰⁹ Les [...] trois enfants ont fréquenté une école de langue française et nous en étions très déçus. [...] Les notions n'étaient pas vraiment acquises [...]. Ensuite, deux de nos enfants ont fréquenté l'école de langue anglaise [...]. C'était un succès [...]. Bella allait en 6^e, alors nous l'avons inscrite au lycée, parce que nous ne voulions pas gâcher leur scolarité, et puis une fois qu'Antonio est arrivé en 6^e, il y est allé [...]. Ils auraient pu rester dans l'école de langue anglaise si les notions occupaient une plus grande place dans le système canadien [...]. Bien sûr, il y a aussi la rigueur de l'apprentissage, je dois avouer, nous étions choqués par l'accent employé à l'école de langue française, alors je dirais la pureté du français aussi.

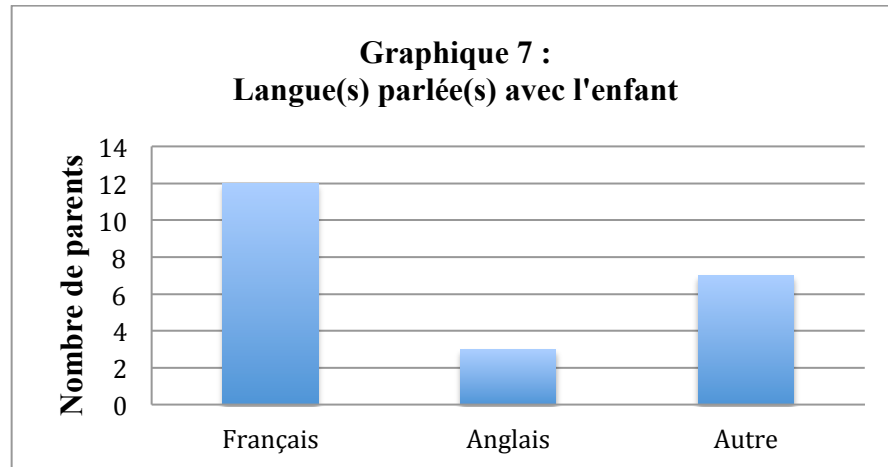
système canadien francophone est surtout évalué selon la langue française et le système canadien anglophone se voit comme une expérience positive et enrichissante. De ce fait, cela veut dire que le système public tel quel n'est pas mal vu, mais que l'enseignement de la langue française dans ce système est moins apprécié par les parents de France, qui mettent en valeur explicitement la variété du français de France, la force de l'accent. Nous remarquons que les parents ne commentent pas le fait qu'ils désirent un certain accent dans une école de langue anglaise, car ils portent attention uniquement sur l'acquisition de l'anglais. Angela craint (comme Michel) que ses enfants aient beaucoup de difficultés au niveau linguistique s'ils retournent en France sans avoir fréquenté le système français pendant leur séjour au Canada. Mais il semble que ces parents pensent également que le niveau académique en France est plus élevé. Ils ont donc peur que leurs enfants aient aussi des difficultés à réintégrer le système français pour pouvoir réussir.

Nous nous demandons si dans le système français, il y a plus d'autorité parce que ce n'est pas nécessairement la rigueur académique qui le différencie du système canadien. Il y a des résultats à des tests internationaux qui montrent en effet que les élèves de plus de quinze ans ont de meilleurs résultats scolaires au Canada qu'en France¹¹⁰. Il se peut ainsi que la différence se fasse plutôt en matière de discipline, de méthode de travail et de façon d'enseigner ou bien les perceptions du niveau académique dans le système français sont fausses. En effet, il paraît que ces parents font la promotion de la différence, une différence de familiarité qui est peut-être la reproduction de la culture de l'école qui est recherchée. C'est donc moins la rigueur académique du système français, qu'elle soit fausse ou pas, qui différencie les systèmes canadien et français, même si le discours semble renforcer cette perception.

¹¹⁰ <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-overview-FR.pdf>, p. 5.

2.2.3 Le lien entre la langue et la culture françaises

Pour les parents français, une école française représente un lien étroit avec leur langue et leur culture, et surtout un attachement à la famille en France. Le graphique 7¹¹¹ représente les différentes langues employées par les parents avec les enfants à la maison. Nous notons ici que plus de la moitié des parents parlent français.



Citons quelques exemples qui expliquent la portée d'une école française pour ces parents en notant le lien avec la famille et le rôle de la transmission de la langue, de la culture et des valeurs.

D'abord, Thomas, Stéphanie et Michel évoquent la portée du lien avec la famille en France :

Sangita : Pourquoi avez-vous choisi le Lycée Claudel en particulier? Quel était votre objectif ?

Thomas :

Pour pouvoir m'assurer que mes enfants allaient assimiler, utiliser, adopter la langue française, comme première langue [...]. Ça doit faire partie de leur histoire, de leur vie. C'est un peu, entre guillemets, leur « patrimoine » auquel je tiens [...]. Ce que je veux, c'est que mes enfants et leur famille (grands-parents, oncles, tantes) parlent la même langue qu'ils puissent se comprendre.

Stéphanie :

C'est notre langue maternelle là. Donc tous les contacts avec les membres de la famille, les amis en France, c'est important que ça se fasse en français. C'est une langue aussi qui est riche d'une

¹¹¹ Mushfiq, Raj, Roula, Gisela, Amalia, Nadia, Angela et Liliane utilisent leur langue maternelle avec leurs enfants. L'anglais est aussi une des langues que Mushfiq, Raj et Roula emploient quand ils parlent à leurs enfants.

culture extraordinaire [...]. C'est tout ce qui a été créé dans cette langue-là puis qui continue à être créé.

Michel :

C'est important pour moi que les enfants aient encore cette racine de français, qu'ils puissent se retrouver sans être un petit peu avec la sensation d'être des étrangers quand ils sont avec leurs cousins, leurs cousines, les grands-parents [...]. On est fiers de nos racines françaises [...]. C'est bien sûr la langue dans laquelle je suis plus à l'aise [...]. On a envie de pouvoir converser avec nos enfants dans cette langue-là et que ce soit naturel et que ce soit pas une deuxième langue.

La langue est un rapport essentiel à la famille en France, que ces parents veulent garder à tout prix. Cet espace formel d'apprentissage sert à fortifier ce que les parents cherchent¹¹². Le souci de maintenir la langue maternelle et l'occasion d'avoir une exposition à la culture française sont diminués par la scolarisation. Thomas voit une association directe entre la langue et la culture : la langue sert à lier ses enfants à leur culture, comme l'ont noté Melanson et Cormier (2010) dans leur étude. Stéphanie ajoute que la valeur culturelle de la langue s'étend plus globalement. Cet aspect global de la culture est une représentation courante : la richesse de la culture française nous fait penser à la littérature, aux arts, à l'art de la table. C'est une fierté chez Stéphanie, qui s'exprime aussi chez Michel; ils veulent s'assurer que leurs enfants parlent bien leur langue maternelle et qu'elle soit aussi la leur et non pas une langue étrangère, comme le pense aussi Thomas. Le discours de Michel est semblable à celui de Thomas dans le sens que leur séjour au Canada risque de leur faire perdre leurs origines. Ainsi, pour ne pas perdre la langue maternelle et pour préserver aussi la culture, ce n'est que par le système français que cela peut se faire. Dans le cas de Michel, le choix semble se faire dans le but spécifique de conserver la langue maternelle, étant donné que la famille va retourner en France à l'avenir.

¹¹² Nous pouvons faire une analogie avec les écoles de langues à héritage où les immigrants ont l'occasion d'envoyer leurs enfants pour apprendre ou maintenir la langue et la culture maternelles. Ces mêmes parents immigrants privilégient une scolarité en français pour leurs enfants. Pensez-ils à un moment donné que la langue maternelle devient étrangère puisqu'ils privilégient le français et/ou l'anglais?

Ensuite, Valérie précise le rôle de transmetteur culturel de l'école :

Sangita : Pourquoi avez-vous choisi le Lycée Claudel en particulier? Quel était votre objectif ?

Valérie :

Ça permet de transmettre les traditions [...]. C'est une façon de faire connaître mon pays à [...] mon fils [...]. La langue [...], à travers cet enseignement, se rejoint en éducation [...]. La façon d'enseigner, d'apprendre, de réfléchir, c'est une autre approche que celle qui est canadienne [...]. Donc, je voulais [...] qu'il garde aussi [...] un bon niveau en français [...], la qualité du français, la connaissance du système d'éducation, la culture qui est véhiculée.

Le discours de Valérie attire l'attention sur la portée de la qualité de la langue enseignée dans un système auquel elle est accoutumée et auquel elle peut faire confiance. L'école est un outil qui transmet et renforce ce qui peut être manquant à la maison. Une langue ainsi qu'une culture cible par la transmission (et les valeurs) dans un espace formel. Elle emploie ainsi son habitus pour faire ce choix. De ce fait, l'école devient le passeur culturel, qui accompagne l'élève en créant des occasions signifiantes de découverte et d'expression de la culture francophone tout en étant ouvert sur les autres cultures (Trousse du passeur culturel, *Les contributions des arts et de la culture à la construction identitaire*, 2009, p. 10). Même si c'est la perspective des écoles de langue française en milieu minoritaire du système ontarien, le rôle du lycée est semblable. En fait, grâce au passeur culturel — l'école —, l'enfant est exposé à la culture française de la France. Dans les familles où cette culture est centrale, l'enseignement dans ce système sert à cimenter les valeurs.

La langue est également un outil de communication pour pouvoir parler avec la famille, surtout celle qui habite dans le pays d'origine. Elle offre aussi un sens d'appartenance à la famille (Thomas, Michel). Dalley et St-Onge (2008, p. 124) décrivent que les parents choisissent une école de langue française surtout pour deux raisons : le partage d'une culture commune et la transmission de la langue française. Ces parents perçoivent l'école de langue française comme lieu d'expression des valeurs

culturelles familiales. Dans notre étude, pour les parents qui viennent de France (Thérèse, Stéphanie, Suzanne, Valérie, Thomas, Michel et Lucie), l'école devient alors un espace vital afin de renforcer tous les liens linguistiques et culturels. En revanche, il apparaît que ces parents ont peur de faire confiance à un autre système. Cela peut être une autre raison qui motive leur choix : se retourner vers ce qui leur semble naturel (leur habitus).

2.2.4 La synthèse de la reproduction

Dans l'ensemble, le choix scolaire du lycée est une manifestation de la reproduction chez les parents français ou ceux qui ont étudié dans le système français. Dans ces circonstances, les parents français et ceux formés dans le système français¹¹³ veulent que leurs enfants soient aussi scolarisés en français pour pouvoir utiliser la langue correctement à tous les niveaux – écrit et oral. Même si ces enfants parlent déjà le français à la maison, la formation scolaire renforce le niveau souhaité par les parents. Ces parents connaissent bien le système français (cela comprend les manuels scolaires, les matières, la façon d'apprendre — mémoriser des poèmes, peu de choix multiples, l'importance de l'expression orale et écrite), ils peuvent suivre les enfants, et communiquer avec l'établissement ou bien intervenir à souhait et si nécessaire.

3 Les enjeux du choix scolaire

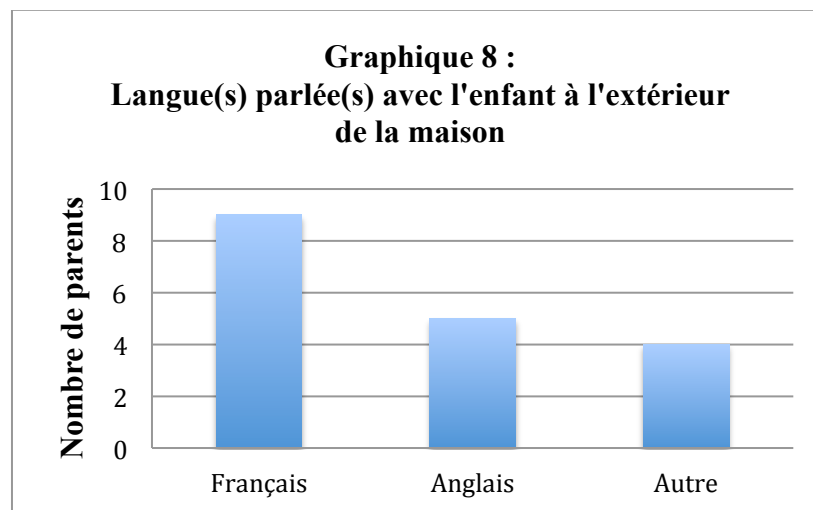
Les parents font le choix d'une école française, décision qui n'est pas sans enjeux. Nous en abordons deux défis : 1) la dominance de l'anglais et 2) les langues employées à l'école.

¹¹³ Martine est de culture ivoirienne, Mushfiq de culture marocaine et canadienne et Liliane de culture libanaise.

3.1 La dominance de l'anglais

L'anglais est la langue véhiculaire et dominante à Ottawa. Quand il s'agit de la force économique, c'est l'anglais, bien installé dans les secteurs de la vie économique, culturelle, sociale, politique et éducative, qui détient le pouvoir. En fait, certains participants francophones trouvent qu'il est difficile de vivre comme francophones dans un espace autre que ceux de la famille et de l'école, car il y a un manque de services en français. C'est pourquoi ils passent aisément à l'anglais pour se faire comprendre.

Le graphique 8 dessine un portrait des langues parlées entre les parents et leurs enfants à l'extérieur de la maison. Notons que les parents francophones semblent favoriser l'usage du français même à l'extérieur de la maison tandis que les autres parents paraissent moins constants et emploient plutôt l'anglais et la langue maternelle.



Il est toutefois intéressant de noter que l'usage de l'anglais est même souhaitable pour les huit parents francophones¹¹⁴ pour deux raisons principales : 1) l'anglais est préféré quand le niveau de français des autres locuteurs (vendeurs, serveurs, entraîneurs, etc.) avec qui les parents interagissent est estimé pauvre et 2) le bilinguisme augmente le

¹¹⁴ Roula, le seul parent francophone du Canada, privilégie le français ou le grec avec son enfant, parce que l'anglais est la langue parlée plus fréquemment chez elle.

capital de leurs enfants. Prenons l'exemple de Thérèse, qui aimerait que les activités de son fils soient en français, mais elle explique la raison pour laquelle l'anglais prime :

Sangita :

Est-ce que votre famille participe aux activités en français? Si oui, lesquelles? Si non, pourquoi?

Thérèse :

Les cours de natation sont en français, mais la majorité du reste de leurs activités sportives sont en anglais [...]. Mais il y a des fois où je dois dire, on les change, simplement à cause de la qualité de français. Quand j'entends des entraîneurs : kick kicked tu fais ton back flip [...]. Il y a certains entraîneurs de la natation, tous les deux mots, c'est en anglais.

Elle valorise l'utilisation correcte du français. Au moment où elle se rend compte que le français de son interlocuteur ou de l'interlocuteur de son enfant s'appauvrit ou bien que l'anglais intervient beaucoup dans la conversation, elle désire un changement pour l'anglais – la langue dans laquelle il y a un plus grand choix d'activités. Son changement est ainsi motivé par son évaluation de la langue française utilisée au lycée. Ensuite,

Stéphanie constate :

Sangita :

Est-ce que votre famille participe aux activités en français? Si oui, lesquelles? Si non, pourquoi?

Stéphanie :

Toutes les activités qu'ils font ici sont essentiellement en français, parce qu'on habite du côté du Québec. Mais quand on habitait à Ottawa [...], on regardait l'horaire des visites en français [...]. C'était plutôt les événements culturels, là, pour que ce soit en français. Ils ont suivi des cours de natation [...]. C'était bien aussi que Théo soit immergé dans un milieu anglophone. C'est une richesse aussi.

La distinction faite est intéressante. D'une part, Stéphanie privilégie le français pour les activités culturelles, car le lien à la culture est primordial, mais d'autre part, elle est contente de savoir que son fils a l'occasion de devenir bilingue en participant aux activités sportives parmi les anglophones. Dans ce cas-ci, elle valorise l'anglais et apprécie cette exposition dont bénéficie son fils. Elle fait aussi une différenciation d'emploi de langue selon l'endroit en associant le français au Québec et l'anglais en

Ontario. Elle distingue donc les territoires selon la langue majoritaire parlée. Puis,

Suzanne nous décrit son avis particulier :

Sangita :

Est-ce que votre famille participe aux activités en français? Si oui, lesquelles? Si non, pourquoi?

Suzanne :

Au début, je poussais mes enfants à faire des activités parascolaires en anglais et ça, c'était pour qu'ils s'insèrent dans [...] la communauté quoi qui est majoritairement anglophone [...]. Je disais tout le temps : quand tu travailleras, si tu travailles au Canada, c'est l'anglais [...]. C'est la langue de travail. Donc, il faut que tu sois aussi bon en anglais qu'en français.

Suzanne n'insiste même pas sur l'emploi du français pour les activités parascolaires. En fait, elle remarque en particulier la portée de l'anglais comme la langue de travail dans le marché économique. Le capital de l'anglais se transforme donc au niveau économique.

Valérie, et Michel qui habitent à Ottawa reconnaissent aussi la place de l'anglais, tout comme Suzanne :

Sangita :

Est-ce que vous avez l'occasion d'utiliser le français en milieu autre que familial, par exemple avec des amis, dans votre réseau social ou professionnel ou lors des vacances? Si non, pourquoi pas?

Valérie :

L'anglais est la langue la plus importante, la plus employée [...]. La plupart des gens ici préfèrent s'exprimer en anglais.

Michel :

On est plutôt utilisateurs des services anglais [...]. Donc, ça va plus naturellement en anglais [...].

L'anglais est relié à un endroit géographique, où sa primauté est incontestable. Puisque l'anglais semble être plus courant, ces locuteurs l'acceptent, et même l'épousent, en voulant ce capital linguistique pour leurs enfants ainsi que pour eux-mêmes.

Ces cinq locuteurs francophones (Thérèse, Stéphanie, Suzanne, Valérie et Michel) se rendent compte de la situation majoritaire de l'anglais à Ottawa. Ceci montre que selon eux, la connaissance de l'anglais est valorisée et avantageuse. En plus, ils ne semblent pas voir comment ils pourraient élargir l'espace francophone, notamment à l'extérieur de

la maison où ils rencontrent des individus qui sont souvent anglophones ou qui, selon ces cinq parents, ne parlent pas bien le français.

D'un autre point de vue, Amalia¹¹⁵ est la seule locutrice non francophone qui cherche à parler l'anglais pour des raisons précises. Elle avoue :

Sangita :

En tant que famille, si vous évitez l'anglais à la maison (éviter de le parler, de l'utiliser, de s'y exposer), comment le faites-vous ?

Amalia :

We speak Spanish here inside of the house [...]. At the very moment we go out, we speak English [...]. When I see people speaking their own languages in public, it's so kind of closed. It gives me the sensation of, like being a little self, you know, inserted in a culture that is not yours. And for respect I speak English [...]. You might be even speaking about the person in front of you.¹¹⁶

Son discours met l'accent sur le désir, en tant qu'immigrante, de s'intégrer à la société canadienne anglophone pour faire partie de son nouveau milieu. Selon elle, le fait de parler sa langue maternelle (l'espagnol) en public est un manque de politesse au Canada. Pour cette raison, elle favorise la langue véhiculaire en public. Schwartz décrit une situation semblable dans son étude : l'acculturation est un autre facteur important qui a un impact sur la politique linguistique familiale. Plus les immigrants passent de temps dans le nouveau pays, mieux ils connaissent la langue et plus ils l'emploient. Certains parents abandonnent même la langue maternelle avec leurs enfants et adoptent l'emploi de l'anglais et les valeurs anglophones afin d'améliorer leur statut social et de devenir américains (Schwartz, 2010, p. 174-175). L'exemple d'Amalia accentue ainsi le processus d'acculturation qui se produit. Dès son arrivée au Canada, elle choisit tout ce qui est canadien. Nous nous demandons si son fils, Diego, à un moment donné, va

¹¹⁵ Bien que ses langues maternelles soient l'espagnol et l'allemand, elle parle l'espagnol à la maison avec ses enfants. Elle est apprenante du français depuis son arrivée au Canada.

¹¹⁶ Notre traduction du passage d'Amalia : Nous parlons l'espagnol à la maison [...]. Une fois à l'extérieur de la maison, nous nous parlons en anglais [...]. Quand je vois les gens se parlent dans leur langue en public, c'est impoli. Cela me donne l'impression, d'être insérée dans une culture qui n'est pas la tienne. Je parle l'anglais pour respecter les autres [...]. Tu pourrais même être dans une situation où tu parles de la personne devant toi.

remettre en question la pratique langagière de sa mère de parler l'anglais à l'extérieur ou s'il va accepter la pratique comme la norme sans la questionner.

En somme, à l'extérieur de la maison, puisque le choix d'activités et de services en anglais est plus large, les parents francophones privilégient l'emploi de l'anglais par opposition à l'emploi du français. Ils identifient son capital linguistique comme rentable pour leurs enfants, surtout à Ottawa, où ils perçoivent sa prédominance. C'est une occasion pour leurs enfants d'accéder au bilinguisme canadien. Alors que les parents choisissent une école française, l'emploi de l'anglais dans l'espace public est plus répandu et a un impact sur le choix scolaire, parce que l'utilisation du français est limitée à l'école et au sein de la famille.

3.2 *Quelle langue à l'école?*

Est-ce qu'une politique linguistique est nécessaire au lycée, puisque les enfants parlent l'anglais dans les espaces non structurés de façon régulière, comme l'ont noté les parents lors des entrevues avec nous? En effet, les parents partagent des opinions diverses au sujet de son existence et de sa nécessité. Dans un premier temps, les parents ne semblent pas savoir avec certitude si une politique linguistique existe actuellement. Certains croient avoir lu une référence à cette politique dans le règlement intérieur¹¹⁷, mais effectivement, ce règlement ne précise pas l'utilisation du français de façon explicite, bien que ce soit une école de langue française. De manière implicite, les familles comprennent que c'est une école française, car les communications entre l'école et les parents se font en français (les bulletins des élèves, les messages envoyés par courriels, le site web, les réunions avec les parents, les assemblées générales, les conseils).

¹¹⁷ Voir annexe n° 24, le Règlement intérieur du Lycée Claudel, page 419.

Thérèse, qui croit qu'une politique existe, commente :

Sangita :

Savez-vous s'il y a une politique linguistique par rapport au parler du français à l'école?

Thérèse :

Elle est très mal appliquée [...] parce qu'il suffit de circuler dans les couloirs et on s'aperçoit que c'est que de l'anglais [...]. C'est certains enfants, c'est pas tous, mais il y a en certains, c'est pas leur langue dans laquelle ils sont très à l'aise.

Cette mère attribue l'utilisation de l'anglais aux enfants anglophones. En effet, elle établit un lien avec la langue maternelle de ces enfants anglophones, en déterminant qu'ils vont privilégier l'anglais, peu importe l'espace qu'ils occupent. En revanche Raj, qui ne sait pas si une politique existe, constate :

Sangita :

Savez-vous s'il y a une politique linguistique par rapport au parler du français à l'école?

Raj :

A lot of the kids, as they start getting older, that they start speaking English more and more in school [...]. I have heard them talking, speaking English, which kind of took me off guard the first time I experienced that. [...]. But even kids that come from French speaking families speak English in school, which I found kind of strange.¹¹⁸

Contrairement à Thérèse, il remarque que les enfants dits francophones parlent aussi anglais. Ce phénomène ne se limite ainsi pas aux enfants non natifs francophones, ce qui peut être une impression. Il perçoit aussi que l'utilisation de l'anglais semble augmenter avec l'âge.

Compte tenu de ce qui précède, Liliane, une mère qui travaillait dans cet établissement, témoigne :

Sangita :

Savez-vous s'il y a une politique linguistique par rapport au parler du français à l'école?

Liliane :

J'entends plutôt davantage l'anglais dans les couloirs [...]. Il y a même une tendance d'accepter et d'accueillir davantage les anglophones [...]. On encourage les anglophones à apprendre le français [...]. C'est comme ça qu'on fait propager notre langue, la langue française, en allant plutôt vers les anglophones, pas vers les francophones.

¹¹⁸ Notre traduction du discours de Raj : Plusieurs enfants commencent à parler de plus en plus en anglais avec l'âge [...]. Je les ai entendus parler anglais, ce qui m'a choqué la première fois. [...]. Même les enfants des familles francophones le parlent à l'école, ce que j'ai trouvé quand même bizarre.

Son discours fait porter l'attention sur deux points en particulier. D'abord, elle est du même avis que Thérèse et Raj sur l'idée que l'anglais se parle au lycée, bien qu'elle donne une valeur précise à son emploi. Mais son avis met en lumière le raisonnement concernant l'accueil des anglophones au sein de l'établissement afin de promouvoir le français et même franciser les anglophones. D'après elle, puisque plus de francophones parlent l'anglais que l'inverse, en acceptant plus d'anglophones, ceux-ci seront exposés au français. Cette stratégie pourrait augmenter le nombre d'anglophones qui arrivent à parler le français à long terme. Ainsi, le choix scolaire du lycée par les parents anglophones est aligné sur la vision de Liliane, car ces parents choisissent le lycée pour le capital linguistique du français, entre autres.

3.2.1 *La nécessité d'une politique linguistique*

Certains parents justifient la nécessité d'avoir une politique linguistique. Les passages suivants de Nadia et de Raj soutiennent cette pensée :

Sangita :

Pensez-vous que le Lycée Claudel devrait avoir un règlement pour que le français se parle à l'école ? Expliquez votre réponse.

Nadia¹¹⁹ :

I sent my daughter to this French school to develop her skills in French first. And, if it is just limited to listening, and not to practicing with other kids, it is not enough [...]. It should be a policy [...]. In my situation, it is extremely important [...]. At home, we don't communicate French.¹²⁰

Raj :

Though this is a bilingual country, the predominant language in Ottawa is still English, and it is too easy for the kids to just revert to English, based on their environment outside of school [...], whereas in France [...], once they leave school, the spoken language is French [...]. So it is

¹¹⁹ Nadia est la seule mère qui remet en question la politique linguistique et a même demandé explicitement à l'école s'il en existe une.

¹²⁰ Notre traduction de l'extrait de Nadia : D'abord, j'ai choisi cette école française pour que ma fille apprenne la langue française. Et les enfants se contentent de l'écouter sans le parler, ce n'est pas suffisant [...]. Il devrait y avoir une politique [...]. Dans notre situation, il est très important [...]. Chez nous, nous n'employons pas le français.

normal for them to speak French [...]. There are enough opportunities for them to speak other languages outside, whether it be English or their mother language.¹²¹

Dans le cas de Nadia et Raj, le français n'est pas employé chez eux et cela est une des raisons pour laquelle une école française a été choisie (un facteur de motivation). Notons qu'ils auraient pu choisir une école de langue française pour acquérir ce capital linguistique. Étant donné que nous ne savons pas si Nadia et Raj comprenaient l'admission aux écoles de langue française en Ontario, s'ils pensaient que leurs enfants n'avaient aucune possibilité d'étudier dans une école de langue française, il est possible que le lycée fût le seul choix à leur avis. Mais puisque le choix a été une école française, le choix est aussi lié au français de France. Toutefois, pour ces deux parents, l'utilisation du français à l'école est primordiale, tout simplement parce que leurs filles fréquentent cette école pour pouvoir apprendre et parler le français. Si les filles y parlent en anglais, les difficultés sont possibles, car ce capital linguistique qu'ils leur offrent et qui est transmis par l'école ne sera pas inculqué autant qu'ils l'aimeraient à l'école puisque le français n'est pas employé au sein de ces deux familles de façon systématique. Nadia et Raj trouvent qu'une politique est nécessaire puisque cette école se trouve à l'extérieur de la France. Nous avons déjà vu que l'anglais est aussi parlé dans les autres écoles de langue française au Canada (Melanson et Cormier, 2010; Gérin-Lajoie, 2003; Heller, 1999; Bernard, 1991). Il semble donc que le défi ne soit pas forcément lié au système français, mais plutôt à l'environnement où le français se trouve surtout en contexte minoritaire, tel qu'à Ottawa. En fait, l'anglais se parle aussi entre les jeunes au Québec

¹²¹ Notre traduction du discours de Raj : Même si le Canada est un pays bilingue, la langue dominante à Ottawa est le français. C'est trop facile pour les enfants de parler l'anglais, à cause de l'environnement linguistique à l'extérieur de l'école [...], tandis qu'en France [...], une fois partis de l'école, les élèves parlent le français [...]. Alors, il est normal qu'ils parlent le français [...]. Il y a assez d'occasions pour eux de parler une autre langue à l'extérieur, soit l'anglais soit la langue maternelle.

(McAndrew et collab., 2000). Ainsi, comme Raj l'a expliqué, il y a plusieurs autres moments où les enfants peuvent parler d'autres langues.

En plus, Liliane donne son avis à partir des expériences d'autres établissements français :

Sangita :

Pensez-vous que le Lycée Claudel devrait avoir un règlement pour que le français se parle à l'école ? Expliquez votre réponse.

Liliane :

L'anglais prime à l'école [...]. Ça m'a étonné au moment où je suis arrivée au lycée [...]. Si on a opté pour un lycée français, c'est pas pour parler anglais, parce que l'anglais, on peut l'avoir partout sur le marché, dans d'autres écoles, dans nos familles, etc. Et c'est un des buts pour lesquels on inscrit nos enfants, au moins pour moi, en tant que maman dans un lycée français et justement avoir ce [...] français de France [...], une des choses qui distingue le lycée des autres écoles. On parle d'une école française pas francophone [...]. Donc, on veut bien le bilinguisme ou le multilinguisme, mais que ce soit pas vraiment au détriment du français.

D'une part, sa perspective est semblable à celle de Nadia et de Raj, mais d'autre part, elle contextualise très bien qu'une politique servirait à valoriser en particulier ce français de France que les parents ont explicitement choisi. Elle fait une distinction entre une école française et une école de langue française, en sachant que le choix d'une école de langue française est possible. Mais le fait que les parents choisissent cette école où l'anglais est la première langue enseignée après le français signifie qu'ils optent pour un certain français parce qu'en école d'immersion française ou dans les écoles de langue française, l'anglais est aussi la première langue enseignée. Donc, pour Raj, Nadia et Liliane, une politique pourrait renforcer l'utilisation du français et, en même temps, mettre en valeur le français. Les familles qui ne détiennent pas le capital linguistique du français attachent une grande importance à l'emploi du français pendant que leurs enfants sont dans l'espace scolaire, en sachant que le français n'occupe pas une grande place au sein de la famille. Dans ces conditions, ce serait la responsabilité de l'établissement de mettre en

place une politique linguistique pour soutenir la demande faite des parents, s'ils choisissent de poursuivre cette voie.

3.2.2 *Mettre en question la nécessité d'une politique linguistique*

Contrairement à Nadia, Raj et Liliane, d'autres parents pensent qu'une politique linguistique ne serait pas utile. Les extraits de Gisela et Amalia traitent de son inefficacité :

Sangita :

Pensez-vous que le Lycée Claudel devrait avoir un règlement pour que le français se parle à l'école ? Expliquez votre réponse.

Gisela :

À l'école élémentaire, ils parlaient juste français [...], mais depuis la secondaire [...], moi, je trouve ça un peu dommage. En fait, mais il n'y a rien à faire parce que l'anglais est trop trop fort [...]. Tu ne peux pas forcer.

Amalia :

It's very hard to put a policy to tell the children to speak one language [...]. They are going to speak the language that is more fluent [...]. It could be a good policy, but on the other hand, there are many children coming from French speaking countries. They are at the lycée and they should have also the possibility [...] of learning English at school too.¹²²

Les deux parents s'accordent sur l'inutilité d'insister sur une politique en donnant des arguments différents. Selon Gisela, puisque l'omniprésence de l'anglais est trop forte, la lutte est vaine. L'environnement — le contexte minoritaire du français à Ottawa — joue un rôle considérable. D'une part, Amalia reconnaît que les jeunes vont parler la langue de leur choix. Mais d'autre part, selon elle, la clientèle de l'école qui inclut les Français désire la présence de l'anglais. Donc, l'exposition à l'anglais leur convient.¹²³ Compte tenu de ce qui précède, Lucie et Suzanne, des mères françaises, justifient le raisonnement d'Amalia :

¹²² Notre traduction du passage d'Amalia : Il est très difficile de mettre en vigueur une politique qui exige que les enfants doivent parler une seule langue [...]. Ils vont parler la langue dans laquelle ils sont plus à l'aise [...]. Ce pourrait être une bonne politique, mais d'autre côté, il y a beaucoup d'enfants des pays francophones. Ils sont au lycée et ils devraient avoir la possibilité d'apprendre l'anglais aussi à l'école.

¹²³ Rappelons que Thomas, en particulier, favorise l'apprentissage de l'anglais à l'école.

Sangita :

Pensez-vous que le Lycée Claudel devrait avoir un règlement pour que le français se parle à l'école ? Expliquez votre réponse.

Lucie :

On parle le français [...]. C'est la langue maternelle aussi des filles. Donc, ça me dérange moins [...] qu'elles parlent anglais à l'école [...]. Ça n'affecte pas leur capacité à s'exprimer en français [...]. Je trouve que c'est une richesse si elles peuvent, parce que comme elles n'ont que deux ou trois heures de cours d'anglais [...], si elles veulent étudier en anglais, ça va être donc la capacité d'être à l'aise dans une langue. C'est dans le quotidien.

Suzanne :

Ils mettent beaucoup l'accent [...] sur la langue de Baudelaire ou Voltaire ou ils disent [...], il faut absolument que les enfants parlent en français [...]. Mais moi, je n'empêche pas ça. C'est la révolution [...]. Mon fils seulement parlait français avec ses camarades jusqu'à peut-être le CE2-CM1 [...]. Maintenant il parle peut-être principalement anglais [...]. C'est très bien, tu sais : il faut s'adapter; c'est l'évolution; c'est ce qui fait des parfaits bilingues ou les trilingues.

Ainsi, les deux mères accueillent favorablement cette exposition à l'anglais pour leurs enfants. En effet, elles valorisent le fait de parler anglais et voient cet ajout linguistique comme un enrichissement et un atout. Selon Lucie, l'utilisation de l'anglais au lycée n'affecte pas le français de sa fille, qui le parle chez elle, puisque Lucie pense que le nombre d'heures consacrées à l'anglais est trop réduit pour avoir un impact sur le français de Pilar. Lucie n'aborde toutefois pas l'utilisation de l'anglais, qui semble avoir une présence marquée dans l'espace scolaire entre les camarades et peut avoir une incidence sur l'emploi du français. Selon Suzanne, même si l'école favorise le parler du français, et plus précisément le français de France (la langue de Baudelaire ou de Voltaire), il est constaté que, malgré ce vœu, son utilisation s'interrompt à un certain âge, comme l'a aussi noté Raj. Puisque les enfants apprennent de plus en plus d'anglais d'une année sur l'autre, il semble qu'ils le parlent de plus en plus en raison de leur maîtrise grandissante de la langue. En conséquence, ces apprenants d'anglais réussissent aussi à s'améliorer de façon remarquable, d'où leur aisance. Ils vont finir par pouvoir bien parler l'anglais, ce qui leur sera très utile plus tard quand il s'agira de se présenter sur le marché du travail.

Quant au français, les parents ont choisi cette école française. Il semble donc sous-entendu que les enfants parlent bien le français.

3.2.3 *La synthèse de la langue à l'école*

Bien que les enfants fréquentent une école française pour le capital linguistique du français, les parents avouent que l'anglais s'y parle, même si tous ne sont pas d'accord. Dans ces circonstances, l'école est comme les écoles de langue française canadiennes, où l'emploi de l'anglais est aussi visible. Il existe une contradiction évidente entre les parents qui ont un lien au français et ceux qui n'en ont pas. Les détenteurs du français ont choisi une école française, mais ils accueillent l'anglais, tandis que les parents qui ne détiennent pas le capital linguistique du français ou qui n'emploient pas le français au sein de la famille souhaitent que le français soit utilisé systématiquement à l'école. Pour ces derniers, les attentes sont en fonction de ce qu'ils escomptent de l'école et du rôle qu'elle joue comme un espace francophone où il est absolument essentiel que les enfants parlent français. Alors que, pour les parents qui parlent français avec leurs enfants, l'attitude par rapport à l'anglais parlé dans ce même espace est plus détendue. Dans leur cas, le choix du lycée pour la langue française semble alors contradictoire.

4 L'impact du choix scolaire sur la langue maternelle

Dans certaines familles¹²⁴ (Morin, Garza, Marchese, Roth, Ali, Khoury, Kabinov, Karaikos, Sharma), nous précisons que les enfants sont exposés à une langue autre que le

¹²⁴ Dans les familles Marchese et Morin, l'emploi du français est privilégié, comme les deux mères nous l'ont expliqué. Angela a pris la décision d'utiliser le français au sein de sa famille après la naissance de ses enfants bien que sa langue maternelle soit l'italien. Ce choix est basé sur le fait qu'elle habitait en France avec son mari. Dans la famille Morin, le mari de Lucie parle aux enfants en espagnol alors qu'ils répondent

français ou l'anglais et que cette langue, parlée par au moins un parent, prend la place de la langue maternelle ou d'une langue maternelle.

L'espace familial est en général le seul espace où la langue maternelle est employée. Il est partagé avec le français, parce que les enfants passent du temps chez eux à faire les devoirs. Nous notons qu'il y a un impact sur le choix scolaire, car les parents doivent trouver des façons d'employer la langue maternelle au sein de la famille où le français n'est pas privilégié. Comment les enseignants nous ont expliqué, si les enfants n'emploient pas le français chez eux, certains peuvent avoir des difficultés, surtout au niveau du vocabulaire, car ils n'apprennent pas le vocabulaire quotidien en situation familiale.

Nous cherchons à comprendre la transmission de la langue maternelle, ce qui se passe à la langue maternelle si elle n'est plus employée par les enfants et l'impact des autres langues sur elle.

4.1 La transmission de la langue maternelle

Nous découvrons que l'usage de la langue maternelle est souhaité par les parents, mais nous remarquons aussi que son maintien n'est pas nécessairement facile. Le graphique 7 (à la page 157) montre les langues parlées entre les parents et les enfants. Citons quelques exemples de l'emploi de la langue maternelle.

En premier lieu, Raj souhaite mieux s'exprimer en marathi. Il avoue :

Sangita : Quelle langue parlez-vous à la maison avec Maya? Pourquoi ?

en français. Lucie nous a expliqué qu'elle voulait que ses enfants emploient l'espagnol avec son mari, mais il n'a pas insisté sur cette utilisation dès le début. Aussi les enfants ont-ils pris l'habitude de lui répondre en français. Un système langagier est quand même en place.

Raj :

I left India when I was eight. I did not develop a true large vocabulary for language [...]. As Maya gets older and we talk about [...] more important issues [...], although I would like to converse more in Marathi. But it's just the ability to be able to converse, is not there [...]. So I tend to revert back to English in many ways [...]. My French is limited also.¹²⁵

Cet exemple met en relief la perte de la langue maternelle d'une génération à l'autre. En quittant son pays natal, Raj s'est immergé dans le contexte canadien, majoritairement anglophone. Quoi qu'il en soit, il transmet sa langue maternelle à sa fille, mais il admet que ses compétences linguistiques, surtout qu'il y a un vocabulaire maintenant appauvri, ne sont pas très fortes dans sa langue maternelle ni dans la langue scolaire de sa fille. De ce fait, pour se faire comprendre, il ne perçoit qu'un choix, l'anglais, la seule langue dans laquelle il peut bien s'exprimer et que sa fille comprend aussi. La transmission de la langue maternelle devient donc de plus en plus difficile. Par la suite, il apparaît que la transmission de la langue maternelle vers la génération suivante risque de se perdre ou de diminuer (De Houwer, 2011 ; Schwartz, 2010; De Houwer, 2007 ; Pearson, 2007 ; De Houwer, 2006 ; Iqbal, 2005 ; De Klerk, 2001; Tuominen, 1999 ; Evans, 1996 ; Hakuta et d'Andrea, 1992).

En second lieu, Roula explique que la présence de l'anglais a un impact direct sur le grec, sa langue maternelle, mais aussi sur le français :

Sangita :

En tant que famille, si vous évitez l'anglais à la maison (éviter de le parler, de l'utiliser, de s'y exposer), comment le faites-vous ?

Roula :

We don't need to do the English. We do it because of convenience [...] because we are in a rush and because of time [...]. And the kids won't understand it in French or [...] in Greek [...]. What we would have liked to do is only French and Greek [...]to not have any English because it takes away from the other language [...]. It definitely takes away from the Greek.¹²⁶

¹²⁵ Notre traduction de l'extrait de Raj : J'ai quitté l'Inde quand j'avais huit ans. Je n'ai pas acquis un vaste vocabulaire [...]. Au fur et à mesure que Maya grandit, nous abordons des [...] questions plus sérieuses [...], alors que j'aimerais lui parler en Marathi. Mais je n'ai pas les connaissances pour faire ça [...]. Donc, je me sers souvent de l'anglais [...]. Je ne maîtrise pas non plus assez bien le français.

¹²⁶ Notre traduction du discours de Roula : Nous n'avons pas besoin d'utiliser l'anglais. Nous le faisons parce que c'est plus facile et parce que nous sommes pressés et parce qu'il nous manque du temps [...]. Et

Dans la famille de Roula, l'anglais prime, car il est plus facile pour les parents de s'exprimer rapidement dans cette langue. De Klerk (2001) a constaté des situations semblables dans son étude. Il est captivant que Roula mette en question la capacité de ses enfants à pouvoir comprendre le français (la langue scolaire) et le grec (la langue maternelle qui est aussi apprise à l'école les samedis). Nous ne savons pas si elle ne juge pas son niveau de français assez élevé, même si elle a fait des études en français jusqu'au secondaire ou si elle met en doute leur capacité. Quant au grec, il semble qu'elle se demande si leur niveau est trop bas pour pouvoir leur parler en grec. Donc, puisqu'il est apparent que l'anglais est la seule langue que toute la famille comprend et parle sans difficulté, comme c'est le cas entre Raj et sa fille, il est plus employé dans la famille de Roula. Ferro-Bucher explique que la perte de la langue et de la culture maternelles résulterait de l'apprentissage de la langue du groupe majoritaire par les membres du groupe minoritaire (Ferro-Bucher, 1991, p. 316). Dans les exemples cités de Raj et Roula, puisque que la langue maternelle n'est pas employée dans toutes les circonstances, Raj et Roula privilégient l'anglais, la langue dominante de la société pour sa facilité. Les deux n'emploient pas la langue scolaire de leurs enfants, car Raj ne la parle pas assez bien pour pouvoir communiquer avec sa fille, Maya. Roula trouve que ses enfants ne comprennent pas le français, une langue qu'elle parle aussi. Le choix d'une école française impose des limites par rapport aux langues de communication entre les parents et les enfants, parce qu'ils ne partagent pas les mêmes connaissances des langues dans le répertoire linguistique de la famille.

les enfants ne vont pas comprendre en français ou [...] en grec [...]. Nous aurions aimé privilégier le français et le grec [...] et ne pas être confronté à l'anglais, car [...] il prend la place du grec.

Dans un autre ordre d'idées, Mushfiq et Liliane, scolarisés en français dans le système français, partagent l'arabe comme langue maternelle. Contrairement à Mushfiq, qui privilégie l'anglais avec ses fils, Liliane décrit l'emploi des langues dans sa famille :

Sangita : Quelle langue parlez-vous à la maison avec votre/vos enfant(s) ? Pourquoi ?

Liliane :

L'arabe pour entretenir vraiment notre langue maternelle [...]. C'était le français notre première langue étrangère [...]. Je m'adresse tout le temps [...] avec [...] mes deux filles en arabe [...], parfois en français [...], quand on parle de l'école [...]. Quand on évoque par exemple les souvenirs de notre pays, quand on parle de la famille au Liban, quand on appelle au Liban, évidemment c'est l'arabe [...]. Au niveau de notre pratique religieuse, c'est pareil [...]. On sent que les moments intimes de la vie, notre langue maternelle nous revient.

Les contextes langagiers sont très évidents dans cette famille. L'arabe est utilisé en toute occasion, à l'exception des conversations au sujet de l'école, qui se déroulent en français. Nous constatons que Liliane reproduit effectivement aussi sa situation de jeunesse dans la mesure où elle catégorise les langues selon les deux contextes spécifiques déjà nommés : la famille et l'école. Dans ce passage, la famille apprend à utiliser les langues dans des marchés variés tels que les espaces scolaires, familiaux et religieux. L'habitus devient donc une réponse culturelle, parce qu'en fait, l'habitus de Liliane la mène à suivre un chemin spécifique.

Dans l'ensemble, les parents désirent maintenir la langue maternelle, y compris en cas de faiblesses chez certains. Même si cette langue n'a pas de valeur au Canada (contrairement au français, langue scolaire de leurs enfants qui est reconnue comme une langue officielle), son lien avec toute la famille est indéniable (exactement comme les parents français). Pour tout dire, certains parents reconnaissent en même temps que le niveau désiré peut diminuer avec le temps. D'une part, ils veulent transmettre la langue maternelle, mais d'autre part, sa transmission est plus difficile que prévu. Il semble que certains parents, notamment Raj et Roula, aient des regrets, car la transmission n'est pas

satisfaisante. Par conséquent, ils n'arrivent pas à parler à leurs enfants dans leur langue maternelle.¹²⁷ En fin de compte, souhaiter que l'enfant parle leur langue maternelle ne signifie pas que sa transmission soit réussie.

4.2 *Si la langue maternelle ne continue pas à être parlée par les enfants*

Quoi qu'il en soit, pour les parents qui transmettent une autre langue maternelle, la réussite de la transmission est moins évidente, notamment parce que l'emploi de cette langue maternelle est très restreint. Citons quelques exemples. Bien qu'Oksana parle le russe avec ses parents et aille même à l'école russe les samedis, sa mère, Nadia explique :

Sangita :

Pensez-vous qu'Oksana sera toujours à l'aise dans votre langue maternelle ? Pourquoi ? Pourquoi pas ? Sinon, que proposez-vous de faire ?

Nadia :

Due to very high volume of homework [...], we decided to drop Russian school [...]. She can read, write. We speak Russian at home. Probably it is enough for her to know, and she will be ok with this amount of knowledge for the rest of her life. And after four months, I realized that she couldn't find time to read [...], to write, and her spoken language decreased [...]. I said: ok, it's enough. You go back to Russian school. And since she went back, now language is much better [...]. I realized, if we stop [...], she will forget it. Not probably the whole [...], but definitely, it will be problem for her to communicate even with us.¹²⁸

Ainsi, cette mère reconnaît la valeur de la langue russe acquise à l'école. À titre d'immigrante, il lui importe que sa fille soit capable d'employer leur langue maternelle à tous les niveaux, pas uniquement à l'oral. Nadia met donc l'accent sur cet apprentissage structuré pour protéger la langue écrite et orale. En plus, Nadia craint que si sa fille abandonne l'apprentissage formel, un jour elle ne soit plus capable de bien communiquer

¹²⁷ Nous trouvons les mêmes constatations dans les études de Pearson (2007), de De Klerk (2001) et de Tuominen (1999).

¹²⁸ Notre traduction du passage de Nadia : On a pris la décision de l'enlever de l'école russe [...], car elle avait énormément de devoirs au lycée [...]. Elle sait lire et écrire. Nous parlons le russe chez nous. Elle en sait probablement assez, et elle est correcte avec cette connaissance le reste de sa vie. Après quatre mois, je me suis rendu compte qu'elle n'a pas pu trouver de temps pour lire ni pour écrire. Ses compétences orales baissaient. J'ai dit : d'accord, c'est assez. Tu retournes à l'école russe. Et depuis son retour, sa langue s'est améliorée [...]. Je me suis rendu compte que, si nous arrêtons [...], elle va l'oublier. Peut-être pas tout [...], mais sans doute, ce sera problématique pour elle de nous parler.

avec elle et son mari. Cette peur se comprend. Sans pouvoir se parler en russe, la seule langue dans laquelle les parents peuvent bien s'exprimer, il se peut que la dynamique familiale change, car le niveau intime entre les membres risque de disparaître, comme l'a aussi noté De Houwer (2011, p. 411) dans son étude. Même si elle et son mari parlent l'anglais, ils sont beaucoup plus à l'aise en russe. Le français n'est même pas une possibilité pour eux. Dans ces circonstances, la communication entre Nadia et Oksana pourrait être compromise (beaucoup moins libre), si à un moment donné, Nadia doit parler en anglais avec Oksana. (De Houwer, 2006, p. 38, 40). En fait, nous avons appris lors de nos entrevues avec Nadia qu'Oksana joue le rôle d'intermédiaire entre ses parents et l'école.

Liliane partage le même avis que Nadia, car la fille de Liliane n'a pas de difficultés non plus à l'oral. C'est ainsi que Liliane explique :

Sangita :

Pensez-vous que Nina sera toujours à l'aise dans votre langue maternelle ? Pourquoi ? Pourquoi pas ? Sinon, que proposez-vous de faire ?

Liliane :

Nina a arrêté l'arabe à l'école en CE1 [...]. Je continue à lui apprendre, mais évidemment, c'est pas comme si elle est inscrite à une école [...]. Elle est prête à reprendre l'année prochaine en seconde [...]. Au moins, elle fera l'arabe pendant trois ans et ça serait assez pour qu'elle puisse lire, comprendre.

Tout comme Nadia, Liliane accentue aussi l'importance de l'écrit, qui augmente les connaissances linguistiques en offrant un apprentissage plus complet. Néanmoins, il y a une distinction nette à faire entre les deux. Si Nina abandonne l'apprentissage formel de l'arabe, Liliane peut communiquer avec Nina en français, car elle est aussi formée en français. Liliane a donc le choix entre l'arabe et le français tandis que Nadia est la seule qui est limitée à sa langue maternelle, parce que tous les autres parents peuvent communiquer avec leurs enfants en français ou en anglais. Selon Bourhis (1984, p. 16),

bien que le soutien pour le maintien des langues ancestrales fût fort à travers toutes les générations des participants à son étude, il était plus fort parmi ceux de la première et de la deuxième génération (Bourhis, 1984, p. 16). Ces deux mères n'ont pas été élevées au Canada. Elles ont passé plus de temps dans leurs pays d'origine et retiennent la langue maternelle à l'écrit et à l'oral, contrairement à Raj et à Roula, qui n'ont pas ce même niveau de compétence dans leur langue maternelle, comme ils l'ont admis lors des entrevues.

En bref, si la langue maternelle n'est plus parlée, il semble qu'elle puisse disparaître graduellement. Sa disparition pourrait provoquer une rupture au niveau familial, car la communication entre les enfants ici et la famille, surtout dans le pays d'origine, peut être très restreinte, voire cesser.

4.3 L'impact des autres langues sur la langue maternelle

Pour les familles qui ne parlent pas le français avec leurs enfants, l'usage de la langue maternelle est en compétition directe avec le français (la langue scolaire des enfants) et avec l'anglais (la langue véhiculaire de la société majoritaire), parce que dans l'espace familial, le temps consacré à la langue maternelle est très restreint (les soirées et les week-ends). Pendant ce temps, les interférences du français et de l'anglais se produisent aussi. Par exemple, les enfants passent du temps à faire les devoirs qui sont surtout en français ou à participer aux activités parascolaires qui peuvent être en anglais.

Malgré le fait que la langue maternelle se parle dans un espace très limité et non fréquemment, la majorité des parents ne trouvent pas que l'omniprésence de l'anglais

empêche leurs enfants de parler leur langue maternelle.¹²⁹ Il y a certains parents, notamment Gisela, Amalia et Raj, qui donnent des raisons à ce propos : 1) la politique linguistique familiale est bien établie, 2) la reproduction du système langagier se manifeste, 3) le rôle de la famille est fort et 4) l'autorité parentale est imposée.

En fait, Gisela explique pourquoi ni l'usage du français ni l'omniprésence de l'anglais n'empêchent son fils de parler l'allemand : « Je lui parle en allemand à la maison et partout ailleurs, je parle jamais autre chose que l'allemand avec lui, même à l'extérieur. » Les contextes langagiers sont très nets dans sa famille : elle parle l'allemand avec son fils et son mari, lui, parle français. La famille adopte¹³⁰ la politique « un parent – une langue », une configuration qui fonctionne systématiquement bien chez d'autres familles (De Klerk, 2001). Cette méthode permet à l'enfant de pouvoir parler les deux langues et de les respecter depuis le début. Dans l'étude de Dagenais, elle donne un exemple similaire au nôtre dont la mère croit que la fille doit maintenir l'espagnol et le français pour parler avec chaque parent dans sa langue maternelle. Selon la mère, la langue maternelle est aussi un moyen de transmettre les valeurs du pays d'origine (Dagenais, 2008, p. 363). D'abord, lors de nos entrevues avec Gisela, nous avons également appris qu'elle est très fière de pouvoir parler sa langue maternelle avec son fils dans tous les contextes et espaces. En plus, comme le décrit Iqbal, les mères qui prennent la décision de transmettre la langue maternelle aux enfants manifestent publiquement leur attachement à leur langue maternelle et une manifestation de vouloir travailler pour la survie et le développement de leur langue (Iqbal, 2005, p. 319). Si les enfants

¹²⁹ Mushfiq est une exception.

¹³⁰ Voir page 67, la note en bas de page n° 63.

reconnaissent que les parents valorisent les langues maternelles (comme Gisela), les enfants peuvent se les approprier aussi de la même manière.

Prenons le cas distinct, d'Amalia. D'une part, elle explique : « they already got the Spanish since they were babies. So I am not scared about them losing their Spanish [...]. They were bilingual. Their father is French and I am Spanish »¹³¹. Elle reproduit un système langagier dans lequel les langues parlées sont nettement respectées par les locuteurs, ce qui semble être la clé. Dans son cas, c'est aussi une reproduction, car lors de son éducation, c'était en espagnol avec un parent et en allemand avec l'autre. Mais d'autre part, contrairement à toutes les autres familles, elle a déjà constaté que l'anglais se parle à l'extérieur de la maison entre elle et son fils. Dans ce cas-ci, à travers son habitus, elle développe un sens du savoir comment agir et répondre à tout dans le quotidien en se situant par rapport aux contextes et aux individus qui l'entourent. Nous pouvons dire que cette nouvelle expérience requiert des ajustements selon les relations entre ses expériences et les individus qui l'entourent (Bourdieu, 1977, p. 30; Blackledge et Pavlenko, 2001, p. 349). C'est-à-dire que son habitus se modifie afin de mieux la servir. C'est pour cette raison que le milieu joue un rôle primordial dans les contextes et les rapports sociaux. Bien qu'Amalia ne possède pas encore le capital linguistique du français, dans le milieu francophone du lycée, elle aurait aussi l'occasion de varier son habitus pour la servir puisqu'elle a fait le choix de cette école pour son fils. Dans ce cas, ce serait néanmoins plus difficile pour elle, étant donné qu'elle est à l'apprentissage du français.

¹³¹ Notre traduction de l'extrait d'Amalia : l'espagnol fait partie de leurs vies depuis l'enfance. Je n'ai pas peur qu'ils perdent l'espagnol [...]. Ils étaient bilingues. Leur père est français et je suis espagnole.

En outre, Raj décrit le rôle de la famille dans l'emploi incontestable de la langue maternelle :

Sangita : Pensez-vous que le parler du français empêche Maya à parler votre langue ?

Raj :

Maya has ample ability to speak Marathi with her grandparents. Even if she did not speak French, there would not be any occasions, that I can think of, that would preclude her from speaking Marathi because the people she converses in Marathi with¹³², do not speak French.¹³³

Dans cet extrait, le rôle des grands-parents est primordial, car ceux-ci sont détenteurs de la langue maternelle, que le père perd petit à petit. Bien que l'anglais soit une possibilité, la famille a établi une politique linguistique qui est respectée par les locuteurs. Les grands-parents ne parlent pas le français. Maya leur parle en marathi, ce qui souligne la valeur familiale de la langue. Notre interprétation du discours de Raj relève le fait que la famille désire l'acquisition du français, mais pas au prix de la perte de sa langue maternelle.¹³⁴ C'est ainsi que les parents influencent le comportement linguistique de leurs enfants. Donc, ni le français ni l'anglais ne remplacent la langue maternelle. De cette façon, les trois langues¹³⁵ dans le répertoire linguistique de Maya sont d'abord valorisées par la famille, mais aussi utilisées à des fins distinctes et avec des locuteurs différents lors des conversations. Dans l'étude d'Iqbal (2005), elle décrit un phénomène

¹³² Maya parle le marathi avec ses parents et ses grands-parents, selon la politique linguistique familiale établie depuis sa naissance. Raj emploie aussi l'anglais avec sa fille alors que la mère de Maya utilise le français pour les devoirs, comme Liliane fait avec sa fille, Nina.

¹³³ Notre traduction du passage de Raj : Maya a beaucoup de possibilités de parler le marathi avec ses grands-parents. Même si elle ne parlait pas le français, il n'y aurait pas de situations auxquelles je peux penser qui l'empêcheraient de parler le marathi, parce que les individus avec qui elle parle le marathi ne parlent pas le français.

¹³⁴ Le rôle de la famille est primordial dans la transmission de la langue maternelle, comme il est noté aussi dans les travaux de Curdt-Christiansen (2009), King, Fogle et Logan-Terry (2008), Barron-Hauwaert (2004) et Evans (1996). Barron-Hauwaert met l'accent en particulier sur la portée des grands-parents (2004, p. 70, 84, 85).

¹³⁵ Selon Barron-Hauwaert (2004), puisque les langues ne peuvent pas avoir la même fréquence d'emploi dans les familles multilingues, les familles choisissent les langues selon les endroits (école, famille, travail) et les contextes (sociaux, religieux). En établissant un tel système, les parents aident les enfants à employer toutes les langues dans leurs répertoires linguistiques (Barron-Hauwaert, 2004, p. 156).

que nous trouvons dans la famille de Raj chez sa femme¹³⁶, qui semble avoir des compétences linguistiques plus fortes que lui. La maternité présente une occasion intéressante pour les femmes qui ont perdu la langue maternelle et qui aimeraient augmenter leur utilisation de cette langue. Pendant qu'elles apprennent leur langue à leurs enfants, elles améliorent aussi leurs connaissances linguistiques (Iqbal, 2005, p. 309). Comme remarquent De Klerk (2001), Iqbal (2005) et Arsenault (2008) dans leurs recherches, quand la mère arrive à employer la langue maternelle de façon systématique, cela aide les enfants à comprendre la place de la langue dans la vie. Cela s'explique, car en général, la mère¹³⁷ joue un rôle plus grand dans l'éducation des enfants, surtout pendant l'enfance (De Klerk, 2001; Iqbal, 2005). Il est intéressant de constater ceci : quand les femmes ont le rôle de transmettre la langue, on croit qu'elles ont un niveau suffisamment élevé qui leur permettrait de bien communiquer. Quand il y a un manque d'opportunités, les mères ne sont pas capables de maintenir ni d'augmenter leurs compétences linguistiques. Par la suite, le résultat est fréquemment une perte de langue (Döpke, 1988, p. 102). D'une part, ce constat met en relief l'effort de la part de la mère qui accentue le désir de transmettre la langue maternelle, car elle est un lien fondamental à la culture d'origine, mais d'autre part, cette transmission peut être limitée, puisque la compétence de la mère n'est pas toujours avancée. Pour les mères qui parlent quotidiennement une langue maternelle autre que le français ou l'anglais avec leurs enfants, il est raisonnable de dire que l'emploi de cette langue maternelle se limite aussi au sein de la famille pour elles, comme pour les pères. Donc, avec le temps, les mères ne

¹³⁶ La mère de Maya a donc eu envie de reprendre sa langue maternelle à la naissance de Maya pour pouvoir la lui transmettre. En faisant cela, elle retrouve sa capacité à la parler et s'améliore.

¹³⁷ Le père peut aussi être transmetteur. Dans notre étude, Mushfiq et Raj font des efforts à transmettre leur langue maternelle.

vont pas améliorer leur niveau, ce qui veut dire que les enfants n'auront pas l'occasion non plus de progresser puisqu'ils apprennent des parents. La langue maternelle risque ainsi de se parler de moins en moins d'une génération à l'autre. Et tout en étant transmetteurs de la langue, mais en considérant qu'elles ne l'emploient pas suffisamment, il est compréhensible qu'il s'agisse d'un défi pour les mères, mais aussi pour les pères.

Dans un autre ordre d'idées, Liliane énonce :

Sangita : Pensez-vous que le parler du français empêche Nina à parler votre langue ?

Liliane :

Le français n'empêche pas, c'est plutôt [...] le contexte [...], c'est l'école [...]. Quand ils sortent [...] avec les amis ou ailleurs, donc le contexte canadien, en tant que tel, oui, ça empêche nos enfants de parler arabe évidemment [...], mais pas à la maison.

La langue maternelle est ainsi imposée à la maison (un espace très restreint), où la mère, dans cet exemple, a un certain contrôle ou bien une certaine autorité. Gobard explique que la langue maternelle est la langue vernaculaire. C'est la langue de la communauté, de naissance, de l'enfance, du cœur et du courage, des contes. C'est la langue qui se parle avant de s'écrire. Elle est faite pour communier. Elle s'oppose à la langue véhiculaire. Celle-ci est la langue des villes qui transporte l'information. Cette langue écrite ou oralisée est administrative, bureaucratique, froide, apprise, de guerre, soumise au plus fort : la langue des pouvoirs (Gobard, 1976, p. 86). Il s'ensuit que les langues sont employées selon le milieu – l'école, la maison, les activités ou selon le sujet – la vie personnelle, les études, le divertissement. Il est évident que les pratiques langagières des enfants sont influencées par les parents à la maison afin de maintenir la langue maternelle. Mais lorsque les enfants changent de milieu, l'autorité parentale fait défaut. De plus, l'autorité parentale ne pèse plus autant que dans le passé (Schwartz, 2010, p. 175 et 183; King et Fogle, 2008, p. 696). Il y a effectivement un recul des

langues maternelles (y compris du français) et une progression accentuée de l'emploi de l'anglais (Schwartz, 2010, p. 184-185; Canagarajah, 2008, p. 171-172; King et Fogle, 2008, p. 696; King, Fogle et Logan-Terry, 2008, p. 916). Dans notre étude, tous les parents qui ne détiennent pas le français ont constaté des lacunes chez leurs enfants par rapport à l'utilisation de la langue maternelle, qui montre cette régression. En plus, l'autorité scolaire ne semble pas être efficace non plus puisque les enfants sont influencés par le milieu scolaire – les amis pendant l'adolescence¹³⁸ où ils sont scolarisés en français, mais où l'anglais semble dominer parmi les camarades. Quand les enfants sont assez jeunes, ils privilégient le comportement de la famille ou de l'école selon l'espace, mais plus âgés, ils font un changement de comportement linguistique en utilisant de plus en plus la langue véhiculaire (l'anglais) (Schwartz, 2010, p. 179).

D'un autre point de vue, Roula est la seule à croire que l'omniprésence de l'anglais empêche son enfant de parler la langue maternelle d'une façon explicite. Elle voit l'anglais comme un grand défi à affronter, mais pas le français :

Sangita :

En tant que famille, si vous évitez l'anglais à la maison (éviter de le parler, de l'utiliser, de s'y exposer), comment le faites-vous ?

Roula :

We really try to avoid English, but the French and the Greek, no I don't think that one is at the expense of the other [...]. We try to speak as much as French as we can [...]. Greek is important because we have Greek ancestry and we'd like to maintain that [...]. We also find that the Greek grammar is very similar to the French, so that the better that they are in the Greek, it seems as if they also become more fluent [...] in the French [...]. The French because when we started in the school [...], we agreed that we would need to speak as much French with them as possible, otherwise they would start to have difficulty in the school with their vocabulary and syntax.¹³⁹

¹³⁸ Les enseignants ont fait le même commentaire.

¹³⁹ Notre traduction de l'extrait de Roula : Nous essayons d'éviter l'anglais, mais le français et le grec, non, je ne pense pas qu'une de ces langues se parle au détriment de l'autre. Nous essayons de parler le français le plus possible. Le grec est important, car nous sommes d'origine grecque et nous aimerions le maintenir. Nous trouvons aussi que la grammaire grecque est très semblable à la grammaire française. Alors, on dirait que plus ils s'améliorent en grec, meilleur est leur français. Le français parce que quand nous avons commencé au lycée, nous avons pris la décision de leur parler en français autant que possible. Sinon, le vocabulaire et la syntaxe leur poseraient des difficultés.

Bien que Roula présente les arguments de ses pratiques langagières, il semble y avoir un vrai mélange instable des langues : anglais, français et grec. Étant donné qu'elle comprend pourquoi la présence de l'anglais est indéniablement forte – sa valeur indispensable augmente son emploi partout dans son milieu –, elle avoue que même dans sa famille, elle contribue à le parler. En plus, selon elle, la facilité de parler anglais implique que les autres langues demandent plus d'effort. Pour cette raison, quand elle communique avec ses enfants, comme Raj avec sa fille, elle passe à l'anglais quand l'emploi de la langue maternelle devient trop pesant. Même si les parents essaient de ne parler que la langue maternelle à la maison, les enfants sont exposés énormément par mégarde à l'anglais, notamment à l'extérieur de la maison, mais aussi à l'école, et ils deviennent conscients probablement des relations de pouvoir entre les deux langues (Cummins, 1994, p. 50). Cet exemple accentue aussi une question d'engagement parental quand il s'agit de préserver la langue maternelle. Puisque certains parents¹⁴⁰ de notre étude (Mushfiq, Raj et Roula¹⁴¹) font de moins en moins d'effort pour la parler, il est compréhensible qu'elle disparaisse petit à petit ou soit de moins en moins parlée. En plus, si les parents ne font pas l'effort, il est fort possible que les enfants fassent comme eux et emploient de plus en plus l'anglais. Par la suite, les enfants peuvent comprendre petit à petit le pouvoir des langues en observant ce qui les entoure ou qu'ils ne font que subir ce pouvoir linguistique dans leur milieu immédiat, étant donné leur âge.

Il est toutefois intéressant que Roula lie le grec au français pour aider les enfants à réussir, donc améliorer leur capital. Elle craint que ses enfants ne soient pas capables de

¹⁴⁰ Angela, qui détient l'italien comme langue maternelle, l'utilise occasionnellement avec ses enfants, comme elle nous a dit, alors qu'elle aimerait qu'ils le parlent plus. Elle a constaté qu'elle va chercher d'autres façons pour augmenter leur connaissance de sa langue maternelle. Par exemple, elle aimerait participer aux activités organisées par la communauté italienne avec ses enfants.

¹⁴¹ Ces trois parents partagent l'emploi privilégié de l'anglais avec leurs enfants.

réussir dans une école française, car la langue française ne se parle pas forcément chez elle. Mais elle n'insiste pas sur parler le grec. Alors, elle diminue la valeur de sa langue maternelle, car son but est d'accroître l'utilisation du français. Parmi les parents qui n'emploient pas le français systématiquement au sein de la famille, elle semble être la seule qui veuille l'utiliser. Dans ces circonstances, nous constatons que le choix scolaire d'une école française signifie aussi vivre la langue française au sein de la famille pour montrer aux enfants que la langue scolaire est aussi importante pour la famille. Il se peut aussi qu'elle souhaite que sa famille soit bien reçue dans la communauté de l'école en parlant la langue française, car cette communauté lui importe beaucoup (le capital social et le capital culturel de la communauté claudélienne). Elle transmet ainsi un message subtil à ses enfants, à savoir que le français est prioritaire comparé au grec. Le choix scolaire a donc un impact sur sa langue maternelle. Et si le grec se parle de moins en moins, quelles sont les conséquences sur la langue maternelle et les rapports sociaux dans la communauté grecque et la famille?

En revanche, Mushfiq est le seul qui trouve que le fait de parler français et anglais empêche ses enfants de parler arabe. Les contextes langagiers ne sont pas du tout fixes entre lui et ses fils. D'abord, il avoue lui même mélanger les trois langues dans ses pratiques langagières : « je parle plus anglais que français, parce que c'est très facile ». Les enfants n'ont donc pas de modèle à suivre. Il continue : « parfois, mes enfants parlent, je commence à les regarder : qu'est ce que tu veux dire ? moitié français moitié anglais? » De même, quand il s'agit de l'arabe, « c'est difficile, c'est parler arabe pour eux; ils commencent juste à me regarder; là, ils comprennent rien ». Selon ce père, puisque les enfants ont des difficultés en français et comprennent à peine l'arabe, c'est

l'anglais qui est favorisé, la langue maternelle de sa femme. Il apparaît qu'il ne parle guère sa langue maternelle, parce qu'aucune politique linguistique familiale n'est établie, que les parents ne font pas d'effort concentré sur cette question et que l'habitude de parler anglais ne semble pas être découragée.

4.4 La synthèse de l'impact du choix scolaire sur la langue maternelle

Comme nous l'avons montré, la présence des autres langues a des conséquences sur la langue maternelle. Même si certaines familles établissent une politique linguistique qui paraît fonctionner et qui leur est importante selon leurs discours, nous notons des faiblesses. Il faut noter que cette politique linguistique familiale, qui est la responsabilité des familles, n'a rien à voir avec la scolarité des enfants. Les familles ont des choix à faire : elles peuvent employer une langue autre que les langues officielles, tout comme elles peuvent faire par rapport aux pratiques religieuses. D'abord, la langue maternelle se parle dans un espace et dans un contexte limité. Quoiqu'il y ait des occasions d'en augmenter l'usage (les voyages aux pays d'origine, la lecture, la musique, l'Internet, les conversations avec la famille dans les pays d'origine par téléphone ou par ordinateur), ces langues se trouvent toujours dans un contexte minoritaire. Puisqu'il y a ces limitations évidentes même pour les parents – les transmetteurs –, il n'est pas facile d'améliorer les connaissances de la langue maternelle dans un contexte minoritaire pendant un temps très restreint. Alors que le rôle de la famille est impressionnant et nécessaire, dans les générations suivantes, quand il y aura moins d'individus pour la transmettre et que ceux qui la transmettront n'auront pas nécessairement le même niveau de compétence que les

détenteurs actuels, les défis peuvent augmenter. Il apparaît que le cas de Roula et Mushfiq sont représentatifs de ce qui peut arriver progressivement aux autres familles.

Même si le choix scolaire a un impact sur la langue maternelle, l'inverse est également discutable. Les enfants qui parlent une autre langue que le français au sein de la famille n'ont pas l'occasion d'élargir notamment leur vocabulaire en français, car ils n'acquièrent pas nécessairement le langage familial entre les membres de la famille. En plus, quoique les parents choisissent le lycée, le français ne prend pas une place majoritaire au sein de la famille. C'est-à-dire que la vie familiale ne se déroule pas en français, parce que cet espace est réservé à la langue maternelle. Les parents ne le soutiennent donc pas directement. Les enfants doivent donc accroître leur capital linguistique à l'école, pour augmenter les autres formes de capital (social, culturel) afin d'avoir un avenir prometteur (le capital économique).

Toutefois, nous avons remarqué lors de nos rencontres avec les enseignants, qu'ils conseillent aux enfants d'utiliser le français à l'école et à l'extérieur de l'école, notamment pour ceux qui ont des difficultés. L'école essaie ainsi d'imposer l'emploi du français à la maison par rapport au succès scolaire des enfants. Bien sûr, le choix dépend de la famille, mais vu que l'espace familial est le seul espace où les enfants ont l'occasion d'utiliser leur langue maternelle, si les enfants ont des difficultés à la réussite scolaire, les parents ont deux choix : les retirer du système français ou trouver de l'aide¹⁴². La deuxième option signifie que l'emploi du français sera augmenté à la maison et que la

¹⁴² Roula, Gisela et Mushfiq nous ont dit qu'ils envisageaient de changer leurs enfants à une autre école, notamment parce qu'ils trouvaient que leurs enfants travaillaient beaucoup et l'apprentissage ne leur était pas facile. Roula et Gisela n'ont pas poursuivi cette pensée, car ils ne voulaient ni rompre la stabilité que leurs enfants avaient ni les amitiés développées. Au contraire, les jumeaux de Mushfiq ont quitté le lycée après la fin de l'année 2012-2013 pour fréquenter une école de langue anglaise. Leur mère nous a expliqué que la transition à une nouvelle école serait plus facile, parce qu'ils la feraient ensemble. Ils ont ainsi fait ce changement avant de commencer la 3^e au lycée ou la première année du secondaire dans le système ontarien.

place de la langue maternelle deviendra moins visible. Nous constatons que c'est la cause et l'effet du choix scolaire : faire ce choix a des conséquences que les parents n'ont pas pu prévoir.

Même si les parents avaient choisi une école de langue française, ils auraient les mêmes enjeux. En choisissant l'enseignement en français, il y a la question de gestion des trois langues – le français, l'anglais et la langue maternelle, selon le contexte et le locuteur. Quand les enfants n'arrivent pas à s'exprimer dans la langue maternelle, ils vont utiliser les mots en anglais ou en français, dépendant de la compétence linguistique des parents. Étant donné que les parents de ces enfants utilisent tous l'anglais, son emploi est évident. Mais puisque certains parents utilisent aussi le français, les enfants ont l'option de leur parler en français. Cela n'aurait pas été le cas dans une école de langue anglaise où ils auraient privilégié l'anglais. Dans ces circonstances, il y aurait juste une langue qui interviendrait au sein de la famille : la langue dominante de la société à laquelle les enfants sont déjà exposés à l'extérieur et au sein de la famille, et à l'école. La préservation de ces langues maternelles n'est pas évidente.

5 Comment le choix est vécu

Le choix scolaire du lycée a des incidences sur la vie des enfants. Tous les parents constatent que les enfants aiment le lycée et apprécient leur scolarité. Plusieurs enfants sont dans cette école depuis un jeune âge : ce système est leur norme.

Nous portons notre intérêt sur l'appui du choix fait par les parents. D'abord, il y a plusieurs façons de le soutenir : payer les frais de scolarité, aider à faire les devoirs, intervenir à l'école, accompagner l'enfant, s'assurer d'un environnement propice aux

études, gérer le temps de l'enfant, écouter l'enfant, discuter de tous les problèmes que l'enfant veut aborder. Certes, le soutien peut varier, mais c'est avantageux pour les enfants quand les parents comprennent le français ou le système pour pouvoir les aider directement. Mais pour les parents dont le français n'occupe pas une grande place, l'appui peut se manifester différemment si la langue, la culture ou le système est un obstacle, parce que tout ce qui est relié au choix est peu connu ou inconnu. De ce fait, les enfants suivent un chemin peu exploré par ces parents.

5.1 Une fois le choix fait, il faut l'assumer

Certains parents expliquent comment ils servent de soutien. Amalia et Raj reconnaissent leurs limites en français. Aussi sont-ils prêts à soutenir leurs enfants, en faisant par exemple des déplacements, quelques fois assez lointains, pour leur permettre de travailler en groupe.

Sangita : Puisque vous avez choisi une école française, comment soutenez-vous ce choix ?

Amalia :

Everything that the school asks me, helping him with homework, [...] he has to go to the library [...], to some friends [...]. I go there. I pick him.¹⁴³

Raj :

We just can't say: Go on, go and see your friend, because anyone of them is at least 20 km away [...]. Every time she wants to get together with her friends, we've had to [...] coordinate it with the other parents.¹⁴⁴

Ainsi, l'engagement de ces deux parents inclut la coordination des activités scolaires et sociales de leurs enfants. Comme les jeunes ne fréquentent pas l'école de leur quartier, les distances entre les domiciles des camarades de classe peuvent être importantes.

¹⁴³ Notre traduction du passage d'Amalia : Tout ce que l'école me demande de faire, l'aider avec ses devoirs [...]. Il doit aller à la bibliothèque [...], chez des amis [...]. J'y vais pour le récupérer.

¹⁴⁴ Notre traduction de l'extrait de Raj : Nous ne pouvons pas dire : vas-y, va chez ton amie, parce qu'elles habitent au moins à 20 km de chez nous [...]. Chaque fois qu'elle veut rencontrer une amie, nous devons [...] nous arranger avec ces deux parents.

En définitive, tous les parents soutiennent le choix à leur manière. Alors que le soutien plus direct est facilité s'il y a un partage des connaissances entre les parents (les parents qui ont fréquenté le système français ou qui sont détenteurs du français) et les enfants, sans ce partage, l'aide moins directe existe sous d'autres formes.

5.2 *L'emploi du capital une fois le choix fait*

Le capital social et le capital économique sont aussi employés par les parents après avoir fait leur choix scolaire. Roula adopte une philosophie, partagée selon elle par d'autres parents de cette école, qui englobe tout faire autour du français, par exemple, les activités, les rencontres, les voyages, etc., qui font en sorte que le français est l'axe central. Cette philosophie qu'elle suit est créée par elle et d'autres parents, qui forment un réseau social dont elle fait partie :

Sangita : Puisque vous avez choisi une école française, comment soutenez-vous ce choix ?

Roula :

The parents [...] share a certain philosophy on parenting [...]. It's comforting for me to speak to them [...]. Certain priorities [...], obviously, they are around French, promotion of French [...] education in general, like activities for the kids [...] that we choose are centered around learning [...]. If we will take a vacation, we will try to go to places they've learned about in school.¹⁴⁵

Son discours met l'accent sur la promotion de la langue dans les contextes autres que l'école, qui peut être perçue par ces enfants comme un privilège découlant de la fréquentation du lycée, notamment quand les parents arrivent à intégrer une telle philosophie dans la vie de façon globale. Selon elle, ses parents ont la même vision, parce qu'ils adhèrent aux mêmes valeurs projetées. Ils font partie d'un groupe qui est comme

¹⁴⁵ Notre traduction du discours de Roula : Les parents [...] partagent une certaine philosophie sur la manière d'élever les enfants [...]. C'est rassurant pour moi de leur parler [...]. Certaines de nos priorités sont centrées sur le français, la promotion du français [...], l'éducation en général, comme les activités pour les enfants [...] que nous choisissons sont centrées sur l'apprentissage. Si nous partons en vacances, nous essayons de visiter des endroits dont ils ont parlé en classe.

une espèce de club social qui sert à les distinguer des autres parents qui n'ont pas d'enfants au lycée. Les principes de Roula sont nés d'abord du capital linguistique que les enfants acquièrent à l'école, mais aussi d'autres formes de capital (culturel, social et économique) de leurs parents qui deviennent de plus en plus évidents. C'est grâce au capital économique, social et culturel que les enfants ont l'occasion de participer aux activités liées à la langue et/ou à la culture française. La croissance des formes de capital (économique, social, linguistique et culturel) est interdépendante.

En plus, Raj explique l'engagement différent de sa femme :

My wife [...] is on the conseil de classe. She has been for every year for Maya's class [...]. And not only that, but because she is also doing her PhD and she has had to do interviews with professors [...]. She has gotten to know some of the professors.¹⁴⁶

L'exemple donné par Raj montre les activités de bénévolat de sa femme qui aident à développer une relation plus significative ou profonde avec l'école. Certes, cela nécessite de connaître le personnel, le déroulement et, par la suite, d'autres opportunités. Par l'intermédiaire de sa femme, le capital social de la famille s'accroît. Ce type de parent est donc plus intéressé par ce qui se passe à l'école et est plus attentif aux messages transmis ou est plus présent lors des événements.

Les exemples de Roula et de Raj concordent sur la façon d'élever¹⁴⁷ les enfants décrite par Davies et Aurini qui comprennent non seulement le fait de fournir des besoins essentiels aux enfants (la nourriture et l'abri), mais aussi une structure à leur vie. Cette organisation englobe un environnement stimulant, qui encourage leur développement à travers des vacances centrées sur leur progression, des activités parascolaires et des tuteurs pour augmenter leur formation à l'école. En plus, ces parents aident les enfants

¹⁴⁶ Notre traduction du discours de Raj : Ma femme [...] est parent déléguée pour la classe de Maya chaque année [...]. Et en plus, puisqu'elle fait son doctorat, elle a eu l'occasion de faire passer les entrevues avec certains enseignants [...]. Elle connaît certains enseignants.

¹⁴⁷ Nadia fait le tout possible pour soutenir sa fille, comme nous l'avons déjà noté.

dans leurs devoirs. Ces parents éduqués mettent l'accent sur le désir de comprendre la scolarité de leurs enfants et d'apprendre naviguer entre les options et les exigences des systèmes en interagissant avec les enseignants de manière stratégique (Davies et Aurini, 2008, p. 57 et 58). Ces chercheurs, ainsi que King et Fogle (2006), montrent que les parents qui incorporent la vie scolaire à la vie familiale en aidant les enfants à un niveau hors du commun, en épousant une mentalité différente, sont des parents modèles. Ce type de parent cherche donc toutes les possibilités qui permettent de promouvoir la formation des enfants. Nadia, Raj et Roula reconstruisent leur vie pour jouer un rôle très actif, intégré et visible dans la vie scolaire, parascolaire et familiale de leurs enfants. Nous notons que chacun de ces parents ne fait pas tout ce qui est décrit, mais l'ensemble des trois parents est un exemple de ce genre de parent.

En somme, nous notons que le capital social a un but distinct une fois le choix fait. Il est utilisé afin de soutenir le choix en intégrant la vie scolaire à la vie familiale.

5.3 Le résumé : la manière dont le choix est vécu

Bref, le choix scolaire est vécu différemment d'une famille à l'autre : le soutien direct des parents qui détiennent le français et connaissent le système, par opposition au soutien indirect des parents qui ne détiennent pas le français et ne connaissent pas le système. En ayant fait ce choix, les détenteurs du français peuvent le soutenir à tous les niveaux.

Toutefois, pour ceux qui ne détiennent pas le français, il n'occupe pas la place majoritaire au sein de la famille puisqu'il n'est pas la langue employée entre les parents et les enfants. Tout de même, nous comprenons le soutien indirect, sachant que le soutien direct ne leur est pas possible et aussi ils ont l'objectif de préserver la langue maternelle.

6 Conclusion

En définitive, faire un choix scolaire est important à tous les parents, et ils le font en tenant compte de nombreux facteurs de motivation. Certes, ils choisissent tous une école en ayant des aspirations élevées pour mener un projet de réussite scolaire, peu importe l'appartenance culturelle, linguistique.

Nous trouvons que tous les parents recherchent le français de France, qui est, selon eux, la représentation légitime du français (Bourdieu, 1982), peu importe la connaissance du français qu'ont les parents. D'abord, pour les parents français ou ceux qui détiennent le français du système français, le choix du français de France est aussi un exemple de désir de reproduire l'accent de France. Ensuite pour les autres parents, la représentation sociale (du français de France) est constituée des images, des attitudes, des croyances et des informations qui sont partagées par des groupes d'individus qui ne se connaissent pas toujours, car tous les parents ne se connaissent pas (Seca, 2001, p. 13). L'image que se font ces parents du français de France, du français du Canada et de ses écoles influence leur décision de choisir cette école, parce que le français de France, cette variété souhaitée, est moins disponible au Canada, mais elle est attachée à l'image que l'on a de la France et de la langue renommée de Baudelaire. Ainsi, deux images différentes sont exposées – le français du Canada (moins favorable) et le français de France (des représentations traditionnelles du français). La contradiction dans la logique est évidente, car les parents cherchent le capital linguistique du français, une langue officielle du Canada, dans une école française. Les parents associent le français pur à la France et pour faire son acquisition, il faut envoyer les enfants dans cette école de France.

Ils ont ainsi une estime moindre du français du Canada, leur pays. C'est pour cette raison qu'ils cherchent la variété française.

Par ailleurs, certains parents qui ne détiennent pas le capital linguistique du français optent pour le bilinguisme officiel canadien pour leurs enfants, qui fait partie du portrait linguistique canadien depuis la fondation du pays et qui est acquis par la formation en français. À première vue, le bilinguisme représente le capital linguistique utilitaire (l'acquisition du français), qui se convertit ensuite en capital économique dans un marché du travail compétitif où plus de langues équivalent à de plus grandes chances de trouver un meilleur emploi. La valeur marchande du français ouvre aussi sur plusieurs opportunités sociales et culturelles. Avec ce répertoire linguistique prestigieux, les enfants qui possèdent le bilinguisme officiel canadien ainsi qu'une autre langue ont un avantage et ont l'occasion d'avancer sur le marché du travail comparés aux individus unilingues ou même bilingues (Dagenais, 2008, p. 353), non seulement à Ottawa, mais aussi à travers le pays et le monde. Il est important de noter qu'une situation contradictoire est dessinée ici aussi, car les parents cherchent le bilinguisme canadien, mais ils ne souhaitent pas le français canadien.

Quant aux parents français ou ceux qui détiennent le français, ils visent les mêmes avantages pour leurs enfants, mais avec le capital linguistique de l'anglais. En fait, pour eux, l'emploi de l'anglais est souhaitable à l'extérieur et même à l'école. Ils le voient comme un atout du répertoire linguistique de leurs enfants, un capital à ne pas manquer, un capital à accueillir, bien qu'ils veuillent l'accent de France du lycée. En effet, tous les parents paient cher pour un accent. La notion de capital développée par Bourdieu (1982) montre que la langue majoritaire — l'anglais — sert à modeler les relations de pouvoir

linguistique où le français est langue minoritaire, mais cela est accepté parce que ces parents valorisent l'anglais. Les parents comprennent que l'anglais détient ce pouvoir dans la société. Au lieu de nier le pouvoir linguistique de l'anglais, ils veulent s'assurer que leurs enfants profitent de cette acquisition. En effet, cela fait plaisir aux parents francophones que les enfants finissent par parler l'anglais. Le choix d'une école française est toutefois une contradiction dans cette situation, car ils désirent l'acquisition de l'anglais pour les enfants, puisque l'anglais n'est pas la langue parlée au sein de la famille.

Notons que tous les parents pensent que l'anglais détient un capital fort, utilitaire et indispensable. Il semble avoir la plus grande importance sur le marché du travail, comme il est noté aussi dans les études de Curdt-Christiansen (2009), d'Arsenault (2008) et de Dalley et St-Onge (2008). Nous constatons également que tous les parents favorisent le bilinguisme officiel canadien, qui est perçu comme avantageux, comme nous avons pu le constater dans les études de De Klerk (2001), de King et Fogle (2006) et de Dalley et St-Onge (2008).

Pour les parents qui ont des liens avec la France ou le système français, le choix du lycée n'est pas forcément surprenant. Il représente la reproduction de leur rendement scolaire dans le même système, dans la même langue (Bourdieu et Passeron, 1970). Ils accordent leur confiance à l'établissement qui est le passeur culturel de la langue, de la culture et des valeurs. Cette reproduction fait partie à la fois de leur habitus, mais aussi de la distinction en raison de l'image prestigieuse de la langue française. En plus, leur perception du système canadien les empêche de l'essayer, ainsi que la peur de choisir l'inconnu parce qu'ils suivent leur habitus. La reproduction peut être perçue comme la

protection d'un mélange ou d'une interaction forcée avec un système différent. En bref, ces parents voient le rôle le plus important de l'école comme celui de reproduction, un sentiment même d'appartenance à la langue et à la maternelle, comme Forlot (2010) l'a remarqué.

Les parents qui détiennent une autre langue que le français et l'anglais souhaitent maintenir cette langue maternelle pour pouvoir préserver le lien avec la famille, qui est aussi apparent chez les parents français. En sachant que la langue maternelle se parle d'une génération à l'autre, c'est un signe de sa valorisation, car les parents ne sont pas obligés de la transmettre à leurs enfants. Mais nous remarquons que sa transmission n'est pas toujours aisée, malgré des pratiques langagières mises en place et que, d'une génération à l'autre, il faut faire face à de nouveaux enjeux. Dans ce cas, nous remarquons que l'anglais intervient (l'autre langue dans laquelle plusieurs parents peuvent parler aisément) au détriment de la langue maternelle, qui se trouve dans un espace restreint et moins employé. Même si les langues n'ont pas nécessairement la même utilité en comprenant les usages et contextes diversifiés, ces parents témoignent de l'emploi des langues (la langue maternelle, le français et l'anglais) dans les répertoires linguistiques de leurs enfants où chaque langue a sa place particulière et cette place est respectée par tous les locuteurs dans la plupart des familles. Quand aucune politique linguistique familiale n'est en place, l'anglais intervient encore plus et la stabilité de la langue maternelle s'appauvrit. En fait, le lycée n'a pas non plus une politique linguistique explicite par rapport à l'emploi du français à l'école. Dans ces conditions, les enfants n'ont un modèle précis à suivre ni à l'école ni au sein de la famille. Dans les deux

circonstances, sans ces politiques linguistiques en place par ces deux institutions (famille et école), l'utilisation des langues devient floue et instable pour les enfants.

Nous avons vu que les parents qui ne détiennent pas le capital linguistique du français souhaitent une politique linguistique dans l'espace scolaire pour que leurs enfants reçoivent une formation privée en français qui n'est pas gratuite. Les parents s'attendent donc à ce que les enfants parlent la langue de l'instruction pendant qu'ils sont à l'école, d'autant plus que cette langue ne se parle pas dans le foyer. Alors que les parents ont choisi cette école française pour que les enfants parlent français, nous remarquons que les enfants parlent anglais à l'école. C'est donc une idée qui est projetée plutôt que réelle. Cette situation paradoxale s'explique, parce que même dans cette école française, la dominance du milieu majoritairement anglophone est évidente.

En bref, il se peut que même involontairement, les objectifs de l'école s'alignent sur ceux de tous les parents : l'apprentissage du français de France (un exemple de la reproduction des parents français et des parents qui ont fréquenté le système français), l'exposition au capital culturel (pour les parents français) et la production d'un capital linguistique. Le choix scolaire du lycée est une manifestation générale de vouloir une éducation de qualité élevée, offerte par un système français qui est familier et prestigieux.

Pour terminer, cette analyse nous a permis de comprendre les deux sections pour ce chapitre : 1) comment et pourquoi ces parents ont fait le choix d'une école française et 2) comment ils le soutiennent. En examinant le processus de choix, nous avons pu constater que nos concepts clés ont été utilisés afin de guider notre analyse. Notre analyse nous a permis d'examiner le choix scolaire en nous penchant sur le capital, le marché, la reproduction, l'habitus, la représentation et la distinction : toutes les théories de Bourdieu

s'illustrent ici. Ces théories font également partie de l'engagement des parents en expliquant leur choix scolaire et en maintenant la langue maternelle, surtout quand elle n'est pas le français.

Dans le prochain chapitre, nous faisons aussi une analyse qualitative thématique de notre étude de cas, mais cette fois pour examiner le point de vue des enfants de notre étude, qui vivent le choix scolaire fait par leurs parents.

Chapitre 2 – Comment les enfants vivent le choix scolaire fait par leurs parents

Cette deuxième analyse porte sur les enfants. De la même manière, nous utilisons les concepts clés de notre recherche pour voir comment ils soutiennent et guident notre travail.

À première vue, notre recherche vise à comprendre comment les enfants vivent le choix scolaire fait par leurs parents. Quel est l'impact de ce choix? Comme dans l'étude de l'étude de Bélanger et Kayitesi (2010), nous tenons compte du point de vue des jeunes. Toutefois, en ce qui concerne le choix scolaire, il faut souligner que c'est une décision prise, même imposée, en principe, par les parents, comme l'ont également remarqué Bélanger et Kayitesi (2010), notamment lorsque les enfants sont jeunes. Dans le contexte de notre étude, étant donné le fait que tous les enfants sont scolarisés en français dans un établissement français, ils partagent tous une compétence langagière, mais qui peut être variée¹⁴⁸ en tenant compte des pratiques linguistiques familiales. Cette compétence comprend l'aspect oral de la communication qui facilite la compréhension et la production orale en français, et l'aspect cognitivo-académique (l'aspect favorisé par les expériences de littératie et par la scolarisation dans la langue) qui facilite la compréhension et la production, ainsi que l'utilisation de cette langue comme outil de pensée et d'abstraction. Elle est également liée à la fréquence et à la diversité de leurs contacts utilisant cette langue ainsi qu'au niveau de scolarisation et à l'expérience de littératie (Deveau, Allard, Landry, 2008, p. 108). Certains jeunes (Gérard, Marline, Guylain, Ariane, Coralie, Jean, Pilar, Bella, Antonio, Aleksy, Christopher, Margaux,

¹⁴⁸ Il n'est pas notre objectif d'évaluer le niveau de compétence linguistique des enfants.

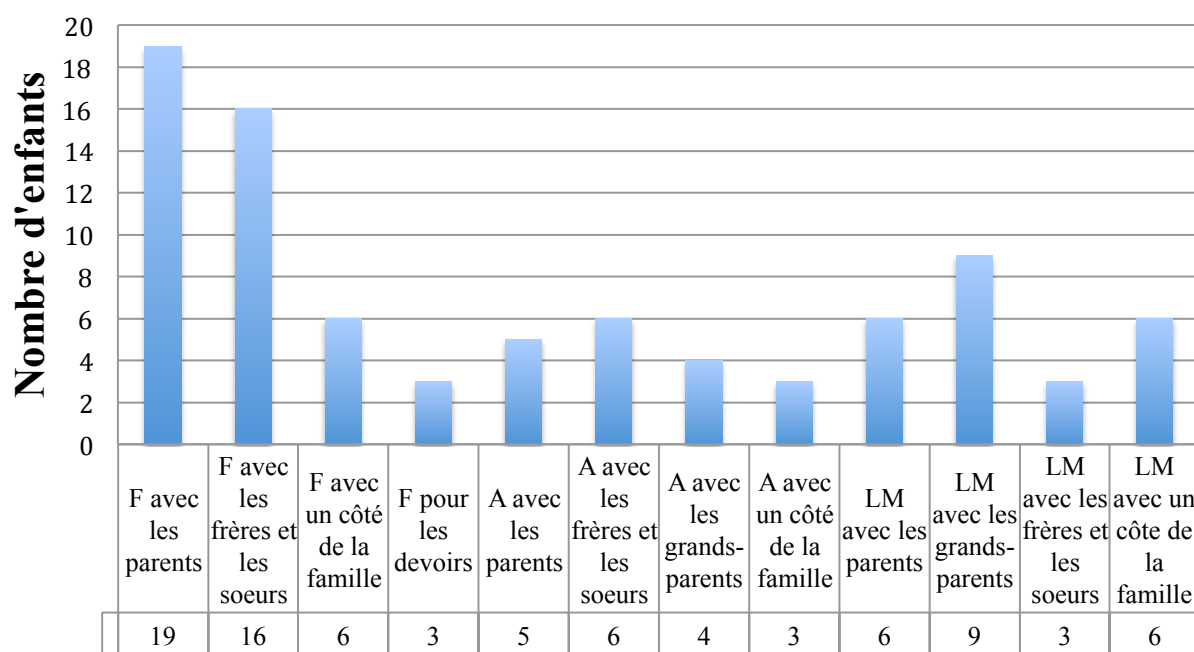
Théo, Heiko, Fanny, Diego¹⁴⁹) emploient le français dans un contexte familial quotidien tandis que d'autres (Oksana, Karim, Omar, Maya, Nina, Kostas) ont des contacts moins fréquents et moins diversifiés avec le français, limités, en principe, à un emploi en contexte scolaire. Dans le cas des enfants dont le français ne fait pas partie de la vie familiale, c'est grâce à ce choix scolaire que l'engagement au français devient possible. En plus, ces derniers sont exposés à des pratiques linguistiques et culturelles à la maison qui ne sont pas reproduites à l'école. Ces pratiques sont encore plus restreintes, car l'emploi de l'autre langue se limite notamment à la maison où les jeunes ne passent effectivement pas beaucoup de temps. De plus, ces mêmes enfants sont confrontés à des pratiques langagières à l'école qui diffèrent de celles de la famille et qui s'ajoutent à d'autres langues utilisées. Le graphique 1¹⁵⁰ montre les langues que les enfants emploient avec les membres de leurs familles¹⁵¹. Tous les enfants gèrent des langues à la maison et à l'école, ainsi qu'à l'extérieur de l'école et à l'extérieur de la maison, en témoignant d'une pratique langagière diversifiée d'une famille à l'autre. Puisque le rapport à la langue est lié à l'usage et au rôle de la langue dans la vie, il n'est pas le même d'un individu à l'autre. Le rapport à la langue est complexe.

¹⁴⁹ La situation de Diego est particulière. Le français et l'espagnol sont ses langues maternelles, mais depuis le divorce de ses parents, il emploie seulement le français avec sa famille, puisqu'il n'a aucun contact avec son père.

¹⁵⁰ Il y a vingt-deux enfants dans notre étude. L'enfant peut faire plus d'un choix.

¹⁵¹ Il y a trois enfants uniques. Seize sur dix-neuf enfants parlent donc le français avec leurs frères et leurs sœurs.

**Graphique 1 :
Les langues parlées par les enfants avec la famille**



Légende : F = français, A = anglais, LM = langue maternelle

Comme il a été annoncé précédemment, nous nous intéressons à saisir les bénéfices du choix scolaire, selon les enfants. Ensuite, nous remarquons que la reproduction des discours des parents est forte chez les enfants. L'idéologie des représentations du français est encore une fois plus évidente chez les familles françaises ou celles qui ont un lien avec le système français. Et, pour certains enfants, nous examinons également la présence de l'autre langue maternelle¹⁵² (pas le français) dans leur vie, parce que Bella, Antonio, Heiko, Christopher, Diego et Pilar ont plus d'une langue maternelle tandis que Oksana, Nina et Maya ont une langue maternelle et Karim, Omar et Kostas ont un mixte instable des langues. Puis, il nous importe d'étudier la place de l'anglais dans les univers scolaire, familial et externe de tous les enfants. Nous analysons donc aussi le lien avec les langues

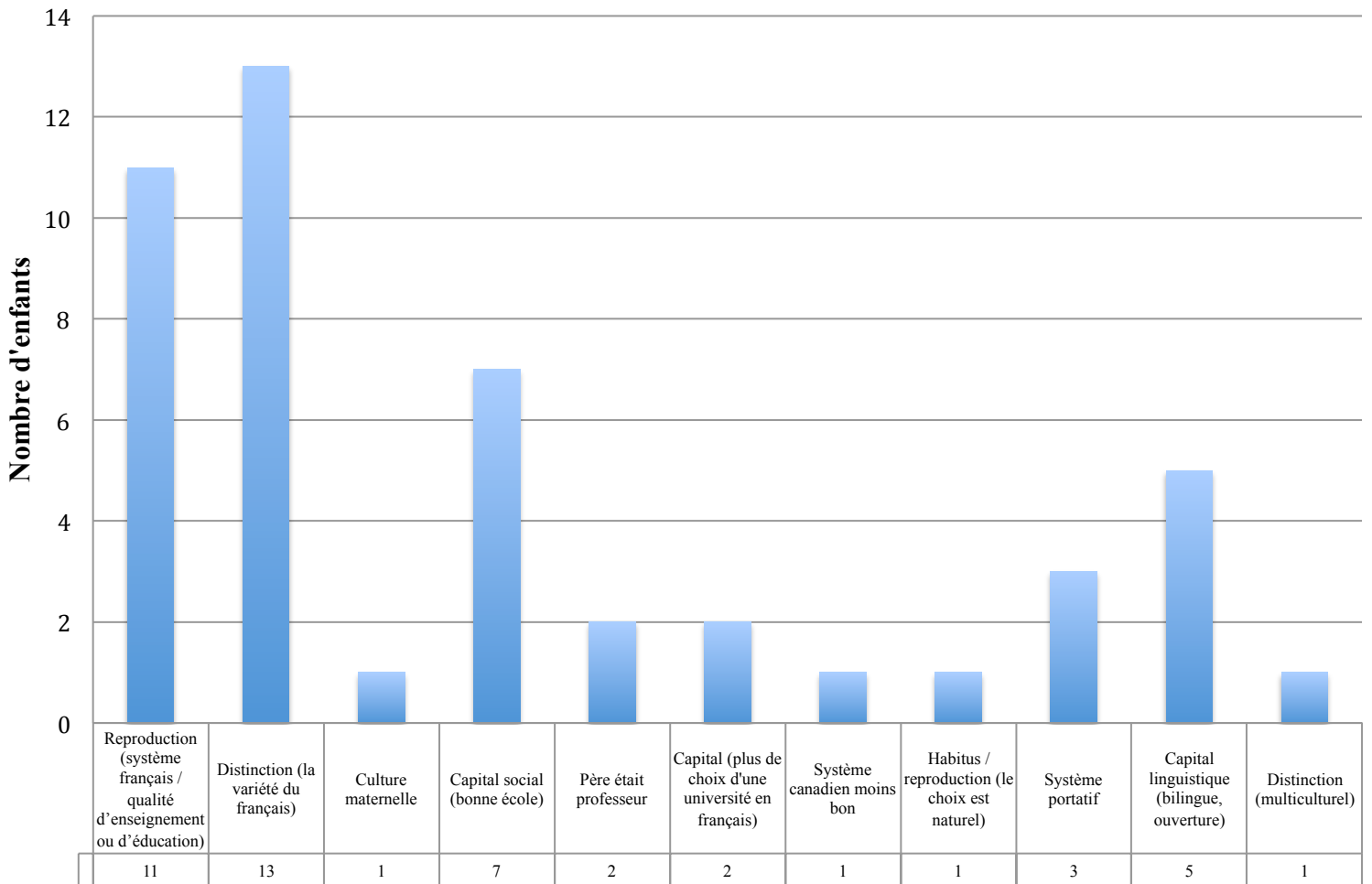
¹⁵² Il nous importe uniquement de noter la présence des langues parlées sans en évaluer la maîtrise.

utilisées pour les activités extrascolaires. Finalement, nous prenons en considération les représentations des langues selon tous les enfants.

1 L'évidence du capital linguistique

Les enfants n'expriment pas les bénéfices du choix scolaire en ces termes, mais nous les interprétons en fonction de leur valeur en forme de capital (culturel, économique, linguistique et social). Le graphique 2 donne des raisons selon les enfants pour lesquelles leurs parents leur ont choisi cet établissement scolaire. Les références aux concepts clés, tels que le capital, la distinction, l'habitus, la reproduction et les représentations sont flagrantes chez les jeunes.

**Graphique 2 :
Pourquoi les enfants fréquentent cet établissement selon eux**



Le capital linguistique de ce choix scolaire est explicité plus facilement par les jeunes qui précisent la portée de l'apprentissage des langues. En premier lieu, Omar et Kostas, les apprenants du français expliquent le choix du lycée par rapport aux langues :

Sangita : Est-ce que tu te demandes pourquoi tes parents ont choisi cette école pour toi?

Omar :

Quand je grandis, je vais savoir le français, l'anglais, l'espagnol et l'arabe, si j'apprends avec mon père. C'est une école qui va nous aider avec les études.

Kostas :

[Mes parents] savaient que j'allais comprendre l'anglais, mais ils voulaient que je sache une autre langue aussi [...]. Alors, c'est pour ça qu'ils m'ont mis dans une école française.

Les deux élèves comprennent que l'éducation a une valeur : l'acquisition d'un capital surtout linguistique sera utile à l'avenir. C'est une ouverture sur le monde où ils auront la possibilité d'acquérir et/ou d'augmenter leur capital culturel, économique et social. Pouvoir parler le français se voit comme un atout dans les familles Ali, Sharma, Kabinov, Khoury, Garza, Roth et Karaiskos, comme l'ont aussi noté les jeunes dans les études de Bélanger et Kayitesi (2010) et Byrd-Clark (2009).

En second lieu, Maya cite plusieurs bénéfices, y compris le capital linguistique :

Sangita : Est-ce que tu te demandes pourquoi tes parents ont choisi cette école pour toi ?

Maya :

Une des amies de ma mère a dit [...] que si [ma mère] veut que je parle bien le français, je devrais aller au lycée et ma mère [...] a fait ses études en français. Alors, je pense qu'elle voulait aussi que j'apprenne le français, mais aussi parce que je vis à Ottawa. C'est un peu important de savoir parler le français, mais aussi l'anglais, parce que Ottawa c'est une ville bilingue.

Son discours met en relief trois aspects intéressants. D'abord, l'emploi du capital social afin de rechercher des écoles est une manifestation de la mobilisation, à la fois, pour comprendre les choix et pour prendre une décision. Ensuite, Maya mentionne que sa mère veut qu'elle parle « bien le français », mais elle ne précise pas ce que cela désigne. Une interprétation possible est qu'il faut fréquenter cette école en particulier pour pouvoir « bien parler le français » ou bien avoir un certain accent, ce qui serait une dévalorisation des autres écoles de langue française canadiennes. La référence à « apprendre le français » signifie que Maya s'engage à l'acquisition du capital linguistique, qui est à son avis un moyen de devenir bilingue dans les deux langues officielles. Nous notons que cette possibilité existe aussi dans les écoles de langue française de la région et ne se limite pas au lycée. Puis, le fait que sa mère ait fait ses études en français est un exemple de la reproduction d'une part, car la mère de Maya veut que sa fille fasse aussi sa scolarité en français. Mais d'autre part, Maya reconnaît également l'importance de

l'anglais à Ottawa, une ville bilingue, à son avis. Puisqu'elle soulève la portée de l'anglais, elle met en évidence qu'elle comprend le capital que détient cette langue, même si elle ne le rattache pas aux niveaux économique, social et linguistique qu'elle peut atteindre.

Dans un autre ordre d'idées, Oksana tient compte de l'expérience de sa mère pour justifier sa présence dans cette école. Elle constate :

Sangita : Est-ce que tu te demandes pourquoi tes parents ont choisi cette école pour toi?

Oksana :

Ma mère m'a expliqué : si tu parles pas le français [...], ma mère [...] elle arrive pas à trouver un emploi, car elle parle pas le français. Et puis, elle pense à mon futur.

L'expérience de sa mère est marquante, car celle-ci n'a pas le capital linguistique souhaité en français. Il semble que la raison principale de choix d'une formation en français soit de multiplier ses chances sur le marché de travail afin d'augmenter son capital culturel, social et économique, comme l'ont également trouvé Bélanger et Kayitesi (2010) et Byrd-Clark (2009).

Prenons le cas de Pilar, une locutrice native de français, qui donne des arguments multiples, y compris la formation en français, en décrivant son cheminement :

Sangita : Est-ce que tu te demandes pourquoi tes parents ont choisi cette école pour toi?

Pilar :

Quand je suis venue à Ottawa [...], je savais rien dire en anglais. Alors déjà [mes parents] cherchaient une école en français [...]. À Montréal, j'étais dans une école internationale [...] ils aimaient beaucoup le fait que plusieurs pays et puis ma grand-mère, elle a enseigné au lycée [...]; elle poussait le lycée [...]. C'est une école française privée [...]. Elle était réputée, elle était bien.

Son discours révèle quatre points intéressants. D'abord, pour ses parents, une école en français était désirée – l'aisance dans une de ses langues maternelles primordiale —, car Pilar ne parlait pas l'anglais. Pour la poursuite de cet apprentissage en français, le capital linguistique est fortifié. Ensuite, puisqu'elle était dans un système international, entourée

d'élèves venant de pays divers, ses parents cherchaient à reproduire cet aspect multiculturel (elle est la seule à le mentionner) pour continuer l'exposition à la diversité culturelle. Ce désir a également une facette de distinction. Notons que la diversité culturelle fait partie de la majorité des écoles dans la région d'Ottawa, pas uniquement de cette école. Il semble que cette pluralité de diversité culturelle permette d'offrir une vue plus globale du monde, que la famille estime majeure. Puis, sa grand-mère y a enseigné et voulait que ses petits-enfants la fréquentent. Ainsi, l'influence de sa grand-mère représente, d'une part, l'emploi du capital social (la grand-mère se sert de ses connaissances pour aider la famille à prendre une décision) et, d'autre part, celui de la reproduction (la grand-mère est française et sa fille, Lucie, la mère de Pilar, est aussi française et a fréquenté ce même système). Enfin, l'école a une bonne réputation en tant qu'école française privée. Alors que Pilar est la seule à évoquer le souhait d'être dans une école privée, elle n'a pas précisé la raison de ce souhait. Nous avons toutefois noté que son discours porte sur des éléments de distinction. Ainsi, son désir peut être lié à son souhait d'être entourée de ses semblables, d'évoluer parmi d'autres enfants comme elle (van Zanten, 2009). Cette visée distinctive de l'enfant de vouloir être dans une certaine école signifie qu'il faut avoir un capital économique pour pouvoir s'acquitter des frais de scolarité. De plus, fréquenter un établissement scolaire privé permet l'intégration à un certain milieu (une classe sociale) et donne ainsi l'occasion d'augmenter le capital social et culturel qui représente un avantage plus tard dans la vie. Tout bien pesé, la possibilité d'acquérir un capital économique plus large devient aussi possible.

En bref, nous notons ce choix stratégique utilitaire de l'apprentissage en français que les parents ont fait pour l'avenir de leurs enfants : c'est un choix qui va augmenter le

capital de leurs enfants. Les enfants semblent comprendre que le choix qui a été fait pour leur donner un avenir plus prometteur. Observons maintenant comment les enfants interprètent ce choix.

2 La reproduction des discours des parents

Nous constatons qu'il y a des ressemblances entre les discours des parents et ceux de leurs enfants par rapport au choix scolaire. Nous explorons quatre aspects liés à cette reproduction discursive : 1) la langue maternelle (le français), 2) la culture française, 3) le système français, et 4) les variétés du français.

2.1 « Le français est ma langue maternelle »

Nous savons déjà que le français est la langue maternelle ou l'une des langues maternelles de plusieurs enfants dans notre étude (voir tableau 3, page 122). La scolarisation en français est donc déjà un lien direct à la langue maternelle, comme l'ont aussi constaté Bélanger et Kayitesi (2010).

Fanny, qui a fréquenté en premier une école de langue anglaise publique en arrivant de France au Canada, comprend le changement. Nous lui avons demandé si elle se demande pourquoi ses parents ont choisi cette école pour elle. Par la suite, elle explique que « [mes parents] voulaient que je parle français et que je puisse aller en France pour faire mes études ». D'une part, il est intéressant de noter que les parents d'une enfant française se préoccupent du français de leur fille qui, pourtant, le parle tout le temps chez elle. Cette préoccupation est cependant compréhensible, puisque cette famille habite dans le contexte nord-américain où l'anglais est dominant. Bien qu'elle ait

commencé sa scolarité dans une école de langue anglaise publique pour apprendre l'anglais en arrivant au Canada, comme la famille envisage de retourner en France, il est essentiel pour elle d'assurer la continuité de la langue maternelle — le français — en milieu formel. Selon la famille Côté¹⁵³, cette école est la seule qui garantit ses objectifs, parce que la fille va parler le français de son pays, la France, ce qui va faciliter son retour en France. En effet, son choix est un exemple de la reproduction.

Puis, Christopher explique : « je comprends que ma mère voulait que je continue avec le français. Souvent, je me pose : qu'est-ce que, moi, je vais faire avec mes enfants? » Étant donné que son père est anglophone, l'école française est un rattachement à la langue de sa mère française, une reproduction de sa langue maternelle à travers le système français. En plus, il est important de noter que cette question a suscité des réflexions chez lui et lui a fait penser à son avenir. Le choix scolaire n'est, à son avis, pas évident, car il requiert la réflexion, même à son âge, surtout en sachant qu'il vient d'une famille exogame, ses parents ne partageant ni la même langue ni la même culture.

2.2 « *C'est ma culture* »

Certains enfants ont un lien culturel avec l'école, qui transmet aussi les pratiques et/ou les valeurs culturelles. Le père de Margaux et de Théo fut professeur au lycée. De plus, Margaux explique pourquoi ses parents ont choisi cette école : « [mes parents] voulaient nous donner la culture que, eux, ils ont reçue et aussi ils savent que c'est une qualité de l'éducation, surtout le français, parce que c'est un peu moins développé au Québec ». Elle insiste sur trois points marquants. D'abord, la référence directe à la culture française est un lien avec le choix scolaire, parce que l'école est un passeur culturel. Puis, elle

¹⁵³ Michel nous a même appris que sa famille est utilisatrice des services en anglais.

mentionne la qualité élevée, à ses yeux, de l'éducation au lycée. Il semble qu'elle rattache l'éducation française à la culture française : les deux vont ensemble. Ensuite, elle relie l'éducation à la langue¹⁵⁴, car elle fait un commentaire sur le français du Québec. En choisissant cette école, les parents emploient leur habitus, parce qu'ils désirent que leurs enfants fréquentent une école où ils sont entourés de la même langue et de la même culture que dans leur foyer. Dans ce cas, la même langue représente un certain type de français dans un milieu qui favorise le français de France. En effet, Margaux répète le discours sur la distinction langagière entre le français du Québec et celui de France. Ses parents reproduisent effectivement leur scolarité en faisant ce choix.

Compte tenu de ce qui précède, Pilar est la seule à partager un discours évoquant les dissemblances culturelles entre son école et les autres quand nous lui avons demandé de décrire son école :

Quand je vois [...] les autres écoles, même en français [...] je m'imagine pas du tout dans ces écoles [...]. C'est complètement comme l'influence et les peers. Le cercle social, ici, c'est vraiment français, c'est vraiment différent de ce qui se passe dans les écoles juste canadiennes francophones [...]. Je crois pas que je fit in je fitterais pas in dans les autres écoles, parce que c'est une question de culture [...]. Ici, c'est vraiment la culture française. Tout le monde parle d'une certaine manière et a une certaine humeur [...], s'habille d'une certaine manière. [...]. J'ai remarqué même quand ils sont dans les écoles en français, ils parlent souvent plus en anglais qu'en français. Et puis, ils ont plus des accents canadiens, plus des accents québécois [...]. Souvent, on discute de ce qu'ils apprennent [...]. Ça nous surprend toujours, parce que [...] nous, on fait vraiment les trucs différents [...], c'est beaucoup plus histoire mondiale et européenne ici [...]. C'est toujours, j'ai l'impression, un peu plus approfondie.

Étant donné qu'elle passe ses journées en français et que sa mère est Française, l'empreinte française est déjà forte sur elle et ces traces sont impressionnantes. Sans avoir fréquenté une autre école à Ottawa, elle ne s'imagine pas s'acclimater dans une autre école à Ottawa. En fait, elle se voit en dehors de la culture canadienne majoritaire de son milieu externe, car elle s'accroche vivement à la culture française. Nous nous inspirons

¹⁵⁴ Il y a un lien entre la langue et la culture, l'éducation et la culture et l'éducation et la langue, comme nous l'avons déjà noté (Champagne, 2006; Haentjens et Chagnon-Lampron, 2004).

de Woodward (2002) pour expliquer le processus qui se passe chez Pilar. Les représentations aident les individus à se comprendre, à comprendre les autres et à se faire comprendre par les autres. Elles servent à classer les individus : ceux qui leur ressemblent et ceux qui les contrastent. Les individus emploient la langue, la façon de parler, les vêtements et les comportements, entre autres, pour effectuer la catégorisation (Woodward, 2002, p. 74). L'exemple de Pilar est très intéressant, car elle soulève plusieurs aspects culturels qui sont passés sous silence chez les autres enfants : le parler, les habits, la façon de se comporter. Il se peut qu'elle soit plus consciente de tous ces aspects, car elle est plus âgée¹⁵⁵ et donne plus d'importance à l'aspect social pendant son adolescence. Cette distinction sert à peindre, dans son opinion, une image supérieure de son école, car son discours évoque aussi un rapport de pouvoir. En plus, il est intéressant de noter que Pilar commente la prédominance de l'anglais dans les autres écoles de langue française, alors que dans son discours, elle utilise l'anglais (« je fitterais pas in »), (« je fit in ») et (« les peers »). En effet, il n'y a aucune différence entre ce qu'elle pense des autres écoles de langue française et ce qui se passe dans la sienne. C'est un fait qui se réalise depuis plus de quarante ans où cette pratique répandue semble être dominante et courante, comme le note Heller (1999, p. 74). Même si les écoles de langue française en contexte minoritaire s'attendent à ce que les élèves parlent le français à l'école, beaucoup d'élèves emploient l'anglais entre eux. Remarquons que le but du lycée n'est pas de se promouvoir comme une école de langue française minoritaire (le contexte est majoritaire au lycée), même si le contexte à Ottawa est minoritaire à cause de la situation démographique et géographique. Donc, malgré son milieu scolaire et familial français et sa conviction d'être plus influencée par tout ce qui est français, Pilar est aussi sujette à

¹⁵⁵ Elle avait seize ans lors de cette deuxième entrevue.

l'influence de l'anglais. C'est une distinction importante qui permet d'expliquer le prestige de l'école : une école française où le français est majoritaire, mais où l'emploi de l'anglais est perçu prestigieux étant donné son statut dans la société.

2.3 « C'est le système que nous connaissons »

À première vue, le système français semble être un facteur déterminant surtout pour les enfants des familles Koné, Khoury, Marchese et Garza, qui l'ont déjà fréquenté avant de venir au Canada. Nous leur avons demandé pourquoi leurs parents ont choisi le lycée. D'abord, les trois enfants de la famille Koné, Gérard, Marline et Guylain ont fait leurs études en Tunisie avant de venir au Canada. Selon Marline, leurs parents ont fait ce choix, « parce que c'était l'enseignement du système français [...] ; c'était pour continuer ». Dans ce cas, l'insistance est mise sur la représentation de ce système qui est également lié à l'habitus des parents, qui ont pris la décision d'inscrire leurs enfants dans un système déjà connu. Il en découle que la famille suit sa norme.

Puis, les enfants de la famille Marchese, Bella et Antonio, venus de France, disent que la classe de 6^e est importante dans le système français, surtout si la famille prévoit d'y retourner, pour que les enfants puissent rester dans le système sans rupture. Les extraits de Bella et d'Antonio décrivent leur parcours scolaire fluctuant en reconnaissant la différence entre les systèmes français et canadien puisqu'en fréquentant ce deuxième système en arrivant au Canada, ils ont effectivement eu une véritable expérience canadienne.

Sangita : Est-ce que tu te demandes pourquoi tes parents ont choisi cette école pour toi?

Antonio:

Depuis que je suis arrivé ici, la première école où j'allais [...], le système était trop facile.

Bella :

C'est parce que le lycée a le même système qu'en France [...]. Si j'irais par exemple [...], à de la Salle ou à une école anglophone, le système serait différent et les langues seraient aussi différentes [...]. En étant dans une école anglophone, ce serait beaucoup plus en anglais. Et parce que le lycée, c'est vraiment français français. Les professeurs sont la plupart [...] français de la France. À de la Salle, ce serait différent, parce que ce serait plutôt des professeurs francophones du Canada. Donc, il y a aussi des matières ou des mots, des accents différents que le lycée.

Selon Antonio, le niveau du système devient aussi un critère important pour lui et sert à distinguer les niveaux des systèmes canadien et français. Pour Antonio, le système canadien est plus facile que le français, mais il ne semble pas au courant des résultats PISA de 2012 (voir chapitre premier de la deuxième partie, page 155). Si nous examinons ces résultats, sa perception semble mal fondée. Son impression peut porter plutôt sur les méthodes de travail, mais pas nécessairement sur le niveau. Ensuite, Bella peut comparer les systèmes, car elle appréhende les différences et les similarités. Pour cette raison, elle argumente son point de vue en évoquant les variétés du français parlées dans les autres systèmes francophones, qui lui semblent moins favorables que la variété française. Sa valorisation du français de France paraît donc normale, car, comme elle est Française, le français au lycée est celui de France dont elle a l'habitude. À l'exception d'une école de langue française de son quartier où elle a été exposée à une variété distincte à Ottawa, elle est surtout entourée par le français de France dans sa vie quotidienne. Finalement, fréquenter une école de langue anglaise ne lui plaît pas, car elle ne veut pas étudier en anglais. Elle ne cherche pas à acquérir ce capital linguistique de cette manière. D'une part, étant donné que sa famille va retourner en France, il se peut que l'acquisition de l'anglais ne lui importe pas trop, même si l'anglais est un atout indéniable à détenir. D'autre part, son séjour indéterminé au Canada est l'occasion d'acquérir ce capital linguistique. Mais, il semble que le retour en France soit prioritaire à sa famille, et c'est une raison fondamentale pour avoir choisi le lycée.

Parallèlement, Nina et Diego ont une préférence pour cette école à cause du système français, qu'ils fréquentent depuis le commencement :

Sangita : Est-ce que tu te demandes pourquoi tes parents ont choisi cette école pour toi?

Nina :

Au Liban, il y a que les lycées français [...]. C'était une ancienne colonie française [...]. Donc, ça dérange pas où est-ce qu'on va partir. Il y aura toujours des lycées français [...]. Les écoles canadiennes ne sont pas très fortes et le niveau n'est pas très bon¹⁵⁶. Donc, le système français est un peu naturel pour nous [...]. Le système et le niveau en fait est mieux que les autres écoles publiques dehors et même le privé.

Diego : J'ai toujours eu une scolarité en français.

L'extrait de Nina soulève trois points à examiner. D'abord, avant tout, l'aspect international du système lui importe. À travers ce système, la continuité de la scolarité est possible, comme l'ont déjà noté Bella et Antonio. Néanmoins, nous remarquons que la mobilité¹⁵⁷ qui vient avec ce système n'est pas singulière au système français, car il se trouve aussi dans les systèmes britannique et américain qui existent dans de nombreux pays à travers le monde. Ensuite, Nina décrit, sans les avoir fréquentés, les systèmes canadiens public et privé, dont elle a une perception médiocre (contrairement à Bella et à Antonio, qui les ont fréquentés). Cette distinction permet de dépeindre une meilleure image du lycée que des écoles canadiennes. Nous pouvons dire que sa vision étroite la mène à préférer le système français. Nous remarquons qu'elle reproduit le discours de sa mère, Liliane, qui a fait des commentaires semblables sur l'internationalisation et le niveau du système français et les différences entre le système canadien et français. Bien que le français soit une des deux langues maternelles de Diego, celui-ci appuie son argumentation en faveur de la fréquentation d'une école de ce système par le contexte scolaire. Sa situation est délicate, car ses parents sont divorcés. Il ne se réfère jamais au

¹⁵⁶ Notons que c'est l'opinion personnelle de cette adolescente, que nous n'avons pas vérifiée.

¹⁵⁷ Souvent les diplomates désirent les systèmes internationaux, mais ils ne choisissent pas tous le système français, car les diplomates, eux aussi, ont des choix à faire.

lien parental. Le rattachement de Nina et de Diego au français s'explique toutefois, parce que, dans la famille de Nina, le système français est la norme. Elle admet que le choix est même « un peu naturel ». Dans le cas de Diego, son père est Français et voulait cette formation pour son fils. Les deux familles Garza et Khoury ont employé leur habitus en faisant leur choix.

2.4 « *Nous cherchons un certain français* »

Il y a des enfants qui mettent en valeur un certain français, qui se trouve dans cet établissement scolaire. Heiko commente la variété du français et l'éducation en expliquant pourquoi ses parents ont choisi le lycée : « C'était surtout comme une très bonne éducation. Mon père avait été déjà dans un lycée français et c'est que ma mère parle pas vraiment le français québécois. » Ainsi, selon sa mère, d'origine allemande, la variété du français joue un rôle dans leur choix (Margaux fait un commentaire semblable). Le québécois est moins valorisé dans sa famille bien que son père soit canadien-français et que même sa mère ait vécu au Québec pendant dix ans. La perception du français standard est plus élevée. Cette distinction sert à privilégier le français de France et à dévaloriser les variétés canadiennes.

La réponse de Maya est particulièrement intéressante, car ses parents ne connaissent pas le système français et le français ne se parle pas chez elle¹⁵⁸. En nous expliquant ce qu'elle ferait si l'option du choix scolaire existait pour elle aujourd'hui, elle propose deux réponses :

¹⁵⁸ Rappelons que la mère de Maya emploie le français avec elle pour discuter des devoirs.

Sangita :

Lors de notre dernière discussion, tu as confirmé que ce sont tes parents qui ont choisi de t'inscrire au Lycée Claudel. Si cette décision te revenait demain matin, ferais-tu le même choix scolaire que tes parents ont fait? Explique-moi ta réponse.

Maya :

Oui, parce que je suis vraiment contente que j'ai appris le français et que j'apprends encore, mais pas comme les Québécois, mais le vrai français. Mais non, parce que l'école est quand même très chère et j'aurais préféré utiliser l'argent pour la danse au lieu que pour mon école [...]. Mais maintenant puisque je suis là [...] pour très longtemps [...], j'arriverais pas à sortir de l'école [...]. Si je sors du lycée, je vais devoir aller dans une école québécoise et [...] je comprends pas leur français [...]. C'est pas la langue maternelle de mes parents, mais [...] je pense que pour ma mère, c'est quand même une langue importante dans sa vie [...]. Elle a fait ses études en français et elle aime beaucoup le français et elle veut que je sois trilingue [...]. Elle savait que si j'étais allée dans une école anglaise, je parlerais comme les Québécois et mon français serait pas comme il est maintenant et c'est pour ça, je pense, que ils ont choisi une école française. Donc, je pense pas qu'ils auraient choisi une école anglaise.

Son discours révèle plusieurs points saillants. Premièrement, elle avoue qu'elle est contente dans cette école pour pouvoir apprendre le « vrai » français, ce qui est d'après elle, le français de France, sa variété préférée du français (comme Bella, Pilar, Margaux et Heiko). Elle ne semble pas comprendre la variété québécoise, qu'elle n'entend pas souvent. Par la suite, la préférence pour cette variété linguistique peut se faire par osmose, car les élèves au lycée sont entourés plus spécialement par cette variété que par les autres, étant donné que la majorité des enseignants sont de France. En plus, sa mère utilise le français standard de France¹⁵⁹. L'accent est alors mis sur la variété du français de France. Voilà pourquoi Maya trouve cette variété légitime (Bourdieu, 1982).

L'optique du français canadien est moins favorable dans son opinion. Ici, nous remarquons que son incompréhension du québécois mène à la tension entre l'exposition aux variétés du français. C'est aussi un exemple de reproduction, parce qu'elle répète le discours de sa mère. Deuxièmement, elle reconnaît qu'il y a une obligation financière considérable pour sa famille. En d'autres mots, il y a un investissement économique qui a

¹⁵⁹ Nous nous inspirons de Bourdieu (1982) par rapport à la définition du français standard. C'est la langue légitime produite par ceux ayant autorité. La mère de Maya a appris le français standard de France à Toronto. Elle a ensuite fait ses études universitaires en français à Toronto et en France.

des conséquences financières. Troisièmement, la longue durée dans cette école l'empêche de penser à pouvoir la quitter et de devoir fréquenter une autre école, surtout québécoise où l'on emploie le québécois. Sa pensée est donc très étroite à cet égard et montre qu'elle n'a pas une connaissance profonde des nombreuses options existantes. Elle se soucie de ne pas pouvoir s'intégrer dans la communauté où elle habite et où les variétés québécoise et/ou ontarienne sont dominantes et différentes de la variété du français à laquelle elle est habituée. En effet, cela va un peu à l'encontre du rêve de son père, Raj qui souhaite qu'elle soit bilingue, en tant que canadienne. En plus, sa perception de ne pas comprendre les autres variétés du français peut avoir des conséquences pour son futur si elle reste à Ottawa ou même au Canada où les variétés canadiennes sont plus présentes que la variété de son école. Ces enjeux seront surtout augmentés si elle fréquente une université au Canada où ses études seraient en français ou si elle travaille dans un métier au Canada où l'emploi du français serait nécessaire.

2.5 La synthèse de la reproduction des discours des parents

Bref, dans ce discours il semble que les parents présentent le système français ainsi que cette école, le Lycée Claudel, à leurs enfants comme étant supérieur. Donc, ces enfants renforcent ou bien reproduisent ce que leurs parents relèvent par rapport au choix scolaire, en faisant les mêmes jugements de valeur sur le français canadien. Les discours sont toutefois paradoxaux, parce que les enfants veulent produire un français pur. Ils mettent en question la pureté de la langue dans les autres écoles, mais en réalité, nous notons qu'ils ne produisent pas un tel français eux-mêmes. D'une part, ils dévalorisent le français canadien et ne veulent pas parler avec un certain accent, mais leur façon de

parler n'est pas toujours correcte. Les représentations négatives du français du Canada sont donc très fortes.

3 Le côté maternel n'est pas à abandonner

Nous savons que Pilar, Bella, Antonio, Christopher, Heiko et Diego ont le français ainsi qu'une autre langue comme langue maternelle, alors que Karim, Omar, Kostas, Oksana, Nina et Maya possèdent une autre langue maternelle¹⁶⁰ n'étant ni le français, ni l'anglais. Ce côté maternel joue aussi un rôle important dans la vie de ces jeunes.

Tous ces jeunes manifestent un portrait linguistique bien distinct, car il y a chez eux un vrai mélange de l'emploi des langues. Nous supposons que ce mélange doit avoir un impact sur la langue maternelle qui n'est pas la langue véhiculaire¹⁶¹. Les enfants ne sont pas scolarisés dans cette langue maternelle¹⁶², et son emploi est significativement restreint (l'espace, le contexte, la fréquence) comparé notamment à l'emploi du français¹⁶³, qui a toutefois le statut de langue officielle. Dès lors, nous souhaitons comprendre ce que ces jeunes font pour maintenir aujourd'hui la langue maternelle et ce qu'ils envisagent de faire à l'avenir afin de la transmettre à leurs familles éventuelles.

¹⁶⁰ Dans cette section, la langue maternelle veut dire l'autre langue maternelle de Pilar, Bella, Antonio, Christopher, Diego et Heiko qui ont aussi le français comme langue maternelle.

¹⁶¹ Henri Gobard, *L'aliénation linguistique*, Paris, Flammarion, 1976. « Un langage véhiculaire, national ou régional, appris par nécessité, destiné aux *communications* à l'échelle des villes. » p. 34. « En effet, on peut considérer que l'apprentissage d'une langue non – obligatoire en tant que langue étrangère est un apprentissage à distance, un apprentissage cognitif, une connaissance extérieure, un supplément de langue, un luxe sinon une volupté; mais au contraire lorsqu'il s'agit d'apprendre une autre langue en tant que langue obligatoire de la communication (véhiculaire) l'apprentissage cognitif ne suffit plus, il faut pouvoir parler et penser cette langue autre sans être envahi et sans perdre sa propre identité; l'apprentissage se révélera alors pour ce qu'il est réellement, non plus simplement cognitif, mais conflictuel. » p. 45-46.

¹⁶² L'anglais (l'autre langue maternelle de Christopher) et l'espagnol (l'autre langue maternelle de Diego et de Pilar) font partie du programme au lycée pour tous les élèves. Ces trois jeunes bénéficient donc de l'apprentissage de leur autre langue maternelle à l'école. Leur exposition à cette autre langue maternelle est plus grande que celle des enfants qui n'ont pas cet apprentissage au lycée.

¹⁶³ À partir de la 6^e, les enfants sont au lycée de 8 h 25 à 15 h 35. Dans les années subséquentes, ils peuvent terminer à 16 h 35 à partir de la 5^e s'ils choisissent le latin ou même à 17 h 35 à partir de la seconde dépendant de leurs options. En plus, ils passent du temps à faire les devoirs.

3.1 Le maintien actuel de la langue maternelle

Alors que certains de ces enfants utilisent déjà la langue maternelle tandis que d'autres l'emploient moins, nous nous intéressons à comprendre comment ils la maintiennent.

Voici quatre méthodes auxquelles ils ont recours pour affronter ces enjeux : 1) suivre les cours de langue, 2) visiter leur pays d'origine, 3) s'impliquer dans la communauté linguistique et 4) utiliser la langue pour des emplois particuliers.

3.1.1 Les cours de langue

Selon certaines familles, il faut une formation formelle pour employer et maintenir la langue maternelle. De ce fait, Kostas, Nina et Oksana bénéficient de cours de langue. Ils expliquent l'utilité des cours supplémentaires, qui peuvent également servir à une éventuelle transmission. Prenons deux exemples :

Sangita :

Lors de la première entrevue, tu m'as dit que tu aimerais parler ta langue maternelle avec ta famille éventuelle. Comment vas-tu t'assurer de continuer à maîtriser ta langue maternelle dans les années à suivre ?

Nina : L'année prochaine, je vais apprendre l'arabe par Internet pour continuer.

Oksana :

L'école va se finir quand l'université va se finir [...]. Jusqu'à la fin de l'université, je vais le maîtriser très bien.

Ces jeunes suivent un apprentissage conventionnel pour pouvoir continuer d'utiliser leur langue maternelle à l'oral et à l'écrit dans un espace structuré. Ils sont ainsi en train de l'améliorer à plusieurs niveaux (écrit, oral, culturel) en allant en école de langue. Ceci contribue à augmenter et à retenir leurs compétences linguistiques dans ces langues (Pearson, 2007, p. 403). Nina est inscrite au Centre national d'enseignement à

distance¹⁶⁴, qui fait partie d'une option au lycée pour suivre une deuxième ou troisième langue vivante. Puisque l'arabe est sa langue maternelle, ce choix renforce ses connaissances. Oksana fréquente une école russe privée toute la journée, les samedis, alors que Kostas fréquente une école de langue grecque les samedis matins. Cet apprentissage additionnel, dans le cas de ces trois enfants, fortifie l'emploi et sert à accroître l'ensemble du savoir linguistique de la langue maternelle.

Toutefois, dans les familles Marchese, Sharma et Ali, les parents n'optent plus pour cette formule. En effet, Bella, Antonio, Maya, Karim et Omar fréquentaient les écoles de langue maternelle auparavant. Bella, Antonio et Maya ont suivi le même modèle que Kostas, alors que les jumeaux apprenaient l'arabe à la mosquée. Maya, Karim et Omar ont arrêté, parce que les horaires devenaient trop lourds pour continuer cet apprentissage. Il semble donc que les parents aient pris la décision ou ils aient été forcés d'abandonner l'apprentissage structuré. Dans la famille Sharma, l'abandon formel de l'apprentissage de la langue maternelle ne semble pas avoir de conséquences sur son emploi quotidien. La famille suit la politique linguistique familiale dont la langue maternelle, le marathi, est utilisé au sein de la famille. En plus, la famille étendue est présente, y compris les grands-parents qui habitent à Ottawa.

Mais dans la famille Ali et Marchese, il semble avoir un impact sur son intérêt à la maison, parce que les familles qui n'ont pas établi de politique linguistique familiale et n'utilisent pas la langue maternelle au sein de la famille. Dans la famille, Ali, la mère des jumeaux ne parle pas l'arabe et le soutien de la famille, qui n'habite pas au Canada, est inexistant. La famille fréquente toutefois la mosquée, mais les échanges linguistiques se font en anglais, comme les jumeaux l'ont dit. Dans la famille Marchese, la mère nous a

¹⁶⁴ <http://www.cned.fr>

dit que le père parle un peu l'italien, mais la famille privilégie le français. Comme la famille Ali, le soutien de la famille, qui est en Italie, est inexistant. Alors que Bella et Antonio ont suivi des cours d'italien quand ils sont arrivés au Canada, ils les ont trouvés trop faciles. Ils les ont donc abandonnés. Ils n'ont pas d'exposition journalière¹⁶⁵ à l'italien depuis qu'ils sont au Canada. La présence de l'italien est donc limitée dans leur vie, car ils ne regardent pas les émissions en italien, ils n'ont pas d'amis d'origine italienne et ils ne consultent pas les médias italiens, comme ils nous l'ont expliqué. Aujourd'hui, Antonio commente des faiblesses et vise à s'améliorer : « reprendre des cours pour pratiquer ». Il songe ainsi à retourner vers le format officiel de l'apprentissage où il peut suivre des cours d'italien dans une école dans un milieu structuré, comme il l'a déjà fait. Ainsi, la situation de ces deux familles est plus complexe que celle des autres familles.

Nous nous demandons si ceux qui ne fréquentent plus une école de langue pour s'améliorer (surtout au niveau de l'écrit) se contentent globalement de leur niveau linguistique qui ne comprend souvent que l'oral, ou si leurs parents en sont satisfaits. Ces enfants¹⁶⁶ qui ne savent pas lire ou écrire ou savent très peu lire et écrire dans la langue maternelle perdent déjà cet aspect linguistique. Il est possible que ceux qui continuent leurs études en reconnaissent l'importance à d'autres niveaux linguistiques. Pour leurs parents et peut-être aussi pour eux-mêmes¹⁶⁷, parler la langue n'est pas suffisant.

¹⁶⁵ Nous avons appris, lors des entrevues avec Bella, Antonio et leur mère, Angela, que les enfants étaient plus exposés à l'italien quand ils habitaient en France, car leur fille au pair, italienne, ne parlait pas le français.

¹⁶⁶ Depuis des siècles, plusieurs individus à travers le monde parlent des langues sans les écrire ni les lire (Pearson, 2007, p. 403). Ce phénomène n'est donc pas rare.

¹⁶⁷ Nina nous a expliqué qu'elle a pris la décision de continuer l'apprentissage de l'arabe. En plus, ce moyen lui permettra de passer son baccalauréat en arabe à la fin de ses études au lycée en obtenant des points supplémentaires. Nous avons compris que les parents d'Oksana ont pris la décision de remettre Oksana dans l'école russe, parce qu'après un arrêt de quatre mois, elle perdait déjà certaines compétences.

Même si Nina, Kostas et Oksana continuent à apprendre leur langue maternelle dans un contexte formel – dans des écoles de langue une fois par semaine (Kostas et Oksana) ou quelques heures par semaine (Nina) — la fréquence et la durée sont toujours limitées en comparaison à celles de la langue scolaire. Alors que les langues maternelles sont transmises aux enfants par leurs parents¹⁶⁸, il est difficile de maintenir le niveau, comme l’ont aussi trouvé Canagarajah (2008), Man Park et Sarkar (2007), Iqbal (2005), Alba et collab. (2002). Tous ces exemples mettent l’accent sur la rareté d’utilisation et d’emploi dans un contexte particulier et restreint. La langue peut ainsi être moins développée au niveau du vocabulaire et de la grammaire, car les situations d’usage sont souvent répétées. Nous notons donc que le choix scolaire a un impact sur les autres langues maternelles, car le français occupe une place prioritaire dans l’apprentissage linguistique formel. Il est la seule langue que les enfants apprennent à tous les niveaux (oral, écrit, lecture) et sur le plan linguistique et culturel.

3.1.2 Les visites dans le pays d’origine

Les enfants des familles Morin, Marchese, Roth, Garza, Ali, Karaiskos, Khoury, Kabinov et Sharma nous ont dit qu’ils aiment retourner dans le pays de leurs origines, où ils ont l’occasion d’être avec leur famille et de baigner dans la culture. Une fois dans ces pays, ils sont immergés dans la langue maternelle où les interférences linguistiques d’autres langues sont nettement moins prononcées. Ces visites, bien que peu nombreuses, renforcent l’emploi de la langue et les pratiques culturelles (Barron-Hauwaert, 2004,

¹⁶⁸ Dans le cas de Nina et d’Oksana, leurs mères, Liliane et Nadia connaissent bien leurs langues maternelles étant les langues véhiculaires de leurs pays d’origine qu’elles ont quittés adultes. En plus, dans le cas de ces deux filles, leurs deux parents utilisent la langue maternelle au sein de la famille avec les enfants et entre eux. Comme ont expliqué De Houwer (2007) et Pearson (2007) dans leurs études, dans ces circonstances, les enfants arrivent à maintenir la langue maternelle.

p. 60). En plus, elles servent à fortifier les liens familiaux, parce que les enfants ne voient pas la famille régulièrement. En associant les individus de ce pays d'origine où leur langue est véhiculaire et dominante, ils font partie de cette communauté, parmi les leurs, et ne sont pas tout à fait singuliers.¹⁶⁹

Nous avons demandé à Antonio comment il va s'assurer de parler l'italien dans les années à suivre. En effet, Antonio propose voyager plus dans le pays où la langue est parlée.

Antonio :

Retourner plusieurs fois en Italie parce que j'ai ma grand-mère. [...] Qu'est-ce qui serait bien, soit que ma grand-mère vienne un peu chez nous, parce qu'elle sait pas du tout parler français ou anglais [...], elle sait seulement parler italien [...]. Donc, ça pourrait aussi m'aider.

Antonio et sa sœur, Bella rendent visite à leur grand-mère chaque année et lui parlent au téléphone tous les dimanches. Alors que leur mère est Italienne et bien que l'italien, sa langue maternelle, soit toujours utilisé par elle, elle ne le parle pas de façon systématique avec ses enfants. Il semble qu'il y ait un manque d'investissement de la part de leur mère pour transmettre sa langue maternelle à ses enfants. Antonio reconnaît ainsi qu'il devrait mettre en vigueur des pratiques langagières dès aujourd'hui pour pouvoir parler l'italien, car sa transmission semble faible étant donné qu'aucune politique linguistique relative à l'emploi de l'italien n'a été mise en place. Quoiqu'à son avis, sa grand-mère puisse l'aider énormément, cette suggestion nous paraît moins pratique que de parler avec sa mère tous les jours.

Dans un autre ordre d'idées, Karim explique les interférences du français lors des visites au Maroc. Dans ces conditions, le français a donc une place extrascolaire et remplace l'anglais pour les jumeaux, qui dans toutes les autres conditions, se parlent

¹⁶⁹ Dans les pays d'origine, ils peuvent aussi se voir différents, car ils ne font pas partie de cette communauté de la même façon que la famille qui y habite. Ils sont alors comme les étrangers. Mais nous n'avons pas abordé cet aspect dans notre recherche.

majoritairement en anglais chez eux à Ottawa. Puisque la famille au Maroc ne comprend pas l'anglais, pour parler en arabe, Karim décrit son cheminement :

Sangita : Quand tu vas au Maroc, parles-tu l'arabe ?

Karim :

Je demande à mon père [...] ce que ça veut dire en français et, après, je l'utilise dans mes autres mots [...]. Quand je vois les gens qui parlent en arabe et je comprends qu'est-ce que ça veut dire, j'essaie de les utiliser aussi.

Il fait quand même l'effort d'employer l'arabe quand il va au Maroc. Nous observons toutefois que la représentation de l'arabe est limitée. Son emploi est étroitement restreint même au Maroc, car les jumeaux se tournent vers le français pour se faire comprendre.

Nous nous demandons cependant pourquoi Omar, Karim, Kostas, Antonio, Bella et Pilar ne parlent pas à leurs parents dans la langue maternelle puisque l'opportunité existe et qu'elle pourrait renforcer leurs compétences à l'oral¹⁷⁰ dès maintenant. Certes, les autres suggestions faites semblent assez faciles, mais les enfants ne se rendent pas compte des démarches à faire pour les réaliser (coûts, voyages, etc.). Dans les familles Karaïskos, Ali et Marchese, les parents ne semblent pas s'investir dans des pratiques langagières qui servent à renforcer un modèle à suivre.

3.1.3 Les communautés linguistiques

Lors des entrevues, Kostas, Oksana, Omar, Karim, Nina et Maya ont expliqué qu'ils sont impliqués dans des communautés linguistiques, religieuses ou culturelles. Bien que ces

¹⁷⁰ Il est intéressant de remarquer que lors de nos entrevues, Pilar et Diego ont expliqué que le lycée a créé un cours d'espagnol avancé pour les élèves « hispanophones », mais que ce cours n'a pas fonctionné, car les niveaux des élèves étaient trop déséquilibrés. Dans le cas de Pilar, elle n'a pas trouvé le cours facile, car elle a des lacunes à l'oral. Elle nous a aussi expliqué qu'elle a pris l'habitude de parler en français avec son père depuis sa naissance. Alors qu'elle reconnaît qu'elle pourrait faire progresser ses connaissances en espagnol en lui parlant, elle se sent gênée de le faire. Dans le cas de Diego, il a indiqué que ces cours ne l'aident pas à développer ses connaissances, car l'espagnol, étant la langue parlée à la maison, a une place de premier plan dans sa vie. Ce phénomène se manifeste quand l'enfant apprend sa langue maternelle à l'école, à un niveau moins avancé, étant donné sa compétence linguistique déjà établie dans cette langue (Barron-Hauwaert, 2004, p. 53).

rencontres soient peu fréquentes, c'est une autre occasion primordiale, comme l'a aussi noté Pearson (2007, p. 406) dans son étude, d'être exposé à la langue et à la culture maternelles. Lors de ces événements, les enfants rencontrent les membres de ces communautés pour célébrer des fêtes culturelles ou religieuses. Ils ont l'occasion d'assister aux programmes culturels, de passer un peu de temps parmi les autres membres qui pratiquent les mêmes coutumes et partagent le même héritage. C'est une façon de souder les liens, de réunir les jeunes et de leur montrer les traits distinctifs de leur patrimoine alors qu'ils habitent dans un contexte majoritairement anglophone. Ils ne sont pas les seuls à vivre cette langue et cette autre culture à Ottawa.

Cependant, lors de ces rencontres, Nina, Kostas et Oksana privilégient l'anglais parmi leurs amis (Nina avec les amis de l'église, Kostas avec les amis de la communauté grecque, Oksana avec les amis de l'école russe). Il suffit de donner comme exemple l'emploi des langues chez Kostas avec les amis de l'école grecque : « c'est l'anglais. Des fois [...], si j'oublie le mot en anglais, je le dis en grec [...], puisqu'ils comprennent aussi puisqu'ils sont grecs ». Nous notons qu'il privilégie l'anglais, alors qu'à l'école grecque, les enfants y sont pour pouvoir apprendre le grec. Son usage de l'anglais parmi sa communauté linguistique grecque est un exemple de la perception dominante de l'anglais dans sa vie, même dans les espaces où l'anglais n'est pas dominant. En effet, dans cet espace grec, il a l'occasion d'augmenter les connaissances de sa langue maternelle. Il utilise quand même le grec quand le mot en anglais ne lui revient pas. Ceci dit, il semble que certains termes en grec soient retenus par lui ou ne se traduisent pas bien en anglais.

En revanche, Maya ne dit pas explicitement quelle langue elle parle avec les jeunes de sa communauté linguistique, car son énoncé porte globalement sur la

communauté : « dans ma communauté indienne » en expliquant les différents endroits dans lesquels elle emploie sa langue maternelle. Contrairement à Kostas et à Oksana, qui suivent les cours de langue, et à Nina, qui va à l'église libanaise où se trouvent ses amis, le cas de Maya est particulier. Elle participe aux événements dans plus d'une communauté indienne¹⁷¹. Dans son cours de religion et dans ses cours de danse, l'anglais est privilégié à cause du nombre de langues indiennes des participants. Maya fréquentait les cours de langue de sa communauté linguistique quand elle était plus jeune et participe toujours aux événements dans cette communauté, qui se déroulent en marathi et en anglais pour plusieurs raisons : tous les enfants ne connaissent pas le marathi, les parents élevés au Canada en ont perdu les compétences, et les couples exogames sont en croissance. Pour ces motifs, même dans l'espace externe où elle a l'occasion d'utiliser sa langue maternelle avec les individus d'origine indienne du même État que ses parents, il y a plusieurs contraintes notables à prendre en considération.

Nous ne saurions passer sous silence le fait que certaines familles en situation minoritaire cultivent, dans la sphère privée, un héritage culturel et linguistique dont elles sont fières, mais qu'elles évitent de s'impliquer socialement avec des personnes ou des associations liées à la minorité dont elles sont issues. D'abord, les familles (Koné, Morin, Marchese, Garza) ne s'intègrent pas dans la communauté culturelle (ivoirienne, argentine, italienne, chilienne) ou linguistique d'origine (espagnol ou italien). Selon nous,

¹⁷¹ Elle participe à des activités d'autres communautés indiennes qui ne privilégient pas du tout le marathi – plutôt l'anglais et le hindi ou l'anglais et la langue maternelle du groupe linguistique. En Inde, il y a vingt-sept langues officielles. L'hindi est la langue nationale, l'anglais la langue internationale. Sa langue maternelle est la langue de l'état Maharashtra, d'où vient sa famille. À Ottawa, il y a environ cent familles qui la parlent. En tant que langue indienne, parmi toutes les langues indiennes employées par les individus d'origine indienne au Canada, le marathi n'est pas du tout majoritaire.

il est possible que ces familles¹⁷² ne cherchent pas nécessairement ces espaces minoritaires, mais elles ne font pas d'efforts supplémentaires à faire part des activités de ces communautés, seulement en raison de la disponibilité des activités et des horaires chargés des individus. La participation est toutefois plus évidente dans les communautés culturelles et linguistiques dans les familles Karaiskos, Khoury, Kabinov et Sharma. La famille Karaiskos participe aux activités liées à l'école grecque. Dans la famille Khoury, les liens étroits avec la communauté libanaise se font par l'intermédiaire de l'église d'où viennent les coutumes liées à la religion et à la culture libanaise. La famille Kabinov a un grand réseau social des amis russes. La famille Sharma semble retenir sa culture ancestrale en formant plus de liens avec la communauté culturelle et linguistique indienne pour reproduire cet aspect primordial de sa culture maternelle dans tous les sens possibles, qui est distinct, en suivant son habitus. Cette famille conserve son héritage en participant à diverses activités qui sont liées aux cultures indiennes. La singularité de cette famille n'est pas surprenante, car dans leur pays d'origine, il existe plusieurs langues et coutumes qui diffèrent d'une région à l'autre. D'une part, cette famille a plus d'options sur le plan culturel, mais d'autre part, sur le plan linguistique, elle appartient à un groupe linguistique très petit qui ne se voit pas régulièrement et dans lequel l'anglais commence à primer, comme nous l'avons déjà expliqué.

3.1.4 Des emplois particuliers

Il est intéressant de noter qu'il y a des instances pour lesquelles la langue maternelle est employée, même à l'école ou à l'extérieur de la famille, ou pour des situations distinctes.

¹⁷² La famille Garza est l'exception. Lors des entrevues avec la mère, nous avons appris que la famille ne participe pas du tout dans la communauté chilienne, car leur but est d'épouser les valeurs canadiennes. Dans ce cas, l'espagnol reste au sein de la famille, comme la mère nous a déjà expliqué.

Ces emplois spécifiques s'écartent de la norme pour ces jeunes pour qui la langue maternelle est restreinte à la famille ou avec des individus qui appartiennent à leur communauté linguistique. Cette utilisation particulière s'explique dans certaines conditions, mais pas dans toutes. Kostas, Maya, Nina et Oksana décrivent son emploi à l'école :

Sangita :

Parfois quand tu te lèves la main en classe pour répondre à une question ou pour poser une question, est-ce que c'est toujours le français qui sort ? Sinon, dans quelles conditions sort une autre langue ?

Kostas :

Des fois, en espagnol, je confonds les mots espagnols et grecs. Je dis genre merci en grec en espagnol.

Maya :

Parfois, si quelqu'un me pose une question à l'école ou n'importe où, je vais commencer [...] en marathi. « Ho », c'est oui [...]. Je sais pas pourquoi. Je pense même pas de ma langue [...]. Ça m'arrive pas devant un prof ou une prof, mais avec mes amis, qu'avec mes amis. Parfois je vais répondre en marathi, mais là, je vais comprendre que je parle le marathi à la place de l'anglais ou français et je vais recommencer à parler dans la langue que je parlais.

Nina :

Peut-être quelques mots avec mes amis qui sont libanais aussi [...]. C'est parce qu'ils parlent arabe aussi [...]. Parfois, il y a quelques mots qu'on ne peut pas exprimer dans une autre langue; je vais les dire en arabe et ils vont comprendre.

Oksana :

Des fois, avec [mon amie russe], quand on est seules, on parle russe si on veut que les gens ne comprennent pas.

Lors des entrevues, Kostas nous a expliqué qu'il y a des liens entre des mots grecs et français qui sont reliés aux mots espagnols. C'est pour cela qu'il les confond. C'est aussi un avantage, comme sa mère nous l'a expliqué au chapitre premier de la deuxième partie. Selon elle, il y a des similarités entre les deux langues. Pour Maya, cela arrive spontanément sans aucune raison. Puis, Nina et Oksana précisent les rares circonstances de l'emploi de leur langue maternelle à l'école. Pour Nina, c'est pour exprimer certaines choses avec ses amis libanais qui ne se traduisent pas bien en français. (Nous avons relevé le commentaire semblable chez Kostas en parlant de l'emploi du grec avec ses

amis à l'école grecque.) Cependant, Oksana se contredit dans son discours. D'une part, l'emploi du russe se fait pour que les autres ne comprennent pas, mais d'autre part, il se fait en privé; donc, les autres ne l'entendent même pas. De toute manière, il s'ensuit qu'elle a une raison spécifique pour que les autres ne comprennent pas. En fait, quand les enfants ne veulent pas que les autres les comprennent dans l'univers scolaire ou externe, ils se servent de la langue maternelle. Dans l'étude de Tuominen, elle décrit un phénomène semblable qui se passe. Certains enfants négocient l'emploi de la langue maternelle avec leurs parents. Ils veulent bien l'utiliser notamment comme langue secrète en public, mais pas systématiquement (Tuominen, 1999, p. 69). Bien que Kostas préfère habituellement parler anglais avec son frère et sa sœur, nous relevons dans notre étude qu'il lui arrive de choisir délibérément sa langue maternelle pour pouvoir parler sans que d'autres personnes ne les comprennent, tout comme le fait Oksana.

Finalement, Karim emploie l'arabe uniquement pour faire ses prières, parce qu'il ne prie qu'en arabe. Donc, son emploi est très spécifique. Lors des entrevues avec son père, Mushfiq, il nous a expliqué que les prières doivent se faire en arabe.

Dans l'ensemble, les enfants font des efforts pour maintenir leur langue maternelle en employant des stratégies diversifiées. Leur engagement montre bien l'intérêt qu'ils portent à la conserver. Maintenant, nous souhaitons examiner les enjeux qu'ils affrontent malgré leur désir de l'utiliser.

3.2 Les enjeux à parler la langue maternelle

Compte tenu de ce qui précède, les enfants sont au courant des enjeux lorsqu'il s'agit d'employer la langue maternelle. Notamment, ils font face à des difficultés ou à un

manque de politique linguistique familiale.

3.2.1 « Je parle ma langue maternelle, mais j'ai des difficultés »

Puisque les enfants utilisent leur langue maternelle surtout dans un contexte familial où son emploi est restreint en termes d'espace, de durée et de fréquence, les obstacles ont des effets sur la progression de la langue, surtout sur le plan du vocabulaire et des tournures syntaxiques et grammaticales¹⁷³. Bien que Christopher¹⁷⁴, Diego, Heiko, Maya, Nina et Oksana utilisent leur langue maternelle quotidiennement, le fait de continuer à la parler ou de progresser dans leurs connaissances linguistiques est un enjeu de taille. En effet, chez Maya, Heiko et Christopher, nous remarquons que, même si la langue maternelle se parle tous les jours chez eux, ils se rendent compte de leurs propres lacunes :

Sangita :

Penses-tu que la langue de ta famille se parle de moins en moins ou de plus en plus chez toi? Si elle se parle de moins en moins, pourquoi? Si elle se parle de plus en plus, pourquoi?

Maya :

Il y a des mots que je ne peux pas dire encore parce que je ne les ai pas encore appris [...]. Je vais utiliser un mot anglais si je suis avec [...] mon père, mais si je suis avec mes grands-parents [...], je le dirai en anglais aussi. Et avec ma mère [...], j'utiliserai plus souvent le français quand je ne connais pas le mot.

Heiko :

C'est quelque chose que j'entends pas vraiment tous les jours [...] Quand je parle à ma mère, on utilise toujours comme les mêmes mots. On a un vocabulaire restreint.

Christopher :

Je ne peux pas dire que j'ai du mal en anglais. Mais j'avoue que des fois, il y a des mots que je cherche [...]. Oui, peut-être parce que je suis toujours allé en école en français.

¹⁷³ Dans le chapitre premier de la deuxième partie, Nadia, la mère d'Oksana, a expliqué que sa fille avait des problèmes sur le plan de la syntaxe et de la grammaire pendant qu'elle ne fréquentait pas l'école russe. C'était une raison pour remettre Oksana dans l'école russe.

¹⁷⁴ Bien que Christopher relève des défis semblables aux autres enfants, rappelons que son autre langue maternelle est l'anglais qui est aussi enseigné au lycée et qui se trouve en contexte majoritaire à Ottawa.

Les trois extraits sont révélateurs des trois points soulevés par rapport à l'emploi de la langue maternelle. Les trois jeunes reconnaissent que leurs capacités linguistiques sont limitées. Par la suite, l'emploi de cette langue se situe surtout au foyer familial notamment pour Maya et Heiko, et même dans ce cas, il se trouve dans un espace restreint, la durée est limitée (les soirées, les week-ends, les vacances) et la fréquence de l'emploi est réduite (il y a des interférences des autres langues – les coups de fil, les activités, pendant les moments où la langue maternelle peut être favorisée). Le contexte est toujours pareil. Il semble donc normal que Maya et Heiko ne connaissent pas tout le vocabulaire puisqu'ils se servent toujours des mêmes mots. Nous voyons ainsi pourquoi les enfants commentent le vocabulaire appauvri. Ils n'ont pas l'occasion d'élargir leurs compétences quand il y a des obstacles notables. Contrairement à Christopher, les langues maternelles de Maya et de Heiko se trouvent en contexte minoritaire dans un pays où ces langues ne sont donc connues que par une petite portion de la population d'origine indienne dans le cas de Maya et d'origine allemande dans le cas de Heiko. Dans le cas de Christopher, comme il le note, fréquenter une école française renforce l'emploi du français. À l'opposé des autres enfants de notre étude, il a aussi des cours d'anglais et il habite dans un milieu anglo dominant. Sa deuxième langue maternelle a donc une place plus visible et prédominante que les langues maternelles des autres jeunes. Mais malgré les occasions d'employer sa deuxième langue maternelle qui est en contexte majoritaire à Ottawa, il a des lacunes.

Tout compte fait, bien que ces jeunes parlent cette langue maternelle, ils reconnaissent que son maintien n'est pas certain et que cela requiert du travail supplémentaire qu'ils sont néanmoins tous prêts à entreprendre. Alors qu'ils s'engagent à

son utilisation et bénéficient de pratiques langagières établies dans leur famille, cette langue a un statut désavantageux, car elle n'est pas majoritaire (à l'exception de l'anglais pour Christopher). Ainsi, même si les enfants font des efforts et continuent de l'employer, il serait difficile d'augmenter les connaissances linguistiques sans plus de ressources (les occasions de l'employer, les politiques linguistiques familiales). La langue maternelle de Kostas, Omar, Karim, Pilar, Bella et Antonio semble avoir une place moindre dans leur vie quotidienne familiale. Le choix scolaire n'est toutefois pas nécessairement une réflexion de ne pas vouloir la préserver. Il reflète la réalité de la situation linguistique à Ottawa dans laquelle ces familles se situent. Arrivés au Canada, en sachant que la langue maternelle ne fait pas partie de la société majoritaire, les parents doivent trouver des façons de la préserver. D'une part, le choix scolaire fait par les parents peut renforcer une de leurs langues maternelles (quand elle est le français), mais d'autre part, surtout quand aucune politique linguistique familiale n'est appliquée, cette langue maternelle est moins utilisée. C'est une épreuve à surmonter.

3.2.2 Il faut une politique linguistique familiale

Nous avons déjà expliqué dans le chapitre premier de cette partie que réussir le maintien et la transmission de la langue maternelle nécessite d'avoir une politique linguistique familiale établie ainsi que l'investissement des parents et des jeunes. Dans les familles Roth, Garza, Khoury, Sharma et Kabinov, il semble que les enfants comprennent la place de chaque langue dès le départ. Il s'ensuit qu'ils l'emploient conformément aux situations ou aux contextes prédéterminés. Puisque, par manque de politique linguistique familiale, la langue maternelle ne se parle pas de façon quotidienne chez Pilar, Antonio, Bella,

Kostas, Karim et Omar, nous constatons que sa transmission et son maintien sont pauvres.

Kostas emploie le grec sans hésitation lors des visites de son grand-père maternel, mais pas avec ses parents. Lors des entrevues avec sa mère, nous avons compris l'importance de préserver la langue maternelle, mais il apparaît que la situation est en réalité paradoxale. Les implications de cette situation peuvent mener à une perte de la langue maternelle, parce que le rôle de la famille est primordial dans sa transmission et son maintien, comme l'indiquent Man Park et Sarkar (2007) et Iqbal (2005) dans leurs études. L'attitude encourageante et positive des parents par rapport à l'emploi de la langue maternelle sert à le renforcer. Sachant les enjeux auxquels ils sont confrontés, les parents n'insistent pourtant pas sur une politique linguistique familiale. La mère, Roula, semble s'en préoccuper, mais aucun système n'est mis en place qui pourrait améliorer la situation. D'une part, elle se rend compte du problème, mais d'autre part, elle n'agit pas. Ainsi, le manque d'investissement parental à la transmission se traduit par un manque d'engagement de la part de Kostas. Il faut aussi noter que dans cette famille, bien qu'une politique linguistique familiale ne soit pas en vigueur, le français semble avoir une place importante, car comme Roula, la mère de Kostas nous l'a déjà expliqué dans le chapitre premier de la deuxième partie, elle veut que les enfants utilisent le français. Il semble que le choix scolaire du lycée ait un impact dans la famille, car la mère se tient compte de la portée du français en souhaitant que ses enfants l'emploient.

Quant à Karim et à Omar, ils n'ont pas de contacts réguliers avec leur famille paternelle, celle qui détient leur langue maternelle. Donc, pour pouvoir la transmettre, Karim et Omar reconnaissent cette faiblesse. Tous les deux s'accordent sur la priorité à

plus souvent parler dès maintenant leur langue maternelle avec leur père. Cependant, Karim explique que, si son père lui parle en arabe : « j’essaie de comprendre ». Quant à répondre en arabe, il dit : « ça dépend si je peux ». Il reconnaît donc que sa compétence langagière en arabe est insatisfaisante. Omar, son jumeau, se trouve dans la même situation. Dans le cas des jumeaux, ils ont l’occasion de s’améliorer déjà en parlant l’arabe avec leur père, mais il semble que leur engagement ne soit pas fort, parce qu’aucune politique linguistique familiale n’est instituée.

Tout bien considéré, vouloir parler la langue et la parler sont deux choses différentes. C’est pour cette raison que des enfants avouent des lacunes qui se manifestent lors de l’emploi de leur langue maternelle. Certes, les faiblesses sont compréhensibles, car la langue maternelle se trouve dans des situations où son emploi est restreint à plusieurs niveaux. Les enfants dans les familles Morin, Marchese, Karaikos et Ali manifestent un déséquilibre fort dans les langues auxquelles ils sont exposés (De Houwer, 2006, p. 37). Puisqu’ils ont des difficultés à employer la langue maternelle, ils ont déjà des regrets à ne pas pouvoir communiquer dans la langue maternelle. Nous constatons que, dans ces circonstances, les enfants font quand même de leur mieux. Dans les situations où les enfants n’ont pas une politique linguistique familiale à suivre, son emploi est instable, car il n’y a aucun modèle auquel les enfants peuvent se référer. En conséquence, malgré leur volonté d’employer la langue maternelle, sans ce système nécessaire mis en place, la survie de la langue maternelle devient presque impossible. En bref, la langue maternelle peut être renforcée et maintenue si les parents font un investissement pour la transmettre aux enfants en établissant une politique linguistique familiale, qui est respectée : la langue doit être employée de façon constante par les

parents et les enfants. Ainsi, nous constatons que l'engagement des enfants commence avec l'investissement parental.

Il faut noter que cette politique linguistique familiale n'a rien à voir avec la scolarité des enfants, puisque les familles peuvent employer une langue autre que les langues officielles. Quant à l'emploi du français au sein de la famille, les parents ne le soutiennent pas directement. C'est-à-dire que la vie familiale ne se déroule pas en français, parce que cet espace est réservé à l'emploi de la langue maternelle.

Nous avons vu la situation actuelle de la langue maternelle. Il nous intéresse par conséquent de comprendre comment les enfants envisagent de la transmettre plus tard.

3.3 *La transmission future de la langue maternelle*

Nous cherchons à comprendre si les enfants envisagent de transmettre à leur tour ce patrimoine qui leur est primordial. D'abord, tous les jeunes ont indiqué sans exception qu'ils veulent transmettre leurs langues maternelles à leurs enfants. Bien qu'ils ne mettent pas en question l'utilisation de cette langue avec leur future famille, c'est néanmoins un défi à prévoir. Ils doivent prendre en considération comment l'employer et transmettre son emploi, ce qui est déjà un enjeu pour Pilar, Antonio, Bella, Kostas, Karim et Omar, qui ne la parlent pas systématiquement. Mais dans l'étude d'Evans de qui nous nous inspirons, les chercheurs qu'elle cite trouvent que le maintien de la langue maternelle est lié à certains facteurs sociaux. D'abord, selon Giles, Bourhis et Taylor (1977, p. 25), la vitalité ethnolinguistique qui permet aux groupes de se comporter comme un collectif distinct et actif dans les situations entre les groupes peut être évaluée selon trois types de facteurs pour les décrire dans un contexte social plus large : 1) les caractéristiques

démographiques, 2) le statut social accordé aux groupes (langue et culture) et 3) le soutien pour l'existence des groupes des institutions. Ensuite, Bourhis et Sachdev (1984) élaborent la notion que le désir de maintenir les langues maternelles de ces groupes ou bien d'abandonner les langues dépend non seulement des circonstances sociales qui privilégient la survie des groupes, mais aussi de la perception des langues comme essentielles et viables selon les groupes. Les membres qui perçoivent que leur groupe a plus de vitalité utilisent plus leur langue maternelle dans divers contextes et plus fréquemment qu'un groupe qui perçoit que son groupe a une vitalité plus faible (Bourhis et Sachdev, 1984 et Giles, Bourhis et Taylor, 1977, p. 25 citée par Evans, 1996, p. 179-180). En d'autres mots, si les enfants ne perçoivent pas la vitalité de leurs langues maternelles, malgré les autres facteurs cités, leur maintien devient plus difficile. Dans la mesure où les jeunes n'abordent pas cette question de la vigueur de leurs langues maternelles, ces langues ne sont pas véhiculaires et elles se limitent vraiment à un emploi restreint au sein de la famille. Les jeunes comprennent ainsi que, dans la société, elles n'occupent pas de place significative. Ils savent que la société majoritaire ne les soutient pas (il n'y a pas d'écoles de tous les jours, le nombre d'individus qui les parlent n'est pas élevé). Nous ne savons pas si les enfants comprennent que la connaissance des autres langues sert à les distinguer des individus qui ne les détiennent pas, parce que cet aspect de distinction peut être désiré puisqu'ils valorisent toutes leurs langues. Cela ne signifie pas toutefois qu'ils souhaitent les préserver dans la sphère publique où la distinction est perçue. Alors qu'ils disent qu'ils veulent les préserver, mais qu'en réalité, il est possible qu'ils ne veuillent pas faire d'efforts pour leur préservation. Toutefois, nous notons qu'à

leur âge, il est fort possible qu'ils ne pensent pas à ces éléments des langues et que, pour le moment, les transmettre est souhaité et satisfaisant.

Notre recherche met l'accent sur le désir de préserver et de conserver la langue maternelle, dont toutes les familles sont fières. Ces familles¹⁷⁵ se prévalent d'avoir quitté leur pays d'origine et de parvenir à transmettre leur patrimoine à leurs enfants pour leur permettre de se distinguer. Quant à leur avenir, les enfants forment des stratégies : 1) l'appel à l'aide de la famille, 2) l'apprentissage à un âge jeune, et 3) la reproduction.

3.3.1 « Nous avons besoin d'aide »

La transmission de la langue maternelle dans l'avenir exige une réflexion plus sérieuse, surtout sachant que les enfants avouent avoir des lacunes dans leurs connaissances linguistiques. De ce fait, le rôle de la famille devient prioritaire (Schwartz, 2010; Curdt-Christiansen, 2009; Canagarajah, 2008; King et Fogle, 2008 ; King, Fogle et Logan-Terry, 2008; Man Park et Sarkar, 2007 et Iqbal, 2005).

Maya note l'avantage de la famille, car elle remarque cette présence indéniable dans son utilisation journalière de la langue maternelle. En décrivant comment elle compte transmettre sa langue à ses enfants, elle souligne : « je vais leur apprendre ma langue maternelle et mes parents pourront aussi leur parler dans ma langue maternelle ». D'une part, il nous est évident qu'elle veuille se servir de ses parents, comme ses parents s'appuient sur le soutien de ses grands-parents maternels. Mais d'autre part, son témoignage nous fait remarquer que la langue maternelle peut se perdre ou diminuer d'une génération à l'autre, car les jeunes (Maya et Kostas) dépendent des grands-parents, qui semblent avoir des connaissances plus approfondies de leur langue que les parents,

¹⁷⁵ Notons que les pères de Christopher et de Heiko sont d'origine canadienne.

quand il s'agit de ces langues minoritaires venant d'autres pays¹⁷⁶. Il apparaît que, dans les cas de Kostas et de Maya dont les parents sont arrivés jeunes ou sont nés au Canada, les enfants se rendent compte de la priorité des liens formés avec les grands-parents, les détenteurs et les transmetteurs principaux de l'héritage maternel. Les grands-parents jouent un rôle majeur dans le maintien et l'engagement du côté maternel. Il se peut que ce soutien devienne de moins en moins disponible à long terme, parce qu'il y aura de moins en moins de détenteurs de la langue maternelle dans leurs familles à Ottawa. Pour améliorer cette situation, il faudrait que plus de membres de la famille qui détiennent ces langues maternelles vivent à Ottawa pour que les jeunes aient l'occasion de les rencontrer et d'employer ces langues (avec eux), ou que les enfants passent plus de temps avec les membres de la communauté linguistique à Ottawa où ces langues sont utilisées pour que les enfants soient entourés de ces langues et perçoivent l'emploi avec d'autres individus, ou que les enfants utilisent les moyens modernes (Skype, Face Time, Face Book, etc.) de communication de façon régulière avec des membres qui ne vivent pas à Ottawa. Ce sont des options afin d'augmenter l'emploi de ces langues quand les individus n'habitent plus dans leur pays d'origine où la langue maternelle était véhiculaire et dominante. Le soutien de la famille et de la communauté linguistique est nécessaire à renforcer l'emploi de ces langues maternelles (Man Park et Sarkar, 2007).

¹⁷⁶ Quoique les jeunes ne se rendent pas compte des conséquences éventuelles, dans le chapitre premier de cette partie, nous avons déjà vu que certains parents notent la perte de la langue maternelle d'une génération à l'autre.

3.3.2 *L'apprentissage doit commencer jeune*

L'apprentissage des langues dès un jeune âge est une stratégie qui renforce son utilisation et son maintien¹⁷⁷. En effet, en expliquant comment il envisage de transmettre l'arabe à ses enfants, Omar avoue : « Je les apprendra plus jeune l'arabe, car c'était ma faute que je voulais pas apprendre l'arabe tout de suite et maintenant j'ai des difficultés [...]. Je vais les mettre dans une école. » Donc, il note l'importance du jeune âge et il confirme l'emploi de l'école pour apprendre la langue. Il reconnaît également qu'il a manqué l'occasion d'apprendre l'arabe à un âge plus jeune. Ainsi, il se sert de son expérience personnelle pour justifier son projet. Il est à noter que ce jeune prend la responsabilité de ne pas avoir appris l'arabe quand il était plus jeune, alors que nous avons déjà observé que, dans sa famille, les pratiques linguistiques sont instables.

3.3.3 *« Nous allons faire comme nos parents »*

Kostas, Nina, Maya, Oksana, Heiko et Diego ont indiqué qu'ils vont continuer avec les pratiques langagières déjà établies dans leurs familles. Ils souhaitent la reproduction, qui semble fonctionner. À ce propos, Nina, Maya et Heiko ne voient pas de difficulté en prenant cette décision. Ils expliquent la raison pour laquelle la langue maternelle sera utilisée :

Sangita : Quel est ton lien à l'arabe ?

Nina : Puisque c'est ma culture, c'est ma langue maternelle [...]. il y a un attachement à l'arabe.

Sangita : Comment comptes-tu transmettre ta langue maternelle à tes enfants ?

Maya :

Je leur parlerai en marathi plus que tout [...]. Je vais leur parler en marathi à la maison, mais je voudrais qu'ils apprennent encore le français.

¹⁷⁷ Les enseignants ont aussi remarqué que si l'apprentissage du français commence dès un jeune âge, il n'y a pas de soucis à long terme.

Heiko : Je parle toujours avec ma mère en allemand.

Nous remarquons le lien étroit que les jeunes font à ces langues. Pour Nina, sa langue maternelle a également un lien culturel : l'attachement est donc très fort. Ensuite, Maya envisage de reproduire ses pratiques langagières et son rendement scolaire. Nous ne saurions passer sous silence la grande représentation du français dans sa vie. Dans la famille de Heiko, une politique linguistique familiale est déjà bien établie, un parent-une langue. Quoi qu'il en soit, ces jeunes ont actuellement un engagement à cette langue maternelle avec leur famille et, pour cette même raison, ils envisagent de l'utiliser toute leur vie. Ces questions complexes posées aux jeunes pendant leur jeunesse ne sont pas prioritaires dans leurs pensées. Mais en nous répondant, ils ont dû réfléchir à des sujets qui les touchent personnellement.

Pour tout dire, en admettant leurs faiblesses actuelles qui peuvent rendre la transmission future plus difficile, pour ces motifs, les enfants recherchent le soutien de leur famille pour les aider à transmettre la langue. Ils comprennent que cette transmission doit se faire jeune à un stade où l'apprentissage est beaucoup plus facile. Et ceux qui l'emploient quotidiennement envisagent de reproduire le système qui est en place chez eux et qui donne satisfaction.

3.3.4 La synthèse de la transmission de la langue maternelle

Pour récapituler, la transmission de la langue maternelle est, selon les douze enfants (Bella, Antonio, Pilar, Heiko, Diego, Christopher, Omar, Karim, Kostas, Nina, Oksana et Maya), un défi surmontable. Ils ne renoncent pas à poursuivre leurs efforts. Cela montre leur engagement à préserver leur patrimoine. Pour certains enfants, maintenir et promouvoir la langue maternelle sont considérés comme un enjeu important. D'autres

veulent imiter le schéma qui se trouve chez eux et qui paraît fonctionner (la reproduction — les enfants veulent cette fois transmettre leur langue maternelle à leurs futurs enfants, comme leurs parents le font actuellement avec eux). Aucun enfant ne veut la disparition de cette langue maternelle. En plus, puisqu’aucun jeune ne remet en question le fait que l’utilisation de cette langue est restreinte, que des lacunes sont relevées et que son emploi est limité dans le temps et dans l’espace, leur attachement à cette langue est incontournable. Pour cette raison, ils comprennent leur rôle primordial dans son maintien et dans son existence. Tout comme leurs parents, ces enfants veulent sa continuité en suivant des cours de langue (Kostas, Nina et Oksana); en visitant les pays d’origine (tous à l’exception de Christopher parce que son père est Canadien) et en participant aux communautés linguistiques (Kostas, Nina, Oksana, Omar, Karim, Maya)¹⁷⁸.

Sachant le rôle de cette langue maternelle dans la vie de ces enfants, examinons la présence de l’anglais dans la vie de tous ces enfants.

4 L’omniprésence de l’anglais

Le français est la langue scolaire utilisée à l’école par tous ces enfants pour communiquer (lire, écrire, parler, apprendre). Néanmoins, nous constatons que l’anglais est présent dans leurs vies. Son existence se répand dans trois univers particuliers : scolaire, familial et externe.

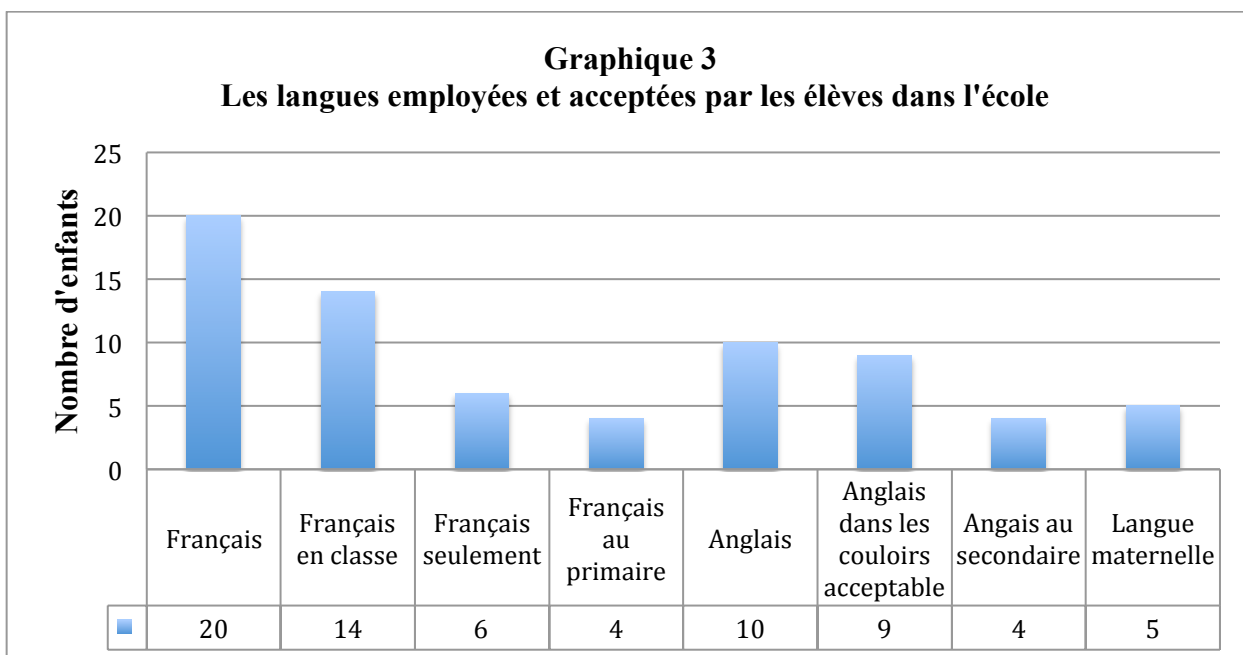
4.1 L’univers scolaire

Pour pouvoir bien comprendre l’emploi des langues dans l’univers scolaire, nous avons eu l’occasion d’observer les élèves dans les espaces structurés (en classe) et non

¹⁷⁸ Les résultats dans l’étude de Melanson et Cormier (2010) sont semblables aux nôtres.

structurés (à l'entrée, à la sortie, aux casiers, dans le cafétorium, dans le centre de documentation et d'information, en entrant et en quittant une classe) surtout le matin, pendant le déjeuner et en fin de journée. Pendant les observations non structurées, les élèves n'avaient pas toujours pris conscience de notre présence. Nous avons entendu, d'une façon générale, de nombreuses conversations en anglais dans tous les endroits non structurés. L'anglais se parlait même en présence d'adultes. Toutefois, lors de notre présence ou quand ils nous ont remarquée, ils nous parlaient en français. Entre les élèves, les conversations se déroulaient en français ou en anglais. Souvent, les enfants passaient d'une langue à l'autre avec aisance. Tous les élèves parlaient en français aux professeurs, à l'exception de Kostas, qui employait aussi l'anglais. Nos observations sont un témoignage juste de la réalité dite par les élèves. Ceux qui admettent parler le français, le parlent et ceux qui admettent parler l'anglais, le parlent. Ils sont donc conscients de la langue employée.

Le graphique 3 représente, selon les questions que nous leur avons posées, les langues qu'ils rapportent utilisées à l'école ainsi que des langues qu'ils trouvent acceptables dans certains espaces scolaires. Nous notons que les enfants pouvaient tomber dans plus d'une catégorie. C'est pour cela que le total de toutes les catégories calculées est supérieur à vingt-deux (le nombre d'enfants dans notre étude).



L'emploi de l'anglais à l'école se trouve à plusieurs niveaux : 1) la dominance de l'anglais dans l'espace scolaire, 2) selon le classement des amis (anglophones vs francophones) et 3) le changement de langue du primaire au secondaire.

4.1.1 La dominance de l'anglais

Nous savons déjà que certains jeunes favorisent l'emploi du français avec les parents (voir tableau 3, p. 122). Les passages de Margaux et de Théo, sœur et frère, soulignent toutefois la dominance de l'anglais dans l'établissement scolaire :

Sangita :

Parles-tu d'autres langues à l'école? Si oui, lesquelles, avec qui et quand?

Margaux :

Si j'étais bilingue, je parlerais plus anglais [...], parce que tout le monde parle anglais. Je suivrais la norme [...]. Changer de langue, ça fait un peu; on est à côté.

Théo :

Je ne parle jamais anglais. Ceux qui parlent anglais qui ne sont pas forcément français; qui viennent d'ici. Ils parlent anglais couramment avec leurs parents et tout. Ils vont parler l'anglais avec leurs amis.

Les deux élèves associent l'anglais à ceux qui le parlent régulièrement, et eux, ils ne font pas partie de ce groupe. Ils comprennent pourquoi l'anglais se parle à l'école, mais ils n'y participent pas. En fait, le manque de confiance dans les compétences linguistiques de Margaux se voit comme un empêchement, car elle n'arrive pas à s'assimiler à ses camarades anglophones. Même si elle reconnaît que l'anglais prime à l'école, elle estime son niveau insuffisant pour pouvoir participer aux conversations avec assez de confiance. En plus, elle ne commente pas ou bien elle ne comprend pas le capital linguistique qu'elle pourrait acquérir en s'y investissant. En plus, quoi qu'il en soit, Théo explique : « si tout le monde parle anglais, je vais me mettre à parler en anglais ». Contrairement à sa sœur, il semble prêt à s'intégrer aux anglophones, si nécessaire. Cependant, lors de nos observations, il parlait toujours en français, même dans le cafétorium où il se trouvait dans un groupe mixte d'anglophones et de francophones qui parlait anglais.

De même que Théo et Margaux, Antonio¹⁷⁹ explique qu'il parle rarement anglais quand il est entouré de ses copains anglophones : « je suis pas trop habitué à parler en anglais à l'école. C'est souvent d'autres amis qui le parlent et [...] oui, je suis là ». En fait, lui, il est comme un spectateur pendant que la conversation se déroule en anglais autour de lui. Néanmoins, il avait fréquenté une école de langue anglaise et a été exposé à l'anglais toute la journée pendant un certain temps, mais il ne semble plus avoir confiance en ses compétences linguistiques. Son observation est similaire à celle de Margaux qui se voit à côté, silencieuse lors des conversations en anglais.

¹⁷⁹ Lors de nos observations, Antonio parlait toujours français. Bien qu'il privilégie le français, avec ses amis de l'école de langue anglaise qu'il a fréquentée, il a précisé dans quelles circonstances il emploie l'anglais. Cet emploi semble conforme aux attentes puisque sa scolarité a été en anglais pendant ce temps.

Dans un autre ordre d'idées, Oksana¹⁸⁰, qui privilégie l'utilisation de l'anglais avec les camarades à l'école, précise son emploi : « je sais pas pourquoi, mais certaines personnes croient que le français c'est pas cool [...]; l'anglais, c'est genre cool ». Cette référence à l'anglais soulève son capital culturel. Le même commentaire a été noté dans l'étude de Gérin-Lajoie : « Comme plusieurs des participants et des participantes l'ont fait remarqué, c'est plus "cool" de parler en anglais qu'en français » Gérin-Lajoie (2003, p. 158). Dans le cas d'Oksana, la représentation de l'anglais comme une langue « cool » signifie que c'est la langue qu'il faut parler, surtout si l'on veut faire partie d'un certain groupe, et dans ce cas, d'un groupe qui est dominant dans la société. La dominance de ce groupe se rattache au prestige que l'anglais possède dans la société. Comme l'expliquent Melanson et Cormier et van Zanten, les individus peuvent sentir le besoin d'utiliser une certaine langue avec leurs amis, parce qu'ils veulent faire comme eux, en voulant faire partie d'un groupe (Melanson et Cormier, 2010, p. 4 et van Zanten, 2009).

En bref, la présence de l'anglais est indéniable. Cependant, il y a des enfants qui ne l'accueillent pas favorablement tandis que d'autres l'acceptent et participent au discours anglais.

4.1.2 *Les amis anglophones et les amis francophones*

L'emploi des langues avec les amis est intéressant puisqu'il est varié¹⁸¹. En fait, les élèves classent les camarades selon les groupes anglophones et francophones, comme nous notons dans les discours des enfants (voir les pages 247 à 251). Alors que certains

¹⁸⁰ Nous avons observé qu'Oksana utilisait l'anglais dans tous les espaces scolaires.

¹⁸¹ Il est intéressant de remarquer que Maya, qui ne vient pas d'une famille où le français est la langue favorisée est la seule de ce groupe d'élèves qui privilégie le français avec ses amis à l'école, alors que les enfants qui parlent en principe le français avec les amis sont tous de familles où se parle le français.

jeunes utilisent les deux langues en parlant avec leurs copains, ce choix dépend de la langue dominante de l'ami ou du contexte, qui devient le facteur déterminant le choix¹⁸². En plus, l'enfant en tant que locuteur peut se présenter comme anglophone dans une situation, francophone dans une autre ou bien un métissage des deux.

À première vue, si un copain est plus anglophone, l'enfant va lui parler en anglais, mais s'il est plus francophone, il va lui parler en français, car certains camarades sont déjà connus comme anglophones ou francophones, comme le note Ariane avec ses amis :

Sangita :

Parles-tu d'autres langues à l'école? Si oui, lesquelles, avec qui et quand?

Ariane :

Si je suis avec des gens qui parlent anglais, qui parlaient plus français avec moi parce qu'ils savent qu'ils m'ont toujours connue comme quelqu'un qui parle français¹⁸³, que français, même si ça s'est amélioré, non, ils me parlent toujours en français, mais je les entends parler en anglais.

Son discours met l'accent sur le fait que cette perception de la langue à employer est formée dès le début, et elle est inchangeable. Ainsi, ses amis respectent sa préférence linguistique. Le constat fait dans l'étude de Bernard renforce le témoignage d'Ariane dans notre étude. En effet, il a aussi trouvé que la langue maternelle des amis indique la langue des échanges : le français avec les amis de langue maternelle française, l'anglais avec les amis de langue maternelle anglaise (Bernard, 1991, p. 74). Son étude, comme la nôtre, fait ressortir que le choix de langue à employer est lié aux comportements linguistiques établis par les individus dès le départ.

Les deux prochains passages mettent l'accent sur la négociation qui se passe chez les locuteurs, en considérant quelle langue ils vont utiliser.

Sangita : Quelle langue parles-tu avec tes amis de l'école ? Pourquoi ?

¹⁸² De Houwer a soulevé ce facteur dans l'étude ainsi que d'autres facteurs sociolinguistiques tels que les attentes de l'interlocuteur, le sujet, le milieu de l'échange et l'échange linguistique (2006, p. 32).

¹⁸³ Lors de nos observations, peu importe la langue des autres, Ariane parlait toujours le français.

Aleksy :

On va dire une phrase en anglais, puis après, comme si on comprend pas, s'il faut la répéter, on va la dire en français [...]. Ça dépend aussi des amis; il y en a qui vont avoir du mal à parler en français. Alors, il faut aller en anglais.

Jean :

Je parle français avec mes amis qui sont français et avec mes autres amis je parle anglais, dépendamment de ce qui est plus facile pour eux.

Ces deux extraits relèvent que ces locuteurs jugent la compétence langagière des camarades, en croyant qu'ils parlent mieux le français ou l'anglais, même si tous devraient être capables de s'exprimer en français. Et par la suite, ils font leur choix. Il semble qu'ils aient un sentiment de supériorité quant à leur niveau linguistique.

Au contraire, Christopher décrit sa gestion des langues d'une façon différente des deux locuteurs précédents en répondant à la même question :

Christopher :

Avec ceux qui parlent en français, oui. Mais des fois, dans les groupes, il y en a qui parlent anglais et il y en a qui parlent français [...]. Quand j'adresse la parole à la personne en anglais, des fois je dis en français la première ligne; après, je change en anglais, mais la plupart du temps, c'est avec quelqu'un qui parle les deux. Donc, c'est pas un problème de changer.

Même s'il utilise le français avec ses copains francophones, Christopher précise que, souvent, l'ami est bilingue. Il peut donc facilement passer d'une langue à l'autre. Il sait que ses amis ont des compétences dans les deux langues. Toutes les deux peuvent ainsi être employées. Contrairement aux autres, il ne juge pas le niveau de ses camarades.

Dans un autre ordre d'idées, dans la famille Koné, les enfants récemment arrivés au Canada favorisent l'anglais dans certains contextes scolaires avec leurs amis :

Marline : Parce que je veux vraiment m'améliorer.

Gérard :

Je parle plutôt l'anglais, mais c'est juste quand j'arrive pas à dire des mots que je parle en français avec eux [...]. Il y a des mots qu'ils comprennent pas, et moi aussi en anglais. Donc, on essaie de se développer entre eux.

Guylain :

Je leur parle en français, à part il y en a qui ne maîtrisent pas trop le français : ils me parlent en anglais [...]. Il y a des personnes qui sont plus à l'aise en anglais puisque c'est leur première langue et donc ils nous parlent en anglais et on comprend.

D'abord, dans cette famille, Marline, qui parle majoritairement français, utilise l'anglais pour progresser. Elle nous a expliqué que, parfois, pendant la pause de midi, elle et ses amies vont se mettre à se parler en anglais, car ses amies veulent aider sa progression. Elle a donc un objectif précis. Ensuite, le choix de Gérard d'être dans un groupe anglophone signifie qu'il veut apprendre l'anglais aussi tôt que possible, en tant qu'apprenant de cette nouvelle langue. Il est d'avis que les élèves qui fréquentent cet établissement français n'ont pas tous les mêmes compétences langagières en français. Il juge leur niveau de français moins bon. Il est frappant qu'il parle en anglais avec eux, une langue qu'il est en train d'apprendre en sachant que les camarades devraient tous être capables d'utiliser le français. Il voit néanmoins cette stratégie comme une aide mutuelle où ils s'améliorent tous en anglais et en français. Enfin, Guylain, comme Gérard, donne plus d'importance à la langue dans laquelle les autres sont plus à l'aise (ce qui a été relevé dans l'étude de Bernard, 1991, comme nous l'avons déjà noté), et cela même s'il vient d'arriver au Canada et de commencer son apprentissage de l'anglais. En effet, Melanson et Cormier décrivent ainsi que les élèves de mariages endogames francophones choisissent de parler anglais avec leurs amis, parce qu'ils croient que l'anglais est la langue avec laquelle leurs amis sont le plus à l'aise et les accommodent en conséquence (Melanson et Cormier, 2010, p. 14). Guylain veut donc que ses amis se sentent à l'aise, même s'il est plus à l'aise en français. Son désir de vouloir parler anglais se rattache également à la volonté d'acquérir ce capital linguistique. Bien que le français ait une valeur économique, il comprend que l'anglais domine le marché à Ottawa en détenant une grande valeur économique. Il l'associe ainsi au territoire anglo dominant. En plus, pouvoir parler anglais plutôt tôt que tard indique aussi son désir de s'intégrer à sa

nouvelle communauté canadienne. Quoiqu'il croie le niveau de ses camarades moins bon en français comme d'autres l'ont relevé, il remarque aussi que ses amis lui parlent en anglais. Ainsi, il ne fait pas ce choix, car le choix est fait par eux. Nous nous inspirons de l'interprétation de Blackledge et Pavlenko sur la pensée de Bourdieu qui traite la dominance linguistique de la valeur symbolique d'une langue (ou de ses variétés) sur les autres langues. Selon Bourdieu, le groupe dominant est complice dans la méconnaissance ou la valorisation de cette langue. La langue officielle ou la variété de la langue standard devient la langue des institutions qui détiennent l'autorité (l'école, la société), parce que le groupe dominant et le groupe subordonné la méconnaissent en tant que la langue supérieure. Pour Bourdieu, la méconnaissance de la légitimité de la langue et de la culture dominantes contribue à reproduire les relations de pouvoir déjà existantes (Blackledge et Pavlenko, 2001, p. 247). En effet, même dans une école française, l'anglais est reconnu comme la langue dominante entre certains amis. Son emploi dans ce contexte se transfère éventuellement au marché à l'extérieur de l'école, où sa place est centrale. L'anglais a plus de pouvoir que le français, y compris dans des situations où les jeunes n'arrivent pas à bien s'exprimer dans cette langue. L'attitude vers le désir d'employer l'anglais est plus importante que la compétence linguistique en anglais (Pearson, 2007, p. 402). Sa représentation forte est une méconnaissance, parce que certains enfants emploient une langue qu'ils ne connaissent pas bien en comprenant le pouvoir de l'anglais. L'utilisation est donc fondée sur la norme de la société dominante, mais pas nécessairement sur les compétences des locuteurs. Dans ces conditions, la méconnaissance détermine le choix de langue à employer.

Quoiqu'il en soit, il y a des enfants qui ont fréquenté un autre établissement de ce système dans un autre pays où le français était la langue dominante à l'école. Ils essaient de comprendre la place accordée aux langues dans cet établissement. Selon Nina, « c'est un lycée français; donc, je m'imagine qu'il faut parler français ». Ensuite, selon Bella et Antonio, le parler du français dans un établissement français devrait primer. Bella décrit la situation de la même manière que Nina : « Puisque c'est un établissement français, je pense qu'on doit parler français, mais je trouve que beaucoup d'élèves parlent anglais entre eux, parce que c'est leur langue. » Alors que, selon ces deux jeunes, l'emploi du français devrait être la norme, nous avons déjà remarqué que plusieurs jeunes remarquent l'emploi de l'anglais et que l'anglais est la langue des « autres », autrement dit des anglophones, comme l'a dit Théo. Dans cet espace scolaire, il y a plusieurs anglophones qui habitent dans la société anglophone majoritaire d'où provient l'influence anglophone au sein de l'établissement scolaire¹⁸⁴. C'est pour cette raison que sa présence ne peut pas être niée.

4.1.3 Du français au primaire à l'anglais au secondaire

Bien que les enfants fréquentent cette école pour le capital linguistique du français, nous notons un changement du comportement linguistique. Ainsi, malgré le choix scolaire d'être éduqués en français, les jeunes coudoient l'anglais à l'occasion des déplacements dans le bâtiment¹⁸⁵. Plusieurs élèves de notre étude sont dans cet établissement depuis le primaire (Oksana, Karim, Omar, Ariane, Coralie, Fanny, Christopher, Jean, Maya,

¹⁸⁴ Voir tableau 1, page 14 Répartition des langues des élèves au Lycée Claudel et page 15 pour la province de résidence des familles.

¹⁸⁵ Tous les élèves au lycée se trouvent dans le même bâtiment, mais ceux du primaire et ceux du secondaire ont chacun leur propre espace. En effet, un côté du bâtiment est dédié au primaire et l'autre au secondaire. Les élèves du primaire et du secondaire ne se voient donc pas beaucoup.

Kostas, Aleksy, Margaux, Théo, Heiko). Heiko commente ainsi le changement de langue du primaire au secondaire dans les espaces non structurés où l'anglais prime :

Sangita :

Sais-tu s'il y a une politique linguistique à l'école au sujet du parler français? Si oui, explique-moi comment elle fonctionne.

Heiko :

Dans le primaire [les enseignants] essaient surtout toujours de renforcer que les gens parlent français. Mais au secondaire, il y a tellement de gens qui parlent anglais [...] que c'est impossible [...]. Là, en secondaire, on a commencé à parler en anglais. Et là, il y en a, comme je parle les deux [...]. Ça dépend des amis, mais en général, je parle anglais.

Ce passage renforce que les élèves témoignent que le français se parlait obligatoirement au primaire. Mais dès qu'ils sont au secondaire (à partir de la 6^e), la langue change et l'anglais prime. En plus, bien que ce soit une école française, ils constatent que les enseignants ne s'opposent pas à son emploi, parce qu'une fois au secondaire, les enseignants ne demandent pas aux élèves de parler en français, comme les jeunes nous ont expliqué lors des entrevues. En conséquence, du fait qu'il n'est pas interdit, les élèves peuvent interpréter cela comme l'acceptation de l'anglais. L'emploi de l'anglais augmente tant que ce serait même difficile de forcer les enfants à parler le français.

En premier lieu, alors que c'est un phénomène automatique et inexplicable, selon les jeunes, car il n'est ni forcé ni demandé : il se passe spontanément, naturellement, le phénomène est en fait explicable. C'est un autre exemple de la méconnaissance. En comprenant le pouvoir que détient l'anglais, les jeunes pensent qu'ils doivent le parler pour se conformer à la société majoritaire.

En second lieu, même si les enfants peuvent se parler en français et avouent parler les deux langues à certains amis, plusieurs d'entre eux optent pour l'anglais avec leurs amis. Il semble que l'utilisation de l'anglais devienne la norme. Bernard et Gérin-Lajoie (qui présente les résultats d'autres recherches) mettent en lumière un phénomène

similaire. Ils notent que les élèves emploient l'anglais plus souvent dans leurs échanges au secondaire puisqu'il est privilégié entre eux, alors qu'ils emploient le français avec les enseignants au primaire et au secondaire (Bernard, 1991, p. 112). En plus, dans les écoles de langue française secondaires minoritaires, la plupart des activités auxquelles les jeunes participent à l'extérieur de l'école se font en anglais (Gérin-Lajoie, 2003, p. 157-158).

Nous interprétons ce changement dans la mesure où l'exposition à l'anglais s'accroît en général au secondaire. Les préadolescents et les adolescents sont plus indépendants et fréquentent plus d'endroits où existe l'anglais : les magasins, les restaurants. Ils constatent la présence de l'anglais dans leur milieu externe : le marché. Puisque son emploi prime dans l'espace externe, il se peut qu'ils l'acceptent comme la norme et l'imitent même à l'école d'où vient la méconnaissance. Il nous semble qu'une politique linguistique au lycée serait inefficace étant donné que cette culture où l'anglais est accueilli par plusieurs élèves de notre étude, accepté par la majorité et ne fait pas l'objet de l'opposition du personnel. Cette perception peut être fondée sur la méconnaissance, car les élèves remarquent le pouvoir donné à l'anglais dans la société dominante et s'accordent à lui donner la même valeur. En résumé, le constat qui ressort de nos témoignages confirme des faits observés depuis des années dans des écoles en contexte canadien minoritaire.

Bref, dans l'univers scolaire, nous avons remarqué l'emploi de l'anglais entre les élèves. Examinons maintenant la présence de l'anglais dans l'univers familial.

4.2 *L'univers familial*

Nous savons que l'anglais est très présent dans les familles Ali, Karaïskos et Poirier (l'anglais est une langue maternelle pour Christopher). Quant aux autres enfants, leurs vies se déroulent majoritairement en français ou dans une autre langue maternelle ou dans un mélange des langues chez eux (voir graphique 1, page 203). Nous observons l'emploi de l'anglais notamment dans deux situations spécifiques : 1) faire progresser les compétences linguistiques dans les familles où l'anglais n'a pas une grande place et 2) privilégier l'anglais entre les frères et les sœurs dans les familles où l'anglais est utilisé.

D'abord, Aleksy admet que le français se parle de moins en moins chez lui : « parce que l'année prochaine, je vais aller dans une école anglaise [...]. Il y a de plus en plus d'anglais [...]. Je trouve que l'anglais devient de plus en plus important ». Le changement d'école met en valeur l'anglais dans la société. Pour pouvoir acquérir de ce capital linguistique qui offre des opportunités sur le marché économique, un enseignement en anglais serait utile. De toute manière, sa mère, Thérèse, a expliqué qu'Aleksy va changer d'école, parce qu'il éprouve des difficultés en mathématiques. Sa demande de changement vers une plus petite classe afin de bénéficier de plus d'attention n'a pas été accordée. Étant enseignante dans le système public, elle estime que le système public soutient plus et mieux les enfants, parce que les enseignants sont plus impliqués. Ainsi, selon son opinion, même si le système français est un système avec un niveau d'enseignement supérieur, parce que les représentations sont filtrées par sa perception, il est aussi un système « marche ou crève ». Dans ce cas, si un enfant a des problèmes, le système français n'est pas du tout approprié. Elle ne veut donc pas que son fils y continue

ses études en sachant qu'il a des besoins auxquels on ne répond pas. Il s'ensuit que la croissance de l'emploi de l'anglais sert à préparer son fils au changement d'école.

En outre, Gérard, Marline et Guylain veulent apprendre l'anglais le plus vite possible, même si, chez eux, c'est le français qui se parle majoritairement. Si la famille parle en anglais, Gérard précise : « j'essaie de développer mon niveau ». Son énoncé sert à justifier son but spécifique : s'améliorer.

Les études de Bernard et de Pearson aboutissent aux mêmes conclusions que les nôtres, à savoir que l'anglais devient la langue employée dans une famille exogame. Ils notent que l'anglais est utilisé dans les échanges, surtout en vieillissant avec les frères et les sœurs, quelle que soit la langue maternelle des parents (Barron-Hauwaert, 2010, p. 55 ; Pearson, 2007, p. 409 ; Bernard, 1991, p. 37). Cela est le cas de Christopher, qui parle l'anglais avec son frère aîné¹⁸⁶. Ce n'est qu'avec sa mère française qu'il parle français. Ce phénomène se déroule surtout chez la famille Poirier, Ali et Karaikos, qui ont des frères et des sœurs qui pratiquent davantage l'alternance des langues entre eux qu'avec les parents (l'anglais et le français ou l'anglais, le français et la langue maternelle ou l'anglais seulement). Il semble que les enfants privilégient l'anglais entre eux depuis la première génération (leur naissance au Canada dans le cas de notre étude), alors que le choix linguistique avec les parents change de la première génération (où les enfants utilisent la langue maternelle) à la troisième (où l'anglais devient la langue privilégiée) (Barron-Hauwaert, 2010, p. 61 ; Pearson, 2007, p. 409).

Bref, l'emploi de l'anglais au sein de la famille est spécifique : avancer les connaissances de l'anglais où l'anglais n'est pas la langue parlée et utiliser l'anglais entre

¹⁸⁶ Les études de De Klerk (2001) et de Tuominen (1999) ont trouvé que l'anglais semble dominer entre les enfants dans une famille.

les frères et les sœurs où l'anglais est la langue dominante entre les jeunes. Passons à la présence de l'anglais dans l'univers externe : c'est-à-dire les espaces extérieurs de l'école et de la famille puisque les enfants habitent dans une société où l'anglais est dominant et pour y comprendre les échanges linguistiques dans ce milieu.

4.3 *L'univers externe*

Les enfants qui parlent l'anglais plus à l'extérieur de la maison semblent être ceux qui n'ont pas le français comme langue maternelle (voir tableau 3, p. 122). Dans notre étude, l'emploi de l'anglais dans l'univers extérieur s'avère avoir deux aspects intéressants : 1) le marché et 2) l'incertitude linguistique.

4.3.1 « *Nous suivons le marché* »

Le marché public (les espaces publics tels que les restaurants, les magasins, les cinémas) à Ottawa et dans les villes aux alentours semble déterminer l'emploi de l'anglais pour Marline, Gérard, Guylain, Bella, Antonio, Ariane, Coralie, Margaux, Théo, Jean, Pilar, Aleksy et Fanny. Bien que les enfants parlent le français systématiquement avec leurs parents, ils utilisent l'anglais dans les espaces publics.

D'abord, Ariane parle en français au Québec, où elle habite, quand elle sort avec sa famille, mais en anglais à Ottawa dans les espaces publics. Elle choisit ainsi la langue en fonction de l'espace. En conséquence, l'espace public devient le paramètre critique.

Voici son extrait :

Sangita :

Quelle langue parles-tu hors de l'école ? Quels sont les endroits où tu parles cette langue ? Avec qui et quand ?

Ariane :

À côté d'Ottawa, je vais commencer en anglais. Je ne vais pas me casser la tête. Mais si je suis au Québec, je vais commencer en français.

Dans l'ensemble, les jeunes associent les langues aux régions de leur voisinage — l'anglais est la langue dominante d'Ottawa, où le marché est plus anglophone, et le français est la langue dominante au Québec, où le marché est plus francophone. Les jeunes se tournent vers l'anglais pour d'abord se faire comprendre, mais aussi parce qu'ils reconnaissent sa place indéniable dans l'espace public. Dans l'étude de Gérin-Lajoie, elle explique ainsi l'évidence de ce phénomène que nous avons noté dans notre étude chez les jeunes : ils utilisent plutôt la langue majoritaire en public, parce qu'ils ne veulent pas se faire remarquer (Gérin-Lajoie, 2003, p. 147). Les enfants ont donc tendance à employer la langue dominante selon les conditions sociales pour suivre les normes et pour faire partie de la société sans être conscients de suivre les règles du marché. Cette vision territoriale de la langue accentue le fait que les élèves comprennent dès un âge assez jeune la place des langues dans la société et leur fonction ou leur importance. Dans ce cas, ils arrivent à négocier l'emploi des langues en comprenant sa place dans le marché.

D'un autre point de vue, Guylain et Pilar montrent un emploi spécifique de l'anglais :

Sangita :

Quelle langue parles-tu hors de l'école ? Quels sont les endroits où tu parles cette langue ? Avec qui et quand ?

Guylain : Quand je sais pas quelle langue [...], je parle en anglais.

Pilar :

Dans tous les endroits publics, comme dans les restaurants, comme parler aux autres quand j'adresse aux autres les inconnus, c'est en anglais.

Les deux extraits soulignent que les jeunes associent l'emploi de l'anglais avec les inconnus qui, selon eux, connaissent l'anglais et pas le français. Cela signifie que s'ils veulent communiquer avec des étrangers, l'anglais est la langue à employer. Toutefois, Guylain nous a expliqué lors des entrevues qu'il reprend le français seulement si la personne lui parle en français, car il présuppose que le locuteur ne comprend pas le français. Il débute alors en anglais à Ottawa, parce qu'il considère que c'est la langue dominante et que la norme est de parler en anglais.

Par ailleurs, Oksana parle le russe avec ses parents chez elle et à l'extérieur. Il y a toutefois une exception par rapport à sa mère :

Quand [ma mère] vient à l'école [...], elle essaie de me parler anglais [...], parce que elle pense que des personnes vont croire qu'on dit quelque chose à propos d'eux [...]. Je réponds en anglais, parce que je veux pas comme qu'elle parle anglais pour nous.

En fin de compte, cette fille explique la crainte de la part de sa mère : si elles se parlent en russe, les autres vont penser qu'elles sont des espionnes russes. C'est donc la seule raison pour laquelle sa mère privilégie l'anglais dans les espaces publics. Nous remarquons que la fille prend la parole pour elle et aussi pour sa mère, car il semble qu'elle ne veuille pas que sa mère parle anglais devant les autres. Elle n'a pas précisé si elle a honte de l'accent de sa mère ou si elle a peur de ce qu'elle va dire. Même si Oksana privilégie l'anglais avec ses amis, elle se sent obligée de passer à l'anglais dans la sphère publique pour accommoder ses parents, avec qui elle a pourtant l'habitude de parler russe. La situation est donc contradictoire. L'anglais lui convient quand elle veut s'en servir, mais quand le but est d'aider ses parents, elle le rejette. Contrairement à notre étude, celle de Tuominen remarque que, soit les enfants disent à leurs parents de ne pas leur parler dans leur langue maternelle, soit ils refusent d'écouter les parents quand ils emploient la langue maternelle. Une fille a demandé à sa mère de ne pas lui parler dans sa

langue maternelle à l'école dans la présence de ses amis (Tuominen, 1999, p. 69). Dans la nôtre, c'est la mère qui renonce à parler sa langue maternelle en public. Oksana continue en expliquant son comportement linguistique de parler en anglais à l'extérieur de la maison avec ses amis, même si l'autre personne parle français :

Plutôt en anglais pour que ma mère comprenne¹⁸⁷ [...], parce qu'elle n'aime pas quand je dis quelque chose qu'elle ne comprend pas.

Cet extrait soulève qu'en présence de sa mère, elle parle anglais pour ne pas l'exclure. Elle doit donc ajuster ses pratiques langagières pour que sa mère se sente intégrée à sa vie. Notons qu'elle ne peut pas employer le français en présence de sa mère non plus. En général, la perspective de la mère sur le choix scolaire est reprise par Oksana. D'une part, Oksana répète le discours de sa mère par rapport aux bénéfices de sa formation en français, mais d'autre part, Oksana ne s'accorde pas avec sa mère sur la gestion des langues dans sa vie. Nous remarquons que la situation linguistique au sein de cette famille est une manifestation des sentiments diversifiés qui peut mener à la fragilité des liens entre Oksana et sa mère (De Houwer, 2006, p. 39).

4.3.2 « Nous ne nous sentons pas à l'aise »

À l'exception de ce qui précède, Margaux, Théo et Coralie parlent le français tout le temps, peu importe où ils sont. Sur ce point, Margaux décrit ses sentiments :

Sangita :

Quelle langue parles-tu hors de l'école ? Quels sont les endroits où tu parles cette langue ? Avec qui et quand ?

Margaux :

J'aime pas beaucoup parler anglais [...]. Je vais me forcer. Si j'étais obligée [...], quand j'ai besoin de demander quelque chose et que je sais pas trop comment le dire en anglais, je demande à la personne si elle parle français [...], surtout dans les magasins.

¹⁸⁷ Alors que la mère d'Oksana parle l'anglais, mais elle est moins à l'aise en anglais. Elle privilégie le russe, sa langue maternelle.

Margaux exprime son malaise qui l'empêche d'employer l'anglais. L'exemple de Margaux mérite un regard sur les représentations de l'anglais dans sa vie où ses pratiques montrent une insécurité linguistique (Melanson et Cormier, 2010; Boudreau et Dubois, 2001). Alors que Margaux apprend l'anglais à l'école, il apparaît qu'elle se sente incapable de bien le parler. C'est pour cette raison qu'elle vit cette insécurité. Melanson et Cormier expliquent que l'insécurité linguistique « est liée au sentiment que sa langue est moins prestigieuse qu'une autre langue » (Melanson et Cormier, 2010, p. 5). Dans son cas, Margaux manque de confiance dans ses compétences linguistiques en anglais lorsqu'elle est amenée à l'utiliser. En fait, avec le français, sa langue maternelle, elle n'a aucunement cette incertitude.

Contrairement à sa sœur aînée, Ariane, Coralie parle le français¹⁸⁸ même dans les magasins :

Sangita :

Quelle langue parles-tu hors de l'école ? Quels sont les endroits où tu parles cette langue ? Avec qui et quand ?

Coralie :

Quand on va dans les centres commerciaux, je parle le français [...]. Dans les autres cas, je peux commencer à parler anglais si les gens me parlent en anglais.

Dans son cas, elle fait quand même un effort. Son hésitation peut donc être plus liée à ses connaissances limitées et non à l'incertitude linguistique qui peut se manifester comme un manque de confiance.

En bref, certains enfants comprennent le marché dans lequel ils se trouvent et utilisent la langue (l'anglais ou le français) selon les normes du marché, même s'ils préfèrent une langue plus que l'autre. Sur le territoire québécois, ils optent pour le français et, sur le territoire ontarien, ils optent pour l'anglais. D'autres enfants

¹⁸⁸ Nous avons constaté dans le cours des mathématiques et dans les espaces non structurés que Coralie ne parlait que le français.

comprennent la place de l'anglais dans le marché, mais ils ne l'emploient pas avec aisance : ils se tiennent donc à l'écart.

Tout compte fait, notre regard sur la présence de l'anglais dans les trois univers nous apprend les représentations de l'anglais qu'ont les jeunes. Dans l'univers scolaire, la dominance de l'anglais n'est pas ouvertement épousée par tous. Tous les enfants ne s'investissent pas à son emploi bien qu'ils perçoivent sa présence. Mais il existe des jeunes qui accueillent favorablement sa présence. En fait, au secondaire, son emploi semble répandu et il n'est pas même découragé par l'école. Sur ce point, les discours des jeunes pourraient, en fait, être les mêmes que ceux d'élèves dans n'importe quelle école de la région. Nous avons relevé dans d'autres études ce même constat, qui fait écho à nos lectures et qui n'était pas limité au choix scolaire en milieux francophones minoritaires. Il y a donc des similitudes entre cette école et les autres écoles de langue française en Ontario (Gérin-Lajoie, 2003; Heller, 1999; Bernard, 1991). Nous nous demandons si la perception anglophone d'Ottawa est renforcée sachant que l'école semble déconnectée de la communauté francophone canadienne. La place de l'anglais et de la culture canadienne dans cet organisme n'est pas annoncée explicitement. En plus, il est intéressant de remarquer que plusieurs enfants jugent les compétences linguistiques de leurs amis avant de choisir la langue d'expression, souvent l'anglais. Dans ces conditions, leur évaluation du niveau langagier du français de leurs amis est un jugement invalide, formée sur une opinion effectuée sans preuve. Cela reflète également la manière injuste dont ils jugent le français des Québécois. C'est une conséquence de valeur : viser la norme dominante à tout prix. Ensuite, alors qu'au sein de la famille, nous observons que l'emploi de l'anglais se limite aux cas particuliers. En outre, dans l'univers externe où l'anglais est la langue

majoritaire, nous avons perçu que son utilisation suit le marché, ce qui semble être une motivation cruciale de son emploi.

Tout bien considéré, nous soulevons un paradoxe, parce que dans cette école française, qui semble être perçue comme ayant la langue française pure et d'élite, nous constatons une réalité différente : l'anglais y est parlé entre certains élèves et le français qui s'y parle, en tenant compte des discours cités, ne met pas l'accent sur un français d'excellente qualité, car il pâtit d'un mélange linguistique. Ainsi, les jeunes sont ouverts et acceptent l'anglais, ce qui semble ne pas s'aligner sur l'image pure, fermée et européenne. En plus, ils vont passer à l'anglais, la langue prestigieuse, à l'extérieur de l'école, pour faire partie du groupe dominant. Dans les écoles de langue française, bien que les enfants emploient aussi l'anglais, il y a moins de valeur de prestige et ces enfants participent plus à la francophonie canadienne.

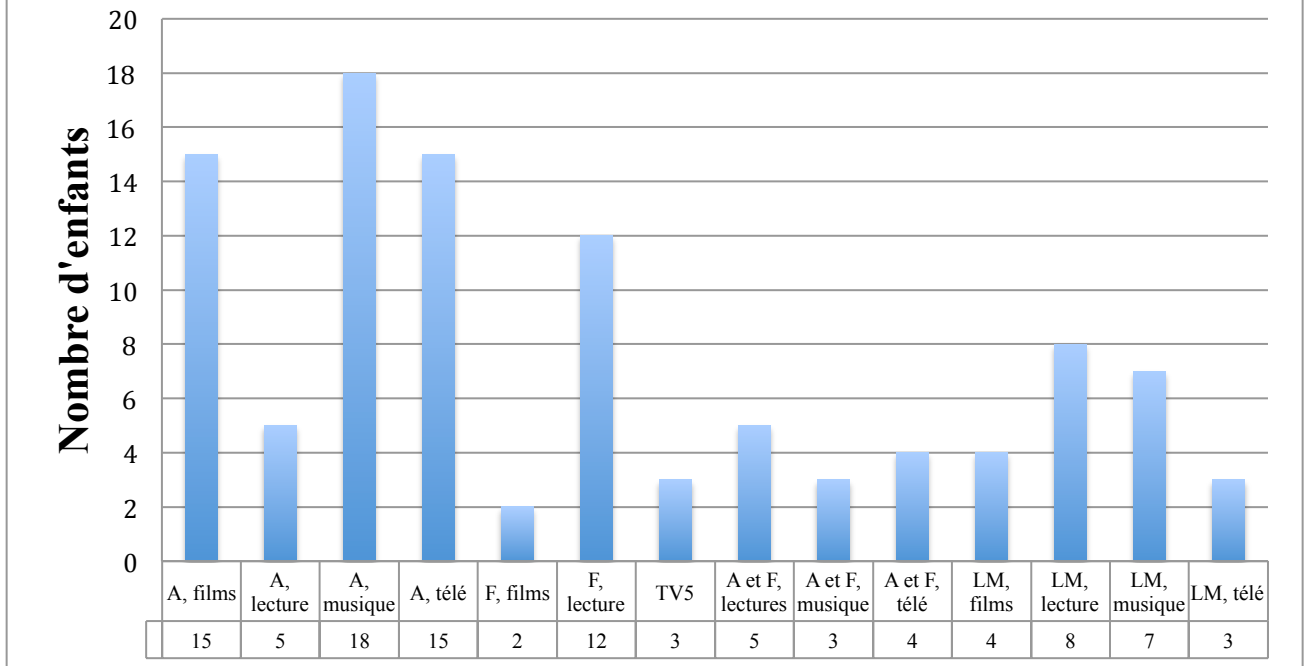
En sachant que ces jeunes gèrent des langues dans trois univers, nous désirons comprendre quelles langues sont employées pour les activités qui se déroulent plus en contexte minoritaire francophone dans la région d'Ottawa.

5 Quelle langue pour quelle activité?

À l'égard des activités de loisirs, les discours sur ces dernières sont intéressants, car l'emploi des langues y est diversifié. Nous constatons néanmoins qu'à Ottawa, qui n'est pas officiellement bilingue, l'anglais prime et son utilisation y est favorisée dans tous les secteurs grâce à sa vaste disponibilité. C'est pour cette raison qu'un grand nombre d'activités se trouvent plus en anglais qu'en français. Le graphique 4 souligne les points marquants lors de nos entrevues avec les jeunes, en notant quelles langues sont utilisées

pour les activités (films, télévision, lecture, musique). Nous n'avons pas interrogé les jeunes sur l'emploi des médias sociaux (Facebook, la messagerie, etc.), car la plupart avaient moins de quatorze ans lors des entrevues (voir tableau 3, page 122).

**Graphique 4 :
Les langues employées pour les activités**



Légende : A = anglais, F = français, LM = langue maternelle

5.1 L'anglais

L'anglais est la langue préférée quand il s'agit de regarder des films, la télévision et écouter la musique. Plusieurs enfants commentent cette préférence pour trois raisons 1) il y a plus de choix, 2) la version originale est en anglais (films et livres¹⁸⁹) et 3) c'est une façon d'augmenter leurs connaissances de l'anglais.

¹⁸⁹ Les enfants préfèrent la lecture en français, mais ils expliquent pourquoi ils lisent en anglais.

Puisqu'il existe plus de choix en anglais, les enfants l'acceptent, comme nous l'expliquent Oksana, Heiko et Maya :

Sangita : Lis-tu en français pour t'amuser ?

Oksana :

Je préfère lire en anglais, parce que je trouve que les livres sont mieux écrits [...]. En russe, je comprends rien [...]. Chaque seconde, il faut aller demander à ma mère : ça veut quoi dire, ça [...] ? En français, il y a pas vraiment de livres que j'aime.

Heiko :

Je préfère lire en anglais, car il y a beaucoup plus de possibilités à Ottawa. Je lis [...] français, j'ai rien contre et je me force un peu à lire en allemand [...], mais ma lecture [...], c'est un peu plus lent que les autres langues [...]. En allemand, c'est pas très facile ici, comme, disons, de temps à autre si je regarde les nouvelles, je préfère les regarder en allemand [...]. C'est comment ça est fait et [...]. La télé, c'est surtout en anglais, car [...] tout est en anglais. En français, les choses qui sont en français sont toujours [...] avec des budgets toujours un peu moins et toujours alors, moins spectaculaires.

Sangita : Regardes-tu la télévision en français ? Quel genre d'émission regardes-tu ?

Maya :

C'est en québécois et je trouve ça un peu dur et puis j'aime pas trop les émissions françaises [...]. Quand j'étais petite, je regardais les émissions anglaises d'enfant. Alors, j'ai juste continué.

L'offre en anglais pour les livres, comme pour la télévision, est plus large. C'est pour cela que les jeunes la privilégient. En plus, même si Oksana et Heiko lisent dans leur langue maternelle, la lecture passe lentement et avec quelques difficultés. Ainsi, il se peut que l'expérience ne soit pas agréable pour eux. Quant au français, il semble qu'ils n'aiment pas ce qui est disponible. Il se peut que le choix soit plus limité à Ottawa que dans les autres villes telles que Montréal, Québec ou Gatineau. Quant à la télévision, bien que Heiko aime la regarder en allemand, ce n'est pas facile pour lui. Nous interprétons qu'il doit y avoir un manque de choix, parce qu'il nous a expliqué qu'il y a moins de chaînes et qu'il faut payer pour certaines options de programmes émis. Ensuite, lui et Maya optent pour l'anglais, parce que la disponibilité des émissions est grande. Selon Heiko, il trouve que ce qui apparaît à la télévision est moins bien fait, car il y a moins d'argent pour mettre en scène les émissions de la même qualité qu'en anglais. Il est

également possible que selon Heiko et Maya, c'est plus « cool » de regarder les émissions en anglais, parce que c'est aussi la norme selon les amis de leur âge pour être comme les autres. D'un autre côté, Maya précise qu'elle ne regarde pas la télévision en français, parce qu'elle note des différences dans les variétés du français. Étant donné qu'elle s'habitue à l'accent de son école, il est compréhensible que l'accent québécois lui semble différent. Elle nous a expliqué que la variété du français et le contenu des émissions en français lui déplaisent. Elle précise¹⁹⁰ son habitude de regarder la télévision en anglais depuis son enfance quand elle passait du temps avec ses grands-parents qui ne comprennent pas le français.

Il y a d'autres enfants qui ont une préférence marquée pour le français, mais ils optent pour l'anglais, parce que, d'une part, le choix est plus grand et que d'autre part, les traductions en français des livres et des films ne sont pas bien faites, selon eux. Les extraits de Margaux et de Guylain en sont des exemples.

Sangita : Regardes-tu les films en français ?

Margaux :

J'aime beaucoup mieux les films en langue originale [...]. Quand on va voir un film comme Harry Potter, je préfère en anglais. J'aime beaucoup l'accent de l'Angleterre.

Guylain :

Ici tous les films sont en anglais. Il y a des films en français, mais [...] quand c'est traduit [...], c'est pas trop intéressant. C'est mieux de les voir en original [...]. Comme ça, au moins, si tu comprends pas trop ce qu'il dit, tu peux lire.

Margaux trouve les films en anglais¹⁹¹ plus agréables, car elle aime l'accent de l'Angleterre. En fait, elle est la seule à faire la distinction par rapport aux variétés d'anglais. Tout comme les enfants distinguent la variété du français de France et celle du Canada, Margaux révèle sa préférence pour l'accent britannique. La représentation de cet

¹⁹⁰ Étant donné que nous sommes mère de Maya, nous savons qu'elle regardait des émissions en anglais avec ses grands-parents chez eux.

¹⁹¹ Lors des entrevues, Margaux a précisé qu'elle n'aime pas parler l'anglais, mais elle aime l'écouter.

anglais qui n'est pas majoritaire au Canada et qui ne fait pas nécessairement partie de son apprentissage¹⁹² de l'anglais au lycée lui est préférée. Guylain, lui, même s'il ne peut pas bien comprendre l'anglais de la version originale, peut lire les sous-titres, ce qui est sa préférence. Puisque tous ces enfants connaissent bien le français, ils aperçoivent que les traductions sont, à leur avis, insatisfaisantes et ils préfèrent, pour cette raison, la version originale en anglais, qui est dominante sur le marché.

Finalement, il y a des familles qui choisissent l'anglais, non pas parce qu'ils le préfèrent, mais parce qu'il est un capital à acquérir. Nous observons ce choix dans les familles Marchese et Koné :

Sangita : Regardes-tu les films en français ?

Antonio :

Mes parents essaient qu'on regarde plutôt les films en anglais pour qu'on arrive à [...] pour de mieux en mieux comprendre.

Sangita : Lis-tu en français ?

Gérard :

Des fois, ma mère me dit de prendre des journaux, par exemple le Métro et tout pour pratiquer mon anglais et connaître du vocabulaire.

Dans le cas de ces familles, les parents veulent que les enfants soient exposés à l'anglais. Il y a donc un but spécifique : pour faire progresser l'anglais des enfants. C'est un thème récurrent, surtout dans la famille Koné.

5.2 *Le français*

En ce qui concerne la lecture, plus d'enfants préfèrent le français, comme nous l'explique Aleksy : « Je comprends mieux. » Il met en valeur sa meilleure compréhension en français. Nous commentons que la lecture est une activité que les enfants apprennent en

¹⁹² La majorité des enseignants d'anglais sont d'origine canadienne. Il n'y en a qu'une qui est d'origine britannique. Nous ne savons pas si Margaux a été dans la classe de cette dernière.

principe à l'école. D'une part, ils associent la lecture, le plaisir de lire à l'école. En plus, ils ont un capital linguistique en français qui leur permet de lire en français. Ils suivent ainsi leur habitus en lisant en français même quand la lecture n'est pas rattachée à la vie scolaire. Dans ce cas, la représentation du français est forte et domine celle de l'anglais. C'est grâce à cette compétence langagière qu'ils peuvent lire en français sans contraintes.

5.3 *La langue maternelle*

En ce qui a trait à la langue maternelle, il y a des enfants qui constatent son emploi, même si la disponibilité est moins grande. Certains enfants aiment de temps en temps écouter la musique, regarder la télévision et les films dans leur langue maternelle. Nous savons que Oksana, Heiko, Kostas, Nina, Pilar, Bella, Antonio et Diego peuvent lire dans la langue maternelle, mais dans tous les cas, ils éprouvent des difficultés¹⁹³.

D'un autre côté, Oksana explique l'emploi de la langue maternelle dans sa vie pour les loisirs :

Si je regarde les films russes, c'est en russe. Si je regarde les films de Disney, c'est en anglais parce que, je les regarde avec mes parents et puis, si je les prends en français, ils vont comprendre rien [...]. J'aime pas la musique russe [...], mais ma mère, elle aime tout ce que moi je n'aime pas dans la musique.

Étant donné que cette fille est entourée chez elle de sa langue maternelle, puisque c'est la seule langue parlée à la maison avec ses parents, nous comprenons que le russe prime ou qu'il soit imposé, même dans certaines activités. Elle exprime toutefois sa contrariété face à ce déroulement. C'est un autre exemple dans cette famille où la fille doit s'adapter en anglais ou en russe pour que ses parents comprennent la langue et ne se sentent pas exclus de la vie de leur fille. La fille se conforme ainsi aux attentes de ses parents pour

¹⁹³ Selon les jeunes, les difficultés par rapport à la lecture dans la langue maternelle, sont liées au vocabulaire et à la complexité des ouvrages lus.

que ses parents puissent être impliqués dans sa vie, comme elle nous l'a expliqué. Le choix scolaire a un impact sur la vie de cette famille, car Oksana ne peut pas participer aux activités en français en présence de ses parents.

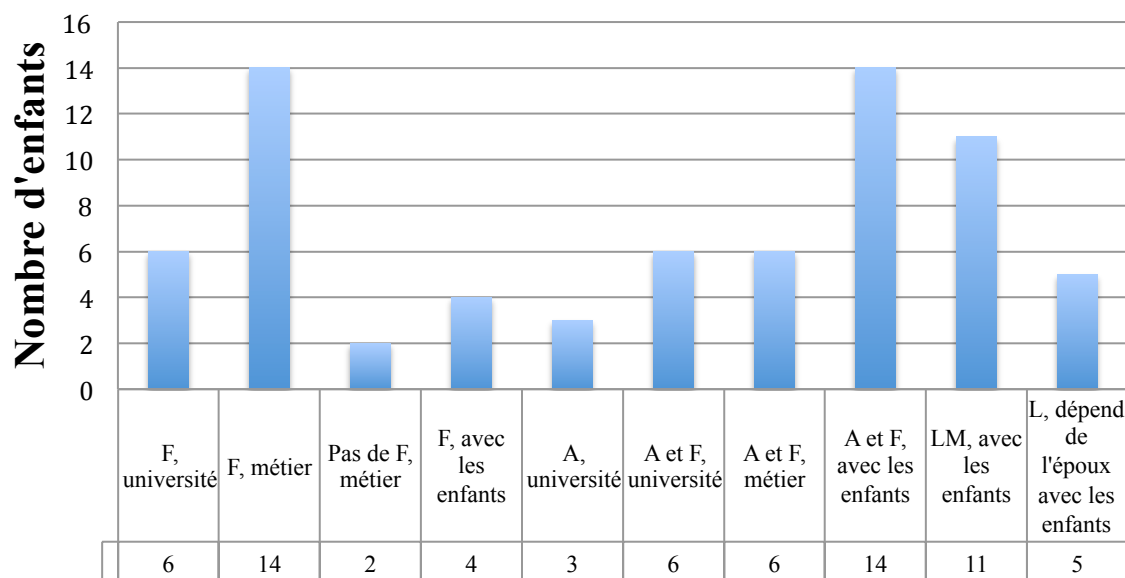
En définitive, le choix préféré pour la majorité des activités de loisirs par les enfants est l'anglais, la langue véhiculaire qui est majoritaire sur le marché. Son omniprésence dans la société est une raison principale du choix, parce que les enfants y sont plus exposés : plus de chaînes (radio et télévision), plus de chansons à acheter ou à télécharger et la visibilité de l'influence dominante de la culture nord-américaine. Bien que le choix existe dans les autres langues, surtout de plus en plus avec le progrès informatique, il ne fait pas partie de la culture nord-américaine de la société des jeunes. La lecture est l'exception. D'après nous, le choix du français ici est primordial, car il y a un rapport direct entre la scolarité en français et la connaissance de la langue, son capital linguistique acquis.

Nous avons vu l'emploi des langues dans la vie actuelle des enfants. Passons aux représentations de l'avenir.

6 L'avenir... comment les langues pourraient se représenter

Quand les jeunes pensent à l'avenir, ils ont des idées variées par rapport aux langues à employer. Bien entendu, les représentations à venir sont indéterminées. Le graphique 5 résume les prévisions des langues envisagées pour les études universitaires, dans un métier et avec la famille éventuelle.

**Graphique 5 :
L'emploi des langues dans l'avenir**



Légende : F = français, A = anglais, LM = langue maternelle, L = langue

Nous constatons ainsi que les langues se représentent surtout selon le capital linguistique qu'elles détiennent sur le marché, qui se traduit en capital économique sur le marché du travail, en pensant surtout aux études universitaires et aux métiers. Le graphique nous aide à comprendre comment les enfants mènent leur vision de leur avenir par rapport aux choix linguistiques, parce qu'ils pèsent l'utilité des langues. Nous remarquons l'importance qu'ils donnent au français par rapport aux métiers, parce que vingt sur vingt-deux élèves envisagent de l'employer. Alors qu'ils ne précisent pas s'ils vont s'en servir uniquement pour entrer sur le marché du travail, ils reconnaissent sa valeur sur ce marché. En plus, dix-huit sur vingt-deux enfants accordent une importance à l'emploi du français avec leurs enfants. Ce chiffre est plus intéressant, parce que le français n'est pas une langue d'héritage chez tous les enfants. Leur scolarisation en français a donc des conséquences sur l'importance de cette langue dans la vie quotidienne familiale.

6.1 *Le capital linguistique de l'anglais*

Les jeunes veulent étudier en anglais, parce que le capital linguistique pourra leur proposer de nombreuses possibilités sur le marché de travail, comme nous le remarquons dans les discours suivants :

Sangita : Dans quelle langue veux-tu faire tes études universitaires ? Pourquoi ?

Gérard :

C'est la langue internationale et j'aurais beaucoup plus de possibilités, plus de choix avec des universités en anglais.

Pilar :

J'aimerais étudier le droit et [...] aller étudier aux États-Unis [...] Je pourrais accéder à plus de postes, parce que la majorité, c'est en anglais, alors que si je le fais en français, même si je le sache je vais fermer plusieurs portes [...]. Je vais plus me pratiquer l'anglais et je vais peut être arrivée par le maîtriser parfaitement et le français, je le maîtrise déjà parfaitement [...]. Puis si j'étudie en anglais, je deviendrai parfaitement parfaitement bilingue et puis ce sera, je sais, que c'est un atout.

En effet, le capital linguistique se traduira en capital économique, grâce aux ouvertures sur le marché du travail, où une connaissance de l'anglais assure un avenir plus prometteur (Remysen, 2004, p. 107). Ainsi, le désir de vouloir étudier et travailler en anglais se rattache au pouvoir international de celui-ci sur le marché de travail. En bref, bien que la raison principale soit économique et culturelle, ce souhait fait accroître le capital social et encore plus le capital culturel. Il est à noter que Pilar met l'accent sur le bilinguisme, sans se rendre compte de son multilinguisme. Alors que son but est de devenir parfaitement bilingue pour pouvoir plus d'options comme avocate, il est intéressant de remarquer qu'elle envisage de faire ses études aux États-Unis sans saisir l'importance de l'espagnol dans ce pays. Son père hispanophone lui parle tous les jours en espagnol alors qu'elle répond en français. Elle nous a dit qu'elle se sent gênée de parler en espagnol avec son père, car elle n'a jamais pris cette habitude. Sa gêne l'empêche de s'améliorer dans un domaine qui pourrait lui être utile, surtout si elle pense sérieusement habiter et travailler aux États-Unis. Elle ne profite pas de cette occasion de

fortifier ses connaissances linguistiques. Puisque ses connaissances en français sont fortes, selon elle, cela ne vaut pas la peine d'investir plus d'effort dans l'apprentissage de cette langue. En plus, étudier uniquement en français ne lui servira pas à long terme, car elle aura moins d'opportunités. Effectivement, selon elle, c'est l'anglais qui va lui ouvrir plus de portes. Ici, nous avons un exemple de la conception erronée, parce que le français est aussi important sur le marché du travail mondialement. Alors que sa place est privilégiée au Canada, et précisément dans le contexte de notre étude à Ottawa, elle n'est pas négligeable dans les autres pays. Avoir le capital linguistique du français est un atout.

Finalement, ce sont surtout les enfants qui ne parlent pas l'anglais avec aisance qui désirent ce capital pour leurs enfants éventuels. Ils comprennent que l'apprentissage de l'anglais a aussi une valeur, surtout dans le contexte de leur milieu qui est majoritairement anglophone :

Sangita :

Penses-tu que quand tu auras une famille et tes enfants à toi-même, que tu leur parleras en français?

Théo :

Je regrettais de ne pas avoir appris l'anglais pour le parler couramment. On parlera [...] les deux langues, surtout si j'habite ici.

Coralie :

Si on parle les deux langues à des enfants plus jeunes¹⁹⁴, ils apprennent mieux. Donc, quand ils sont plus grands, ils n'auront pas de difficultés avec le français et l'anglais.

Les vies de ces deux locuteurs de français se déroulent chez eux en français. L'exposition à l'anglais est restreinte (les cours d'anglais et les endroits plus anglophones). Ainsi, selon eux, la valeur de l'anglais est un capital à donner, dès le commencement, à leurs enfants éventuels, parce que l'apprentissage est plus facile pendant l'enfance.

¹⁹⁴ Le commentaire de Coralie rejoint ceux faits par des enseignants sur la maîtrise du français : apprendre une langue dès le jeune âge joue un rôle notable dans son acquisition, surtout par rapport à l'apprentissage du français des élèves qui ne l'emploient pas chez eux.

6.2 Étudier dans les deux langues officielles

Certains jeunes songent à poursuivre les études universitaires dans les deux langues.

Notamment, Aleksy¹⁹⁵, Kostas et Diego explorent cette option :

Sangita : Dans quelle langue veux-tu faire tes études universitaires ? Pourquoi ?

Aleksy :

Ça me permettrait d'être bilingue et puis je préférerais pas me concentrer plus sur une langue que sur l'autre. Je préférerais que les deux soient au même niveau.

Kostas¹⁹⁶ :

En anglais, on n'a pas vraiment eu de leçons de grammaire, d'orthographe tout ça. Mais en français, je sais beaucoup de français; je pense que je vais faire les deux, mais surtout le français.

Diego :

Le français parce que ça a été genre, la langue que j'ai toujours utilisée dans ma scolarité, mais aussi l'anglais parce qu'il y a beaucoup [...] de très bonnes universités qui offrent les programmes seulement en anglais.

Les trois reconnaissent que le choix de poursuivre une éducation dans les deux langues officielles a une valeur, un capital linguistique plus fort sur le marché du travail. Ainsi, le bilinguisme leur permet d'accroître leur capital économique. Bien que la scolarité en français s'imprime surtout chez Kostas et Diego, qui se rendent compte de leurs compétences langagières en français, ils reconnaissent également la place importante de l'anglais. Le choix d'universités en anglais (le marché) est plus vaste. Plusieurs de ces universités ont une bonne réputation et offrent plus de possibilités. Toutefois, ces jeunes ne parlent pas du fait qu'ils vont devoir se mêler à l'autre français, celui qu'ils ont tous évité jusqu'à présent, pour poursuivre leurs études universitaires, durant lesquelles ils lui seront exposés.

¹⁹⁵ Aleksy, en changeant d'école pour une école de langue anglaise, va améliorer son niveau en anglais. Ses études en école secondaire et à l'université seront donc en anglais. Le français se limitera à la famille.

¹⁹⁶ Rappelons que Kostas privilégie l'anglais au sein de la famille.

6.3 *Le capital économique « invisible » du français*

Le capital du français est perçu, mais sur le plan économique, il est invisible. Ainsi, les jeunes ne lui donnent pas la même importance qu'à l'anglais, considérant son pouvoir économique. Nina et Maya nous expliquent pourquoi elles envisagent de faire leurs études universitaires en français¹⁹⁷.

Sangita : Dans quelle langue veux-tu faire tes études universitaires ? Pourquoi ?

Nina :

J'ai toujours fait mes études en français. Je connais plus de termes en français qu'en anglais [...]. Dans le contexte des études, alors, ça va m'aider.

Maya :

C'est déjà la langue que je parle le mieux [...]. Si je fais en anglais, je devrais d'abord devoir sûrement suivre un cours supplémentaire [...]. J'aime mieux le français, alors.

La connaissance du français est un facteur motivant en tenant compte de leur connaissance plus profonde de la langue scolaire. Dans ce cas, elles ne mettent pas nécessairement en valeur le capital économique rattaché au français qui peut leur donner plus d'opportunités sur le marché du travail. En fait, elles visent plutôt un rendement universitaire plus facile au niveau de la compréhension linguistique. Bien que leur engagement au français leur permette d'avoir confiance dans leurs compétences linguistiques, il a aussi une valeur considérable sur le marché du travail. La connaissance du français sert aussi à ouvrir plus de portes et à donner la possibilité d'avoir un avenir plus prometteur.

¹⁹⁷ Elles ne se rendent pas compte non plus qu'elles seront exposées au français qu'elles évitaient, surtout si elles font leurs études au Canada, comme le désirent Aleksy, Kostas et Diego.

6.4 *Le capital économique « visible » du multilinguisme*

Certains enfants qui sont détenteurs de plus de deux langues reconnaissent le plus grand avantage qu'ils ont. Le capital du multilinguisme leur est visible¹⁹⁸. Diego et Heiko partagent la même pensée, qui porte sur les bénéfices liés au multilinguisme.

Sangita : Penses-tu avoir un métier où l'emploi du français serait nécessaire ou un atout ?

Diego :

Être capable de parler en français, en espagnol et en anglais. Ça se fait un atout pour ma carrière [...]. C'est vu très positif être trilingue.

Heiko :

Le plus de langues que tu parles [...], c'est bien [...], surtout si tu travailles dans les firmes multinationales [...]. S'il y a une personne qui parle juste l'anglais et il y a toi qui parles trois à quatre langues, ça met déjà un avant à la personne.

Ces deux jeunes aperçoivent que le capital linguistique qu'ils possèdent leur sera profitable sur le marché du travail où leur capital économique pourra accroître. Par la suite, le capital économique leur donnera plus de capital social et culturel.

6.5 *Le capital linguistique de la langue maternelle*

Contrairement aux enfants qui désirent continuer à parler leur langue maternelle avec leurs enfants, Antonio et Pilar avouent qu'ils l'oublient déjà. Pilar partage ses pensées à ce sujet :

Sangita :

Quand tu auras une famille et tes enfants à toi-même, dans quelle langue leur parleras-tu ?

Pilar :

Si je vais aux États-Unis, j'ai peur de perdre le français avec ma famille [...], qu'ils soient complètement anglais [...]. J'ai vraiment envie de garder le français [...], l'espagnol aussi [...]. J'ai peur que ça le perde aussi [...]. Déjà, moi, je sais moins que mon père [...] Je crois pas que mes enfants le parleront peut-être : mon père leur parlera en espagnol, mais je sais pas s'ils vont le garder [...].

¹⁹⁸ Nina et Maya détiennent plus de deux langues dans leur répertoire linguistique. Alors qu'elles ne notent pas la portée du français sur le marché du travail en abordant les études universitaires, elles reconnaissent sa valeur dans leur avenir.

Cette fille a deux craintes : 1) la perte du français si elle s'installe aux États-Unis, et 2) la perte continue de l'espagnol. Sachant ses craintes véritables, nous nous demandons si elle va travailler l'espagnol dès maintenant pour éviter de le perdre complètement. Certes, le choix des langues devient de plus en plus difficile, car d'une génération à l'autre, les langues maternelles des immigrants disparaissent et les couples exogames augmentent, ce qui amène aussi à des changements du portrait linguistique des familles. Ces enjeux font partie de la réalité actuelle.

Heiko ne sait pas si le français sera utilisé, car ce choix dépendra de sa femme. Il envisage donc du rôle de la mère¹⁹⁹ de ses enfants. Mais d'autre part, il ne doute pas de l'emploi de l'allemand :

Sangita :

Quand tu auras une famille et tes enfants à toi-même, dans quelle langue leur parleras-tu ?

Heiko :

Je dirai que ça dépend d'une femme, car moi j'essaierai de leur parler en allemand, car il y a de grandes chances que je sois le seul qui parle allemand dans la famille [...]. Je veux conserver ça.

Il comprend et accepte que la continuité de la langue maternelle est de sa responsabilité, et il veut s'en assurer.

6.6 *La synthèse de la représentation des langues dans l'avenir*

Dans l'ensemble, nous remarquons que, dans certaines situations, les enfants sont d'accord sur l'emploi des langues. Par exemple, tous les enfants veulent employer le français et l'anglais avec leurs futures familles. Les enfants qui détiennent une autre langue maternelle (ni le français ni l'anglais) veulent également la transmettre, mais certains d'entre eux réalisent que sa transmission est moins évidente, car il y a déjà des

¹⁹⁹ Dans le chapitre précédent, nous avons noté l'importance du rôle de la mère par rapport à la transmission de la langue maternelle.

pertes chez eux. L'emploi de la langue dépend de l'aisance dans les langues et des circonstances inconnues de l'avenir, quand il s'agit d'une famille future.

7 Conclusion

En résumé, nous pouvons dire que le choix scolaire d'un lycée français de France a des résultats marquants sur les enfants et distincts de ce qui aurait eu lieu dans une autre école. Nous avons remarqué que les enfants ne s'opposent pas au choix scolaire fait par leurs parents. En fait, la plupart des jeunes ont des difficultés à envisager un autre choix. Bien qu'ils n'arrivent pas à formuler les avantages associés à leur scolarité en termes complexes ou analytiques, ils ont une compréhension de ce choix qu'ils ont émise en abordant indirectement les formes de capital à acquérir. En effet, le capital linguistique sert à ouvrir des portes sur le marché du travail, parce qu'il possède une valeur marchande pour tous les enfants. Ils auront tous l'occasion de faire accroître leur capital culturel, social et économique en étudiant en français.

La théorie de reproduction (Bourdieu, 2001, 1982; et Bourdieu et Passeron, 1970, 1964) se manifeste dans les discours des enfants. Plusieurs enfants ont des parents français ou des parents qui ont fait leurs études dans le système français. Dans ces circonstances, nous avons noté que ces enfants répètent les discours de leurs parents par rapport au français de France et au niveau d'enseignement dans le système français (la distinction de vouloir un certain français d'un système particulier). Pour les locuteurs natifs du français, l'éducation en français est aussi un lien avec la langue familiale et avec la culture maternelle. Mais le choix de cette école pour les raisons citées par leurs parents ne semble pas résonner dans les pratiques linguistiques de leurs enfants, qui privilégient

un français plein d'interférences en anglais ou qui cherchent l'emploi de l'anglais, qui semble influencer l'utilisation correcte du français. D'une part, les enfants vivent la reproduction de leurs parents – la langue et la culture maternelles à l'école – parce que les parents utilisent leur habitus en optant pour cette école, mais d'autre part, ils ont des pratiques langagières semblables à celles des élèves des écoles de langue française canadiennes.

Certes, plusieurs enfants ont un lien direct à la langue et à la culture puisqu'ils ont deux langues maternelles, le français et une autre. Ces enfants sont alors confrontés à d'autres enjeux : l'autre langue maternelle étant en compétition directe avec le français et l'anglais, ce qui réduit les opportunités de la pratiquer. En effet, nous avons étudié deux situations distinctes chez ce groupe d'enfants. Dans la première situation, quand les familles établissent une politique linguistique, les parents transmettent cette autre langue maternelle que les enfants arrivent à maintenir, malgré les difficultés qu'ils rencontrent. Dans la deuxième situation, la langue maternelle n'est pas intégrée aux pratiques langagières de la famille. Dans ce cas, les enfants avouent donc des faiblesses plus évidentes et même une perte de la langue maternelle. Il devient en effet de plus en plus difficile de la maintenir sans même songer à la transmettre aux générations suivantes. Nous constatons que dans cette circonstance, si les parents ne s'investissent pas dans la transmission de la langue maternelle à leurs enfants, ces enfants n'arriveront pas à leur tour à s'y engager.

Alors que les parents ont choisi une école française pour leurs enfants, la présence de l'anglais est évidente aux yeux des enfants et de leurs parents. Dans les familles françaises, l'emploi de l'anglais au sein de la famille est particulièrement restreint (pour

progresser dans les connaissances). Dans ce cas, son emploi est effectivement souhaité.

La présence de l'anglais à l'école est inévitable, même pour les enfants qui ne veulent pas le parler, parce que l'espace scolaire semble être un milieu où son emploi n'est pas contrôlé par l'établissement scolaire, c'est-à-dire que l'école ne joue pas le rôle de police en interdisant l'emploi de l'anglais dans l'établissement. Il semble que cette position de ne pas clairement renforcer l'emploi du français se traduise aux yeux des enfants par : « on peut parler l'anglais ». Nous nous interrogeons alors sur la différence de mettre les enfants dans cette école pour parler le français et, en plus, un certain français, s'ils parlent l'anglais régulièrement. Comme nous avons trouvé dans les études de Melanson et Cormier (2010), Gérin-Lajoie (2003), Heller (1999) et Bernard (1991), ce phénomène est courant dans les écoles de langue française en contexte minoritaire depuis plus de quarante ans. Il semble que les enfants s'engagent alors au français autant que les parents le souhaitent ou bien que la place de l'anglais est incontestablement importante, globalement pour que les enfants le saisissent. Nous savons que plusieurs enfants reconnaissent le capital linguistique de l'anglais qui se convertira en capital économique plus tard. Dans ces conditions, ils l'accueillent favorablement, car ils voient l'avantage que son exposition leur présente. Le discours sur l'univers externe est intéressant : les jeunes associent les langues à des espaces. Par exemple, Ottawa représente l'emploi de l'anglais et le Québec celui du français. Tout ce qui est inconnu se relie à l'utilisation de l'anglais : parler aux inconnus, être dans un endroit inconnu. Cet emploi se rattache à la place que l'anglais occupe sur le marché, où sa dominance est remarquée.

Quant aux activités, il est clair que l'anglais est globalement la langue de préférence. Nous soulignons le contexte dans lequel les jeunes habitent où ils sont

entourés de l'anglais – la publicité, les annonces, la proximité des États-Unis, les villes prédominantes anglophones, la culture nord-américaine. Il n'est donc pas du tout anormal qu'ils optent pour l'anglais quand les produits sont plus disponibles sur le marché. Cette exposition sert aussi à augmenter le capital linguistique. En revanche, nous ne saurions passer sous silence que ces jeunes préfèrent lire en français. La marque de la formation en français laisse ainsi son empreinte, car la lecture en français signifie qu'ils connaissent bien cette langue de scolarité et sont plus à l'aise pour lire en français.

Certes, nous ne savons pas avec précision quelles seront les représentations des langues pour l'avenir de ces jeunes. Bien entendu, ils veulent tous utiliser les différentes langues dans leurs répertoires linguistiques pour des raisons précises. Pour les études et les métiers, les enfants veulent profiter du capital linguistique des langues qui pourront leur offrir un capital économique plus considérable à long terme. Ils retiennent tous que l'anglais est un capital linguistique et économique à ne pas manquer et qui a son importance pour l'avenir. Ils ont des choix difficiles à faire étant donné qu'ils ont un mélange linguistique et ce mélange peut se diversifier au sein de leurs futures familles, car ils ne connaissent pas leurs futurs conjoints. C'est un défi surtout pour les enfants qui viennent des familles exogames, où il y a déjà un mélange, et pour les enfants qui ont une langue maternelle qui n'est ni le français ni l'anglais, car son emploi est vraiment limité dans tous les sens.

Tout compte fait, ces jeunes expliquent le choix fait par leurs parents. Dans leur estimation, le niveau scolaire qui, pour eux, est la clé et portera des fruits plus tard dans la vie, comme l'ont noté Bélanger et Kayitesi (2010). Ces fruits se traduisent par un capital économique qui peut ouvrir sur d'autres formes de capital, culturel et social. En plus, ils

s'accordent en général sur l'importance du français de France qui comprend le système français, la dévalorisation des autres variétés du français et le capital linguistique valorisé à détenir pour l'avenir avec le français.

Dans notre analyse, nous avons constaté avant tout que les enfants ont reproduit les discours des parents et, de ce point de vue, nous avons pu revoir les mêmes concepts clés que nous avons examinés chez les parents (le marché, le capital, la reproduction, l'habitus, la représentation, la distinction, le maintien des langues). Les jeunes n'ont pas, dans toutes les circonstances, interprété ces concepts de la même façon que leurs parents, ce qui est normal étant donné leur âge. Ils ont toutefois compris, les enfants, comme leurs parents, que le choix scolaire sert à renforcer ou à offrir le capital linguistique du français. Les jeunes comprennent aussi que ce capital sera utile dans l'avenir sur le marché du travail où ils auront la possibilité d'augmenter leur capital économique. Ils ont donc une connaissance du marché par rapport à leur avenir et aussi par rapport à la dominance de l'anglais sur plusieurs marchés (le choix des universités, le commerce). Comme leurs parents, ils ont les représentations fortes du français. D'une part, c'est parce qu'ils répètent les discours de leurs parents, mais d'autre part, le milieu scolaire les influence aussi. Ils reconnaissent ainsi le caractère distinct de leur école où ils apprennent un certain français. Alors que les enfants des parents qui sont scolarisés dans le système français saisissent que leurs parents font un choix scolaire pour leur offrir la même formation qu'ils ont eue, il n'est pas clair s'ils comprennent l'importance de cette reproduction, car plusieurs d'entre eux sont nés ici. L'emploi de l'habitus de leurs parents peut leur être ainsi inconnu. Tous les jeunes qui ont une autre langue maternelle que le français souhaitent la maintenir, mais ils ne comprennent pas que le maintien dépend

d'une politique linguistique familiale que les parents doivent mettre en vigueur pour qu'elle puisse être appliquée par tous les membres de la famille.

Pour terminer, cette analyse nous a permis de comprendre comment les enfants vivent le choix scolaire fait par leurs parents. Nous avons ajouté aux autres concepts l'engagement, une notion nécessaire, en tant qu'apprenants, comme nous l'avons vu dans les études de Byrd-Clark (2009), Norton (2000) et Norton-Peirce (1995). Effectivement, nous constatons que les enfants ont un engagement au français, qui s'est effectué par cette scolarisation en français dans une école française. Il est surtout évident chez les enfants qui sont d'origine française ou chez les enfants qui ont le français comme la ou une langue maternelle. Leur lien à la langue française et souvent aussi à la famille se fait à travers le renforcement de l'aspect linguistique et culturel mis en place par l'établissement scolaire. C'est un espace où ils ont l'occasion de l'employer et d'être immergés dans leur culture. Quant aux enfants qui sont apprenants du français, plusieurs d'entre eux tiennent compte de leur connaissance dans cette langue (le français), qui est forte et qui sert à leur donner une éducation distincte qui pourra leur donner plus d'options plus tard. Certes, ils vivent l'influence de l'anglais, parce qu'ils ont aussi un engagement envers l'anglais. Ils ont donc des pratiques langagières diversifiées. Néanmoins, ils sont socialisés dans cette école française où ils ont intériorisé certains aspects de la culture française qui fait partie de leur vision globale, comme nous l'avons montré. Il y a aussi certains aspects de la culture nord-américaine qui font partie de leur expérience. Cette dernière représente la valeur des activités et des objets culturels (par exemple, des films, des livres) qui se font en anglais.

Dans le prochain chapitre, nous examinons une étude de cas spécifique : la construction identitaire de certains enfants de notre recherche qui n'ont pas d'héritage français. Comme dans ce chapitre et le précédent, nous faisons une analyse thématique.

Chapitre 3 – La construction identitaire

Notre étude de cas multiples ne porte pas sur un cas unique (un enfant seulement), mais sur un groupe d'enfants semblables. Elle nous permet d'examiner des cas similaires afin de tirer des conclusions générales.

Ce groupe très spécifique comprend uniquement les enfants de familles chez qui le français n'est ni un héritage familial, ni même une partie de leur identité familiale. En plus, dans toutes ces familles, le français n'occupe pas une grande place : il n'est pas employé à la maison régulièrement. Étant donné l'absence du français au sein de la famille, nous avons choisi un groupe spécifique pour examiner l'impact identitaire de la scolarisation en français sur les enfants. C'est pour cette raison que nous explorons la construction identitaire de Karim, Omar, Kostas, Maya, Nina et Oksana (voir tableau 3, page 122, tableau 4, page 125 et tableau 5, page 126 pour nous rappeler le contexte familial de ces enfants²⁰⁰).

D'une part, l'étude de cas porte sur les enfants, mais d'autre part, les familles et l'école font partie de la construction identitaire des jeunes, parce que les deux institutions jouent des rôles incontestables dans leurs vies, comme nous l'avons déjà noté au chapitre premier de la première partie dans notre cadre théorique. En effet, sans avoir fait le choix d'une école française, nous ne pourrions pas en analyser l'impact sur le développement identitaire des enfants qui en découle. En conséquence, ces enfants sont confrontés non seulement à une langue différente, mais aussi à une culture qui n'a rien à voir ou a très peu à voir avec les coutumes familiales. Alors que la question principale

²⁰⁰ La différence principale entre ces six enfants et le groupe d'enfants qui ont une autre langue maternelle est que ce dernier groupe a le français comme une des langues maternelles tandis que ce premier groupe n'a pas de lien familial avec le français.

dans ce chapitre diffère des questions dans les deux chapitres précédents, un lien existe : les effets du choix scolaire.

Conformément à l'impératif de répondre à nos questions de recherche, nous désirons en premier lieu saisir les conséquences du métissage linguistique et culturel dans le répertoire de ces enfants scolarisés dans le système français de France, et en second lieu, les identités explicitées des enfants afin de saisir où ils se situent par rapport à eux-mêmes. Nous nous appuyons sur les discours des enfants, de leurs parents qui soutiennent quelques arguments et aussi des enseignants qui éclairent un certain nombre d'aspects rattachés à la vie scolaire.

1 Un mélange des langues et des cultures dans la construction identitaire

Pour comprendre la construction identitaire des jeunes, nous portons intérêt sur les deux institutions (la famille et l'école) qui ont une influence sur le métissage culturel et linguistique des jeunes.

1.1 L'influence de la famille

Nous nous intéressons à examiner le lien des parents au français et l'identité de ces derniers, parce que ces deux facteurs peuvent avoir une incidence sur l'identité des jeunes.

1.1.1 « Quel est le lien de mes parents au français? »

En sachant que les parents de ces enfants ne sont pas Français et que le lien au français n'est pas évident, il nous importe d'étudier leur lien selon l'avis des enfants afin de

comprendre leur représentation du français dans la vie des parents. Les familles ont fait ce choix scolaire en comprenant dès le début qu'ils ne partageaient pas une connaissance globale de l'environnement scolaire²⁰¹ de leurs enfants. De ce fait, nous cherchons l'impact sur les enfants en remarquant que la place du français, qui joue un rôle clé dans la vie des enfants, vu qu'il est la langue dans laquelle les enfants ont une connaissance formelle et profonde, peut être moins grande chez leurs parents.

Pour ces six jeunes, le lien au français de leurs parents est, en général, peu visible.

Commençons par les extraits des jumeaux :

Sangita :

Comment est-ce que tu décrirais le lien qui existe entre la langue française et la culture française de ton père? De ta mère?

Karim :

Il parle le français très bien, car [...] dans son école, il a parlé le français [...]. Je sais pas si elle parlait le français à l'école.

Omar :

Il [...] est bon en français, car il me corrige de temps en temps [...]. Ma mère a commencé avec l'anglais puis elle voulut que je rentre dans cette école [...]. Elle est allée pour des leçons de français et je l'aide un peu.

Les jumeaux perçoivent le lien au français de leur père comme le leur sur le plan linguistique, étant donné qu'il a aussi fait ses études en français. Cette représentation est rattachée à la langue scolaire. Bien que leur mère ait commencé son apprentissage plus tard, c'est elle qui a choisi l'école. Donc, vu que leur mère est Canadienne anglophone, les discours des jumeaux mettent l'accent sur l'importance du français au Canada, le capital linguistique qu'ils peuvent acquérir en fréquentant une école française, mais du système que leur père a fréquenté. Alors que la mère cherche le bilinguisme canadien pour ses fils, elle ne le choisit pas dans le système canadien, qu'elle connaît, mais dans le système français, qui lui est inconnu, mais familier à son mari. De toute manière, le lien

²⁰¹ Rappelons que Mushfiq et Liliane ont été scolarisés dans le système français.

parental au français est uniquement linguistique, parce que le père, comme la famille, ne semble pas épouser la culture française²⁰².

Ensuite, Kostas, Nina et Maya trouvent tous que leur père et leur mère n'ont pas le même attachement au français en décrivant le lien :

Kostas :

Des fois, il essaie de parler français. [I] l a... un accent. Alors, ça nous fait un peu rigoler, mais sinon, non, je le trouve pas trop français pas du tout même. Je le pense plutôt anglais ou grec. Il parle plus fluently l'anglais [...] et le grec [...]. Ma mère, ça va [...]. Elle parle le français plus fluently.

Nina :

Il parle bien français, mais il n'est pas très francophone [...]. Ma mère [...] a travaillé dans les établissements français, ça fait dix ans maintenant. Donc, je vois ce lien.

Maya :

Pour ma mère, c'est comme moi [...]. C'est sa langue de scolarité. Si elle a le choix d'apprendre en anglais ou en français, ça va être le français [...]. Si une personne parle l'anglais et le français, elle va choisir le français [...]. Mon père, c'est tout en anglais et un peu dans notre langue.

Dans les familles Karaïskos, Khoury et Sharma, le lien au français des pères est négligeable. En fait, nous savons que les pères de Kostas et Maya privilégient l'emploi de l'anglais avec les enfants, parce qu'ils peuvent communiquer plus facilement, comme nous l'avons déjà expliqué au chapitre deux de la deuxième partie. Même Kostas décrit l'emploi des langues de ses parents en utilisant l'adverbe « fluently », ce qui est un exemple des interférences de l'anglais dans son langage. La représentation presque inexistante du français est donc compréhensible, surtout dans la famille Karaïskos. Cependant, chez les mères, la représentation du français est plus forte. Alors que Kostas commente simplement que sa mère parle le français « fluently », Nina et Maya reconnaissent une représentation plus symbolique chez leurs mères. Le lien au français de la mère de Nina semble solide, direct et plus que linguistique. Elle vit le français plus globalement. La mère de Maya privilégie le français quand elle peut.

²⁰² Lors des entrevues, les jumeaux et leur père ont tous constaté que la famille ne participe pas aux activités en français. En effet, aucune famille ne participe à ces activités.

Enfin, Oksana nous dit que « [mes parents] pensent que [le français] est très riche ». Toutefois, sa mère explique son lien en répondant à notre question :

Sangita :

Puisque vous avez choisi cette école pour Nadia, sûrement, vous valorisez la formation en français pour elle. Alors, quel est votre engagement au français ?

Oksana :

I feel quite uncomfortable not knowing the language [...]. [Oksana] knows it quite well [...]. She feels superior to us knowing French. She will say: [...] can you repeat this word after me in French? And when I try to repeat, she will laugh at me because my pronunciation.²⁰³

C'est un exemple d'un grand malaise qui se manifeste chez la mère. Alors qu'elle a fait ce choix, maintenant, elle a un sentiment d'infériorité par rapport à sa fille, qui a cette connaissance du français qu'elle ne détient pas. Nous avons déjà vu tout au long de notre étude que, d'une part, les parents font tout pour accueillir le français dans la vie de leur fille, mais d'autre part, la fille se sent comme si elle ne peut pas vivre en français, car ce n'est pas une langue qu'elle partage avec ses parents. Elle détient un capital linguistique, qui lui a été offert par ses parents et qui, à présent, la distingue d'eux. Oksana semble employer cette distinction pour se positionner à un niveau plus élevé que ses parents. Par conséquent, le lien au français de ses parents est négligeable, parce qu'ils ne le parlent pas. Il y a donc un écart entre la langue parlée à la maison entre Oksana et ses parents (le russe) et la langue scolaire d'Oksana (le français) (Barron-Hauwaert, 2004, p. 50).

En bref, dans les familles Ali, Khoury, Sharma et Karaikos, où un parent parle le français, la perception du français est plus différenciée que dans la famille Kabinov, chez qui le français n'est pas parlé, ni même compris par au moins un des parents. De ce fait, Oksana ne peut pas partager ses apprentissages avec ses parents de la même façon que les

²⁰³ Notre traduction du discours de Nadia : Je me sens très mal à l'aise, car je ne connais pas la langue [...]. Oksana la connaît très bien [...]. Elle se sent supérieure à nous, car elle possède cette connaissance. Elle dit : répète ce mot en français après moi. Quand j'essaie, elle se moque de moi à cause de ma prononciation.

autres enfants qui ont un parent qui comprend le français ou le système français ou les deux. Le fait qu'elle suit ce chemin seule rend compréhensibles les constats faits dans le chapitre précédent par rapport à l'emploi des langues en la présence de ses parents. Malgré tout, tous ces enfants bénéficient d'une formation en français, que leurs parents soutiennent à plusieurs niveaux, comme nous l'avons examiné dans le chapitre premier de la deuxième partie.

1.1.2 « Comment se définissent nos parents? »

Il nous importe de comprendre comment les parents de ces enfants scolarisés en français s'identifient, notamment pour voir quels liens linguistiques et culturels sont articulés et pour pouvoir comparer leurs identités à celles de leurs enfants. L'objectif est d'examiner si l'identité des parents influence l'identité des enfants puisque nous savons déjà que le rôle de la famille (l'aspect collectif de l'identité) est prioritaire dans la construction identitaire. Citons quelques exemples.

À première vue, Raj décrit son identité :

Sangita :

Comment décririez-vous votre identité?

Raj :

When I was eight years old, my father moved the family to Wales [...] In that time period [...], people tried to assimilate more into the culture that they went into, instead of trying to retain their own culture. So I, unfortunately, even though my parents talked to me in Marathi at home [...], I did not want to look different [...], so I would speak English [...]. When I was thirteen, we moved to [...] a small town near Thunder Bay [...], where there were not very many immigrants and [...] in order to not be looked at differently, I would kind of not denounce my culture, but not to overtly express it [...], I feel bad now because in today's day and age, a lot more young people are proud of their culture and express it outwardly [...]. I would like to say that because I was actually born in India, so I consider myself an Indian, but for the most part, I have to be pragmatic and say that I am Canadian because I have lived most of my life in Canada. And even though we take part in some of the activities culturally, my wife and daughter take part in more activities than I do [...], I am not really familiar with them.²⁰⁴

²⁰⁴ Notre traduction du discours de Raj : Quand j'avais huit ans, notre famille a déménagé au Pays des Galles [...]. Pendant cette époque, les gens s'assimilaient à la culture du pays d'accueil plutôt que retenir la leur. Alors, malheureusement, même si mes parents me parlaient en marathi, je ne voulais pas être perçu

Son parcours identitaire met l'accent sur une époque différente au Canada, quand les immigrants renonçaient à leurs racines culturelles et linguistiques pour devenir canadiens. Mais aujourd'hui, il a des regrets, car en rejetant ses racines, il ne fait plus vraiment partie de sa culture d'origine. D'une part, il reconnaît ses origines indiennes en disant qu'il se voit indien, mais d'autre part, il dit explicitement qu'il est canadien. Il n'arrive donc pas à s'identifier à sa culture d'origine. Il reconnaît ni la comprendre ni la suivre²⁰⁵. De ce fait, il ne peut pas la partager ni avec sa fille, Maya, ni avec sa femme. Il se voit un peu isolé. Il se voit tout simplement comme Canadien.

Puis, Nadia s'associe au régime politique de l'Ukraine pour se décrire :

I am the product of partly Communist society [...]. When I was a child [...], I believed in Communism [...], that I lived in the best society in the world [...]. But then when the whole society was ruined, [...], I changed myself [...]. If you ask about my culture, identity, mostly Russian.²⁰⁶

Son discours montre que son identité se construisait à partir du régime politique de son pays, d'où sont venues ses valeurs. Mais après le déclin de cet empire, elle a dû s'identifier différemment. Elle a dû reconstruire son identité à partir d'une ouverture sur le monde qui lui était auparavant inconnue, ce qui montre que l'identité change en tenant compte des circonstances de la vie (Byrd-Clark, 2009, p. 107). Bien que d'un point de

différent [...] Donc je répondais en anglais. Quand j'avais treize ans, nous sommes arrivés au Canada [...] dans une petite ville tout près de Thunder Bay [...], où il y avait très peu d'immigrants et [...] pour ne pas être perçu différent, c'est pas que je voulais renoncer ma culture, mais en même temps, je ne voulais pas la vivre ouvertement non plus [...]. Je me sens mal aujourd'hui parce que de nos jours, plusieurs jeunes sont fiers de leur culture d'origine et la montrent aux autres [...]. J'aimerais dire que je me vois comme Indien parce que je suis né en Inde, mais je dois être réaliste : je suis Canadien parce que j'ai passé la plus grande partie de ma vie au Canada. Et bien que nous participions aux activités dans la culture indienne, ma femme et ma fille plus que moi [...], je ne suis pas au courant des coutumes.

²⁰⁵ Étant donné que Raj est le conjoint de la chercheuse de cette étude, nous savons qu'il ne comprend ni suit la culture indienne. Il se sent mal à l'aise quand il assiste aux activités dans la communauté indienne avec sa famille, parce que pendant sa jeunesse, ses parents n'ont pas encouragé leurs enfants à y participer alors que les parents y avaient une grande présence. Il n'a pas donc une grande exposition aux coutumes de sa culture d'origine pour bien les comprendre.

²⁰⁶ Notre traduction de l'extrait de Nadia : Je suis le produit de la société communiste [...]. Quand j'étais enfant [...], je croyais au communisme [...], que je vivais dans la meilleure société [...]. Mais une fois que la société a été détruite [...], je me suis transformée [...]. Si tu me demandes d'expliquer ma culture, mon identité, c'est majoritairement russe.

vue culturel elle soit russe, sa vie antérieure joue un rôle déterminant en formant son identité actuelle.

Liliane décrit son parcours identitaire tout récent :

J'avais [...] participé à un congrès qui a eu lieu au Liban [...]. Ma présentation, c'était que je m'appelle [Liliane], je suis libanaise, mais je vis au Canada [...]. Quand je dis : je suis libanaise, j'évoque toute ma culture, mon éducation, mon enfance [...]. Ma culture, je l'ai prise avec moi au Canada et c'est là que j'ai vraiment travaillé, étudié, et tout en gardant cette identité à l'intérieur de moi-même et en prenant du Canada aussi [...]. Cette culture, je ne peux pas la jeter derrière moi. Ça fait partie de mon identité et, en même temps, le Canada, c'est un pays qui m'a accueilli [...]. J'apprends et j'ajoute à cette culture aussi des valeurs canadiennes et aussi des habitudes canadiennes [...]. Ça commence à devenir un point qui me distingue des autres libanais.

D'abord, Liliane a pris un peu des deux cultures afin de se présenter comme Libanaise, mais aussi Canadienne. Ensuite, elle utilise les différences pour se définir : son côté canadien la rend différente des Libanais.

Finalement, l'exemple de Roula est comparable à la description de Liliane. Roula est aussi un mélange de deux cultures ou bien une sélection stratégique d'identités possibles dans son répertoire :

I am Greek background [...]. It's a part of me [...]. I'm comfortable with the fact that I have a Greek background, but I'm also [...] much more [...] grateful to be in Canada, and that my parents left Greece with some of the values that they had and came to Canada, and then we've kept those in a different way than the way they have them in Greece.²⁰⁷

D'abord, même si, contrairement aux autres parents, Roula est la seule née au Canada, elle reconnaît la portée de sa culturelle maternelle dans son identité. En fait, elle sélectionne un peu des deux cultures afin de construire son identité. Elle ne nie l'une ni l'autre, car elle comprend que les deux sont majeures et nécessaires à son être. Dans l'ensemble, Liliane et Roula sont similaires en décrivant leurs identités multiples, dont l'aspect de différence ressort chez elles. Ces propos nous rappellent Létourneau et Bernard selon qui l'identité est l'ensemble des propriétés individuelles définies par la

²⁰⁷ Notre traduction du passage de Roula : Je suis d'origine grecque [...]. Cela fait partie de moi [...]. Je me sens à l'aise d'avoir ces racines, mais je suis beaucoup plus [...] reconnaissante d'être au Canada et que mes parents ont quitté la Grèce avec quelques valeurs qu'ils ont gardées ici, mais d'une manière différente.

position dans un espace donné (l'habitus) et le sentiment d'appartenance qui, en dépit de la singularité, rattache l'individu à une communauté (Létourneau et Bernard, 1994, p. 157). Les deux mères se rendent compte de l'habitus quand elles s'identifient. Cet habitus peut être l'espace, le contexte ou même la situation. Elles affirment une appartenance au groupe linguistique ou culturel ou au pays. Certes, les aspects de l'héritage de chaque femme jouent aussi un rôle dans ce déroulement. Donc, les stéréotypes (Amossy et Pierrot, 1997) servent à différencier un groupe par rapport à un autre. Ils permettent de structurer le monde de tout individu.

1.1.3 La synthèse de l'influence de la famille

Pour conclure, puisque le rôle de la famille est central dans la construction identitaire, et comme nous avons remarqué que le français n'a pas une place de haute importance dans l'identité de la plupart des parents, cette absence peut influencer l'expression des identités des enfants. Il est également possible que les enfants aillent exprimer leur lien au français malgré cette absence chez leurs parents. Il est à remarquer que les parents définissent leur identité en pesant les divers aspects qui contribuent à sa formation (le contexte, l'habitus, les différences entre eux et les autres – Roula et Liliane; le contexte, la distinction entre eux et leurs enfants – Raj et Nadia), afin de se transformer ou de se reconstruire et ainsi négocier et gérer leurs identités. À titre d'immigrant, ce parcours identitaire semble naturel pour eux, parce qu'ils doivent tous se sentir à l'aise dans leur peau en examinant les facteurs qui les influencent aussi. Le rôle de leur famille, de leur formation) et de la société (le contexte dans lequel ils se trouvaient avant et se trouvent actuellement) les mènent à s'identifier aujourd'hui de cette manière.

Examinons maintenant le rôle de l'école dans la construction identitaire des élèves. Étant donné que ces enfants passent les journées à l'école, encadrés dans le système français où ils sont exposés à la langue et à la culture françaises, il est important d'examiner l'impact de cette scolarité distincte par rapport aux langues et aux cultures dans leur vie qu'ils doivent gérer. Nous comprenons que le conflit peut se manifester chez ces jeunes qui naviguent d'une langue et d'une culture à l'autre. Les enjeux sont donc énormes.

1.2 L'influence de l'école

La singularité de la scolarisation au lycée se caractérise par la valeur donnée au français en tant que la langue dominante à l'école. Ensuite, l'enfant peut y être de l'enfance à l'adolescence. C'est donc une durée impressionnante de quinze ans dans le même établissement. Les enfants prennent l'habitude de se voir tous les jours, de se connaître et de connaître tous les professeurs. En nous inspirant de Woodward, les enfants se trouvent dans un milieu stable et sécuritaire où ils comprennent qui ils sont et qui sont les autres avec qui ils partagent cet espace (Woodward, 2002, p. xi). C'est un sentiment de communauté ou d'appartenance déjà évoqué, en vivant parmi ce groupe pendant leur scolarité.

Prenons le passage de M. Beauchemin, un membre de la direction du Lycée Claudel, qui peint une mise en contexte du déroulement dans l'établissement scolaire :

Sangita :

Comment voyez-vous votre rôle par rapport à la culture française dans une société canadienne en contexte canadien et en contexte francophone minoritaire canadien?

M. Beauchemin :

Vous avez un pourcentage de professeurs français [...]. Ça transpire dans [...] leur enseignement. Quand vous avez grandi en France [...], vous avez des odeurs [...], des affiches publicitaires en tête, des formes de centre-ville urbain [...], des terrasses de café [...]. Vous pouvez les

transmettre. [...]. Le rôle central, c'est-à-dire que, si on a quand même une image sur Ottawa, qui est justement d'être incarné un enseignement français, comme on suit le curriculum français [...], on est les seuls à le faire. On est forcément représentatif de la culture française [...], mais on n'est pas que ça, puisque effectivement, un lycée avec 40 nationalités et 70 % d'élèves canadiens. Donc, le [lycée] est avant tout un lycée canadien avec un enseignement français. Donc, en cela il n'est pas comparable ou réductible à ce que c'est un lycée français.

Ce témoignage souligne que tout ce qui est transmis aux enfants fait partie en principe d'une vision française de la France, qui n'est pas nécessairement fondée sur les faits, mais sur l'interprétation de M. Beauchemin. Les représentations témoignées, partagées, éclairées ont donc un point de référence différent du contexte canadien. M. Beauchemin décrit toutefois une image canadienne de l'école, ce qui n'est pas le cas en sachant que tous les points de références, surtout les principaux points, sont basés sur la France ou sur son système (le curriculum et les manuels scolaires). Il semble que selon M. Beauchemin, le pourcentage d'élèves canadiens sert à justifier cette image canadienne du lycée puisqu'il est sur territoire canadien. Il constate tout de même que l'enseignement français comprend le programme et l'administration français, car les directives viennent de la France.

Pour saisir l'impact sur l'identité des jeunes à l'école, nous nous intéressons à voir l'école en tant que véhicule de transmission. Dans ces circonstances, les enseignants, chargés de faire passer les connaissances linguistiques et culturelles aux enfants, sont les véhicules de transmission dans ce processus identitaire. Nous examinons 1) l'accrochement à la langue et 2) l'appropriation de la culture.

1.2.1 L'accrochement à la langue

L'accrochement à la langue est immédiat et plus évident.

Sangita :

D'après vous, est-ce que ces élèves qui n'ont pas d'héritage français peuvent avoir un engagement à la langue française sans avoir un engagement à la culture française?

M. Picard : La langue, ils en veulent bien.

Sangita :

D'après vous, est-ce que l'engagement à ces deux éléments, langue et culture, contribue à l'identité de ces élèves qui n'ont pas d'héritage français?

M. Wallon :

Les élèves qui sortent des lycées français sont totalement différents des autres, parce que, justement, ils ont été au contact de cette culture et de cette langue qui les a forgés [...]. Ça forge leur identité.

Ces deux extraits accentuent l'évidence : les élèves utilisent la langue. Son emploi est donc un accrochement immédiat, parce qu'ils sont au lycée pour acquérir ce capital linguistique qui fait partie de leur apprentissage.

1.2.2 L'appropriation de la culture française

Alors que l'importance de la culture est centrale dans le système français, vu qu'elle fait partie de l'apprentissage global, pour ces six enfants, la culture française est presque inexistante : elle ne fait pas partie de leur vie familiale. Cela signifie qu'ils n'intériorisent pas la culture chez eux, même s'ils passent leurs journées à l'école. La place réelle de la culture scolaire pour ces enfants se limite au contexte scolaire, comme nous avons déjà remarqué en parlant aux enseignants qui ont précisé ce contexte dans notre introduction à ce travail. En plus, le programme au lycée est centré sur la culture française. Alors que les sorties pédagogiques se font dans la région, où les enfants fréquentent les musées canadiens, le théâtre et le cinéma en français, les points de repère dans les études et les manuels scolaires sont toujours liés à la France : les monuments, les artistes, les écrivains. Ce n'est donc que par sa transmission à l'école que les enfants y sont exposés. Les notions jointes à cette culture sont ainsi apprises. Elles ne se forment pas de façon naturelle.

Il s'ensuit que l'appropriation de la culture française est plus difficile. Citons deux exemples.

Sangita : Croyez-vous que ces élèves qui n'ont pas d'héritage français s'accrochent à la langue et à la culture françaises?

Mlle Chevalier :

Ces élèves [...] vivent dans une société canadienne [...]. Ils vont voir [...] des films américains [...]. Dans quelques années, ce sera un grand quelque chose qui fera partie de leur personnalité [...]. Ils peuvent avoir un engagement en français [...]. Le mot France, pour eux, résonnera toujours d'une raison différente [...]. Ces élèves voyageront en France ou dans des pays francophones, qu'il y aura cet attrait qui sera là par leur éducation.

M. Deschamps :

Ils iront dans une université du Québec ou qu'ils iront faire un échange dans un pays francophone européen. Peut-être qu'ils voudront [...], en savoir plus quand même sur la culture française [...]. On peut encore une fois arriver à distinguer le côté purement linguistique [...] du côté culturel; on peut faire la part des choses.

Les deux passages mettent en relief que les jeunes ne pensent pas forcément aux effets possibles de l'engagement à la culture pendant leur adolescence, mais qu'en effet, la formation en français a une grande place dans leurs vies qui sera plus évidente à l'avenir. Alors que, Mlle Chevalier et M. Deschamps trouvent que le lycée contribue à former l'identité des jeunes, l'engagement à la culture n'est pas instantané.

Dans un autre ordre d'idées, M. Wallon et M. Picard pensent que l'engagement à la culture est particulier et pas pour tous les jeunes.

Sangita :

D'après vous, est-ce que ces élèves qui n'ont pas d'héritage français peuvent avoir un engagement à la langue française sans avoir un engagement à la culture française?

M. Wallon :

Certains élèves [...] ont compris que voilà d'avoir plusieurs cultures c'était enrichissant [...]. C'est aussi important, à mon avis, d'avoir un engagement à la culture [...]. Ça facilite l'apprentissage de la langue, la maîtrise de la langue.

M. Picard : Il y a même parfois des phénomènes de rejet [...] de la culture française.

Selon M. Wallon, pour avoir cet engagement, il faut côtoyer la culture. Pour ces enfants qui sont exposés à plus d'une culture, l'ajout de la culture française élargit leur répertoire culturel. M. Picard met l'accent sur le fait que la culture française (transmise à et par

l'école, comme la langue) est imposée aux jeunes (comme le choix scolaire fait par les parents). Ils arrivent donc à séparer la langue de la culture, comme a aussi noté M. Deschamps. Bref, cet apprentissage est une ouverture sur le monde, même si pour les élèves, cela ne semble pas évident dès le début de leur scolarité. En plus, ils acquièrent le capital culturel qui peut se transférer au capital social et économique plus tard en fréquentant cet établissement, et qui les distingue des camarades d'autres écoles. De ce fait, l'exposition à la culture française est un élément qui enrichit leurs vies et leurs identités bien qu'elle ne soit pas évidente immédiatement ou même accueillie par tous.

Quoi qu'il en soit, M. Picard est le seul enseignant qui semble mettre en valeur le fait que ces élèves viennent d'une autre culture qui ne devrait pas être abandonnée. Le but d'une scolarisation dans le système français n'est donc pas la suppression de la culture d'origine. Il développe cette pensée :

Sangita :

La culture est souvent perçue étroitement liée à la langue. Alors, est-ce que vous enseignez aussi la culture? Si oui, comment? Si non, pourquoi?

M. Picard :

Le but n'est pas que les enfants abandonnent leur culture d'origine [...], mais qu'ils en connaissent une autre [...]. Après, certains vont accepter [...], s'accaparer certains éléments de la culture française [...] à travers la langue, qui est un vecteur de transmission de culture [...] inévitable [...]. On veut surtout pas [...] que ils soient transformés en petits français petites françaises [...]. Ce qui fait la richesse de cet établissement, c'est le multiculturalisme [...]. Ils ne connaissent pas leur langue d'origine [...], l'histoire de leur pays, la géographie de leur pays, la culture de leur pays.

D'après lui, les enfants ne fréquentent pas cette école pour devenir Français. En fait, il ajoute l'importance de l'aspect multiculturel de l'établissement, ce qui est une richesse à ne pas perdre. En plus, il craint la perte progressive de la langue et de la culture maternelles chez les élèves. Donc, selon lui, il est primordial que les enfants gardent leur diversité culturelle. Être au lycée ne veut pas dire abandonner son héritage : être au lycée

veut dire ajouter une autre culture au répertoire culturel, qui accroît le capital culturel de ces jeunes.

1.2.3 La synthèse de l'influence de l'école

Dans l'ensemble, nous observons que l'école croit laisser des traces culturelles et linguistiques sur les enfants, qui sont peut-être peu visibles aujourd'hui, mais qui deviennent plus observables à la longue. Selon l'équipe pédagogique, la langue est certes un élément plus facile, auquel les enfants s'accrochent immédiatement, car ils l'emploient tous les jours. En revanche, puisque la culture est assurément plus difficile à s'approprier, l'engagement à la culture est donc moins évident. Il faut attendre pour voir si et comment cet engagement se présentera chez certains jeunes.

Passons à l'identité linguistique et culturelle des enfants.

2 Les identités linguistiques et culturelles

Nous comprenons que l'identité est un mélange des langues et des cultures. Ainsi, pour comprendre qui sont ces jeunes, nous étudions 1) la place des langues et des cultures chez les jeunes, 2) les identités multiples et 3) leur expression identitaire.

2.1 La place des langues et des cultures dans la construction identitaire

Nous confirmons qu'il y a un attachement aux langues et aux cultures diversifiées des jeunes, alors qu'il diffère d'un jeune à l'autre, étant donné les influences collectives (famille et école) qui sont impressionnantes, selon les données recueillies lors de notre recherche par les entrevues que nous avons faites avec eux. Afin de saisir leurs liens à ces

deux aspects (linguistique et culture) qui font partie de leurs vies, nous examinons la manifestation de ce mélange dans leurs répertoires qui peuvent contribuer à former leurs identités. Nous prenons aussi en considération les avis de leurs parents qui éclairent les discours des enfants ou qui offrent parfois une représentation différente de ce métissage.

Dans la famille Ali, bien que ce soient surtout les liens à la culture arabe qui sont remarquables, Karim et Omar décrivent leur rapport aux langues et aux cultures :

Sangita :

Quel est ton lien aux différentes langues que tu parles? Quel est ton lien à la culture de tes parents, du Canada, de l'école? Quelle est la place de ces langues et de ces cultures dans ton identité maintenant?

Karim :

Je suis fier d'être marocain, car ça vient de mon père et je suis fier d'être aussi canadien, car ma mère vient du Canada [...], fier que je peux parler l'arabe, le français et l'anglais [...], car il y a les gens qui ne peuvent pas parler l'arabe [...], qui ne peuvent pas parler l'anglais et le français, et donc pour mon futur.

Omar :

L'anglais, je trouve juste que c'est facile. [L]e français, c'est comme je vas à l'école en français, c'est mieux d'avoir plus de langues. Et l'arabe, je trouve que je peux juste le parler avec d'autres personnes qui parlent l'arabe, car je trouve que si je sais comme beaucoup de langues, je peux parler avec plusieurs personnes. [...] J'ai plus d'options avec le français.

Ces deux jeunes révèlent le capital linguistique qu'ils détiennent en ayant toutes ces langues dans leur répertoire linguistique. Ils perçoivent cette valeur linguistique, qui ne se trouve pas chez tous les locuteurs et qui est également découverte dans l'étude de Byrd-Clark (2009) sur des participants qui possédaient plus de deux langues. Ils font donc une distinction par rapport aux autres, qui se traduit par un avantage, notamment sur le marché du travail (Byrd-Clark, 2009). Ils possèdent aussi une fierté associée à leur bagage mixte. Néanmoins, le discours de leur père, Mushfiq, souligne le rapport désiré à la langue et le rapport déjà présent à la culture arabes :

Sangita :

Quel est, selon vous, le lien de votre enfant à votre culture et à votre langue maternelle?

Mushfiq :

Ils ont un lien fort avec la culture, parce que, parfois juste en rigolo, je dis : est-ce que vous êtes canadiens? Ils disent : non, on est 65 % Marocains [...]. C'est difficile [...] parler arabe, pour eux. Ils commencent juste à me regarder. Là, ils comprennent rien [...]. Nos enfants vont apprendre l'arabe [...]. Quand ils rentrent au Maroc, il y a des gens qui ne parlent pas français.

D'une part, le père renforce le lien à la culture marocaine, qui est non négligeable, mais d'autre part, il avoue que les fils ne parlent pas vraiment l'arabe²⁰⁸. Le père souhaite que les enfants l'apprennent et a formulé une stratégie qu'il veut mettre en place pour changer la place de l'arabe dans leurs vies.

De surcroît, Kostas s'attache intensément à sa culture maternelle. Il constate :

Je me sens grec. Je connais toute la mythologie grecque [...]. Il n'y a pas trop de culture canadienne. La seule que je connais, c'est ce qui m'apprend en histoire [...]. Et ça ne m'intéresse pas trop [...]. La culture, du lycée, c'est plutôt la culture de la France et la France est un peu comme la culture du Canada.

Bien qu'il soit entouré de la culture de l'école et de la culture canadienne dans son quotidien, seul son attachement à la culture grecque est explicitement visible. Ce jeune qui valorise énormément la richesse culturelle que son grand-père maternel partage avec lui, aime passer du temps avec son dernier : ils jouent ensemble, son grand-père lui raconte de la mythologie grecque, ils regardent des films en grec ensemble, etc. Même s'il ne parle pas le grec avec ses parents de façon régulière, il le parle avec son grand-père maternel et par la suite, les empreintes de la culture grecque sont grandement présentes. En fait, il en est vraiment très fier. Cependant, c'est un jeune qui est plus à l'aise en anglais. Ainsi, il y a des traces linguistiques de la culture majoritaire dans laquelle il vit, car il épouse l'emploi de la langue. À son avis, les cultures canadienne et française lui importent très peu. En fait, il ne les distingue pas, car à son avis, les deux ne partagent pas une histoire intéressante. Il fait néanmoins un lien entre ces deux cultures, étant

²⁰⁸ Rappelons que la famille Ali n'a pas mis en place une politique linguistique familiale. Le lien au côté arabe est alors notamment culturel pour les enfants.

donné que les Français sont venus au Canada, d'où vient le français. En plus, la culture grecque, plus intéressante selon lui, a influencé l'histoire française d'où vient aussi ce sentiment de fierté.

Quoique Nina n'ait pas été au Canada toute sa vie, elle donne de l'importance à la langue anglaise et à la culture canadienne majoritaire au Canada en décrivant son lien aux cultures et aux langues :

Je suis née au Liban, j'ai vécu au Liban et j'ai toute ma famille. On se parle souvent [...], mais en même temps, la culture canadienne, comme tous mes amis sont canadiens, je vis au Canada. Ça commence à influencer un peu et j'essaie de garder les deux en même temps [...]. Mais, j'ai jamais vraiment senti comme si j'avais la culture française [...]. Le français, en fait [...], c'est vraiment la langue pédagogique. Un peu l'anglais. C'est juste quand je suis venue au Canada que je l'ai appris et c'est la langue au Canada. En fait, même si on dit que c'est les deux, c'est quand même l'anglais [...]. Et l'arabe, c'est ça, c'est ma culture, c'est ma famille, c'est les origines.

Son discours attire l'attention sur trois points. D'abord, le français, la langue scolaire, a un capital linguistique depuis le début et il continue à occuper cette place. Ensuite, son discours souligne surtout son rapport considérable à la culture et à la langue maternelles — l'arabe —, qui forment son identité. Puis, le rôle de l'anglais et l'influence de la culture canadienne deviennent de plus en plus marquants avec le temps passé au Canada. Toutefois, il est à remarquer que, selon son opinion, son rattachement à tout ce qui est canadien se passe par l'intermédiaire du lycée. Mais nous avons déjà vu que le lycée semble minimiser tout ce qui est canadien²⁰⁹. Selon ce constat, il semble qu'elle se sente influencée et entourée des valeurs canadiennes au sein de cet établissement scolaire par la culture canadienne, qui s'infiltre en effet par les nombreux élèves qui sont canadiens, même si la formation est en français et du système français. C'est plutôt l'influence de

²⁰⁹ Alors que les enseignants et la direction expliquent que l'aspect canadien fait partie de l'enseignement au lycée, l'accent n'est pas mis sur le Canada dans les matières enseignées. Le programme est ajusté afin d'incorporer certains éléments canadiens — l'histoire et la géographie du Canada. En plus, le lycée accepte les anglophones et l'emploi de l'anglais dans l'établissement. Selon le tableau 1 (voir page 14), soixante-dix-neuf élèves ont l'anglais comme première langue et deux cent soixante-huit l'ont comme deuxième langue.

ses amis qui jouent le rôle de transmettre des valeurs. Le lycée est l'endroit où ces valeurs sont transmises. Dans ces circonstances, sa mère, Liliane renforce ce qu'évoque sa fille, mais précise aussi le conflit interne, qui, selon elle, existe chez sa fille au niveau identitaire :

[Nina] trouve encore ses racines au Liban [...]. Elle se sent pas déracinée de cette culture, même si elle ne vit pas pleinement dans cette culture. En même temps, elle est capable maintenant de la critiquer, à cette culture. Donc, je sens qu'elle est maintenant en mesure de garder [...] ce qu'elle aime vraiment de cette culture et de rejeter ce qu'elle n'aime pas pour la remplacer par ce qu'elle aime de la culture canadienne et pareil rejeter ce qu'elle veut pas avoir du Canada.

Cette lutte intérieure fait partie de la construction identitaire de Nina, qui va au fur et à mesure alterner en mettant plus de poids sur certains aspects d'une culture, puis de l'autre, canadienne et libanaise. C'est un exemple intéressant de ce qui se passe avant tout chez un individu, quand il est transporté de son milieu physique (son pays) et qu'il est déplacé vers un autre, où il doit refaire sa vie. L'individu ne se trouve plus dans l'espace où il vivait pleinement sa culture et où il était entouré de sa langue véhiculaire. Il doit prendre un peu des deux cultures afin de se construire dans le moment précis. C'est un processus compliqué et continu. Nous notons de nettes similitudes entre l'identité de Nina et de sa mère, Liliane : toutes les deux décrivent le tri qu'elles font.

À la lumière de ce qui précède, Maya explique le mélange des cultures et des langues dans son identité :

Je n'écoute pas la musique française. Je regarde pas de films français [...]. Je suis plus d'une culture canadienne et indienne. Par exemple, j'écoute la musique canadienne. Les livres que je lis c'est anglais [...], mais surtout français [...]. C'est pas comme en Inde, mais ma mère elle fait des plats indiens [...]. Ça fait partie de ma culture et aussi j'ai des habits indiens [...]. On fête beaucoup de fêtes indiennes [...], les fêtes canadiennes [...]. Les activités sont [...] en anglais, mais c'est indien [...]. Alors, je suis Canadienne d'origine indienne [...]. Ma langue maternelle, c'est le marathi. Je vais à une école française et l'anglais est ma langue secondaire troisième [...]. Je fais de la danse indienne [...]. Le français, je considère que c'est une langue de scolarité, mais aussi je parle le français avec mes amis d'école [...]. Je considère pas comme une langue maternelle, mais très proche [...]. C'est la première langue que j'ai apprise [...]; presque toute ma famille parle cette langue. Alors, je parle à ma famille dans cette langue.

Maya se trouve à la croisée des deux cultures : sa culture maternelle et celle du pays où elle vit, comme Nina. Contrairement à Nina, elle n'arrive pas à exprimer si un conflit interne identitaire existe chez elle. D'une part, cela est possible, car elle est plus jeune que Nina et elle ne réussit pas à s'exprimer de la même manière. D'autre part, elle est née ici. Alors, il se peut que, dès son enfance, elle ait inconsciemment tissé les cultures variées dans son identité. Ce processus peut être plus naturel chez elle, prenant un peu de ce qui lui plaît de chaque culture. En plus, à l'inverse de Nina, les parents de Maya sont ici depuis leur enfance ou leur jeunesse et ses deux parents sont des deux mêmes cultures (canadienne et indienne). Elle a donc des modèles à observer : ses parents sélectionnent un peu des cultures qui les entourent. Cela joue sur son identité fabriquée et à reconstruire au fur et à mesure. Quant à Nina, sa famille passe par cette même étape en même temps qu'elle puisque sa famille est arrivée ensemble au Canada il y a quelques années. Toute sa famille est confrontée à la nouveauté de la vie canadienne et chaque membre doit sélectionner les aspects qui lui conviennent. Néanmoins, comme Nina, Maya accorde de l'importance au mélange des deux cultures (canadienne et indienne) et se prononce sur son attachement à sa langue maternelle qui lui provient de sa famille. Elle se lie aussi à sa culture maternelle à travers sa façon de vivre, ses coutumes et sa danse. Nous prenons modèle sur Evans qui s'appuie sur la recherche de Stryker (1987) : La notion de soi se construit par rapport aux rôles multiples et interactifs que nous notons chez Maya. Son comportement individuel peut ainsi être en contradiction avec son identité, à la fois à travers et dans les situations. Elle peut faire le choix par rapport à celui qui est plus saillant dans le moment précis (Evans, 1996, p. 198). Bien que la culture française n'importe pas beaucoup à Maya, la langue a une place privilégiée jusqu'au point où elle

reconnaît que le français est presque aussi majeur que sa langue maternelle. Par la suite, le français ne reste pas aux portes de l'école dans son cas, car les représentations sur cette langue de l'apprentissage sont empreintes de ses pratiques langagières. En effet, l'importance primordiale de la langue française est un aspect identitaire (De Houwer, 2006, p. 40). Son père, Raj, est d'accord avec le constat fait par sa fille par rapport à l'importance de la langue et de la culture maternelles. À son avis,

[s] he has been speaking [Marathi] for so long [...] on a daily basis. So I don't think it will ever leave her now [...]. She gets a lot of culture from us as her parents, the Indian culture, and from her grandparents [...]. They are much more knowing about the Indian culture then we are [...]. She does Indian classical dance, Kathak. It's a big part of her life.²¹⁰

Son discours souligne la portée de la famille et le lien étroit avec les grands-parents qui sert à souder non seulement la langue maternelle, mais aussi la culture (comme Kostas). Il reconnaît que ses beaux-parents ont une connaissance plus profonde que lui et sa femme. Leur rôle dans la vie de sa fille est donc majeur par rapport à conserver son héritage.

Finalement, Oksana explique son rapport aux langues :

Le russe, c'est ma langue maternelle [...]. Pour le français, c'est la deuxième langue internationale. C'est [...] pour avoir un meilleur emploi [...]. Et l'anglais, c'est la langue très très internationale.

À son avis, elle apprend le français surtout pour son capital linguistique qui se manifestera sous forme de capital économique plus tard, comme l'a remarqué Byrd-Clark dans son étude (2009, p. 140). Selon Oksana, le français et l'anglais sont les langues internationales. Elle met l'accent sur le statut de l'anglais dans sa capacité internationale en ajoutant l'adverbe « très » deux fois. Il se peut qu'elle pense que l'anglais ait plus de

²¹⁰ Notre traduction du discours de Raj : Elle parle le marathi tous les jours depuis sa naissance. Je ne pense donc pas qu'elle va l'oublier [...]. Elle reçoit beaucoup de la culture indienne de nous en tant que ses parents ainsi que de ses grands-parents [...]. Ils en connaissent plus que nous [...]. Elle fait la danse classique indienne, le kathak, qui joue un rôle majeur dans sa vie.

pouvoir. En effet, les deux langues sont primordiales pour un éventuel capital économique. Comme l'indique l'étude de Bélanger et Kayitesi (2010, p. 155), « la connaissance des deux langues officielles s'avère un outil d'intégration ». Ainsi, le choix est fait uniquement pour l'avenir plus prometteur d'Oksana : avoir les deux langues officielles qui ne sont pas détenues par les parents²¹¹ servira à intégrer Oksana complètement dans la société canadienne. L'étude de Byrd-Clark (2009) soulève ce même aspect en expliquant l'avantage que le français offre aux jeunes. Par la suite, sa mère, Nadia, décrit le rapport de sa fille aux langues et cultures différentes :

She is too Russian. It's my fault [...]. I was afraid to lose cultural connection [...] with my kid when she was born in Canada. So I put too much effort, like to recreate [...] the cultural values [...] that I used to have when I was a child. So she was watching [...] Russian movies [...], singing Russian songs [...], celebrating Russian holidays [...]. I created surroundings for her with children [...] who do speak Russian at home. So now I am thinking [...] : does she need so much Russian culture in Canada [...]?²¹²

À son avis, elle a tout fait pour reproduire au Canada sa jeunesse russe pour que sa fille vive et comprenne la vie russe. Toutefois, elle remet en question ses démarches, car elle comprend également que sa fille est le produit de deux cultures, la sienne et la canadienne. Contrairement à Nina et à Maya, le mélange des cultures ne se voit pas clairement chez Oksana. Rappelons que nous avons remarqué un rejet du côté maternel dans le chapitre 2 de la deuxième partie.

Somme toute, le côté maternel demeure chez ces enfants. Il se voit la connexion appréciable à leur patrimoine dont ils sont tous fiers. Nina et Maya ont un lien incontournable à leur langue et à leur culture maternelles. Karim, Omar et Kostas ont un

²¹¹ Nadia et son mari parlent l'anglais.

²¹² Notre traduction du passage de Nadia : Elle est trop russe. C'est de ma faute [...]. J'avais peur d'élever [...] une enfant née au Canada sans lui donner un lien culturel. J'ai fait trop d'efforts pour recréer [...] les valeurs culturelles [...] que j'ai eues. Elle regardait [...] les films russes, chantait des chansons russes, célébrait les fêtes russes [...]. J'ai créé un environnement pour elle avec d'autres enfants qui parlent le russe. Maintenant, je me demande : a-t-elle besoin d'autant de culture russe au Canada?

lien à la culture maternelle sans avoir un lien étroit à la langue maternelle. Karim, Omar, Kostas, Nina et Maya expliquent que leur culture maternelle est très présente dans leur vie et que non seulement ils l'accueillent chaleureusement, mais ils en sont aussi fiers et ne pensent pas que ces racines fondamentales disparaissent un jour de leur vie. Toutefois, les garçons n'ont pas un rapport à la culture française, alors que tous ces enfants s'approprient le français dans le cadre de l'établissement scolaire dès un jeune âge (ils ont suivi un enseignement en français pendant sept ou huit ans avant de commencer au collège). À leur âge, ils ne pensent pas avoir un attachement à la culture scolaire. Mais, chez Nina et chez Maya, nous observons déjà un attachement à la culture française. Il y a ainsi dans certains cas un écart entre les pratiques multilingues et les diverses cultures.

Il nous importe de comprendre comment les enfants s'identifient en sachant qu'ils gèrent des langues et des cultures différentes. En effet, l'identité multiple est le résultat de ce mélange.

2.2 « *Nos identités multiples* »

Dans le cas de notre étude, en ce qui touche à ces six enfants, l'identité multiple est le résultat de la construction identitaire qui a lieu dans plusieurs espaces (familial, scolaire, externe — collectifs) où ils doivent gérer et négocier l'emploi des langues et des cultures. En général, la négociation dépend de la situation sociale qui est relative et construite par les relations de pouvoir entre les individus. Les individus jouent des rôles variés, qui peuvent être en conflit avec d'autres rôles (Norton-Peirce, 1995, p. 15-16). L'identité sociale peut donc être perçue comme une lutte, parce qu'elle est multiple et

contradictoire. Les langues et les cultures de ces enfants peuvent alors être en compétition avec les unes et les autres (Barron-Hauwaert, 2004, p. 154).

Nous avons déjà mis en lumière le conflit interne qui peut se présenter à cette croisée des langues et des cultures chez Nina et Maya. Si leurs identités étaient unitaires, fixes et immuables, elles ne pourraient pas se transformer à travers le temps ni l'espace ni être sujettes à la discussion (Norton, 2000, p. 127). Rappelons que selon notre perspective, l'identité est en évolution constante. Il est alors important de noter que l'identité de tous les jeunes peut changer, comme nous avons noté chez les filles qui présentent l'aspect variable de l'identité qui se passe dans leur situation pour des raisons variées : l'étape adolescente, la mutation de Nina, la réflexion interne. Ces changements sont alors provoqués par ces aspects nommés ci-dessus. Les enfants, qui doivent donc souvent intégrer plusieurs identités, peuvent noter qu'elles sont parfois compatibles, parfois contradictoires, d'où un vrai métissage. Une lutte constante en résulte et doit être maintenue par les jeunes qui essaient d'équilibrer leurs identités.

2.3 « *Qui suis-je donc ?* »

Nous avons clairement demandé aux jeunes de décrire leurs identités lors des deuxièmes entrevues. Nous souhaitions voir si le rattachement à l'aspect maternel est dominant dans la vie de ces jeunes, malgré la scolarisation française et la société majoritairement anglophone dans laquelle ils vivent. Pour le faire, nous traitons des discours des enfants et de leurs parents, qui tracent le portrait des identités des jeunes par rapport à nos questions aux enfants (comment décrirais-tu ton identité?) et aux parents (comment décririez-vous l'identité de votre enfant?).

Commençons par Maya. Elle se définit tout simplement ainsi : « je suis Canadienne d'origine indienne [...], plutôt des mélanges : canadienne, indienne, moins française ». Son identité comprend ses origines familiales ainsi que la culture de son pays de naissance, mais peu de liens à la culture scolaire. Son expression identitaire est multiple et imbriquée (Byrd-Clark, 2009), car elle voit les deux côtés, mais les deux aspects s'enchaînent de manière transparente. D'une part, son père, Raj, note aussi l'importance de ses origines maternelles, mais il ne reconnaît pas le côté canadien de sa fille : « she completely self identifies herself as Indian because of the interaction with her grandparents, us, and her activities. She considers herself more Indian than Canadian ²¹³ ». Il se peut qu'il la voie aussi indienne, parce qu'il ne partage pas ce sentiment d'appartenance à sa culture maternelle que Maya a en commun avec sa mère. Mais d'autre part, il ne se rend pas compte que sa fille se rattache aussi à cet aspect canadien qu'elle partage en effet avec lui. Tout bien considéré, la fille se voit comme un mélange, parce que sa vie est véritablement un mélange des cultures canadiennes et indiennes (habitudes, fêtes, coutumes, habits, activités). La culture française n'est pas évidente dans son identité actuelle. Nous avons cependant compris la portée de cette langue dans sa vie, parce qu'elle lui donne presque la même place de haute importance que sa langue maternelle.

Ensuite, Roula décrit ainsi son fils, Kostas : « He considers himself Greek before anything else, which sometimes is astonishing and I have to [...] say to him : [...] we live in Canada. We are Canadians [...]. He's very proud of the fact that he has a Greek

²¹³ Notre traduction du passage de Raj : Elle s'identifie complètement comme Indienne en raison de ses activités et ses interactions avec ses grands-parents et avec nous.

background²¹⁴. » D'une part, nous constatons que Kostas n'exprime pas un rattachement au côté canadien de son identité qui se manifeste tout de même dans sa vie (ses amis anglophones, l'emploi de l'anglais, ses activités sportives). Ce manque d'expression n'est pas nécessairement une manifestation d'une identité contradictoire chez lui. En fait, son identité est plutôt une expression de la place centrale de la culture grecque dans sa vie. Le discours de Roula est intéressant, car en fait, Kostas s'identifie, comme elle le fait, à une personne fière de ses racines grecques. En revanche, elle s'identifie aussi à la culture canadienne. Même si ni l'un ni l'autre n'est né en Grèce, tous les deux retiennent fortement leurs racines culturelles grecques. Roula et Raj perçoivent leurs enfants, Kostas et Maya, plus attachés à leurs origines culturelles maternelles. C'est le cas pour Kostas, mais pas pour Maya, qui se voit comme un mélange des cultures maternelle et canadienne. Contrairement à Kostas, Maya s'attache toutefois à son identité indienne par la langue et par la culture, tandis que Kostas s'identifie notamment à la culture, mais pas trop à la langue.

Nous savons que Nina se trouve entre deux cultures. Elle explique plus précisément son identité :

Mon origine est libanaise et, là, je suis l'influence canadienne [...]. J'essaie de prendre [...] les bonnes choses dans chacune des deux cultures et j'essaie de les mettre ensemble [...]. Il y a quelques choses qui sont des conflits.

Son discours met l'accent sur ce conflit interne qu'elle ressent, mais qu'elle gère en choisissant ce qui lui semble approprié des deux cultures. La multiplicité de son identité (Byrd-Clark, 2009) est en formation constante et dépend aussi du contexte dans lequel elle se trouve et de l'individu qui pose la question. Sa mère, Liliane donne son avis :

²¹⁴ Notre traduction de l'extrait de Roula : Il se voit grec plus que tout, ce qui m'étonne parfois. Je dois [...] lui dire [...] : nous sommes au Canada. Nous sommes canadiens [...]. Il est très fier de ses racines grecques.

Elle m'a dit : j'espère qu'un jour, nous ne serons pas en mesure de choisir entre nos deux nationalités, parce que ça serait pour moi très difficile. Moi, je ne renie jamais ma nationalité, mon sang. Je suis libanaise, mais en même temps, je reconnais que je suis par formation maintenant et par éducation; je suis quand même canadienne [...]. Elle tient vraiment à ses origines. Je crois que c'est ça qui la motive de s'attacher à la langue.

Sa mère explique que sa fille est un métissage des deux cultures et qu'elle se construit toujours. C'est un exemple de la construction identitaire actuelle, qui a lieu chez une adolescente. Tout comme Nina²¹⁵, Liliane reconnaît la connexion que Nina fait à la culture canadienne en employant cet établissement français comme point de référence. Nina attache donc beaucoup d'importance au Canada en dépit du lycée et pas au système, comme nous avons déjà expliqué. Liliane s'accorde pour reconnaître avec Nina que c'est sa langue maternelle qui attache Nina à son côté maternel.

Toutes ces descriptions d'identités des enfants soulignent la multiplicité et la manière dont les enfants les gèrent sur le plan linguistique et/ou culturel, en prenant un peu des deux ou des trois cultures, afin de se sentir mieux dans leur peau, parce qu'ils essaient de se définir et de comprendre qui ils sont. Nous remarquons que c'est un enjeu qui n'est pas du tout évident pour ces jeunes ou qu'ils ne peuvent pas bien exprimer leur identité en trente minutes d'entretien. Certains enfants et leurs parents voient la mixité identitaire chez les enfants de façon explicite (Nina et sa mère, Liliane). D'autres parents ne sont pas exactement du même avis que leurs enfants concernant leur identité (Maya et son père, Raj; Kostas et sa mère, Roula). Toutefois, dans l'ensemble, l'identité des enfants se voit d'une façon semblable par leurs parents, bien que les avis puissent être nuancés dans certaines familles.

²¹⁵ Jean et Heiko pensent qu'il y a une influence canadienne au lycée.

2.4 *La synthèse des identités*

En résumé, nous constatons que l'identité est un phénomène complexe et en perpétuelle mutation et qu'elle est influencée par plusieurs facteurs (famille, école, milieu, amis, langue, culture). Ces enfants sont marqués par le contexte majoritaire du français au lycée qui distingue cette école des autres de la région. L'exposition à la langue, et dans ce cas, à un accent distinct est un facteur, car ces enfants se trouvent dans un milieu où la variété du français canadien n'est pas dominant alors qu'ils vivent à Ottawa. Mais ils sont aussi exposés à la culture française qui n'est pas la même que celle du Canada. Donc, il y a deux instances distinctes par rapport à leur scolarisation en français qui ont une incidence sur leur identité. Ces deux éléments sont moins présents dans la société majoritaire où les enfants vivent, mais puisqu'ils passent les journées à l'école, les deux laissant des traces sur eux. De ce fait, ces motifs, à la fois divers et multiples, ne se manifestent pas tous chez chaque individu et ils peuvent avoir une influence plus pesante chez certains individus et moins chez d'autres. Parallèlement à l'étude de Bélanger et Kayitesi, les enfants dans notre étude participent dans leur propre socialisation, à la fois aux mondes enfantin et adulte en affirmant ou réaffirmant, ainsi qu'en négociant leurs identités (Bélanger et Kayitesi, 2010, p. 145). De ce fait, il y a effectivement un impact sur leur identité, comme dans toutes les écoles.

3 **Conclusion**

En définitive, le rapport aux langues et aux cultures des enfants brosse un tableau complexe par rapport à leur construction identitaire. Nous avons examiné le mélange des cultures et des langues chez ces jeunes en détaillant leurs identités explicitement.

Tout bien considéré, il est intéressant que les parents aient fait ce choix scolaire, bien que tous ne vivent pas le français²¹⁶. En conséquence, il n'y a pas de lien prioritaire avec le français dans la vie familiale. Ce manque de participation à la vie française est une manifestation de la place moins prioritaire du français, parce que la culture familiale occupe le premier plan. Les familles se concentrent plus sur la conservation de la langue maternelle dans la société canadienne anglophone ou acceptent le mélange des deux (la langue maternelle²¹⁷ et l'anglais, car la place du français reste moins centrale). En effet, les enfants doivent se servir de l'anglais ou de la langue maternelle (souvent moins bien apprise) pour communiquer avec les parents. Toutes ces familles ont expliqué qu'elles ne participent pas à la francophonie, alors qu'elles prennent part de temps en temps à leurs communautés (linguistique, culturelle, religieuse). En plus, en examinant l'identité des parents, nous avons constaté un lien au patrimoine d'origine, au côté canadien ou bien un mélange, mais pas au français. Les cinq parents des enfants de notre étude ont adopté les aspects de la vie canadienne, puisqu'ils sont au Canada et ils vivent dans la société canadienne. Puisqu'ils ne font pas partie du milieu scolaire de leurs enfants de la même manière que leurs enfants, ils n'intériorisent pas cet aspect. Alors, l'absence de cette représentation identitaire au français est une grande image à laquelle les enfants peuvent faire référence dans l'immédiat. Les enfants peuvent récréer ce schéma sans valoriser le français dans les autres sphères de la vie, parce qu'à leur âge, ils ne savent peut-être pas s'exprimer en incorporant le français dans leur identité ou ils s'inspirent de la représentation identitaire de leurs parents, car le noyau familial demeure toujours

²¹⁶ Dans la famille Khoury, le système français fait partie de l'habitus depuis la scolarité de Liliane, la mère de Nina. Liliane est la seule qui épouse le français. Le père des jumeaux, Mushfiq a aussi fréquenté ce système, mais il n'a pas le même engagement que Liliane.

²¹⁷ La famille Ali est l'exception.

primordial dans la construction identitaire. Rappelons que leur jeune âge est un facteur dans le développement qui continue tout le long de la vie. Ainsi, par rapport à ces enfants qui ne partagent pas le lien scolaire avec leurs parents, Ouellet (1991) explique que les élèves issus des minorités peuvent être éduqués dans des familles qui les empêchent d’acquérir le savoir-faire et les caractéristiques culturelles nécessaires pour réussir à l’école (Ouellet, 1991, p. 25)²¹⁸. Dans le cas de notre étude, les familles n’empêchent pas leurs enfants d’apprendre cette autre culture, mais cette culture scolaire ne fait pas partie de la vie familiale. En revanche, nous trouvons que ceux qui ne se rattachent pas à la culture française immédiatement sont ceux (Kostas, Karim, Omar et Oksana) qui ne désirent pas cet attachement ou ceux (Kostas, Karim et Omar) chez qui la culture maternelle est tout simplement trop fortement enracinée. Rappelons que la famille est importante et le demeure.

Quant à l’école, bien que les effets identitaires ne paraissent pas évidents dans tous les discours, l’incidence identitaire est présente, bien que différente d’un enfant à l’autre. En effet, nous sous-entendons dans le discours de Maya et de Nina un rapport au français, auquel elles n’ont pas renoncé, alors qu’il peut être inconscient. Par exemple, Maya, qui accorde au français une place presque équivalente qu’à sa langue maternelle, pense déjà à reproduire sa scolarité avec ses enfants éventuels et Nina ne voit pas d’autres options pour sa scolarité : seul un lycée français est acceptable et naturel. Ce sont déjà les empreintes qui se manifestent. En revanche, Karim, Omar et Kostas ne manifestent pas de lien, à part linguistique, au français. Il se peut que cet attachement spécifique à la culture se présente ouvertement plus tard, comme l’ont suggéré les enseignants, parce que

²¹⁸ Alors qu’Ouellet constate que ces élèves ont des difficultés à réussir à l’école, nous n’abordons pas cet aspect.

tous les enfants sont marqués par la scolarisation en français. Cette manifestation fait partie de leur identité à long terme.

Nous avons déjà observé que l'identité est difficile à définir, car elle est dynamique, multidimensionnelle et flexible. La construction identitaire est donc sensible. Nous constatons que Kostas, Maya et Nina exhibent des identités imbriquées (Byrd-Clark, 2009), tout particulièrement liées les unes aux autres. Ces enfants se servent des identités en même temps et ne les séparent pas selon les catégories. Ils se voient comme un métissage de leurs bagages spécifiques et ils se définissent selon ce mélange. Karim, Omar, Maya et Nina s'expriment par des identités multiples (Byrd-Clark, 2009), qu'ils réussissent à séparer et à catégoriser. Les enfants peuvent donc manifester les deux types ou plus d'identité. Aucune identité n'est figée. En examinant les identités, soit multiples soit imbriquées, nous arrivons à comprendre comment ces jeunes se situent par rapport à cet ensemble complexe de cultures et de langues. Les identités de ces jeunes sont surtout plurielles en milieu minoritaire, car ils sont confrontés à diverses langues et cultures, dont la langue scolaire et la langue maternelle sont minoritaires. Ce lien est fondamental, mais cela ne signifie pas que la relation entre la langue et la culture soit mécanique. Puisque l'identité passe par plus d'une langue et/ou d'une culture, elle est transformée, parce que les langues et les cultures se trouvent dans les mêmes espaces de ces enfants, même si les mêmes cultures et les mêmes langues ne sont pas présentes en même temps dans les mêmes espaces. Puisque le lycée est un espace fréquenté par ces enfants, son influence est perçue dans la construction identitaire de ces jeunes. Néanmoins, les enfants côtoient des espaces variés et chacun a une influence variée dans sa formation identitaire. Nous avons effectivement observé que les enfants de notre étude de cas peuvent partager une

langue (le français) sans partager sa culture alors que d'autres peuvent partager une culture sans sa langue. Et, nous avons deux filles, Maya et Nina, qui partagent les deux (la langue et la culture française et maternelle). Dès lors, nous constatons que l'identité est singulière.

Pour conclure, puisque ces enfants sont des apprenants du français dans une école française, nous constatons que cet apprentissage a une incidence sur leurs identités, car en tant qu'apprenants, leur engagement au français fait partie de la construction de leurs identités (Byrd-Clark, 2009, p. 2). Bien que la langue et la culture maternelles aient une présence dans la vie actuelle de certains enfants et que tous envisagent de la conserver, ils affrontent des enjeux, qui sont la place des autres langues et des autres cultures dans leurs vies, l'anglais et le français. Nous savons depuis le chapitre premier de la deuxième partie que l'anglais occupe une place importante dans la société et chez plusieurs enfants. Avec ce petit groupe de jeunes, la place du français, actuellement évidente ou non à leurs yeux, a des effets aussi sur leurs identités. Cet effet est important à retenir, car le choix scolaire a effectivement un impact sur leurs identités. Le français a donc une place et une présence dans leurs vies.

Dans notre conclusion, nous expliquerons les conclusions générales sur le choix scolaire de ces parents immigrants et l'engagement au français de leurs enfants, l'originalité de notre recherche, les retombées de cette dernière et ses limites. Nous noterons aussi des pistes à explorer à l'avenir.

Conclusion

Notre recherche nous a permis de mieux comprendre comment et pourquoi les parents immigrants ont choisi une école française alors qu'ils disposaient d'un grand choix. Elle nous a également permis de saisir comment leurs enfants vivent ce choix.

Tout d'abord, certains parents immigrants de notre étude sont originaires de la France ou des anciennes colonies françaises. Le choix d'une école française semble alors assez évident, car il correspond à leur habitus : ils choisissent un système qui leur est connu, auquel ils font confiance du fait qu'il respecte certaines valeurs auxquels ils tiennent. Par exemple, ces parents veulent éviter pour leurs enfants les variétés du français canadien. En revanche, d'autres parents, qui n'ont, eux, aucun lien avec le français étant donné que celui-ci ne fait pas partie de leur héritage, choisissent le français en tant que langue de scolarisation : eux aussi veulent le français de France, cet accent distinct qu'ils trouvent au Lycée Claudel. De plus, ces parents ont une autre culture et une autre langue, toutes deux minoritaires, qu'ils veulent préserver dans une société majoritairement anglophone, d'où des défis importants par rapport à l'emploi de leur langue maternelle.

Ensuite, notre étude nous a permis de saisir l'engagement au français de leurs enfants, qui vivent effectivement le choix fait par leurs parents. Pour les enfants qui ont des parents français ou des parents scolarisés dans le système français, le choix semble correspondre à l'habitus de leurs parents, parce que ces derniers semblent choisir un système qui leur est familier et auquel ils font confiance.

Enfin, pour les enfants qui n'ont pas d'héritage linguistique français, le choix

scolaire fait par leurs parents est moins évident. Dans ce cas, il est notamment intéressant de constater les conséquences identitaires sur ces enfants qui essaient de maintenir leur patrimoine d'origine en même temps qu'ils fréquentent une école française et habitent dans une société anglo-dominante.

1 Conclusions générales

Nos trois conclusions générales portent sur les réponses à nos questions de recherche.

1.1 Pourquoi et comment les parents font le choix scolaire de leur(s) enfant(s)

La première question nous a permis d'étudier le choix scolaire fait par les parents, lequel répond à quatre buts. D'abord, le choix scolaire est lié à l'importance accordée à l'accent français de France, et non à la scolarisation en langue française, parce que dans les écoles de langue française au Canada, les élèves parlent aussi le français. Les parents privilégient cet accent de France, bien que tous ne soient pas informés de l'existence, en France, de divers accents et variétés du français. En effet, même en France et tout comme au Canada, il n'y a pas un seul accent. Bien que l'accent privilégié puisse être perçu comme standard, il n'est en fait utilisé que par une minorité, la classe élite (Bourdieu, 1982). En France, l'accent change d'un milieu à l'autre, comme la gastronomie change d'une région à l'autre. Les parents font ainsi un jugement de valeur en désirant cet accent, qui n'est pas détenu en France par tous les locuteurs. De plus, pour les parents français (comme l'a noté Forlot, 2010) et pour ceux qui ont fait leurs études dans le système français, le choix de ce français distinct fait partie des stratégies de reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970). Puisqu'ils détiennent le capital économique, ils peuvent se

permettre de choisir le lycée, qui représente à Ottawa la seule option susceptible de reproduire leur langue, leur culture et leurs valeurs. Puisque les frais de scolarité liés à cette école privée ne sont pas pour ces parents un empêchement, leur motivation première est de trouver une école qui ressemble à leur propre scolarité, qui offre également un milieu où leurs enfants sont entourés d'autres enfants qui leur ressemblent (van Zanten, 2009). Ce choix est ainsi le résultat de la reproduction désirée par les parents. Nous constatons que cette reproduction limite alors le choix pour ce groupe, ce choix devenant un non-choix. Dans ces conditions, nous mettons dans notre étude l'accent sur le concept de reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970). Bien que le choix scolaire ne soit pas restreint à Ottawa, nous constatons qu'il l'est pour ce groupe. Pour les autres parents, le choix du Lycée Claudel repose sur d'autres motivations, parce qu'ils ont sélectionné une scolarité pour leurs enfants qui n'est pas liée à leur héritage linguistique et culturel. C'est l'image du français pur de France qui motive leur décision de choisir une variété de français qui est peu disponible au Canada. Nous notons toutefois la contradiction soulevée dans les discours : le français du Canada est moins valorisé alors que les familles y habitent, et le français de France est plus rehaussé alors qu'aucune famille n'a de lien avec lui. Dans les deux cas, c'est l'accent du français de France qui est souhaité. De même, cette situation paradoxale se manifeste aussi dans la mesure où des parents, surtout ceux qui n'ont pas été éduqués dans le système français, attachent de l'importance à l'idéal du bilinguisme officiel canadien en sélectionnant une scolarisation en français pour leurs enfants (comme l'ont remarqué De Klerk, 2001; King et Fogle, 2006; Dalley et St-Onge, 2008), tout en ne voulant pas que leurs enfants parlent la variété canadienne du français. Il s'agit là, selon Bourdieu, d'une stratégie de distinction. Alors que le désir

d'accès stratégique à l'autre langue officielle est évident, ce n'est pas dans les contextes linguistiques canadiens ou dans les institutions canadiennes-françaises qu'il veut être satisfait. Cela ne veut pas dire que les parents font le mauvais choix, mais que le capital linguistique, notamment la variété du français au lycée, qui n'est pas majoritaire au Canada, peut être moins bien évalué pour l'avenir de leurs enfants. Donc, d'une part, la validité des motivations des parents s'accorde sur vouloir donner un capital linguistique à leurs enfants, mais d'autre part, le choix d'un accent distinct peut rendre ce choix scolaire non valable, s'il ne peut pas être activé dans la société où habitent les jeunes.

Nous avons montré que l'acquisition du capital linguistique du français a pour but d'augmenter les chances de trouver un emploi sur le marché du travail, étant donné la valeur du bilinguisme canadien, où il se convertira en capital économique. Mais les parents ne se rendent pas compte que ce capital va être difficile à activer étant donné que leurs enfants n'emploient pas le français privilégié au Canada. Certes, ils veulent un français soigné et spécifique, qui est disponible et majoritaire au lycée, mais ce français est minoritaire dans la société où ils vivent. En effet, dans les écoles de langue française, les enfants sont mieux équipés pour comprendre la nature minoritaire du français, car le contexte minoritaire du français fait aussi partie des enjeux politique, économique, historique, social et éducationnel au Canada. Dans le contexte canadien, ce n'est pas un problème, parce qu'il y a des identités multiples et bien qu'il y ait des représentations linguistiques négatives (Melanson et Cormier, 2010, p. 4), il y a moins d'attitudes négatives envers les différentes variétés du français. Puisque les familles viennent des parties différentes du Canada (de l'Acadie, du Québec, du nord de l'Ontario, de l'Outaouais, entre autres) et même d'autres pays où le français est utilisé, elles ne

détiennent pas le même accent. Dans les écoles canadiennes, les enfants ont donc l'habitude d'entendre des variétés tandis que ceux qui étudient au lycée semblent avoir des difficultés à comprendre les différentes variétés des accents. En plus, tous les parents valorisent les avantages que le capital de l'anglais peut offrir à leurs enfants, car ils comprennent évidemment que l'anglais occupe une place prioritaire sur le marché de travail (comme l'ont trouvé Curdt-Christiansen, 2009; Arsenault, 2008; Dalley et St-Onge, 2008). Sur ce point, il n'y a pas de différence entre le Lycée Claudel et les écoles de langue française, car l'acquisition du capital linguistique de l'anglais fait aussi partie des programmes dans les écoles canadiennes.

Les parents qui ne détiennent pas le capital linguistique du français aimeraient que le Lycée Claudel mette en place une politique linguistique qui précise l'emploi du français partout dans l'établissement scolaire (espaces structurés et non structurés), parce que le français n'est pas utilisé au sein de la famille. Est-ce que le lycée devrait imposer l'emploi exclusif du français étant donné qu'il est une école française? C'est là une autre situation contradictoire, parce que les parents veulent l'emploi du français, mais tout comme dans les écoles de langue française au Canada, l'utilisation de l'anglais est évidente parmi les jeunes (comme l'ont soulevé Melanson et Cormier, 2010; Gérin-Lajoie, 2003; Heller, 1999; et Bernard, 1991) dans cet établissement scolaire. Sur ce plan, il ne semble pas différer des écoles de langue française. Une autre situation paradoxale se manifeste au lycée par rapport au capital linguistique, mais cette fois de l'anglais. Les parents français choisissent cette école pour le français de France, mais en même temps, ils veulent pour leurs enfants une exposition à l'anglais. Ils se contentent de la présence de l'anglais dans un établissement français au lieu de mettre leurs enfants dans une école

de langue anglaise. Dans ces conditions, ces parents reconnaissent l'importance de l'anglais, mais la portée reproductive de leur scolarité française (langue et culture) est plus essentielle. Le lycée satisfait leurs besoins en offrant l'exposition à l'anglais sans qu'ils doivent choisir une école de langue anglaise appartenant au système canadien.

Finalement, les parents qui détiennent une autre langue que le français et l'anglais ont un autre enjeu à affronter : le maintien et la transmission de leur langue maternelle. Ils notent surtout l'interférence de l'anglais, car celui-ci représente l'autre langue de communication entre eux et leurs enfants, surtout si la langue maternelle n'est pas bien apprise. Comme ils ne partagent pas les mêmes connaissances que leurs enfants par rapport à la langue, à la culture et au système scolaires, ces parents ne peuvent pas appuyer aussi efficacement leurs enfants sur le plan matériel pour favoriser leur réussite. Leur soutien est en effet moins direct, par exemple quand il s'agit de conduire les enfants et d'arranger leurs horaires. Ces mêmes parents reconnaissent néanmoins que toutes les langues font partie du répertoire linguistique de leurs enfants et qu'elles ont des emplois et des contextes diversifiés. En bref, les parents s'accordent sur le choix du lycée pour leurs enfants en partageant des motivations semblables, qui sont l'acquisition du capital linguistique du français, le bilinguisme canadien (l'autre langue officielle – le français), l'accent de France (un élément distinctif) et un avenir plus prometteur pour leurs enfants.

1.2 Comment les enfants vivent le choix scolaire fait par leurs parents

La deuxième question a trait au choix scolaire fait par les parents et à ses effets sur leurs enfants. Quatre aspects importants ressortent de notre étude. Tout d'abord, tous les jeunes reconnaissent le capital linguistique et économique de l'anglais, qui occupe une place

dominante sur le marché. En plus, les apprenants du français comprennent que leur scolarité en français a aussi une valeur sur le marché du travail. Ils ont conséquemment l'occasion de faire augmenter leur capital culturel, social et économique. Cela veut dire que les enfants perçoivent le capital linguistique des langues comme un atout. Il est intéressant de noter que tous les enfants répètent les discours de leurs parents en commentant l'importance de parler ce français distinct.

Ensuite, les enfants qui ont des parents français ou des parents qui ont fait leurs études dans le système français reproduisent les discours de leurs parents par rapport à leur scolarisation, qui est aussi un lien culturel et linguistique. L'engagement au français de ces enfants est plus évident, car le français (une langue maternelle ou la langue maternelle) fait globalement partie de leur quotidien.

En outre, certains enfants ont deux langues maternelles, le français et une autre langue, alors que d'autres enfants ont une langue maternelle qui n'est pas le français. Cette autre langue se trouve dans plusieurs situations dans le même espace que le français. Les enfants arrivent à l'employer plus facilement, malgré les défis, quand les parents mettent en place une politique linguistique familiale informelle. Dans les familles où cette politique linguistique familiale n'existe pas, les enfants accusent une perte de cette autre langue maternelle.

Finalement, il apparaît que les pratiques linguistiques des enfants privilégient un mélange de l'anglais et du français et sont en cela similaires à celles des élèves des écoles de langue française (comme l'ont découvert Melanson et Cormier, 2010; Gérin-Lajoie, 2003; Heller, 1999; et Bernard, 1991) en contexte minoritaire depuis les années 1970, même si la motivation quant à l'utilisation de l'anglais n'est pas la même

(Gérin-Lajoie, 2003; Heller, 1999). En effet, alors que la présence de l'anglais dans la vie des enfants est incontournable, ces jeunes vivent dans une société anglo-dominante, où le poids de la culture nord-américaine influence leur vie quotidienne, y compris leur comportement linguistique. Même si, dans l'espace scolaire, l'emploi de l'anglais est répandu, parce que le Lycée Claudel ne renforce pas explicitement l'emploi du français et n'y interdit pas non plus l'utilisation de l'anglais, la grande différence entre le lycée et les écoles de langue française correspond au contexte majoritaire du français qui existe dans cet établissement.

1.3 La construction identitaire

La troisième question a porté sur la construction identitaire des enfants qui n'ont pas d'héritage linguistique français. Quatre grandes conclusions se dégagent. Tout d'abord, l'emploi du français et de l'anglais se fait au détriment de la langue maternelle, notamment parce que la place de cette dernière est moins présente dans la vie quotidienne de ces enfants et parce qu'au Canada, c'est le bilinguisme qui a une valeur sur le marché linguistique. Une politique linguistique familiale sert toutefois à renforcer la transmission et le maintien de la langue maternelle, malgré les difficultés existantes. Les enfants comprennent qu'ils sont les détenteurs de l'avenir de leur langue et de leur culture maternelles, qu'ils veulent préserver. Ils ont tous surtout un attachement indéniable à leur culture maternelle. Mais ils ont aussi exprimé un engagement au français qui est évident sur le plan linguistique. Ils s'accrochent tous à la langue française, la langue de leur scolarité.

Ensuite, l'ajout du capital culturel français a un impact sur le plan familial, car cet élément culturel ne se manifeste pas au sein de la famille. L'intervention du français dans la vie familiale est évidente, parce que les enfants sont socialisés dans cette école française où ils ont intégré certains aspects de la culture française, complètement inconnus de certains parents. Le français fait partie de leur vision globale, soit directement (l'engagement au capital linguistique du français en l'employant) ou indirectement (le désir de reproduire leur scolarité avec leurs enfants éventuels et la place accordée au français dans leur vie). Partant de ces faits, nous notons une situation paradoxale par rapport au choix scolaire. Si ces enfants avaient fréquenté une école d'immersion française, les effets sur la langue maternelle auraient été les mêmes, quel que soit le contexte canadien, parce que les enfants auraient été scolarisés en français, la même langue d'enseignement au lycée, qui n'est pas employée au sein de la famille. La seule différence dans une école de langue française aurait été le contexte canadien, qui aurait aussi été le même que celui du pays d'accueil, parce que le français aurait été minoritaire à l'école. Mais avec le choix du Lycée Claudel, les parents imposent une troisième culture, qui intervient au sein de la famille. En fréquentant le lycée, les jeunes voient, avec l'ajout de la culture française, leur éducation culturelle enrichie et peut-être aussi remise en cause puisqu'ils ne la partagent pas avec leurs familles. Alors qu'il existe des similarités entre la culture française et la culture canadienne-française (la nourriture, la musique), la culture française transmise au lycée comporte une formation axée sur la France : sa géographie, son histoire, ses écrivains, ses artistes. Quoique les enfants apprennent au lycée l'histoire et la géographie du Canada, les connaissances dans ces domaines sont plus limitées. Il se peut qu'ils n'en aient pas eu conscience lors de

l'inscription de leurs enfants dans cet établissement. Dans une école d'immersion française, les parents auraient pu communiquer avec l'équipe pédagogique, tout en restant dans un contexte entièrement canadien : ils n'auraient pas eu à faire face à une autre culture.

Il est ensuite apparu que le français n'occupe pas une grande place dans la vie des six familles qui ne détiennent pas un héritage français. Ces familles donnent plus d'importance à la conservation de la langue et de la culture maternelles ou bien elles acceptent et épousent la société plus anglophone dans laquelle elles vivent. La scolarisation en français peut ainsi être un risque pour les parents qui n'ont pas cet habitus. Il semble toutefois qu'ils n'ont pas pensé aux enjeux liés au choix scolaire avant de le faire, puisqu'aucun parent n'a précisé la réflexion faite à cet égard. Le choix scolaire a été notamment réalisé sans avoir pensé aux conséquences sur la langue maternelle. Les parents ont choisi cette formation en raison de la langue, mais après l'inscription de leurs enfants, ils ne sont pas partie prenante de la vie, surtout scolaire, de ces derniers, car ils n'ont pas cette même expérience. En effet, puisque les parents, surtout dans la sphère privée, ne donnent pas une place prioritaire au français, les enfants peuvent, en s'inspirant de leurs parents, reproduire ce même schéma en minimisant l'importance du français au sein de la famille. Nous avons néanmoins observé les empreintes de l'effet identitaire du français chez Maya et Nina. Quant aux autres (Karim, Omar, Kostas et Oksana), il se peut que l'engagement au français au niveau culturel se développe chez eux plus tard, comme l'ont indiqué les enseignants.

Notre étude de cas a mis l'accent sur la difficulté de définir l'identité, qui est toujours en mutation, qui peut être multiple, imbriquée et même contradictoire (Byrd-

Clark, 2009). L'examen des identités nous a permis de saisir comment les jeunes se définissent en tenant compte de l'ensemble de leur bagage, à la fois linguistique et culturel. Les enfants doivent savoir gérer ce mélange complexe en passant d'un espace à l'autre, d'un contexte au suivant, etc. De plus, les identités également floues des parents sont notamment influencées par leurs parcours d'immigrants, que les enfants ne vivent pas, mais dont ils subissent les effets. Tout cela influe sur leur identité, qui est vraiment particulière, mais nous avons surtout remarqué les conséquences du choix scolaire dans ce domaine. La scolarité dans le système français marque les enfants instantanément sur le plan linguistique, car ils sont tous apprenants du français et emploient cette langue de façon quotidienne à l'école. En plus, l'école laisse des traces culturelles, bien que moins évidentes à évaluer. Par exemple, les traces culturelles comprennent ce que les enfants apprennent et leur façon d'apprendre. Au contraire, pour Maya et Nina, nous remarquons que le français est important dans leurs vies et dans leurs identités. Les conclusions générales que nous venons d'expliquer nous permettent de présenter une recherche à la fois utile et singulière dans ce domaine.

2 L'originalité de notre contribution

Bien que le domaine du choix scolaire soit étudié par plusieurs chercheurs, les interprétations constatées dans notre étude sont rares dans la littérature disponible. L'originalité de notre contribution de ce travail est liée à trois facteurs liés au choix scolaire.

Tout d'abord, nous avons découvert que les démarches faites par deux groupes de parents immigrants par rapport au choix scolaire ont des incidences sur leurs enfants. Les

parents du premier groupe, constitué de parents français ou de parents des anciennes colonies françaises, s'est appuyé sur leur habitus en choisissant une école destinée à reproduire chez leurs enfants la scolarité qu'ils ont connue, mais cette fois-ci au Canada étant donné que cette possibilité y existe. Bien qu'analogue au travail de Forlot (2010), qui porte sur le choix scolaire des expatriés français, le nôtre en diffère en ce qu'il comprend des parents de pays autres que la France, mais où le français est employé (le Liban, le Maroc et la Côte d'Ivoire). Leur choix a servi à distinguer la scolarité de leurs enfants de celle des autres jeunes au Canada, parce que ce choix porte notamment sur le français de France, que ces parents désirent. Ceux-ci n'ont pas osé essayer un système qu'ils ne connaissaient pas. Le deuxième groupe, qui n'a pas d'héritage français, a fait leur choix principalement parce qu'ils souhaitaient donner à ses enfants un avenir plus prometteur. Nous avons déjà mentionné que le Lycée Claudel est le seul choix pour les parents français ou éduqués dans le système français, qui cherchent à reproduire leur scolarité et qui possèdent le capital économique nécessaire. Ce fait justifie la distinction que notre étude établit entre les parents : ceux qui détiennent l'héritage français et ceux qui ne le détiennent pas. Ce dernier offre le capital linguistique alors que ce même capital existe dans les écoles de langue française. Le choix scolaire porte ainsi sur un certain français offert dans un milieu distinct et qui n'est pas disponible dans les autres écoles de langue française de la région. Bref, alors que le choix scolaire ne se limite pas au capital linguistique, il ne correspond ni à la norme de la société majoritaire dans laquelle ces familles habitent ni à un système qui leur est familier. Ce choix se représente comme prestigieux, vu que l'école sélectionnée privée permet aux enfants d'acquérir à la fois le capital culturel et le capital social. La confiance qu'ont les enfants se fonde sur leur

scolarisation dans cette école : ils se voient différemment des jeunes qui fréquentent les écoles de langue française.

D'une part, ces parents présentent le français, la langue de scolarisation, à leurs enfants, pour épouser les valeurs canadiennes de bilinguisme officiel et pour avoir une meilleure vie au Canada, mais dans un système qui n'est pas canadien, alors que des écoles de langue française sont à leur disposition. D'autre part, ce groupe prend des risques inconnus en choisissant ce système, parce que la présence du français (les longues journées au lycée et les devoirs contribuent à la place du français dans la vie des enfants) a un impact sur la vie de la famille, où le français n'occupe pas une place importante. La connaissance que leurs enfants ont de cette langue a une incidence sur leur langue maternelle, qui est employée majoritairement au sein de la famille, un espace très limité. Certes, dans une école de langue française, il y aurait eu un impact sur la langue maternelle, mais la différence porte sur le contexte majoritaire, au Lycée Claudel, du français et de la culture française (cela comprend la rigueur du système, la lourde charge de devoirs, les longues heures de cours, les matières centrées sur la France et l'Europe). Dans le système canadien (dans une école de langue française ou une école de langue anglaise), la scolarité suit les normes établies par le gouvernement provincial, avec des ressources disponibles dans les deux langues. En plus, les parents doivent soutenir ce choix scolaire, bien qu'indirectement, parce qu'ils ne partagent pas les mêmes connaissances que leurs enfants quand il s'agit de la vie scolaire de leurs enfants qui se déroule en français.

Ensuite, il est apparu que cette scolarité distincte est une représentation forte et désirée d'un certain français pour tous les enfants, qui reproduisent les discours de leurs

parents. Ce français, distinct de celui de la société canadienne dans laquelle ils habitent, sert à promouvoir un capital linguistique qui sera plus tard un atout sur le marché du travail. Cela ne veut pas toutefois dire que l'accent français de France est un avantage. En effet, le contexte majoritaire francophone de l'école s'oppose au contexte minoritaire de la société : l'accent français des enfants du lycée est minoritaire dans la société majoritaire anglophone, où le français est déjà minoritaire. En fait, la participation à la francophonie pourrait devenir limitée si les jeunes ne comprennent pas les locuteurs qui ont des accents divers. Leur incompréhension serait alors révélatrice de la distinction faite entre les accents : celui qu'ils emploient et comprennent et ceux utilisés par les autres, qu'ils ne semblent pas comprendre.

De ce point de vue, si l'accent n'est donc pas avantageux, l'investissement de la scolarisation dans cette école peut être mis en question. D'abord, dans les universités canadiennes, les enfants vont être entourés d'autres accents parmi lesquels le leur ne sera pas majoritaire. Ensuite, pour certains métiers au Canada, où les individus doivent se présenter devant les autres (les médias, la politique, les discours de motivation), cet accent peut être vu moins favorablement, car il n'est pas l'accent du peuple qui va écouter leurs discours. Leur distinction peut les mettre à part, parce que l'effet claudélien est un capital qui peut se retourner contre les enfants. Le lycée contribue à des apparences et à la construction sociale que les familles achètent en même temps qu'elles achètent la scolarité pour leurs enfants. La conception d'être d'entre nous, d'être avec des individus qui sont comme nous, constitue la distinction (van Zanten, 2009). Les enfants vont percevoir qu'ils sont différents des autres jeunes qui ne fréquentent pas le lycée, même s'ils ne le disent pas de façon explicite. Néanmoins, les enfants auront l'occasion de

rehausser leur capital culturel, social et économique en détenant le capital linguistique du français. Les jeunes comprennent déjà la valeur de leur formation et les avantages dont ils pourraient bénéficier à l'avenir.

Enfin, nous avons observé que la scolarité en français a des empreintes sur des enfants qui n'ont pas d'héritage français. En effet, l'ajout du français devient un enjeu à affronter, parce que l'emploi de la langue maternelle est déjà restreint, mais maintenant, elle est aussi en compétition avec le français (la langue de scolarité) et avec l'anglais (la langue véhiculaire). La réussite de la transmission et du maintien de la langue maternelle dépend d'une politique linguistique familiale mise en place dès le départ et respectée par la famille pour promouvoir le multilinguisme qui en découle, qui est aussi un atout. Une telle politique aide les enfants à gérer les langues et les cultures, qui font partie de leur bagage, selon les contextes et les espaces divers qu'ils fréquentent. Bien que les parents aient choisi la scolarité en français dans l'espoir de donner un meilleur avenir à leurs enfants, sans peut-être penser aux effets de cette scolarité sur l'identité de leurs enfants, nous avons vu que la scolarité en français a des effets identitaires sur ces jeunes. Ceux-ci font des liens entre l'importance de la langue dans leurs vies : le désir de vouloir faire des études universitaires en français, de l'employer pour le travail, de le parler dans l'avenir en famille. Ce sont des traces imprimées sur l'identité des enfants.

Tout bien considéré, notre contribution est donc singulière, parce qu'elle fait avancer les connaissances dans le champ d'études du choix scolaire en expliquant les raisons de ce choix. Ces connaissances comprennent la portée de la reproduction, de la distinction et des formes de capital afin de donner aux enfants un avenir plus prometteur. De plus, sa particularité fait progresser l'ensemble du savoir dans des domaines tels que

l'éducation, la sociolinguistique et la sociologie en montrant que le choix scolaire et ses incidences font partie de ces domaines. Ces disciplines peuvent traiter ce phénomène avec des perspectives différentes de la nôtre, mais également pertinentes. Examinons maintenant les retombées de notre travail.

3 Les retombées de la recherche

Les retombées de notre recherche concernent à la fois les participants, les établissements scolaires et les chercheurs, ces trois entités pouvant retirer des bénéfices de nos conclusions.

Les résultats de notre étude pourraient donner des informations précieuses aux participants, notamment sur les principales motivations du choix du lycée. Les parents et leurs enfants ont mis en avant des avantages économiques, culturels, linguistiques et sociaux comme bénéfices de la scolarisation en français. Ensuite, les parents ont compris l'importance des démarches nécessairement entreprises afin de sélectionner une école pour leurs enfants. De plus, ils ont eu l'occasion de prendre en considération les conséquences possibles du choix sur leurs enfants, surtout quand ce choix est distinct de ceux faits par la société canadienne en matière scolaire et différent sur le plan du rendement scolaire (pour certains parents). Puis, les enfants ont noté que ce choix a des conséquences sur leur scolarité ainsi que sur leur vie. Ils en apprécient les avantages par rapport à leur avenir, qui pourrait être plus prometteur avec les deux langues officielles dans leur répertoire linguistique. En outre, certains enfants mettent l'accent sur l'importance de la dimension linguistique et / ou culturelle maternelle, notamment quand leur héritage n'est ni français ni canadien, parce que le lien au côté maternel est soudé par

la présence forte de la famille. Par exemple, nous avons vu que les grands-parents servent à renforcer le rattachement à ce côté maternel, de même que le contact régulier avec la famille et la participation dans la communauté linguistique, culturelle ou religieuse.

Les résultats de notre étude pourraient susciter l'intérêt des administrateurs d'une école où se trouvent plusieurs élèves qui ont une langue maternelle autre que les langues officielles du pays dans un contexte minoritaire (en particulier, le français) pour comprendre le choix scolaire des parents immigrants. Tout d'abord, les administrateurs auraient une compréhension plus profonde des facteurs motivant le choix, par les parents, du français, alors que celui-ci ne fait pas partie de leur héritage culturel. En outre, les établissements scolaires auraient une meilleure compréhension de la complexité du multilinguisme dans un contexte du bilinguisme officiel, des préoccupations des parents immigrants par rapport à la langue maternelle, des enjeux identitaires qui jouent dans un tel cas et de la transmission d'une langue et d'une culture scolaire absentes de la sphère familiale. Ce sont des enjeux auxquels sont confrontés les parents et les élèves, notamment quand le choix scolaire ne suit pas les normes de la société dans laquelle les familles vivent. Nos résultats pourraient donc aider les établissements scolaires à la fois à mieux comprendre et à mieux soutenir les familles immigrantes et à saisir les défis auxquels elles font face. Nous suggérons donc que les établissements scolaires prennent en considération des politiques qui pourraient aider les parents à comprendre un système scolaire dont le déroulement peut leur être inconnu. Ils pourraient aussi rencontrer ces familles pour comprendre les défis qu'elles affrontent afin de soutenir leur choix.

Enfin, les résultats de notre recherche pourraient intéresser d'autres chercheurs, désireux de saisir ce genre de phénomène dans d'autres villes ou chez d'autres

populations. En outre, les retombées de notre recherche ajoutent à la banque de données des études réalisées sur le choix scolaire où le français est en contexte minoritaire et qui implique des parents immigrants. Par exemple, notre étude fait progresser la recherche dans ce domaine, parce que les élèves d'une école française manifestent les mêmes comportements langagiers que leurs camarades dans les écoles de langue française en employant l'anglais à l'école entre eux.

Certes, les retombées de notre recherche vont faire progresser les connaissances, mais nous notons aussi des limites de notre recherche.

4 Les limites de la recherche

Nous avons entrepris une recherche qualitative qui nous a permis de mieux comprendre le choix scolaire effectué et ses conséquences sur les enfants en analysant le discours de nos participants. Notre étude comportait trois limites pour bien comprendre le phénomène : 1) le site unique, 2) le nombre de participants recruté et 3) le statut économique social des parents.

D'abord, nous avons fait notre recherche uniquement dans un site, parce que le Lycée Claudel est la seule école française à Ottawa. Un autre site semblable aurait pu confirmer, infirmer nos interprétations ou ajouter d'autres conclusions.

Ensuite, le nombre de participants à notre recherche a dépendu des réponses reçues à l'appel fait par l'école en tant que transmetteur de notre message. Selon le code de déontologie qu'il fallait respecter, nous n'avons ni pu choisir les participants pour notre étude ni pu recruter d'autres participants. Dans d'autres conditions, un plus grand nombre de participants aurait peut-être renforcé nos interprétations analytiques des

discours. En outre, il aurait été intéressant d'avoir plus de participants qui n'ont pas de lien avec le français pour en savoir plus sur un choix scolaire, qui est moins évident chez ce groupe spécifique d'immigrants que chez des parents français ou des parents scolarisés dans système français.

Finalement, le statut social économique des parents a un impact sur le choix scolaire, car les parents qui optent pour une école privée doivent avoir le capital économique pour poursuivre dans ce choix. Ainsi, le choix scolaire et le statut social et économique sont interdépendants. Le Lycée Claudel est en effet accessible seulement aux parents qui ont les moyens financiers nécessaires. Le fait que nous n'avons pas pris en compte ce qui motive le choix scolaire autre que le Lycée Claudel de la part de parents immigrants ou encore les processus qu'ils ont suivis pour arrêter leur choix est une limite de notre recherche. Il est impossible de savoir ou d'estimer le rôle des différentes formes de capital mis en valeur pour faire ou pour limiter leur choix. Voilà un terrain de recherche qui demeure à exploiter.

5 Les pistes à explorer

En ce qui concerne la contribution de cette thèse à la recherche dans le domaine du choix scolaire des parents immigrants et des effets de ce choix sur leurs enfants, sans chercher à les détailler de manière exhaustive, les conclusions auxquelles nous sommes arrivée montrent qu'au cours des travaux effectués dans le cadre de ce travail, nous proposons quatre axes de réflexion plus poussée, chacun représentant un potentiel pour le développement de futures études.

Le premier axe serait de poursuivre l'étude des choix scolaires des couples

exogames qui n'utilisent pas la même langue avec leurs enfants, et ce, pour comprendre les pratiques langagières établies dans le but de maintenir les deux langues. Dans ce cas, des enjeux linguistiques se manifestent, parce que le choix scolaire peut être l'une de leurs langues (le français ou l'anglais). Dans cette situation, il serait intéressant de comprendre comment ils choisissent la langue de scolarisation en examinant les facteurs de motivations et les objectifs, en sachant que ces deux éléments sont à leur disposition. Ils peuvent opter, dans la société anglo-dominante, pour la langue majoritaire (l'anglais) ou la langue minoritaire (le français).

Le deuxième axe consisterait à étudier l'acquisition des langues chez l'enfant dans une famille où il est exposé à plus d'une langue maternelle, surtout si l'une de ces langues n'est pas officielle. Dans cette situation, il serait intéressant d'étudier si un équilibre linguistique est possible entre les deux langues maternelles. Si oui, comment va-t-on évaluer le maintien des compétences linguistiques, sachant que les langues minoritaires ont tendance à diminuer d'une génération à la suivante ? Il serait essentiel de comprendre les politiques linguistiques familiales mises en place pour examiner la gestion des langues dans le répertoire de l'enfant, étant donné qu'au sein de la famille, une langue est officielle et l'autre ne l'est pas. Dans ce cas, puisque le choix scolaire correspondrait à la langue officielle, il serait intéressant d'étudier la valeur des deux langues au sein de la famille et la politique linguistique familiale mise en vigueur dès le début pour que la famille puisse y adhérer strictement.

Le troisième axe serait d'orienter le travail vers les pratiques langagières familiales pour examiner si une politique linguistique familiale sert à transmettre et à maintenir la langue maternelle quand elle n'est ni le français ni l'anglais. Dans ce

domaine, il serait intéressant de noter les influences sur les attitudes et les croyances des familles issues de l'immigration qui perdent petit à petit la pratique langagière de la langue maternelle. Par exemple, il existe des parents qui ne savent ni la lire ni l'écrire. De ce fait, ils ne la transmettent pas à leurs enfants. Est-ce que ces parents se contentent du fait que leurs enfants parlent la langue maternelle après avoir quitté leurs pays et que l'utilisation orale leur est suffisante (ce qui est la norme chez plusieurs locuteurs des langues parlées à travers le monde) ? Témoins des lacunes de leurs parents dans la connaissance de cette langue, les enfants vont-ils se sentir déracinés ? Vont-ils la valoriser à long terme, en sachant qu'elle risque de disparaître, ou vont-ils au contraire l'abandonner afin de favoriser les langues majoritaires et/ou officielles au sein de la famille ? Par la suite, comment les familles définissent-elles la réussite par rapport à la politique linguistique familiale ? Dans tous ces cas, il serait important d'étudier la place de la langue maternelle chez les familles qui s'installent au Canada. Ceci nous permettrait d'examiner ce qu'elles peuvent faire par rapport au maintien et à la transmission de la langue maternelle en sachant que cette langue ne sera pas la langue de scolarisation de leurs enfants. Ainsi, il serait utile de voir si, malgré le fait de scolariser leurs enfants en français, en anglais ou dans les deux langues officielles, les parents insistent sur la conservation de la langue maternelle.

Le quatrième axe consisterait à examiner l'impact de l'anglais sur toutes les autres langues dans les répertoires linguistiques des jeunes. Que peuvent faire les familles qui travaillent à maintenir leur langue maternelle quand elles ne peuvent pas éviter l'influence de l'anglais en sachant que sa présence se trouve dans plusieurs univers que les individus fréquentent ? Est-ce que le choix d'une scolarisation en anglais devient

évident si les familles n'arrivent pas à lutter contre l'interférence de cette langue prédominante ? Il serait important d'étudier la gestion de l'anglais au sein de la famille. Ceci permettrait de comprendre si une politique linguistique familiale servirait à définir son emploi uniquement dans certains contextes afin de préserver les autres langues dans le répertoire linguistique des jeunes.

Nous pensons que ces axes pourraient produire des résultats intéressants dans des études subséquentes, en complétant et en enrichissant l'ensemble du savoir dans ces domaines.

6 Conclusion finale

En conclusion, les résultats de notre étude suggèrent que les parents ont fait le choix du Lycée Claudel pour le capital linguistique qui est étroitement lié au français de France, celui qui est privilégié par tous les parents. Le choix scolaire semble porter sur l'accent de France que les parents trouvent dans cette école et pas dans les écoles de langue française de la région. Cette distinction sert ainsi à distinguer les enfants de cette école des autres écoles, où le français est aussi parlé, mais où l'accent est différent. En plus, nous avons noté que dans cette école, comme dans les écoles canadiennes, les jeunes parlent un mélange d'anglais et de français. Il y a donc très peu de différence entre les comportements linguistiques, sur le plan de l'anglais, des jeunes du système français et ceux du système canadien, quoique ce qui motive ces comportements linguistiques pourraient être différents (Gérin-Lajoie, 2003 ; Heller, 1999). C'est pour cette raison que nous soulignons l'importance de cet accent, qui est un élément distinctif, au Lycée Claudel. En outre, les enfants vivent le choix scolaire fait par leurs parents en comprenant

la distinction entre le français qu'ils emploient, celui qui est utilisé dans les écoles de langue française et celui qui est utilisé dans la société. Ils s'identifient tous à cet accent. Il faut toutefois noter que l'incompréhension des variétés canadiennes du français semble fragiliser le choix fait, car les jeunes habitent dans une société où leur accent est minoritaire à l'extérieur de leur établissement scolaire. Ils devront dans le futur s'intégrer dans une société plus large, où ils seront confrontés à ces variétés qu'ils ne comprennent pas ou peu. Bien qu'ils reproduisent les discours de leurs parents, les enfants notent aussi une différence entre leur scolarité (selon eux, un niveau plus élevé, une charge plus lourde, des connaissances plus étendues, l'acquisition d'une méthode de travail) et celle des autres écoles. Ces perceptions sont fondées notamment sur les longues heures que les enfants passent au lycée. Les heures passées au lycée sont plus nombreuses que dans les écoles de langue anglaise et de langue française²¹⁹, ce qui n'est pas garant d'une meilleure réussite scolaire comme le confirment les résultats PISA, malgré les représentations des parents et des enfants de notre étude. Les enfants semblent être fiers de fréquenter le Lycée plutôt qu'une école canadienne. Finalement, l'apprentissage a un impact identitaire évident sur certains enfants qui n'ont pas d'héritage français.

L'immersion totale dans la langue et la culture françaises influence l'identité de ces jeunes qui emploient une autre langue et vivent chez eux dans une culture différente. Ces enfants sont le produit de leur milieu, où se mêlent les rôles de la famille, de l'école et de la société. Ils ne peuvent pas échapper à l'influence de ces espaces qui les entourent, qui les forment. Ce choix scolaire est un facteur qui accentue le mélange identitaire, parce que la culture française fait globalement partie de leur apprentissage.

Nous terminerons par cette citation de Klinkenberg, qui souligne l'importance du

²¹⁹ <http://www.cic.gc.ca/francais/nouveaux/avant-etudes-scolaires.asp>

rôle de chaque individu dans les choix linguistiques : « le citoyen est au-dessus de la langue » (Klinkenberg, 2001, p. 71). La survie des langues dépend donc de l'individu lui-même, et non de la langue. En d'autres mots, nos participants ont le pouvoir d'influencer le choix des langues employées dans les espaces et les contextes différents qu'ils fréquentent. Ainsi, c'est à eux de formuler et de mettre en vigueur des pratiques langagières pour gérer l'emploi des langues selon les choix qu'ils ont faits.

Bibliographie

1 Les ouvrages et les articles théoriques

ABBAS, Tahir. « British South Asians and pathways into selective schooling : social class, culture and ethnicity », *British Educational Research Journal*, vol. 33, n° 1, (2007), p. 75-90.

ABOU, Révérend Père Sélim. « Qu'est-ce que l'identité culturelle? » dans *Langue française et Identité culturelle*, Dakar, Les nouvelles éditions africaines, 1977, p. 31-42.

ACCARDO, Alain et Philippe CORCUFF. *La Sociologie de Bourdieu*, Bordeaux, Le Mascaret, 1986, 247 p.

ALBA, Richard et collab. « Only English by the third generation ? Loss and preservation of the mother tongue among grandchildren of contemporary immigrants », *Demography*, vol. 39, n° 3 (août 2002), p. 467-484.

ALLAIRE, Gratien. « From “Nouvelle-France” to “Francophonie canadienne” : A historical survey », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 185, (2007), p. 25-52.

ALLIANCE ONTARIENNE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS. Congrès (8^e : 1989 : Toronto, Ont.), *Vivre sa langue, vivre sa culture : actes du 8^e congrès de l'Alliance ontarienne des professeurs de Français tenu à Toronto les 20, 21 et 22 avril 1989*, Sudbury, Institut franco-ontarien, 1989, 122 p.

AMMON, Ulrich. « L'anglais, puissance mondiale ? – Dossier : les langues européennes », *Deutsch-französisches forum franco-allemand*, 15 juin 2001, http://www.leforum.de/artman/publish/article_166.shtml, consulté le 3 juillet 2014.

AMOSSY, Ruth et Anne HERSCHBERG PIERROT. *Stéréotypes et clichés : langue, discours, société*, Paris, Armand Colin, 2005, 128 p.

ANCTIL, Pierre. « Sortie de crise linguistique au Québec L'apprentissage du français par les immigrants selon les données du recensement fédéral de 2001 », *Revue d'études canadiennes*, vol. 41, n° 2 (printemps 2007), p. 185-212.

ARSENAULT, L. « Le choix de l'école francophone par une famille exogame : exemple d'une approche sociolinguistique et ethnographique », dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie : minorités et pédagogies*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2008, p. 259-280.

ARVIZU, Steven F. « Building bridges for future anthropological contributions to diversity and classroom practices », dans Robert A. Devillar, Christian J. Faltis et James P. Cummins (dir.), *Cultural diversity in school from rhetoric to practice*, New York, State University of New York Press, 1994, p. 75-97.

ASSOCIATION CANADIENNE DES ÉDUCATEURS DE LANGUE FRANÇAISE.
Avenir du Canada et culture française : travaux du XIV^e congrès de l'Association canadienne des éducateurs de langue française, Actes du colloque tenu à Charlottetown, août 1961, 176 p.

AUDET, Geneviève. « La relation enseignant-parents d'un enfant d'une autre culture sous l'angle du rapport à l'altérité », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2 (2008), p. 333-350.

BAKER, Colin. *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Bristol, Multilingual Matters Ltd., 2011, 512 p.

BALL, Stephen. « The risks of social reproduction : The middle class and education markets », *London Review of Education*, vol. 1, n° 3 (2003), p. 163-175.

BALL, Stephen, Richard BOWE et Sharon Gewirtz. « School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education », *Journal of Education Policy*, vol. 11, n° 1, (1996), p. 89-112.

BARRON-HAUWAERT, Suzanne. *Bilingual siblings Language use in families*, Bristol, Multilingual Matters Ltd., 2010, 232 p.

BARRON-HAUWAERT, Suzanne. *Language strategies for bilingual families*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd., 2004, 236 p.

BARTH, Fredrik (dir.) *Ethnic groups and boundaries : The social organization of culture difference*, London, Allen & Unwin, 1969, 153 p.

BATHMAKER, Ann-Marie et Penelope HARNETT (dir.). *Exploring learning, identity and power through life history and narrative research*, London, Routledge, 2010, 186 p.

BAUDOT, Alain. « Langue française et identité culturelle : pour une problématique », dans *Langue française et identité culturelle*, Dakar, Les nouvelles éditions africaines, 1977, p. 43-54.

BAYART, Jean-François. *Illusion identitaire*, Paris, Fayard, 1996, 306 p.

BÉLANGER, Nathalie. « Le choix scolaire de l'école secondaire de langue française en Ontario par les parents », *Lien social et politiques*, n° 66 (automne 2011), p. 197-223.

BÉLANGER, Nathalie et Berthe KAYITESI. « Mise en œuvre de la Convention internationale des droits de l'enfant : Prendre au sérieux la participation de l'enfant à l'école de langue française en Ontario » dans S. Bennett et M. Paré (dir.), *20^e Anniversaire de la Convention internationale des droits de l'enfant*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2010, p. 144-158.

BÉLANGER, Nathalie et Diane FARMER. « Expérience scolaire et appropriation de l'école de langue française en Ontario par les enfants » dans Nathalie Bélangier et collab (dir.), *Produire et reproduire la francophonie en la nommant*, Sudbury, Prise de parole, 2010, p. 201-227.

BENNEZON, Pierre. « “Le français et moi” thème de réflexion pour les adultes français », dans *Langue française et identité culturelle*, Dakar, Les nouvelles éditions africaines, 1977, p. 81-84.

BENOÎT, Maryse et collab. « Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2 (2008), p. 313-332.

BENZAKOUR, Fouzia. « Les stéréotypes associés aux constructions sur la langue dans le contexte d'immigration récente au Québec », dans Denise Deshaies et Diane Vincent (dir.), *Discours et constructions identitaires*, Sainte-Foy, Université Laval, 2004, p. 155-163.

BERGER, Marie Josée. « Actualisation de conférence de précoce du modèle d'intervention vers un linguistique (FN1) », *Revue moderne canadienne*, vol. 55, n° 4 (1999), p. 515-531.

BERNARD, Roger. « Du social à l'individuel : naissance d'une identité bilingue », dans Jocelyne Létourneau et Roger Bernard (dir.), *La question identitaire au Canada francophone. Récits, parcours, enjeux, hors-lieux*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1994, p. 155-162.

BERNARD, Roger. *Un avenir incertain : comportements linguistiques et conscience culturelle des jeunes Canadiens français*, Ottawa, Fédération des jeunes Canadiens français inc., 1991, 280 p.

BERNARD, Roger. *Le choc des nombres : dossier statistique sur la francophonie canadienne, 1951-1986, Livre II*, Ottawa, Fédération des jeunes Canadiens français inc., 1990, 311 p.

BERNARD, Roger. *Le déclin d'une culture : recherche, analyse et bibliographie : Francophonie hors Québec, 1980-1989*, Ottawa, Fédération des jeunes Canadiens français, inc., 1990, 198 p.

BERRENDS, Mark et Geneviève ZOTTOLA. « Social perspectives on school choice », dans Mark Berends et collab. (dir.), *Handbook of research on school choice*, New York, Taylor and Francis, 2009, p. 35-53.

BERRY, John W. « Mutual attitudes among immigrants and ethnocultural groups in Canada », *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 30, n° 6 (2006), p. 719-734.

BEZEMER, Jeff. « ‘They don’t have that feeling’ The attribution of linguistic resources to multilingual students in a primary school », *Linguistics and Education*, vol. 18, n° 1 (2007), p. 65-78.

BLACKLEDGE, Adrian. « The wrong sort of capital? Bangladeshi women and their children’s schooling in Birmingham, U.K. », *The International Journal of Bilingualism*, vol. 5, n° 3 (September 2001), p. 345-369.

BLACKLEDGE, Adrian et Aneta PAVLENKO. « Negotiation of identities in multilingual contexts », *The International Journal of Bilingualism*, vol. 5, n° 3 (September 2001), p. 243-257.

BONARDI, Christine et Nicolas ROUSSIAU. *Les représentations sociales*, Paris, Dunod, 1999, 124 p.

BOUDREAU, Annette et Lise DUBOIS. « Langues minoritaires et espaces publics : le cas de l’Acadie du Nouveau-Brunswick », *Estudios de Sociolingüística*, vol. 2, n° 1 (2001), p. 37-60.

BOURDIEU, Pierre. *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Éditions Fayard, 2001, 423 p.

BOURDIEU, Pierre. « Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital », traduit par Richard Nice, dans Reinhard Kreckel (dir.), *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderheft 2)*, Goettingen, Otto Scharz & Co., 1983, p. 183-198.

BOURDIEU, Pierre. « Vous avez dit “populaire” ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 46, n° 1 (1983), p. 98-105.

BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire. L’économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982, 243 p.

BOURDIEU, Pierre. « Ce que parler veut dire », Entretien de Didier Éribon avec Pierre Bourdieu, *Libération*, 19 octobre 1982, p. 28.

BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*, Paris, Les éditions de minuit, 1980, 475 p.

BOURDIEU, Pierre. *La distinction Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de minuit, 1979, 670 p.

BOURDIEU, Pierre. « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, (novembre 1979), p. 3-6.

BOURDIEU, Pierre. « Ce que parler veut dire », Actes de l'Intervention au Congrès de l'AFEF tenu à Limoges, 30 octobre 1977, parus dans *Le français aujourd'hui*, 41, mars 1978, p. 4-20 et Supplément au n° 41, p. 51-57.

BOURDIEU, Pierre. « L'économie des échanges linguistiques », *Langue française*, vol. 34, n° 1 (1977), p. 17-34.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de minuit, 1970, 279 p.

BOURDIEU, Pierret et Jean-Claude PASSERON. *Cahiers du centre de sociologie européenne, Sociologie de l'éducation I, Les étudiants et leurs études*, Paris, Mouton & Co., 1964, 149 p.

BOURHIS, Richard Y., E. MONTARULI et C.E. AMIOT. « Language planning and French-English bilingual communication : Montreal field studies from 1977 to 1997 », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 185, (2007), p. 187-224.

BOURHIS, Richard Y. « Cross-cultural communication in Montréal : Two studies since Bill 101 », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 46, (1984), p. 33-47.

BRAY, Maryse. « Une approche plurielle », dans Marc Gontard et Maryse Bray (dir.), *Regards sur la francophonie*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1996, p. 21-27.

BRÉGENT, M., R. MOKOUNKOLO et D. PASQUIER. « Recherche et classification d'indicateurs d'acculturation à partir du contexte francophone », *Psychologie française*, vol. 53, n° 1 (2008), p. 51-69.

BRETON, Raymond. « Institutional completeness of ethnic communities and the personal relations of immigrants », *The American Journal of Sociology*, vol. 70, n° 2 (September 1964), p. 193-205.

BRUNER, Jerome. *L'éducation, entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz, 1996, 255 p.

BURGESS, Simon et BRIGGS, Adam. « School assignment, school choice and social mobility », *Economics of Education Review*, vol. 29, (2010), p. 639-649.

BUTLER, J.S. et collab. «Choice in a world of new school types», *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 32, n° 4, (2013), p. 785-806.

BYRD-CLARK, Julie. *Multilingualism, identity, and citizenship: Voices of youth and symbolic investments in an urban, globalized world*, London, Continuum, 2009, 226 p.

CALVET, Louis-Jean. « Le “poids” des langues : une présentation de la situation linguistique du monde à l’heure de la mondialisation », http://www.francophoniecanadienne.ca/main+fr+01_200+PDF_de_la_presentation_de_Louis-Jean_Calvet_au_colloque_Vues_d_ici_et_d_ailleurs.html?AnnonceCatID=9&AnnonceID=159, consulté le 15 mai 2008.

CANAGARAJAH, A. S. « Language shift and the family: Questions from the Sri Lankan Tamil diaspora », *Journal of Sociolinguistics*, vol. 12, n° 1 (2008), p. 1–34.

CARDINAL, Linda. « Language politics and horizontal governance », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 185, (2007), p. 89-107.

CASTELLOTTI, Véronique et Danièle MOORE. « Représentations sociales des langues et enseignements », dans *Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l’Europe, 2002, p. 1-29.

CASTONGUAY, Charles. « Le regard d’Ottawa sur la situation du français en 2001 », *Recherches sociographiques*, vol. 46, n° 2 (mai-août 2005), p. 327-341.

CENTRE FRANCO-ONTARIEN DE RESSOURCES PÉDAGOGIQUES. *La francophonie dans le monde*, Ottawa, Les Éditions de la Chenelière, 2000, 48 p.

CHAMPAGNE, Madeleine L. *Une invitation à la réussite à l’école de la langue française : profil d’entrée à la 1re année : langue et culture en milieu minoritaire*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et enseignants, 2006, 73 p.

CHAMPAGNE, Madeleine L. *Langue et culture : clés premières de la réussite scolaire à l’école de langue française en milieu minoritaire*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et enseignants, 2005, 88 p.

CHAMPAGNE, Patrick et Olivier CHRISTIN. *Pierre Bourdieu Une initiation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2012, 258 p.

CHANADY, Amaryll. « L’ouverture à l’Autre Immigration, interpénétration culturelle et mondialisation des perspectives », dans Jocelyne Létourneau et Roger Bernard (dir.), *La question identitaire au Canada francophone Récits, parcours, enjeux, hors-lieux*, Sainte-Foy, Les Presses de l’Université Laval, 1994, p. 167-188.

CHANGKAKOTI, Nilima et Abdeljalil AKKARI. « Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2 (2008), p. 419-441.

CHARLAND, Jean-Pierre. *Histoire de l'éducation au Québec. De l'ombre au clocher à l'économie du savoir*, Québec, Saint-Laurent, 2005, 205 p.

CHAUDENSON, Robert (dir.). *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*, Paris, Didier Érudition, 1992, 239 p.

CHAUDENSON, Robert. « La politique francophone : y-a-t-il un pilote dans l'avion? », dans Marc Gontard et Maryse Bray (dir.), *Regards sur la francophonie*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1996, p. 39-51.

CHEVALLIER, Stéphane et Christiane CHAUVIRÉ. *Dictionnaire Bourdieu*, Paris, Éditions Ellipses, 2010, 176 p.

CHOW, Patricia et Jim CUMMINS. « Valuing multilingual and multicultural approaches to learning », dans Sandra R. Schecter and Jim Cummins (dir.), *Multilingual education in practice using diversity as a resource*, Portsmouth, Heinemann, 2003, p. 32-55.

CLÉMENT, Richard et Kimberley A. NOELS. *Langue, statut et acculturation : Une étude d'individus et de groupes en contact*, Actes du troisième colloque de l'ARIC Identité, culture et changement social tenu à Paris, 1991, p. 315-326.

COATES, Colin M. « Introduction : Practices of culture in francophone Québec », *The Canadian Historical Review*, vol. 88, n° 1 (March 2007), p. 1-5.

COLEMAN, James S. « Social capital in the creation of human capital », *The American Journal of Sociology, Supplement : Organizations and Institutions : Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure*, vol. 94, (1988), p. S95-S120.

COLOMBO TIMELLI, Maria. « Études linguistiques », dans *Langues, littératures, civilisations des pays francophones*, Milan, Cisalpino, 2003, p. 163-181.

CORBEIL, J.-C. « Principes sociolinguistiques et linguistiques de la Charte de la langue française », dans *Langue française et identité culturelle*, Moncton, Les nouvelles éditions africaines, 1976, 352 p.

CORBEIL, J.-C. « Origine historique de la situation linguistique québécoise », *Langue française*, vol. 31, n° 1 (1976), p. 6-19.

COUNCIL FOR AMERICAN PRIVATE EDUCATION. « Elections bring shift in support for school choice », *Cape Outlook Voice of America's Private Schools*, n° 359 (novembre 2010), p. 1-4.

COURTE, Bernard (rédacteur). *Vivre sa langue, vivre sa culture Actes du 8e congrès de l'Alliance ontarienne des professeurs de français tenu à Toronto les 20, 21 et 22 avril 1989*, Sudbury, Collection Fleur-de-trille, 1989, 122 p.

CROSSGROVE, Johanne et collab. et Marcel THOUIN (dir.). *La francophonie ontarienne*, Ottawa, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1991, 53 p.

CUCHE, Denys. *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2010, 157 p.

CUMMINS, Jim (dir.). *Heritage languages in Canada : Research perspectives*, Actes du Heritage Language Research Conference tenu à Ottawa dans 1984 par Ontario Institute for Studies in Education, 130 p.

CUMMINS, Jim. « Heritage language education A literature review », dans *Ontario Department of Education*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1983, p. 1-64.

CURDT-CHRISTIANSEN, X. L. « Invisible and visible language planning: ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Québec », *Language Policy*, vol. 8, n° 4 (2009), p. 351-375.

DAGENAIS, Diane. « La prise en compte du plurilinguisme d'enfants issus de familles immigrantes en contexte scolaire : une analyse de cas », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2 (2008), p. 351-375.

DAGENAIS, Diane. « Accessing imagined communities through multilingualism and immersion education », *Journal of Language, Identity, and Education*, vol. 2, n° 4 (2003), p. 269-283.

DALLEY, Phyllis et Hélène ST-ONGE. « Choix scolaires des couples exogames au Yukon », dans Phyllis Dalley et Sylvie Roy (dir.), *Francophonie : minorités et pédagogies*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2008, p. 121-145.

DARBELNET, Jean. « Identité culturelle et identité linguistique », dans *Langue française et Identité culturelle*, Dakar, Les nouvelles éditions africaines, 1977, p. 59-62.

DAVELUY, Michelle. « L'exogamie langagière en Amazonie et au Canada », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 31, n° 1 (2007), p. 55-73.

DAVIES, Scott and Janice AURINI. « School choice as concerted cultivation : The case of Canada » dans Martin Forsey, Scott Davies et Geoffrey Walford (dir.), *The globalisation of school choice?*, United Kingdom, Symposium Books, 2008, p. 55-71.

DEARDEN, Lorraine, Chris RYAN et Luke SIBIETA. « What determines private school choice? A comparison between the United Kingdom and Australia », *The Australian Economic Review*, vol. 44, n° 3, (2011), p. 308-320.

DE COSTER, S. « L'évolution du pluralisme sociologique », *Recherches sociologiques*, vol. 14, n° 1 (1983), p. 3-6.

DE HOUWER, Annick. « Language input environments and language development in bilingual acquisition », *Applied Linguistics*, vol. 2 (2011), p. 221-239.

DE HOUWER, Annick. *An introduction to bilingual development*, Bristol, Multilingual Matters Ltd., 2009, 208 p.

DE HOUWER, Annick. « Parental language input patterns and children's bilingual use », *Applied Psycholinguistics*, vol. 28 (2007), p. 411-424.

DE HOUWER, Annick. « Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille », *Langue et société*, vol. 2, n° 116, (2006), p. 29-49.

DE HOUWER, Annick. « By way of introduction : Methods in studies of bilingual first language acquisition », *The International Journal of Bilingualism*, vol. 2, n° 3 (novembre 1998), p. 249-263.

DE KLERK, Vivian. « The cross-marriage language dilemma: His language or hers? », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 4, n° 3 (2001), p. 197-216.

DENISON, N. « Some observations on language variety and plurilingualism », dans J.B. Pride et J. Holmes (dir.), *Sociolinguistics*, Markham, Penguin Books Canada Ltd., 1972, p. 65-77.

DESHAIES, Denise et Diane VINCENT (dir.). *Discours et constructions identitaires*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2004, 228 p.

DEVDA, Vijay et Jane MUMMERY. « Community without community », *Borderlandse-journal*, vol. 6, n° 1 (2007), p. 1-9.

DEVEAU, Kenneth, Réal ALLARD et Rodrigue LANDRY. « Engagement identitaire francophone en contexte minoritaire », dans Joseph Yvon Thériault, Anne Gilbert et Linda Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Québec, Éditions Fides, 2008, p. 73-120.

DEWING, Michael et Marc LEMAN. *Le multiculturalisme canadien*, *Bulletin d'actualité*, Ottawa, Bibliothèque du Parlement, 2006, 24 p.

DIAGNE, Pathé. « La langue, instrument de communication entre les cultures et dans son rapport avec l'identité culturelle », dans *La langue : identité et communication*, d'Haussey Tourcoing, UNESCO, 1986, p. 113-127.

DION, Robert et Hans-Jürgen LÜSEBRINK. « Introduction Écrire en langue étrangère Interférence de langues et de cultures dans le monde francophone », dans R. Dion, H-J Lüsebrink et J. Riesz (dir.). *Écrire en langue étrangère Interférences de langues et de cultures dans le monde francophone*, Éditions Nota bene, Québec, 2002, p. 6-20.

DOHERTY, Catherine. « The appeal of the International Baccalaureate in Australia's educational market : A curriculum of choice for mobile futures », *Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 30, n° 1 (2009), p. 73-89.

DÖPKE, S. « The role of parental teaching techniques in bilingual German-English families », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 72, (1988), p.101-112.

DORAIS, Louis-Jacques. « La construction de l'identité », dans Denise Deshaies et Diane Vincent (dir.), *Discours et constructions identitaires*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 2004, p. 1-11.

DORAY, Pierre, et collab. « Le parcours éducatif et scolaire, Quelques balises conceptuelles », *Fondation canadienne des bourses d'études millénaires*, (avril 2009), p. 3-9, 11-19, 21.

DORION, Gilles. « Le difficile dialogue interculturel au Canada », *Cahiers francophones d'Europe Centre-Orientale*, « Y-a-t-il un dialogue interculturel dans les pays francophones? » n° 5-6 (1995), p. 95-101.

DUBOIS, Lise, Mélanie LEBLANC et Maurice BEAUDIN. « La langue comme ressource productive et les rapports de pouvoir entre communautés linguistiques », *Langage et société*, vol. 4, n° 118 (2006), p. 17-41.

DUFF, Patricia A. et Duanduan LI. « Indigenous, minority, and heritage language education in Canada : Policies, contexts, and issues », *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 66, n° 1, p. 1-8.

DUFOUR, Andrée. *Histoire de l'éducation au Québec*, Québec, Boréal, 1997, 124 p.

DUONG, Laetitia et Fasal KANOUTÉ. « Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 38, n° 2 (2007), p. 73-105.

DURKHEIM, Émile. « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de métaphysique et de morale*, vol. 6, (1898), p. 273-302.

ECKARDT, Frank. « Multiculturalism in Germany : From ideology to pragmatism-and back ? », *National Identities*, vol. 9, n° 3 (2007), p. 235-245.

EVANS, Carol. « Ethnolinguistic vitality, prejudice, and family language transmission », *The Bilingual Research Journal*, vol. 20, n° 2 (1996), p. 177-207.

FACTHUM SAINTON, Juliette, Annick Josy GAYDU et Christian CHERY. « Situation linguistique et éducative de la Guadeloupe », *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie*, Organisation internationale de la Francophonie, février 2010, p. 3-10.

FALL, Khadiyatoulah, Danielle FORGET et Georges VIGNAUX. *Construire le sens, dire l'identité. Catégories, frontières, ajustements*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005, 109 p.

FARMER, Diane. « L'immigration francophone en contexte minoritaire : entre la démographie et l'identité », dans Joseph Yvon Thériault, Anne Gilbert et Linda Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada*, Québec, Fides, 2008, p. 121-159.

FARMER, Diane et Normand LABRIE. « Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes : comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2 (2008), p. 377-398.

FARMER, Diane, Adrienne CHAMBON et Amal MADIBBO. *Francophone immigrants in Ontario : invisible reality, challenges for research*, Actes du Fifth National Conference of Metropolis 16 – 21 octobre 2001 tenu à Ottawa, 7 p.

FERRARO, Alessandra. « Francophonie du Québec et du Canada », dans *Langues, littératures, civilisations des pays francophones*, Milano, Cisalpino, 2003, p. 281-305.

FERRO-BUCHER, Julia. *Migration familiale, identité et changement socio-culturel* Actes du troisième colloque de l'ARIC Identité, culture et changement social tenu à Paris, 1991, p. 45-52.

FISCHER, Gustave-Nicolas. *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris, Dunod, 1987, 278 p.

FORGET, Danielle. « La francophonie aux prises avec des associations discursives », dans Nathalie Bélanger et collab. (dir.), *Produire et reproduire la francophonie en la nommant*, Sudbury, Prise de Parole, 2010, p. 63-80.

FORLOT, Gilles. « Langues et choix de scolarisation. Les Français expatriés au Canada : de l'ethnocentrisme à la diversité », *Éducation et société*, 1, n° 25 (2010), p. 139-155.

FORSEY, Martin, Scott DAVIES et Geoffrey WALFORD. « The globalisation of school choice ? An introduction to key issues and concerns » dans Martin Forsey, Scott Davies and Geoffrey Walford (dir.), *The globalisation of school choice ?* United Kingdom, Symposium Books, 2008, p. 9-25.

FOUCHER, Pierre. « Legal environment of official languages in Canada », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 185, (2007), p. 53-69.

FOURNY, Jean-François. « Lycée et “grands établissements” français à l’étranger », *The French Review*, vol. 80, n° 4 (2007), p. 821-832.

FRENETTE, Yves. *Brève histoire des Canadiens français*, Boréal, Montréal, 1998, 209 p.

GACHURUZI, Shally B. « Cultural coexistence in the context of globalization », *Cahiers du Rifal*, vol. 25, (décembre 2005), p. 63-66.

GAFFIELD, Chad. *Aux origines de l’identité franco-ontarienne : éducation, culture, et économie*, Ottawa, Presses de l’Université d’Ottawa, 1993, 284 p.

GARANT, Nicolas. « La production institutionnelle de la réalité franco-ontarienne : Le cas du Ministère de l’Éducation de l’Ontario » dans Nathalie Bélanger et collab. (dir.), *Produire et reproduire la francophonie en la nommant*, Sudbury, Prise de parole, 2010, p. 171-199.

GAUVIN, Karine. « Une analyse discursive de l’identité acadienne à l’aube du Congrès mondial acadien », dans Denise Deshaies et Diane Vincent (dir.), *Discours et constructions identitaires*, Sainte-Foy, Les Presses de l’Université Laval, 2004, p. 57-76.

GAUVIN, Lise. *La fabrique de la langue. De François Rabelais à Réjean Ducharme*, Paris, Éditions du Seuil, 2004, 342 p.

GAUVIN, Lise. « Passages de langues », dans Robert DION et collab. (dir.), *Écrire en langue Étrangère Interférences de langues et de cultures dans le monde francophone*, Québec, Éditions Nota Bene, 2002, p. 23-42.

GENDRON, J.-D. « La situation du français comme langue d’usage au Québec », *Langue française*, vol. 31, n° 1 (1976), p. 20-39.

GERELUK, Diane et Richard RACE. « Multicultural tensions in England, France and Canada : Contrasting approaches and consequences », *International Studies in Sociology of Education*, vol. 17, n° 1 (2007), p. 113-129.

GÉRIN-LAJOIE, Diane. *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*, Sudbury, Prise de parole, 2003, 190 p.

GOBARD, Hénri. *L'aliénation linguistique (analyse tétraglossique)*, Paris, Flammarion, 1976, 298 p.

GONTARD, Marc. « L'espace culturel francophone à l'épreuve du regard », dans Marc Gontard et Maryse Bray (dir.), *Regards sur la francophonie*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1996, p. 15-19.

GOSSELIN, L'abbé Amédee. *L'instruction au Canada français. Sous le régime français (1635-1760)*, Québec, Typ. Laflamme & Proulx, 1911, 501 p.

GUEYE, Abdoulaye. « Nommer l'autre : le Québec et ses "francophones d'ailleurs" », dans Danielle Forget (dir.), *L'énonciation identitaire : entre l'individu et le collectif, Discours social*, vol. 21, 2005, p. 261-271.

GUILERMOU, Alain. « Le français et moi », dans *Langue française et identité culturelle*, Dakar, Les nouvelles éditions africaines, 1977, p. 65-80.

GUMPERZ, John. *Language and social identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982, 272 p.

GUMPERZ, John. *Language in social groups; Essays*, Standord, Stanford University Press, 1971, 350 p.

GUMPERZ, John J. « Linguistic and social interaction in two communities », *American Anthropologist*, New Series, vol. 66, n° 6 Part 2 : The ethnography of communication (December 1964), p. 137-153.

GUMPERZ, John J. « Speech variation and the study of Indian civilization », *American Anthropologist*, New Series, vol. 63, n° 5 Part 1 (October 1961), p. 976-988.

GYURCSIK, M. « Dialogue interculturel et postmodernité francophone », *Cahiers francophones d'Europe Centre-Orientale*, « Y-a-t-il un dialogue interculturel dans les pays francophones? » n° 5-6 (1995), p. 35-43.

HAENTJENS, Marc et Geneviève CHAGNON-LAMPRON. *Recherche-action sur le lien langue-culture-éducation en milieu minoritaire francophone*, Ottawa, Fédération culturelle canadienne-française, 2004, 76 p.

HAKUTA, Kenji et Daniel D'ANDREA. « Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high-school students », *Applied Linguistics*, vol. 13, n° 1, 1992, p. 72-99.

HANSE, Joseph. « Langue française et identités culturelles », dans *Langue française et Identité culturelle*, Dakar, Les nouvelles éditions africaines, 1977, p. 55-58.

HELLER, Monica. « 'Langue', 'communauté' et 'identité' : Le discours expert et la question du français au Canada », *Anthropologie et Société*, vol. 31, n° 1 (2007), p. 39-54.

HELLER, Monica. « Réimaginer la francité : la construction communicative locale d'une transformation identitaire » dans Denise Deshaies et Diane Vincent (dir.), *Discours et constructions identitaires*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 2004, p. 77-94.

HELLER, Monica. *Linguistic minorities and modernity : A sociolinguistic ethnography*, London, Longman, 1999, 287 p.

HELLER, Monica S. « Negotiations of language choice in Montreal », dans John J. Gumperz (dir.), *Language and Social Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982, p. 108-118.

HELLER, Monica, et collab. « L'école franco-ontarienne et les jeunes issu-e-s de l'immigration », <http://ceris.metropolis.net/Virtual%20Library/RFPReports/HellerFarmerCaidiRichards2006.pdf>, consulté le 26 décembre 2012.

HELLER, Monica et Emmanuel KAHN. « Idéologies et pratiques du multilinguisme au Québec : luttes et mutations dans un site de la nouvelle économie », *Langage et société*, vol. 4, n° 118 (2006), p. 43-63.

HEYNEMAN, Stephen P. « International perspectives on school choice », dans Mark Berends, et collab. (dir.), *Handbook of research on school choice*, New York, Taylor and Francis, 2009, p. 79-95.

HILL, Paul T. *Learning as we go : Why school choice is worth the wait*, Stanford, Education Next Books, 2010, 138 p.

HILL, Paul T. et Ashley E. JOCHIM. « Political perspectives on school choice », dans Mark Berends et collab. (dir.), *Handbook of research on school choice*, New York, Taylor and Francis, 2009, p. 3-17.

HOFFER, Thomas B. « Perspectives on private schools », dans Mark Berends et collab. (dir.), *Handbook of research on school choice*, New York, Taylor and Francis, 2009, p. 429-446.

IMBERT, Patrick. « La croyance en vie comme jeu à somme nulle et les relations socioculturelles », dans Danielle Forget (dir.), *L'énonciation identitaire : entre l'individu et le collectif*, *Discours social*, vol. 21, 2005, p. 141-156.

IMPE, Anne-Marie. « La diversité culturelle en questions », *Enjeux internationaux*, n° 9 (2005), p. 17-19.

IQBAL, Isabeau. « Mother tongue and motherhood: Implications for French language maintenance in Canada », *Canadian Modern Language Review*, vol. 61, n° 3 (2005), p. 305-323.

JAFFE, Alexandra. « Vivre la francophonie en Corse : reproduction et transformation(s) dans un contexte d'élaboration d'une langue minorisée » dans Nathalie Bélanger et collab. (dir.), *Produire et reproduire la francophonie en la nommant*, Sudbury, Prise de parole, 2010, p. 125-147.

JENSON, Jane. « Le refus de la dualité Nouvelles revendications de la citoyenneté au Canada », dans Jocelyne Létourneau et Roger Bernard (dir.), *La question identitaire au Canada francophone Récits, parcours, enjeux, hors-lieux*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1994, p. 189-213.

JOLY, Richard. *Quand on prend sa langue pour sa culture*, Québec, Association canadienne d'éducation de langue française, 1991, 179 p.

JONES, Trevor. « Francophonie et discours performatif », dans Marc Gontard et Maryse Bray (dir.), *Regards sur la francophonie*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1996, p. 53-58.

KAES, R. *L'appareil psychique groupal : construction du groupe*, Paris, Dunod, 1976, 273 p.

KANOUTÉ, Fasal. « En recherche, la distinction entre multiculturalisme et interculturelisme est dépassée, affirme Fasal Kanouté », dans *Le Québec pratique-t-il le multiculturalisme sans le savoir? 9 juin 2008*, Montréal, Université de Montréal, FORUM Hebdomadaire d'information imprimée le 29 novembre 2010.

KANOUTÉ, Fasal. « Les enseignants sont sur la première ligne d'intervention en matière d'interculturalisme, souligne Fasal Kanouté », dans *La formation à l'interculturel doit être bonifiée*, Université de Montréal, FORUM Hebdomadaire d'information imprimée le 1^{er} décembre 2010.

KANOUTÉ, Fasal et Michèle VATZ LAAROUSSI. « La relation-écoles-familles immigrantes : une préoccupation récurrente, et pertinente », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2 (2008), p. 259-264.

KANOUTÉ, Fasal, et collab. « Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2 (2008), p. 265-289.

KEMERER, Frank R. « A legal perspective on school choice », dans Mark Berends, et collab. (dir.), *Handbook of research on school choice*, New York, Taylor and Francis, 2009, p. 55-77.

KING, Kendall et Lyn FOGLE. « Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 9, n° 6 (2006), p. 695-712.

KING, Kendall A. et Lyn Wright FOGLE. « Family language policy and bilingual parenting », *Language Teaching*, vol. 46, n° 2 (2013), p. 172-194.

KING, K.A., L. FOGLE, et A. LOGAN-TERRY. « Family language policy », *Language and Linguistics Compass*, vol. 2, n° 5 (2008), p. 1-16.

KING, K.A. et A. DE FINA. « Language policy and the discourse analysis of individual experience: Latina women's perspectives on language policy in the U.S. », *Applied Linguistics*, vol. 31, n° 5 (2010), 641-70.

KING, Kendall et Lyn Wright FOGLE. « Family language policy and bilingual parenting », *Language Teaching*, vol. 46, n° 2 (2013), pp 172-194.

KLINKENBERG, Jean-Marie, *La langue et le citoyen*, Paris, Presses universitaires de France, 2001, 197 p.

KYMLICKA, W. « Multicultural citizenship. A liberal theory of minority rights », <http://www.universitypressscholarship.com/search?isQuickSearch=true&pageSize=10&q=Multicultural+Citizenship&sort=relevance>, consulté le 13 novembre 2011.

LAAROUSSI, Michèle, Fasal KANOUTÉ et Lilyane RACHÉDI. « Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2 (2008), p. 291-311.

LABELLE, G. « La langue des enfants de Montréal et de Paris », *Langue française*, vol. 31, n° 1 (1976), p. 55-73.

LABRIE, Normand. « La construction identitaire en milieu francophone à l'épreuve de l'analyse du discours », dans Nathalie Bélanger et collab. (dir.), *Produire et reproduire la francophonie en la nommant*, Sudbury, Éditions Prise de parole, 2010, p. 21-34.

LABRIE, Normand. « La migration de gais et lesbiennes francophones à Toronto : de la stigmatisation à la mobilité sociale », *Marges linguistiques*, n° 3 (2002), p. 118-136.

LAFORTUNE, Gina et Fasal KANOUTÉ. « Vécu identitaire d'élèves de 1^{ère} et de 2^{ème} générations d'origine haïtienne », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 38, n° 2 (2007), p. 33-71.

LAFORTUNE, Louis. « Le profil linguistique de la capitale Ottawa », dans *Le Droit*, <http://immigrer.com/faq/sujet/Le-profil-linguistique-de-la-capitale-Ottawa-html>, le 5 décembre 2007, consulté le 19 mai 2009.

LALANNE-BERDOUICQ, Philippe. *Pourquoi parler français*, Paris, Éditions Fleurus, 1993, 258 p.

LAMOUREUX, Sylvie A. « Référents culturels pour une approche culturelle de l'enseignement : Recension des écrits. Rapport intérimaire », dans *Rapport remis au Centre canadien de leadership en évaluation et au comité de travail national sur l'approche culturelle de l'enseignement*, Ottawa, Université d'Ottawa, 2011, 22 p.

LANDRY, Rodrigue, R. ALLARD et K. DEVEAU. « Bilingual schooling of the Canadian Francophone minority : A cultural autonomy model », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 185, (2007), p. 133-162.

LANDRY, Rodrigue. « A macroscopic intergroup approach to the study of ethnolinguistic development », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 185, (2007), p. 225-253.

LANDRY, Rodrigue et Éric FORGUES. « Official language minorities in Canada : An introduction », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 185, (2007), p. 1-9.

LAVALLÉE, M., F. OUELLET et F. LAROSE. *Identité culture et changement social*, Paris, Harmattan, 1991, 415 p.

LECLERC, Chantal. *Comprendre et construire les groupes*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1999, 322 p.

LEVIN, Henry R. « An economic perspective on school choice », dans Mark Berends et collab. (dir.), *Handbook of research on school choice*, New York, Taylor and Francis, 2009, p. 19-34.

LOI SUR LA LANGUE OFFICIELLE. *Langue française*, vol. 31, n° 1 (1976), p. 105-118.

LOOS, Eugène. « Language policy in an enacted world. The organization of linguistic diversity », *Language Problems & Language Planning*, vol. 31, n° 1 (2007), p. 37-60.

LORD, Bernard. *Rapport sur les consultations du gouvernement du Canada sur la dualité linguistique et les langues officielles*, Ottawa, février 2008, 49 p.

MADAVANE, K. « Penser dans la langue de la mère Écrire dans la langue du père Vivre le mythe comme un agent interculturel » dans Lise Gauvin et collab. (dir.), *Écrire en langue Étrangère Interférences de langues et de cultures dans le monde francophone*, Québec, Éditions Nota Bene, 2002, p. 505-523.

MAJUMDAR, Margaret A. « Francophonie : hégémonie, culture et discours », dans Marc Gontard et Maryse Bray (dir.), *Regards sur la francophonie*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1996, p. 59-63.

MANNONI, Pierre. *Les représentations sociales, Que sais-je?*, Paris, Presses universitaires de France, 1998, 126 p.

MAN PARK, Seong et Mela SARKAR. « Parents' attitudes toward heritage language maintenance for their children and their efforts to help their children maintain the heritage language : A case study of Korean-Canadian immigrants », *Language, Culture and Curriculum*, vol. 20, n° 3, (2007), p. 223-235.

McANDREW, Marie et collab. « L'aptitude au français des élèves montréalais d'origine immigrée : Impact de la densité ethnique de l'école, du taux de francisation associé à la langue maternelle et de l'ancienneté d'implantation », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 29, n° 1 (2000), p. 89-117.

MELANSON, Stéphanie et Marianne CORMIER. « Représentations linguistiques d'élèves du secondaire à l'égard de la langue dans les contextes familiaux, scolaires et en sciences », *Éducation française en milieu minoritaire*, vol. 5, n° 1 (2010), p. 1-18.

MEMMI, Albert. « Qu'est-ce que l'identité culturelle? » *Cahiers francophones d'Europe Centre-Orientale*, « Y-a-t-il un dialogue interculturel dans les pays francophones? » n° 5-6 (1995), p. 15-31.

MIGUEL ADDISU, Véronique. *Apprendre le FLM/FLS dans un contexte plurilingue et pluriculturel : la bilinguisme en tant que partenariat entre les langues*, Actes du colloque AUF de Nouakchott (Mauritanie) du 5 au 7 novembre 2007, p. 1-14.

MOÏSE, Claudine et collab. « Le tourisme patrimonial : la commercialisation de l'identité francophone-canadienne et ses enjeux langagiers », *Langage et société*, vol. 4, n° 118 (2006), p. 85-108.

MOLINER, Pascal. *La dynamique des représentations sociales : pourquoi et comment Les représentations se transforment-elles?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2001, 303 p.

MOLINER, Pascal. *Images et représentations sociales : De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*, Grenoble, Presses universitaires, 1996, 275 p.

MONBEIG ANDRIEU, M. Martial. « Francophonie et congrès », dans *Langue française et Identité culturelle*, Dakar, Les nouvelles éditions africaines, 1977, p. 331-338.

MONTENAY, Yves. *La langue française face à la mondialisation*, Paris, Belles lettres, 2005, 321 p.

MORIN, Jean-Marie. « Une minorité en pleine majorité politique », dans *Langue française et Identité culturelle*, Dakar, Les nouvelles éditions africaines, 1977, p. 242-249.

MORIN, Jean-Marie. « Vœux adoptés à l'issue de la septième biennale de la langue française », dans *Langue française et Identité culturelle*, Dakar, Les nouvelles éditions africaines, 1977, p. 331-338.

NEAL, Derek. « Private schools in education markets », dans Mark Berends et collab. (dir.), *Handbook of research on school choice*, New York, Taylor and Francis, 2009, p. 447-460.

NORTON PEIRCE, Bonny. « Social identity, investment, and language learning », *TESOL Quarterly*, vol. 29, n° 1 (1995), p. 9-31.

NORTON, Bonny. *Identity and language learning : Gender, ethnicity and educational change*, New York, Longman, 2000, 1173 p.

OORE, Irène. « Réflexions sur la notion de l'appartenance et la littérature migrante au Québec », dans Larry Steele et collab. (dir.), *Appartenances dans la littérature francophone d'Amérique du Nord : Actes du colloque tenu à Halifax les 18 et 19 octobre 2002*, Ottawa, Le Nordir, 2005, p. 39-52.

OUELLET, Ferdinand. *L'éducation interculturelle : Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1991, 200 p.

PARÉ, François. « L'institution littéraire franco-ontarienne et son rapport à la construction identitaire des Franco-Ontariens », dans Jocelyn Létourneau (dir.), *La question identitaire au Canada francophone. Récits, parcours, enjeux, hors lieux*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1994, p. 45-62.

PEARSON, Barbara Zurer. « Social factors in childhood bilingualism in the United States », *Applied Psycholinguistics*, vol. 28, (2007), p. 399-410.

PIAGET, Jean. « Le rôle de l'imitation dans la formation de la représentation », *Évolution psychiatrique*, vol. 27, (1962), p. 141-150.

PIAGET, Jean. *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, 1972, 335 p.

PIAGET, Jean. *Introduction à l'épistémologie génétique Tome I*, Paris, Presses universitaires de France, 1950, 358 p.

PILLER, I. « Review of language strategies for bilingual families: The one-parent-one-language approach », *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, vol. 8, n° 6 (2005), 614-617.

PILOTE, Annie et Marie-Odile MAGNAN. « L'école de la minorité francophone : L'institution à l'épreuve des acteurs », dans Joseph Yvon Thériault, Anne Gilbert et Linda Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Québec, Fides, 2008, p. 275-317.

PLOURDE, Michel. *Le français au Québec 400 ans d'histoire et de vie*, Québec, Fides, 2000, 516 p.

POHL, Jacques. « Qui parle français avec qui, où et quand? », *Revue internationale de la langue et de la littérature*, n° 33 (1988), p. 5-8.

PORRA, Véronique. « Quand les “passeurs de langue” deviennent “passeurs de culture” Intégration des auteurs étrangers originaires d'espaces non francophones en France », dans Robert Dion, Hans-Jürgen Lüsebrink et János Riesz (dir.), *Écrire en langue : Étrangère Interférences de langues et de cultures dans le monde francophone*, Québec, Éditions Nota Bene, 2002, p. 129-151.

PRUDENT, Lambert-Félix. « Diglossie et interlecte », *Langages*, vol. 15, n° 61 (1981), p. 13-38.

PUREN, Laurent. « Pédagogie, idéologie et politique linguistique. L'exemple de la méthode carrée appliquée à la francisation de la Bretagne à la fin du XIXe siècle », *Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 1 (janvier 2003), p. 33-53.

PY, Bernard. « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *Langages*, vol. 2, n° 154 (2004), p. 6-19.

QUELL, Carsten. « Citizenship concepts among Francophone immigrants in Ontario », *Canadian Ethnic Studies*, vol. 30, n° 3 (1998), p. 173-189.

QUELL, Carsten. *Official languages and immigration : Obstacles and opportunities for immigrants and communities*, Ottawa, Université d'Ottawa, 2002, 62 p.

REAY, Diane et Helen LUCEY. « Stigmatised choices : social class, social exclusion and secondary school markets in the inner city », *Pedagogy, culture and society*, vol. 12, n° 1, (2004), p. 35-52.

RECLUS, Onésime. *France Algérie et Colonies*, Paris, Hachette, 1886, 806 p.

REMYSEN, Wim. « Le recours au stéréotype dans le discours sur la langue française et l'identité québécoise : une étude de cas dans la région de Québec », dans Denise Deshaies et Diane Vincent (dir.), *Discours et constructions identitaires*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 2004, p. 95-121.

RENAUD-CHARRETTE, Céline (dir.). *Collection mosaïque [6^e année]. La francophonie dans le monde*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2000, 48 p.

- ROBIN, Régine. « Défaire les identités fétiches », dans Jocelyne Létourneau et Roger Bernard (dir.), *La question identitaire au Canada francophone Récits, parcours, enjeux, hors-lieux*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1994, p. 215-240.
- RONJAT, Jules. *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris, Librairie Ancienne H. Champion, 1913, 155 p.
- ROUDY, Yvette. *La francophonie : de la culture à la politique*, Paris, Assemblée Nationale, 1977, 42 p.
- SANKOFF, G. « Language use in multilingual societies : Some alternative approaches », dans J.B. Pride et J. Holmes (dir.), *Sociolinguistics*, New York, Penguin Books, 1972, p. 33-51.
- SAUVÉ, Gaston. *Les origines du Lycée Claudel*, Ottawa, Lycée Claudel, 2003, 10 p.
- SCHWARTZ, M. « Family language policy : Core issues of an emerging field », *Applied Linguistics Review*, vol. 1, (2010), p. 171-192.
- SECA, Jean-Marie. *Les représentations sociales*, Paris, Armand Colin, 2001, 192 p.
- SIMARD, Denis. « L'approche par compétences Marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement », *Vie pédagogique*, n° 118 (février-mars 2001), p. 19-23.
- SOUBIAS, Pierre. « Entre langue de l'Autre et la langue à soi », dans Christiane Albert (dir.), *Francophonie et identités culturelles*, Paris, Karthala, 1999, p. 119-135.
- SPOTTI, Massimiliano. « “What lies beneath ?” Immigrant minority pupils' identity construction in a multicultural Flemish primary classroom », *Journal of Language, Identity & Education*, vol. 6, n° 1 (2007), p. 31-51.
- STATISTIQUE CANADA. *2011 Census of populations : Linguistic characteristics of Canadians*, n° 11-001-X au catalogue, The Daily, Ottawa, 5 p.
- STATISTIQUE CANADA. *Le portrait linguistique en évolution, Recensement de 2006*, n° 97-555-XIF au catalogue, Ottawa, 38 p.
- STATISTIQUE Canada. 2000, *Passing on the language : Heritage language diversity in Canada, Canadian Social Trends*, n° 11-008 au catalogue, Ottawa, p. 4-9.
- STEINBACH, Marilyn. « Quand je sors d'accueil : Linguistic integration of immigrant adolescents in Quebec secondary schools », *Language, Culture and Curriculum*, vol. 23, n° 2 (Juillet 2010), p. 95-107.
- STEINBACH, Marilyn. « L'intégration socioscolaire des élèves néo-canadiens hors de Montréal », Gouvernement du Québec, Québec, 2009, 4 p.

STEINBACH, Marilyn. « Developing social capital : An insider look at the language learning and integration experiences of new Canadians », *Éducation canadienne et internationale*, vol. 36, n° 2 (2007), p. 1-14.

TAYLOR HAYNES, Katherine, Kristie J.R. PHILLIPS et Ellen B. GOLDRING. « Latino parents' choice of magnet school : How School choice differs across racial and ethnic boundaries », *Education and Urban Society*, vol 42, n° 6 (2010), p. 758-789.

TÉTU, Michel. *La francophonie : histoire, problématique, perspectives*, Montréal, Guérin, 1987, 378 p.

THÉRIAULT, Joseph Yvon. « Ethnolinguistic minorities and national integration in Canada », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 185, (2007), p. 255-263.

THOMAS, P. L. *Parental choice? A critical consideration of choice and debate about choice*, Washington, D.C., Information Age Publishing, 2010, 190 p.

TRAISSNEL, Christophe et Isabelle VIOLETTE. « Qui ça, nous? La question des identités multiples dans l'aménagement d'une représentation de la francophonie en Acadie du Nouveau-Brunswick », dans Nathalie Bélanger et collab. (dir.), *Produire et reproduire la francophonie en la nommant*, Sudbury, Éditions Prise de Parole, 2010, p. 101-122.

TUOMINEN, Anne. « Who decides the home language? A look at multilingual families », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 140, (1999), p. 59-76.

VAN PELT, Deani, Derek ALISON, et Patricia ALISON. « Ontario's private schools : Who chooses them and why? », *Fraser Institute*, Vancouver, Fraser Institute, 2007, p. 3-34.

VAN ZANTEN, Agnès. « Le choix des autres : Jugements, stratégies et ségrégations scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 179, (2009), p. 4-13.

VATZ LAAROUSSI, Michèle, Fasal KANOUTÉ et Lilyane RACHÉDI. « Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2 (2008), p. 291-311.

VERRETTE, Michel. *L'Alphabétisation au Québec 1660-1960. En marche vers la modernité culturelle*, Sillery, Septentrion, 2002, 192 p.

VIGNEAULT, Robert. *Langue, littérature, culture au Canada français*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1977, 116 p.

VINACHES, Paul. « L'habitus : concept médiateur », *Sociologie*, DEES 113, (octobre 1998), p. 35-37.

VOSSLER, Karl. *Langue et culture de la France : histoire du français littéraire des origines à nos jours*, Paris, Payot, 1953, 241 p.

WALBERG, Herbert. *School choice The findings*, Washington, D.C., Cato Institute, 2007, 132 p.

WOESSMANN, Ludger. « An international perspective on private schools », dans Mark Berends et collab. (dir.), *Handbook of research on school choice*, New York, Taylor and Francis, 2009, p. 501-518.

WOODWARD, Kathy. *Understanding identity*, London, Arnold, 2002, 183 p.

YAMAMOTO, Masayo. *Language use in interlingual families : A Japanese-English sociolinguistic study*, Bristol, Multilingual Matters Ltd., 2001, 170 p.

2 Les ouvrages et les articles méthodologiques

ALVESSON, Mats et Kaj SKÖLDBERG. *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research. Second edition*, London, Sage, 2009, 350 p.

AUGÉ, Marc. *Symbole, fonction, histoire, les interrogations de l'anthropologie*, Paris, Hachette, 1979, 213 p.

BEAUD, Stéphane et Florence WEBER. *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, Éditions de la Découverte, 1997, 328 p.

CLANDININ, Jean D. (dir.). *Handbook of narrative inquiry : Mapping a methodology*, Thousand Oaks, Sage Publications, 2007, 693 p.

*COLUMBIA GAMES CORPUS » ORTHOGRAPHIC TRANSCRIPTION GUIDELINES, <http://www.cs.columbia.edu/speech/games-corpus/guidelines-transcription.php>, consulté le 29 août 2011.

COULON, Alain. *L'ethnométhodologie, Que sais-je?*, Paris, Presses universitaires de France, 1987, 128 p.

DALE BLOOMBERG, Linda et Marie VOLPE. *Completing your qualitative dissertation: A roadmap from beginning to end*, Los Angeles, Sage Publications, 2008, 232 p.

*HELLER, Monica et Normand LABRIE. *Discours et identité : la francité canadienne entre modernité et mondialisation*, Cortil-Wodon Belgique, Éditions modulaires européennes, 2004, 440 p.

JONES, Susan R. et Vasti TORRES et Jan ARMINIO. *Negotiating the complexities of qualitative research in higher education : Fundamental elements and issues*, New York, Routledge, 213 p.

LIEBLICH, Amia, Rivka TUVAL-MASHIACH et Tamar ZILBER. *Narrative research : Reading, analysis and interpretation*, Thousand Oaks, Sage Publications, 1998, 187 p.

MONGEAU, Pierre. *Réaliser son mémoire ou sa thèse Côté Jeans Côté Tenue de soirée*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009, 145 p.

MUNHALL, Patricia et Ron CHENAIL. *Qualitative research proposals and reports : A guide Third edition*, Boston, Jones and Bartlett Publishers, 2008, 99 p.

*PATIÑO SANTOS, Adriana. « Negotiating power relations and ethnicity in a sociolinguistic ethnography in Madrid », *Journal of Language, Identity and Education*, vol. 10, n° 3 (2011), p. 163.

PENNYCOOK, Alstair. *Critical applied linguistics : A critical introduction*, London, Laurence Erlbaum Associates, Publishers, 2001, 206 p.

*PÉREZ-MILANS, Miguel. « Caught in a 'West/China dichotomy' : Doing critical sociolinguistic ethnography in Zhejiang schools », *Journal of Language, Identity & Education*, vol. 10, n° 3 (2011), p. 185.

*RELAÑO PASTOR, Ana María. « Crossing language and identity as a critical border ethnographer in Southern California », *Journal of Language, Identity and Education*, vol. 10, n° 3 (2011), p. 204.

SCHIFFRIN, Deborah, Anna DE FINA et Anastasia NYLUND (dir.). *Telling stories : Language narrative and social life*, Washington D.C., Georgetown University Press, 2010, 219 p.

TALMY, Steven. « Qualitative interviews in applied linguistics: From research instrument to social practice », *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 30, (2010), p. 128-148.

TITSCHER, Stefan et Michael MEYER. *Methods of text and discourse analysis: In search of meaning*, London, Sage, 2000, 278 p.

*UNIFIED COMMITTEE FOR THE AFRO-AMERICAN CONTRIBUTIONS et SOUTHERN MARYLAND FOLKLIFE PROJECT, « Guide for Transcriptions : Transcription Guide », <http://www.africanamericancontributions.com/>, consulté le 4 octobre 2011.

*UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA, « Automatic alignment and analysis of linguistic change – Transcription guidelines », <http://www.upenn.edu>, consulté le 8 avril 2011.

WEBSTER, Leonard et Patricie MERTOVA. *Using narrative inquiry as a research method : An Introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*, London, Routledge, 2007, 135 p.

* Ces ouvrages ou articles ont été consultés pour voir les différentes formes de conventions de transcription qui existent.

3 Sites web

<http://www.aefe.fr> [Agence pour l'enseignement français à l'étranger]

http://www.acelf.ca/media/outils-pedagogiques/trousse_passeur_2009.pdf [Association canadienne d'éducation de langue française]

www.afmo.on.ca [Association française des municipalités de l'Ontario]

www.ocol-clo.gc.ca/ [Commissariat aux langues officielles]

<http://eduscol.education.fr> [éduscol — Portail national des professionnels de l'éducation]

<http://www.teachinontario.ca/tio/fr/heritage.htm> [Enseigner en Ontario]

<http://www.ethnologue.com/statistics> [Ethnologue Languages of the World]

www.cic.gc.ca [Gouvernement du Canada Citoyenneté et Immigration Canada]

<http://www.cic.gc.ca/francais/nouveaux/avant-etudes-scolaires.asp> [Gouvernement du Canada Les systèmes scolaires]

<http://www.immigrationfrancophone.ca> [Immigration francophone]

<http://ottawa.ca/fr/immigration> [Immigration Ottawa]

<http://laws-lois.justice.ca/fra/lois/C-18-7/page-1.html> [Site web de la législation (Justice)]

<http://claudel.org> [Lycée Claudel]

www.ofa.gov.on.ca [Office des affaires francophones]

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/index.html> [Ontario Ministère de l'éducation]

<http://www.larevuetoudi.org/fr/story/classement-des-langues-dans-le-monde-0> [La Revue Toudi]

www.salic.uottawa.ca/?q=anglais_situation-monde [Site de l'aménagement linguistique au Canada (SALIC)]

<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-fra.cfm> [Statistique Canada]

<http://www.statcan.gc.ca/pub/89-641-x/2010001/tab/tab1.1-fra.htm> [Statistique Canada]

Courriel adressé aux enseignants du Lycée Claudel qui sera joint au message que le Lycée Claudel va envoyer aux enseignants avec le lien au sondage électronique

Chers enseignants,

Je m'appelle Sangita Kamblé. Je suis une étudiante au doctorat à l'Université d'Ottawa. Mon projet de recherche porte sur le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues. Je travaille sous la direction de ma directrice de recherche et de thèse, Sylvie A. Lamoureux, une professeure à l'Institut des langues officielles et du bilinguisme.

Le proviseur du Lycée Claudel, M. Bigi, m'a autorisé la permission de faire ma recherche doctorale auprès de la communauté du Lycée Claudel. Ce sondage est la première étape de ma recherche avec les enseignants et la direction au Lycée Claudel. Cette recherche a reçu l'approbation éthique du Comité d'Éthique de la Recherche (CER) de l'Université d'Ottawa. Ainsi, ci-dessous vous trouverez un lien à un sondage électronique. Il devrait prendre une quinzaine de minutes pour répondre au sondage. Le lien au sondage sera ouvert jusqu'au 15 avril 2011.

Lien au sondage électronique

Pour tout renseignement supplémentaire concernant cette étude, vous pourriez communiquer avec moi, Sangita Kamblé et avec ma superviseure, Sylvie A. Lamoureux, au 613 562-5800.

Pour tout renseignement concernant vos droits relatifs à votre participation ou les considérations éthiques de ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa au 613 562-5387 ou par courriel à ethique@uottawa.ca.

J'apprécierai énormément votre collaboration dans cette recherche pertinente. Je vous prie de participer à ce sondage.

Merci de votre collaboration!

Sangita Kamblé (étudiante au doctorat)

Courriel adressé aux parents des élèves du Lycée Claudel qui sera joint au message que le Lycée Claudel va envoyer aux parents avec le lien au sondage électronique

Chers Parents,

Je m'appelle Sangita Kamblé. Je suis une étudiante au doctorat à l'Université d'Ottawa. Mon projet de recherche porte sur « le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues ». Je travaille sous la direction de ma directrice de recherche et de thèse, Sylvie A. Lamoureux, une professeure à l'Institut des langues officielles et du bilinguisme.

Le proviseur du Lycée Claudel, M. Bigi, m'a autorisé la permission de faire ma recherche doctorale auprès de la communauté du Lycée Claudel. Ce sondage est la première étape de ma recherche avec les parents au Lycée Claudel. Cette recherche a reçu l'approbation éthique du Comité d'Éthique de la Recherche (CER) de l'Université d'Ottawa. Ainsi, ci-dessous vous trouverez un lien à un sondage électronique. Il devrait prendre une quinzaine de minutes pour répondre au sondage.

Lien au sondage électronique

Pour tout renseignement supplémentaire concernant cette étude, vous pourriez communiquer avec moi, Sangita Kamblé et avec ma superviseure, Sylvie A. Lamoureux, au 613 562-5800.

Pour tout renseignement concernant vos droits relatifs à votre participation ou les considérations éthiques de ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa au 613 562-5387 ou par courriel à ethique@uottawa.ca.

J'apprécierai énormément votre collaboration dans cette recherche pertinente. Je vous prie de participer à ce sondage.

Merci de votre collaboration!

Sangita Kamblé (étudiante au doctorat)

E-mail for parents of students at the Lycée Claudel, which will be attached to the message that the Lycée Claudel will be sending to parents with the link to the electronic survey

Dear Parents,

My name is Sangita Kamblé. I am a doctoral student at the University of Ottawa. My research project explores « le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues », that is, Immigrant Parents' School Choice and the Investment in French of Multilingual Students. I am working under the direction of my research and thesis supervisor, Sylvie A. Lamoureux. She is a professor at the Official Languages and Bilingualism Institute at the University of Ottawa.

The principal of the Lycée Claudel, Mr. Bigi, has given me permission to carry out my doctoral research within the Lycée Claudel community. This research protocol has received ethics approval from the Committee of Ethics and Research Integrity of the University of Ottawa. This survey is the first step of my research with parents. Below you will find a link to the electronic survey. It should take about fifteen minutes to complete the survey.

Link to the electronic survey

For any additional information regarding this study, you can communicate with me, the researcher, Sangita Kamblé and with my supervisor, Sylvie A. Lamoureux at 613 562-5800.

For all information regarding your rights related to your participation or ethical concerns about this research project, you can communicate with the Office of Ethics and Research Integrity at the University of Ottawa at 613 562-5387 or by e-mail at ethique@uottawa.ca.

I greatly appreciate your cooperation in this important research. I encourage you to participate in this project by completing the survey.

Thank you for your cooperation!

Sangita Kamblé (doctoral student)

Courriel adressé aux enseignants et à la direction du Lycée Claudel qui signalent leur intérêt pour vouloir participer aux entrevues semi-dirigées

Chers Enseignants, M. Proviseur et Mme Proviseure Adjointe,

Merci d'avoir signalé votre intérêt pour vouloir participer aux entrevues semi-dirigées dans ma recherche doctorale qui porte sur « le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues ». L'entrevue semi-dirigée fait partie de la deuxième étape de recherche avec les enseignants et la direction. Cette recherche a reçu l'approbation éthique du Comité d'Éthique de la Recherche (CER) de l'Université d'Ottawa. Le proviseur du Lycée Claudel, M. Bigi, m'a autorisé la permission de faire ma recherche doctorale auprès de la communauté du Lycée Claudel.

Pendant cette entrevue, j'aimerais discuter avec vous de votre rôle dans l'engagement au français (la langue et la culture) d'élèves multilingues au Lycée Claudel. Cette entrevue devrait durer trente minutes et aurait lieu au Lycée Claudel à une heure qui vous conviendrait.

J'aimerais alors fixer un rendez-vous avec vous pour procéder à cette étape de la recherche. Veuillez m'indiquer par retour de ce courriel quand vous seriez disponible pour ce rendez-vous qui aurait lieu au Lycée Claudel. **Joint est le formulaire de consentement que je vous encourage de lire avant notre rendez-vous. Il vous présente le détail de la recherche ainsi que vos droits en tant que participant à la recherche.**

Pour tout renseignement supplémentaire concernant cette étude, vous pourriez communiquer avec moi, Sangita Kamblé et avec ma superviseure, Sylvie A. Lamoureux, au 613 562-5800.

Pour tout renseignement concernant vos droits relatifs à votre participation ou les considérations éthiques de ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa au 613 562-5387 ou par courriel à ethique@uottawa.ca.

Merci de votre collaboration!

Sangita Kamblé (étudiante au doctorat)

Courriel adressé aux parents des élèves du Lycée Claudel qui signalent leur intérêt pour vouloir participer aux entrevues semi-dirigées

Chers Parents,

Merci d'avoir signalé votre intérêt pour vouloir participer aux entrevues semi-dirigées de ma recherche doctorale qui porte sur « le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues ». L'entrevue semi-dirigée fait partie de la deuxième étape de recherche avec les parents. Cette recherche a reçu l'approbation éthique du Comité d'Éthique de la Recherche (CER) de l'Université d'Ottawa. Le proviseur du Lycée Claudel, M. Bigi, m'a autorisé la permission de faire ma recherche doctorale auprès de la communauté du Lycée Claudel.

Pendant cette entrevue, j'aimerais discuter avec vous de votre motivation du choix scolaire et par la suite pourquoi vous avez choisi le Lycée Claudel pour votre enfant. Cette entrevue semi-dirigée devrait durer une heure et aurait lieu chez vous ou à un endroit qui vous conviendrait.

En plus du volet avec les parents et les enseignants/la direction, ma recherche comporte un volet avec les enfants multilingues inscrits de la 6e à la 3e au Lycée Claudel. Je m'intéresse à explorer 1) comment les enfants vivent le choix scolaire des parents et 2) leur rapport avec la langue et la culture française. Je propose d'explorer ces deux questions par le biais d'entrevues avec les enfants de parents qui participent à l'étude et aussi par le biais d'observation des comportements linguistiques en milieu scolaire.

J'aimerais donc également inviter votre enfant à participer à une entrevue, afin que je puisse comprendre le rôle du français dans sa vie. Cette entrevue semi-dirigée devrait durer 45 minutes et se déroulerait à un endroit qui vous conviendrait.

Alors que je ferai des observations générales des comportements linguistiques au Lycée Claudel, j'aimerais également, moyennant votre permission et celle de votre enfant, l'observer plus particulièrement lors de mes visites subséquentes à l'école. Lors de notre rencontre pour l'entrevue, je pourrai réviser avec vous la grille d'observation et vous expliquer plus en détail cette composante de la recherche.

J'aimerais alors fixer un rendez-vous avec vous et avec votre enfant pour procéder à ces étapes de recherche. Veuillez m'indiquer par retour de ce courriel quand vous seriez disponible pour ces rendez-vous qui auraient lieu à un endroit qui vous conviendra.

Jointes sont les formulaires de consentement et d'assentiment que je vous encourage, vous et votre enfant, de lire avant notre rendez-vous. Ils vous présentent le détail de la recherche ainsi que vos droits en tant que participants à la recherche.

Pour tout renseignement supplémentaire concernant cette étude, vous pourriez communiquer avec moi, Sangita Kamblé et avec ma superviseuse, Sylvie A. Lamoureux,

au 613 562-5800.

Pour tout renseignement concernant vos droits relatifs à votre participation ou les considérations éthiques de ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa au 613 562-5387 ou par courriel à ethique@uottawa.ca.

Merci de votre collaboration!

Sangita Kamblé (étudiante au doctorat)

E-mail for parents of students at the Lycée Claudel who have expressed a desire to participate in semi-directed interviews

Dear Parents,

Thank you for indicating that you would like to participate in a semi-directed interview as part of my doctoral research on «le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues» (Immigrant Parent's School Choice and the Investment in French of Multilingual Students). The semi-directed interview is the second phase of research with parents. This research protocol has received ethics approval from the Committee of Ethics and Research Integrity of the University of Ottawa. As you know, the Principal of the Lycée Claudel, Mr. Bigi, has given me permission to undertake my doctoral research within the Lycée Claudel community.

During the semi-directed interview, I would like to discuss with you your motivation of school choice, and consequently, why you chose the Lycée Claudel for your child. This semi-directed interview should last one hour and would take place in your home or at a location that would be convenient for you.

In addition to asking for the participation of parents and teachers/administration, my research also encompasses a component involving multilingual students in the 6th to 3rd forms (6^e à 3^e) at the Lycée Claudel. I am interested in exploring 1) how children live out their parents' school choice and 2) their relation to the French language and culture. I would like to explore these two questions by way of interviews with the children whose parents will be participating in the study and also by means of observing their linguistic behaviour in the school setting.

I would therefore like to also invite your child to participate in an interview so that I can understand the role of French in your child's life. This semi-directed interview would last 45 minutes and would take place in your home or at a location that would be convenient to you.

Although I will be observing the linguistic behaviour in general at the Lycée Claudel, I would also like, with your permission and with your child's permission, to specifically observe your child's linguistic behaviour during my subsequent visits to the school. During our meeting for the interview, I will share my observation grid with you and explain to you in greater detail this part of my research.

I would therefore like to schedule an interview with you and your child to proceed with this research. Please indicate by return email when you would be available for these interviews, which would take place in your home or at a location that would be convenient for you. **I have attached the consent and assent forms, which I encourage you and your child to read before our meeting. The forms cover the details of the research as well as your rights as participants in the research.**

For any additional information regarding this study, you can communicate with me, the researcher, Sangita Kamblé and with my supervisor, Sylvie A. Lamoureux at 613 562-5800.

For all information regarding your rights or your child's related to your or your child's participation or ethical concerns about this research project, you can communicate with the Office of Ethics and Research Integrity at the University of Ottawa at 613 562-5387 or by e-mail at ethique@uottawa.ca.

Thank you for your cooperation!

Sangita Kamblé (doctoral student)

Courriel adressé aux enseignants pour les observations

Chers enseignants,

Je m'appelle Sangita Kamblé. Je suis une étudiante au doctorat à l'Université d'Ottawa. Ma directrice de recherche et de thèse, Sylvie A. Lamoureux, est professeure à l'Institut des langues officielles et du bilinguisme. Mon projet de recherche porte sur « le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues ». Cette recherche a été approuvée par le Bureau d'éthique et d'intégrité en recherche de l'Université d'Ottawa.

Le proviseur, M. Bigi m'a accordé la permission d'entreprendre ma recherche doctorale auprès de la communauté du Lycée Claudel (de la 6^e à la 3^e). Cette recherche comprend : 1) un envoi des sondages aux parents, aux enseignants et à la direction, 2) des entrevues semi-dirigées avec des parents, des élèves, des enseignants et la direction, et 3) des observations du comportement linguistique des élèves en milieu scolaire.

Les observations du comportement linguistique se divisent en milieux informels et formels, et de façon générale et de façon spécifique. M. Bigi m'a accordé la permission de faire des observations du comportement linguistique des élèves (de la 6^e à la 3^e) de façon générale en milieux informels, c'est-à-dire dans les espaces non structurés (à l'entrée, à la sortie, aux casiers, dans les couloirs, au cafétorium, dans la bibliothèque).

Quant aux observations du comportement linguistique en milieux formels de façon générale et de façon spécifique, c'est-à-dire en classes, j'aurais besoin de votre autorisation pour être présente dans votre salle de classe. Bien sûr, le but de ma présence en classes ne serait pas de porter jugement sur l'enseignement ni sur le comportement des élèves ni des enseignants, et ce, dans les deux cas (observations de façon générale des élèves et observations de façon spécifique de certains élèves). Je resterai en silence pour observer **uniquement** le comportement linguistique des élèves dans les deux cas. **Jointe est la grille d'observation que je vais utiliser pour toutes les observations.**

Veuillez noter que pour les observations de façon spécifique, il me faudra également l'autorisation des parents de ces élèves. Donc, je vais demander aux parents des élèves qui vont passer aux entrevues semi-dirigées avec moi de m'accorder la permission d'observer le comportement linguistique de ces élèves en particulier. Cela voudrait dire qu'à la deuxième étape, moyennant votre permission pour ma présence continue en classes, je porterai attention seulement à ces élèves pour observer **uniquement** leur comportement linguistique.

Cette étape (les observations de façon générale et de façon spécifique) est une composante essentielle à ma recherche, car elle me permettra de comparer les analyses des entrevues semi-dirigées avec les observations (générales et spécifiques). Ainsi, je pourrai déterminer s'il existe des convergences et des divergences entre ce que j'observe

et ce que l'on me dit.

Si vous acceptez de m'accepter en classes selon un horaire qui sera négocié avec vous, selon l'horaire général négocié avec M. Bigi, je vous demanderais de bien vouloir compléter le formulaire de consentement ci-joint et de le retourner dans une enveloppe adressée à moi à l'accueil du Lycée Claudel au plus tard le 7 avril.

Je vous remercie beaucoup de considérer cette demande essentielle à la poursuite de ma recherche doctorale

Ave mes salutations les plus distinguées,

Sangita Kamblé (étudiante au doctorat)

Acceptation

Acceptation :

Je soussigné/e, _____, permet à Sangita Kamblé, la chercheuse, d'observer le comportement linguistique de façon générale des élèves dans mes classes et de façon spécifique (selon l'autorisation des parents de ces élèves) des élèves dans mes classes. Cette recherche est menée par Sangita Kamblé et supervisée par Sylvie A. Lamoureux.

Je vais contacter la chercheuse, Sangita Kamblé pour établir un horaire pour ces observations.

Sangita Kamblé s'est identifiée comme la responsable de cette étude, sous la supervision de la professeure Sylvie A. Lamoureux.

Je considère que je suis informé(e) et j'accepte de participer. La chercheuse me remettra une copie signée à l'accueil du Lycée Claudel.

Nom : _____

Signature : _____

Date : _____

Nom de la chercheuse : _____

Signature de la chercheuse : _____

Date : _____

Nom de la directrice de recherche : _____

Signature de la directrice de recherche : _____

Date : _____

Pour tout renseignement supplémentaire concernant cette étude, je peux communiquer avec la chercheuse, Sangita Kamblé et avec la superviseuse, Sylvie A. Lamoureux, au 613 562-5800.

Pour tout renseignement concernant mes droits relatifs à ma participation ou les considérations éthiques de ce projet de recherche, je peux communiquer avec le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa au 613 562-5387 ou par courriel à ethique@uottawa.ca.

**Sondage électronique pour les enseignants et la direction
Le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues**

Consignes

Merci de bien vouloir répondre à ce sondage électronique qui vous prendra environ 15 minutes à remplir. Ce faisant, vous consentez à collaborer à une recherche importante sur « le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues ».

Le sondage électronique comporte deux (2) sections : la première traite du profil d'enseignant, de la politique linguistique au Lycée Claudel, du multilinguisme, du français, de la culture française, des activités culturelles françaises et des cultures; la deuxième d'une invitation à participer à une entrevue semi-dirigée avec la chercheuse.

Nous vous prions de **ne pas** donner de renseignements pouvant dévoiler votre identité en répondant au sondage, **à moins de vouloir participer à une entrevue semi-dirigée**. Veuillez fournir les renseignements nécessaires dans les cases prévues à cette fin afin que la chercheuse puisse communiquer avec vous. Sachez que les renseignements fournis resteront strictement confidentiels et ne seront pas utilisés dans l'analyse du sondage. Ils seront séparés des sondages par la chercheuse avant le dépouillement des réponses à la première section.

Pour tout renseignement supplémentaire concernant cette étude, vous pourriez communiquer avec la chercheuse, Sangita Kamblé et avec sa superviseure, Sylvie A. Lamoureux au 613 562-5800.

Pour tout renseignement concernant vos droits relatifs à votre participation ou les considérations éthiques de ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa au 613 562-5387 ou par courriel à ethique@uottawa.ca.

Première page au sondage électronique

Introduction au sondage

Je m'appelle Sangita Kamblé. Je suis une étudiante au doctorat à l'Université d'Ottawa. Ma directrice de recherche et de thèse s'appelle Sylvie A. Lamoureux. Mme Lamoureux est professeure à l'Institut des langues officielles et du bilinguisme de l'Université d'Ottawa.

Ma recherche porte sur « le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues ». Dans ce sondage qui est la première étape de la recherche avec les enseignants et la direction, je cherche à comprendre le rôle du personnel scolaire dans l'engagement à la langue française des élèves de cultures variées et comment les enseignants et la direction encouragent et facilitent l'engagement des élèves à cette culture et à cette langue qui ne sont pas les leurs.

Début des questions

PARTIE A :

Profil d'enseignant :

1. Depuis quand enseignez-vous? _____
2. Combien de temps êtes-vous au Canada? _____
3. Combien d'années êtes-vous au Lycée Claudel? _____
4. Est-ce que c'est la première fois que vous enseignez à l'extérieur de la France? Oui Non
5. Si non, dans quels autres pays avez-vous enseigné? _____
6. Combien d'années avez-vous passées dans ce(s) pays? _____
7. Parlez-vous d'autres langues que le français ? Oui Non
8. Si oui, lesquelles? _____
9. Quelle est votre langue maternelle? _____

La politique linguistique au Lycée Claudel :

- 10a. Est-ce qu'il y a une politique par rapport au parler de la langue française dans l'établissement?
Oui Non
- 10b. Si oui, expliquez la politique brièvement. _____
- 10c. Si une politique existe, est-ce que tous les élèves en sont au courant? Oui Non
- 10d. Si une politique existe, faut-il faire un rappel aux élèves de temps en temps pour respecter la politique? Oui Non
- 10e. Si une politique existe, quelles sont les conséquences si elle n'est pas respectée d'une manière régulière? _____

Le multilinguisme :

- 11a. Est-ce que vous savez s'il y a des élèves multilingues dans vos classes/l'établissement scolaire?
Oui Non
- 11b. Si oui, comment le savez-vous? _____
- 11c. À l'exception de l'anglais, est-ce que vous savez quelles sont les autres langues parlées des élèves? _____
- 11d. Entendez-vous les autres langues en classes? Oui Non
- 11e. Dans quels cas entendez-vous d'autres langues en classe? _____
- 11f. Est-ce que vous demandez aux élèves de ne parler que le français quand vous entendez une autre langue? Oui Non
- 11g. Veuillez noter où vous entendez d'autres langues dans l'établissement scolaire et les langues entendues :
- les couloirs oui non langues _____

- BCD/CDI oui non langues _____
- les vestiaires oui non langues _____
- le cafétorium oui non langues _____
- l'entrée/la sortie de l'établissement oui non langues _____
- autre (précisez) _____

Le français :

Cette étude porte sur le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues afin de comprendre le rôle du français dans la vie de ce deuxième groupe, les élèves.

- 12a. Qu'est-ce que vous entendez par « l'engagement » au français? _____
- 12b. Encouragez-vous le parler, l'écoute et la lecture du français à l'extérieur de l'école? Oui
Non
- 12c. Que faites-vous pour encourager le parler, l'écoute et la lecture du français à l'extérieur de l'école? _____

La culture française :

- 13a. Comment définissez-vous la culture? _____
- 13b. Qu'est-ce que la culture française représente pour vous? _____
- 13c. Comment enseignez-vous la culture française aux élèves dans vos cours? Sélectionnez tous les outils que vous utilisez.
- Livres en général
 - Musique
 - Arts
 - Histoire
 - Géographie
 - Littérature
 - Films
 - Autre (précisez)

Les activités culturelles françaises :

- 14a. Est-ce que les élèves ont l'occasion de participer à des activités culturelles françaises dans votre classe? Oui Non
- 14b. Si oui, quelles activités offrez-vous aux élèves? _____
- 14c. Encouragez-vous aux élèves de participer aux activités culturelles françaises à l'extérieur de l'école? Oui Non
- 14d. Si oui, quelles sont ces activités? _____

Les cultures :

- 15a. Interrogez-vous les élèves sur leurs cultures différentes? Oui Non
- 15b. Donnez-vous des exemples entre la culture française et les autres cultures pour que les élèves saisissent les différences et / ou les similitudes? Oui Non
- 15c. Est-ce qu'il y a des défis particuliers que vous affrontez en enseignant la culture française aux élèves qui appartiennent aux différentes cultures? Oui Non
- 15d. Si oui, quels sont ces défis? _____
- 15e. Est-ce que ces défis sont seulement avec des élèves qui proviennent d'autres cultures? Oui
Non
- 15f. Faites-vous des différences entre la culture française, la culture francophone et la culture

canadienne ?
15g. Est-ce que vous faites des liens ou facilitez l'engagement à la culture francophone du Canada ?

Merci de votre collaboration!

Sangita Kamblé (étudiante au doctorat à l'Université d'Ottawa)

PARTIE B :

Je vous encourage à remplir les cases ci-dessous si vous pouvez vous libérer en vue de participer à une entrevue semi-dirigée d'environ 30 minutes. Les entrevues semi-dirigées se dérouleront en personne au Lycée Claudel selon un horaire qui vous conviendra. Votre appui à la deuxième étape de la recherche avec les enseignants et la direction est très important, car il me permettra d'effectuer des analyses plus approfondies sur l'engagement au français d'élèves multilingues. Dans cette deuxième étape, je chercherai à mieux comprendre vos perceptions.

Le cas échéant, je communiquerai avec vous pour fixer l'heure de l'entrevue semi-dirigée et je tiens à vous remercier à l'avance de votre collaboration. Soyez assuré(e) que si vous participez à la deuxième étape de la recherche avec les enseignants et la direction, les renseignements fournis demeureront strictement confidentiels.

1. En complétant les informations ci-dessous, j'indique mon intérêt à rencontrer la chercheuse, Sangita Kamblé pour passer à une entrevue semi-dirigée au Lycée Claudel qui devrait durer 30 minutes selon un horaire qui me conviendra.
2. Veuillez communiquer avec moi en utilisant les coordonnées ci-dessous :

Mon nom : _____

Mon numéro de téléphone : _____

Mon courriel : _____

Merci de votre collaboration!

Sangita Kamblé (étudiante au doctorat à l'Université d'Ottawa)

Sondage électronique pour les parents (en français)
Le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues

Consignes

Merci de bien vouloir répondre à ce sondage électronique qui vous prendra environ 15 minutes à remplir. Ce faisant, vous consentez à collaborer à une recherche importante sur le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues.

Le sondage électronique comporte deux (2) sections : la première traite du profil démographique, du profil linguistique et du Lycée Claudel; la deuxième d'une invitation à participer à une entrevue semi-dirigée avec la chercheuse.

Chaque parent qui s'intéresse à participer devrait remplir le sondage **individuellement**.

Nous vous prions de **ne pas** donner de renseignements pouvant dévoiler votre identité en répondant au sondage, **à moins de vouloir participer à une entrevue semi-dirigée**. Veuillez fournir les renseignements nécessaires dans les cases prévues à cette fin afin que la chercheuse puisse communiquer avec vous. Sachez que les renseignements fournis resteront strictement confidentiels et ne seront pas utilisés dans l'analyse du sondage. Ils seront séparés des sondages par la chercheuse avant le dépouillement des données de la première section.

Pour tout renseignement supplémentaire concernant cette étude, vous pourriez communiquer avec la chercheuse, Sangita Kamblé et avec sa superviseure, Sylvie A. Lamoureux au 613 562-5800.

Pour tout renseignement concernant vos droits relatifs à votre participation ou les considérations éthiques de ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa au 613 562-5387 ou par courriel à ethique@uottawa.ca.

Première page au sondage électronique

Introduction au sondage électronique

Je m'appelle Sangita Kamblé. Je suis une étudiante au doctorat à l'Université d'Ottawa. Ma directrice de recherche et de thèse s'appelle Sylvie A. Lamoureux. Mme Lamoureux est une professeure à l'Institut des langues officielles et du bilinguisme de l'Université d'Ottawa.

Ma recherche porte sur le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues. Dans ce sondage qui est la première étape de la recherche avec les parents, je cherche à comprendre le choix scolaire des parents.

Début des questions

PARTIE A :

Profil démographique :

1a. Mère Oui Non

1b. Père Oui Non

2a. Êtes-vous immigrant(e) au Canada? Oui Non

2b. Depuis quand êtes-vous au Canada (années)? _____

2c. Quel est votre pays d'origine? _____

3a. Êtes-vous de la première génération des immigrants? Oui Non

3b. De quel pays provient votre famille? _____

4. Si vous n'êtes pas de la première génération des immigrants et si vous n'êtes pas immigrant(e), faites-vous partie du cadre diplomatique? Oui Non

Profil linguistique :

5a. Quelle est votre langue maternelle (la première langue apprise et parlée)? _____

5b. La première langue apprise, est-elle toujours la langue la plus parlée? Oui Non

5c. Parlez-vous la même langue avec votre conjoint et votre/vos enfant(s)? Oui Non

5d. Quelle langue parlez-vous la plus avec votre conjoint? _____

5e. Quelle langue parlez-vous la plus avec votre/vos enfant(s)? _____

5f. Quelles autres langues parlez-vous? _____

6a. Dans quelle langue avez-vous fait votre formation? _____

6b. Dans quel système êtes-vous scolarisé(s) (canadien, français, etc.)? _____

6c. Quel est votre niveau de scolarité? _____

6d. Veuillez remplir le tableau ci-dessous :

Niveau/Langue	École de langue française	École française	École d'immersion	École de langue anglaise	Autre
Primaire					
Secondaire					
Post secondaire					
Études supérieures ou professionnelles					

Le Lycée Claudel :

- 7a. Combien d'enfants est-ce que vous avez au Lycée Claudel? _____
- 7b. Quels sont les âges des enfants? _____
- 8a. Comment avez-vous entendu parler du Lycée Claudel? _____
- 8b. Pourquoi est-ce que vous avez choisi le Lycée Claudel pour votre/vos enfant(s)? _____
-
- 9a. Avez-vous considéré une école de langue française ontarienne ou québécoise? Oui Non
- 9b. Avez-vous considéré une école d'immersion? Oui Non
- 9c. Avez-vous considéré d'autres écoles en général (publiques, catholiques, indépendantes)? Oui Non
- 10a. Savez-vous s'il y a une politique linguistique au Lycée Claudel par rapport au parler du français à l'école? Oui Non
- 10b. Est-ce que l'école encourage les élèves de parler le français à l'école ainsi que hors de l'école? Oui Non
- 10c. Si oui, encouragez-vous votre enfant de parler le français hors de l'école? Oui Non
- 10d. Est-ce que l'école encourage la participation aux activités francophones hors de l'école? Oui Non
- 10e. Nommez un ou deux exemples d'activités encouragées par l'école ?
- 10f. Est-ce que votre famille participe à ces activités francophones hors de l'école? Oui Non

Merci de votre collaboration!

Sangita Kamblé (étudiante au doctorat à l'Université d'Ottawa)

PARTIE B :

Je vous encourage à remplir les cases ci-dessous si vous pouvez vous libérer en vue de participer à une entrevue semi-dirigée d'environ 60 minutes. Les entrevues semi-dirigées se dérouleront en personne à un endroit qui vous conviendra. Votre appui à la deuxième étape de la recherche avec les parents est très important, car il me permettra d'effectuer des analyses plus approfondies sur le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues. Dans cette deuxième étape, je chercherai à mieux comprendre votre choix du Lycée Claudel, votre engagement au français et votre soutien du français.

Le cas échéant, je communiquerai avec vous pour fixer l'heure de l'entrevue semi-dirigée et je tiens à vous remercier à l'avance de votre collaboration. Soyez assuré(e) que si vous participez à la deuxième étape de la recherche avec les parents, les renseignements fournis demeureront strictement confidentiels.

1. En complétant les informations ci-dessous, j'indique mon intérêt à rencontrer la chercheuse, Sangita Kamblé pour passer à une entrevue semi-dirigée qui devrait durer une heure à un endroit qui me conviendra.
2. Veuillez communiquer avec moi en utilisant les coordonnées ci-dessous :

Mon nom : _____

Mon numéro de téléphone : _____

Mon courriel : _____

Merci de votre collaboration!

Sangita Kamblé (étudiante au doctorat à l'Université d'Ottawa)

Survey for Parents (in English)
Le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues
(Immigrant Parents' School Choice and Investment in French of Multilingual Students)

Instructions

Thank you for accepting to reply to this electronic survey which should take you about 15 minutes to complete. In so doing, you are agreeing to collaborate in an important research project on immigrant parents' school choice and the investment in French of multilingual students.

The electronic survey has two parts : the first deals with the demographic profile, the linguistic profile and the Lycée Claudel; the second is an invitation to participate in a semi-directed interview with the researcher.

Each parent who is interested in participating should complete the survey **individually**.

We ask that you refrain from providing any information which may reveal your identity when replying to the survey, **unless you would like to participate in a semi-directed interview**. In this case, please provide the necessary information where indicated on the survey so that the researcher can communicate with you. Please note that all information provided will remain strictly confidential and will not be used in the analysis of the survey. This information from the surveys will be separated before the analysis.

For any additional information regarding this study, I can communicate with the researcher, Sangita Kamblé and with her supervisor, Sylvie A. Lamoureux at 613 562-5800.

For all information regarding my rights related to my participation or ethical concerns about this research project, I can communicate with the Office of Ethics and Research Integrity at the University of Ottawa at 613 562-5387 or by e-mail at ethique@uottawa.ca.

Page 1 of Electronic Survey

My name is Sangita Kamblé. I am a doctoral student at the University of Ottawa. Sylvie Lamoureux is my research and thesis supervisor. Dr. Lamoureux is a professor at the Official Languages and Bilingualism Institute of the University of Ottawa.

I am interested in studying «immigrant parents' school choice and the investment in French of multilingual children ». In this survey, which is the first step of my research with parents, I am trying to understand why parents choose a school and how they support this choice once it is made.

PART A :

Demographic Profile :

- 1a. Mother Yes No
 1b. Father Yes No
- 2a. Are you an immigrant to Canada? Yes No
 2b. How long have you been in Canada? (number of years) _____
 2c. What is your country of origin? _____
- 3a. Are you a first generation immigrant? Yes Non
 3b. From which country does your family come? _____
4. If you are not a first generation immigrant and you are not an immigrant, are you part of the diplomatic core? Yes No

Linguistic Profile :

- 5a. What is your mother tongue (first language learned and spoken)? _____
 5b. Do you still speak the most the first language that you learned? Yes No
 5c. Do you speak the same language with your spouse and your child/ren? Yes No
 5d. Which language do you speak the most with your spouse? _____
 5e. Which language do you speak the most with your child/ren? _____
 5f. Which other languages do you speak? _____
- 6a. In which language did you study? _____
 6b. In which system are you educated (Canadian, French, etc.)? _____
 6c. What is your highest level of education _____
 6d. Please complete the table below.

Leve/Language	French language school	French school	Immersion	English language school	Other
Elementary					
Secondary					
Post secondary					
Graduate studies or professional					

Lycée Claudel :

- 7a. How many of your children attend Lycée Claudel? _____
- 7b. What are the ages of your children? _____
- 8a. How did you learn about the Lycée Claudel? _____
- 8b. Why did you choose the Lycée Claudel for your child/ren? _____
- 9a. Did you consider another French language school in Ontario or Québec?
Yes No
- 9b. Did you consider an immersion school? Yes No
- 9c. Did you consider any other schools in general (public, Catholic, private)? Yes No
- 10a. Do you know if there is a language policy at the Lycée Claudel regarding speaking French at school? Yes No
- 10b. Does the school encourage students to speak French in school as well as outside school? Yes No
- 10c. If yes, do you encourage your child to speak French outside school? Yes No
- 10d. Does the school encourage participation in francophone activities outside school? Yes No
- 10e. Could you name one or two of these activities ?
- 10f. Does your family participate in these activities outside school? Yes No

Last page of survey before an acknowledgement page

PART B :

I encourage you to fill out the information below if you are able to participate in a 60 minute semi-directed interview. The semi-directed interview will take place in person at a location that is convenient for you. Your support of this second phase of research with parents is very important because it allows me to undertake a more in depth analysis on the immigrants parents' school choice and the investment in French of multilingual students. In this second phase, I want to better understand your linguistic profile, your linguistic background for your education, your choice of the Lycée Claudel, your investment in French and your support of French for your child/ren.

I will communicate with you to set up a time for the semi-directed interview. I thank you in advance for your cooperation. Please be assured that if you participate in this second phase of the research for parents, the information provided will remain strictly confidential.

1. By providing the contact information below, I am indicating my interest in meeting with the researcher to participate in an interview, at a location convenient for me.
2. Please communicate with me by using the coordinates below:

My name : _____

My phone number: _____

My e-mail address : _____

Thank you for your cooperation!

Sangita Kamblé (doctoral student, University of Ottawa)

Grille d'observation du comportement linguistique

Espaces d'observation :

Non structurés :

- À l'entrée de l'école (quand ils arrivent, avant d'aller en classe)
- À la sortie de l'école (quand ils quittent l'école)
- Pendant le lunch (au cafétorium)
- À la bibliothèque
- Dans les couloirs (quand ils se promènent d'un endroit à l'autre)
- Aux casiers (quand ils se préparent à aller en classe, à manger, à quitter l'école)

Structurés :

- En classes (identifier le niveau et identifier la matière)

Situations à observer :

1. Dans quelle langue les élèves se parlent-ils dans les espaces mentionnés ci-dessus?
2. Est-ce que le comportement linguistique des élèves change d'un espace à l'autre?
3. Est-ce que le comportement linguistique des élèves change selon la présence d'adultes ou d'intervenants particuliers?
4. Est-ce qu'on peut observer des différences dans les comportements linguistiques des filles et des garçons?
5. Dans quels espaces est-ce que le français se parle d'une façon régulière?
6. Dans quels espaces est-ce que le français ne se parle pas d'une façon régulière?
7. Avec qui est-ce que le français se parle d'une façon régulière (enseignants, personnel du Lycée, camarades)?

Échelle d'évaluation de la situation linguistique observée :

Ø Aucune situation de ce type n'a été observée

- Situation peu ou très peu observée
- Situation fréquemment observée
- Situation très fréquemment observée

NANe s'applique pas

Notes d'observation du comportement linguistique

Date de la séance d'observation : ____/____/____

Durée de l'observation : _____

Moment de la journée :

☐ matin ☐ après-midi

Jour de la semaine :

☐ Lundi ☐ Mardi ☐ Mercredi ☐ Jeudi ☐ Vendredi

<u>Espaces/ Critères</u>		<u>Langue parlée</u>			<u>Changement du comportement linguistique selon :</u>			<u>Le parler du français régulièrement avec :</u>			
		<u>Français</u>	<u>Anglais</u>	<u>Autre</u>	<u>Changement d'espace</u>	<u>Présence d'adultes ou d'intervenants</u>	<u>Filles ou garçons</u>	<u>Enseignants</u>	<u>Personnel</u>	<u>Amis</u>	<u>Parents/ Adultes</u>
<u>Non structurés</u>											
À l'entrée											
À la sortie											
Au cafétorium											
À la bibliothèque											
Dans les couloirs											
Aux casiers											
<u>Structurés</u>											
En classes	Le niveau										
	La matière										

Formulaire de consentement pour les enseignants et la direction

Formulaire de consentement pour l'entrevue semi-dirigée avec les enseignants et la direction (à faire signer le jour même de l'entrevue semi-dirigée)

Titre de la recherche :

Le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues

Chercheure :

Sangita Kamblé, chargée de recherche, étudiante au doctorat
Université d'Ottawa

Directrice de recherche et de thèse :

Sylvie A. Lamoureux
Professeure adjointe
Faculté des Arts, Institut des langues officielles et du bilinguisme
Université d'Ottawa
613 562-5800

Formulaire de consentement :

J'ai été invité(e) à participer au projet de recherche intitulé « le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues » pour une entrevue semi-dirigée. J'ai reçu l'invitation de participer à cette même recherche de Sangita Kamblé, une étudiante au doctorat à l'Université d'Ottawa. Sangita Kamblé est l'étudiante de la professeure Sylvie A. Lamoureux de l'Institut des langues officielles et du bilinguisme à l'Université d'Ottawa. Cette recherche a reçu l'approbation éthique du Comité d'Éthique de la Recherche (CER) de l'Université d'Ottawa. Le proviseur du Lycée Claudel, M. Bigi, a autorisé que cette recherche puisse se faire auprès de la communauté du Lycée Claudel.

Le projet :

Je comprends que le projet « le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues » explore comment les élèves vivent le choix scolaire de leurs parents et par la suite, l'engagement au français de ces élèves dont la langue maternelle n'est pas le français. La chercheuse, Sangita Kamblé, s'intéresse à savoir si les enseignants et la direction jouent un rôle dans l'engagement à la langue française des élèves, et comment ils encouragent/facilitent l'engagement des élèves à cette culture et à cette langue qui ne sont pas les leurs. Les données recueillies grâce aux questions d'entrevue semi-dirigée portant sur le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues ainsi que l'analyse et l'interprétation des données faciliteront l'atteinte de ce but.

Participation :

Ma participation consistera essentiellement à répondre à une entrevue semi-dirigée enregistrée d'environ 30 minutes pendant laquelle la chercheuse me posera des questions portant sur l'engagement au français d'élèves enfants multilingues scolarisés en français. Je comprends que cette entrevue fait partie de la deuxième étape de recherche avec les enseignants et la direction. La première étape a été le sondage auquel j'ai répondu.

J'accepte de participer à une entrevue semi-dirigée qui se déroulera selon le guide d'entrevue conçu à cet effet. Je comprends que des notes seront prises pendant l'entrevue semi-dirigée. Je comprends qu'il n'y aura pas de photographie. Je comprends que l'entrevue semi-dirigée sera enregistrée.

Risques :

Je comprends que, puisque ma participation à cette recherche implique que je fournisse des renseignements personnels sur mon expérience comme enseignant ou directeur, il est possible qu'elle crée un léger inconfort à l'occasion. J'ai reçu l'assurance de la chercheuse que tout sera fait en vue de minimiser ces risques en me permettant, par exemple, de prendre mon temps pour réfléchir ou de poser des questions ou de choisir de ne pas répondre à certaines questions. Il n'y a pas de risques connus qui sont associés à ma participation à cette étude.

Bienfaits :

Ma participation à cette recherche m'offre l'occasion de réfléchir à mon rôle comme enseignant ou comme directeur dans une école où il y a plusieurs élèves multilingues et d'en discuter, ce qui contribuera à une meilleure compréhension de l'engagement au français d'élèves multilingues qui sont scolarisés en français.

Confidentialité et anonymat :

J'ai l'assurance de la chercheuse que les renseignements que je lui communiquerai resteront strictement confidentiels. Je comprends que si je suis cité(e) directement dans l'étude, la chercheuse va changer mon nom et enlever toute information qui pourrait m'identifier. Les notes de l'entrevue semi-dirigée, les enregistrements et les transcriptions seront identifiés par un code seulement et seront accessibles par la chercheuse (Sangita Kamblé) et sa directrice de recherche et de thèse (Sylvie A. Lamoureux) uniquement aux fins de ce projet de recherche. Elles les garderont pour une durée de dix (10) ans suivant la soutenance réussie de la thèse de doctorat et à ce moment-là les notes, les enregistrements et les transcriptions seront détruits. Les pseudonymes seront utilisés pour les citations des participants. Les noms des participants et de l'école ne seront pas dévoilés dans les rapports, les publications de recherche et la thèse de doctorat.

Conservation des données :

Les données seront conservées sous clé USB cryptée, de façon sécuritaire, dans la maison de la chercheuse, pour une durée de dix (10) ans suivant la soutenance réussie de la thèse de doctorat, après quoi toutes les données seront détruites. Il en ira de même pour les autres données recueillies pendant ce projet de recherche avec les enseignants et la direction (enregistrements d'entrevue semi-dirigée, transcriptions, notes). Conformément à la politique de l'Université d'Ottawa, une copie électronique des données sera conservée à l'Université d'Ottawa par la superviseure, Sylvie A. Lamoureux sur une clé USB cryptée dans un fichier protégé par mot de passe. La clé USB cryptée sera entreposée dans le classeur verrouillé dans le bureau verrouillé de la superviseure, Sylvie A. Lamoureux. Ces données seront également détruites dix (10) ans suivant la soutenance réussie de la thèse de doctorat.

Participation volontaire :

Ma participation à la recherche est volontaire. Je suis libre de me retirer en tout temps et de refuser de répondre à toute question sans subir de conséquences négatives. Si je me retire, je déciderai si la chercheuse peut utiliser les données recueillies jusqu'à ce moment.

Acceptation :

Je soussigné/e, _____, accepte de prendre part à l'entrevue semi-dirigée de cette recherche menée par Sangita Kamblé et supervisée par Sylvie A. Lamoureux. Je comprends que l'entrevue semi-dirigée sera enregistrée.

Pour tout renseignement supplémentaire concernant cette étude, je peux communiquer avec la chercheuse, Sangita Kamblé et avec la superviseure, Sylvie A. Lamoureux au 613 562-5800.

Pour tout renseignement concernant mes droits relatifs à ma participation ou les considérations éthiques de ce projet de recherche, je peux communiquer avec le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa au 613 562-5387 ou par courriel à ethique@uottawa.ca.

Sangita Kamblé s'est identifiée comme la responsable de cette étude, sous la supervision de la professeure Sylvie A. Lamoureux.

Je considère que je suis informé(e) et j'accepte de participer. Il y a deux copies du formulaire de consentement, une copie pour la chercheuse et une copie que je peux garder.

Nom : _____
Signature : _____
Date : _____

Nom de la chercheuse : _____
Signature de la chercheuse : _____
Date : _____

Nom de la directrice de recherche : _____
Signature de la directrice de recherche : _____
Date : _____

Voudriez-vous réviser votre transcription d'entrevue?

_____ **Oui**, je veux avoir l'occasion de relire la transcription et pouvoir y apporter des modifications.

_____ J'aimerais recevoir la transcription par courriel.

Voici mon courriel : _____

_____ J'aimerais recevoir la transcription par la poste.

Voici mon adresse postale : _____

_____ J'aimerais que la chercheuse me l'apporte en personne.

La chercheuse peut me contacter de la façon suivante : _____

_____ **Non**, je ne veux pas relire la transcription de mon entrevue.

Est-ce que la chercheuse peut communiquer avec vous lors de l'analyse de données si elle a besoin de clarifications?

_____ **Oui** (par courriel)

_____ **Oui** (par téléphone)

_____ **Non**

Formulaire de consentement pour l'entrevue semi-dirigée avec pour les parents et les élèves (en français) (à faire signer le jour même de l'entrevue semi-dirigée)

Titre de la recherche :

Le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues

Chercheuse :

Sangita Kamblé, chargée de recherche, étudiante au doctorant
Université d'Ottawa

Directrice de recherche et de thèse : Sylvie A. Lamoureux

Professeure adjointe
Faculté des Arts, Institut des langues officielles et du bilinguisme
Université d'Ottawa
613 562-5800

Formulaire de consentement :

J'ai été invité(e) à participer au projet de recherche intitulé « le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues » pour une entrevue semi-dirigée. Mon enfant, ou l'enfant dont je suis le tuteur légal, a été aussi invité(e) à participer à ce même projet de recherche pour une entrevue semi-dirigée. Mon enfant et moi, nous avons reçu l'invitation de participer à cette recherche de Sangita Kamblé, une étudiante au doctorat à l'Université d'Ottawa. Sangita Kamblé est l'étudiante de la professeure Sylvie A. Lamoureux, sa directrice de recherche et de thèse, à l'Institut des langues officielles et du bilinguisme à l'Université d'Ottawa. Cette recherche a reçu l'approbation éthique du Comité d'Éthique de la Recherche (CER) de l'Université d'Ottawa. Le proviseur du Lycée Claudel, M. Bigi, a autorisé que cette recherche puisse se faire auprès de la communauté du Lycée Claudel.

Le projet :

Je comprends que le projet « le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues » explore comment les élèves vivent le choix scolaire de leurs parents et par la suite, l'engagement au français de ces élèves dont la langue maternelle n'est pas le français.

Chez les parents, la chercheuse, Sangita Kamblé, elle s'intéresse à mieux comprendre pourquoi les parents choisissent le français comme langue de scolarisation de leurs enfants et par la suite, comment ils soutiennent ce choix. Elle veut savoir si les parents ont considéré d'autres écoles avant celle-ci et les raisons pour ce choix. Pour faire cela, la chercheuse désire parler aux parents issus de l'immigration ou de première génération des immigrants de ces élèves, groupe dont je fais partie.

Chez les enfants, la chercheuse, Sangita Kamblé, elle s'intéresse à savoir si cette langue est plus qu'une langue scolaire pour eux et si elle, cette langue, est perçue comme une langue officielle pour ce groupe. Ensuite, elle veut savoir si les élèves s'interrogent sur leur scolarisation en français et partant de ce fait, s'il y a un impact sur la langue maternelle de ces élèves et familles. Finalement, elle veut comprendre leur rapport aux langues et cultures.

Les données recueillies grâce aux questions d'entrevue semi-dirigée portant sur l'engagement au français des élèves multilingues ainsi que l'analyse et l'interprétation des données faciliteront l'atteinte de ce but.

Participation :

Ma participation consistera essentiellement à répondre à une entrevue semi-dirigée enregistrée d'environ 60 minutes pendant laquelle la chercheuse me posera des questions portant sur la motivation du choix scolaire, et par la suite, mon soutien de ce choix. Je comprends que cette entrevue fait partie de la deuxième étape de recherche avec les parents. La première étape a été le sondage auquel j'ai répondu. J'accepte de participer à une entrevue semi-dirigée qui se déroulera selon le guide d'entrevue conçu à cet effet. Je comprends que ce guide n'est pas un questionnaire au sens technique, mais plutôt un guide général pour l'entrevue. Je comprends que des notes seront prises pendant l'entrevue semi-dirigée. Je comprends qu'il n'y aura pas de photographie. Je comprends que l'entrevue semi-dirigée sera enregistrée.

Je comprends que je serai invité à participer à une deuxième entrevue, au besoin, pour creuser davantage certains thèmes selon les analyses préliminaires de la première entrevue. Je comprends que je peux autoriser ou non la chercheuse à communiquer avec moi pour me lancer l'invitation à une deuxième entrevue.

La participation de mon enfant consistera essentiellement à répondre à une entrevue semi-dirigée enregistrée d'environ 45 minutes pendant laquelle la chercheuse lui posera des questions portant sur le rôle du français dans sa vie. J'accepte que mon enfant participe à une entrevue semi-dirigée qui se déroulera selon le guide d'entrevue conçu à cet effet. Je comprends que ce guide n'est pas un questionnaire au sens technique, mais plutôt un guide général pour l'entrevue. Je comprends que des notes seront prises pendant l'entrevue semi-dirigée. Je comprends qu'il n'y aura pas de photographie. Je comprends que l'entrevue semi-dirigée de mon enfant sera enregistrée.

En plus, j'accepte que la chercheuse observe le comportement linguistique de mon enfant dans le déroulement scolaire à l'école, selon la permission accordée à la chercheuse de l'école d'être présente pour faire cela. Lors de cette observation spécifique, la chercheuse va prendre des notes selon sa grille d'observation qu'elle a partagée avec moi.

Risques :

Je comprends que, puisque ma participation à cette recherche implique que je fournisse des renseignements personnels sur mes démarches, expériences et pensées, il est possible qu'elle crée un léger inconfort à l'occasion. J'ai reçu l'assurance de la chercheuse que tout sera fait en vue de minimiser ces risques en me permettant, par exemple, de prendre mon temps pour réfléchir ou de poser des questions ou de choisir de ne pas répondre à certaines questions. Il n'y a pas de risques connus qui sont associés à ma participation à cette étude.

Je comprends que, puisque la participation de mon enfant à cette recherche implique qu'il/elle fournisse des renseignements personnels sur ses expériences et pensées, il est possible qu'elle crée un léger inconfort à l'occasion. J'ai reçu l'assurance de la chercheuse que tout sera fait en vue de minimiser ces risques en lui permettant, par exemple, de prendre son temps pour réfléchir ou de poser des questions ou de choisir de ne pas répondre à certaines questions. Il n'y a pas de risques connus qui sont associés à ma participation à cette étude.

Bienfaits :

Ma participation à cette recherche m'offre l'occasion de réfléchir à mon choix scolaire pour mon enfant, comment je soutiens ce choix et d'en discuter. La participation de mon enfant à cette recherche lui offre l'occasion de réfléchir à son engagement au français, comme un enfant multilingue et d'en discuter. Cela contribuera à une meilleure compréhension de l'engagement au français d'élèves multilingues qui sont scolarisés en français.

Confidentialité et anonymat :

J'ai l'assurance de la chercheuse que les renseignements que je lui communiquerai resteront strictement confidentiels. Je comprends que si je suis cité(e) directement dans l'étude la chercheuse va changer mon nom et enlever toute information qui pourrait m'identifier. Les notes de l'entrevue semi-dirigée, les enregistrements et les transcriptions seront identifiés par un code seulement et seront accessibles par la chercheuse (Sangita Kamblé) et sa directrice de recherche et de thèse (Sylvie A. Lamoureux) uniquement aux fins de ce projet de recherche. Elles les garderont jusqu'à dix (10) ans suivant la soutenance réussie de la thèse de doctorat et à ce moment-là les notes, les enregistrements et les transcriptions seront détruits. Les résultats seront présentés dans leur ensemble et des pseudonymes seront utilisés pour les citations des participants. Les noms des participants et de l'école ne seront pas dévoilés dans les rapports, les publications de recherche et la thèse de doctorat.

J'ai l'assurance de la chercheuse que les renseignements que mon enfant lui communiquera resteront strictement confidentiels. Je comprends que si mon enfant est cité(e) directement dans l'étude la chercheuse va changer son nom et enlever toute information qui pourrait l'identifier. Les notes de l'entrevue semi-dirigée, les enregistrements et les transcriptions seront identifiés par un code seulement et seront accessibles par la chercheuse (Sangita Kamblé) et sa directrice de recherche et de thèse (Sylvie A. Lamoureux) uniquement aux fins de ce projet de recherche. Elles les garderont jusqu'à dix (10) ans suivant la soutenance réussie de la thèse de doctorat et à ce moment-là les notes, les enregistrements et les transcriptions seront détruits. Les résultats seront présentés dans leur ensemble et des pseudonymes seront utilisés pour les citations des participants. Les noms des participants et de l'école ne seront pas dévoilés dans les rapports et les publications de recherche.

Conservation des données :

Les données seront conservées sous clé USB cryptée, de façon sécuritaire, dans la maison de la chercheuse, pour une durée de dix (10) ans suivant la soutenance réussie de la thèse de doctorat, après quoi toutes les données seront détruites. Il en ira de même pour les autres données recueillies pendant ce projet de recherche avec les parents et les élèves (enregistrements d'entrevue semi-dirigée, transcriptions, observations, notes). Conformément à la politique de l'Université d'Ottawa, une copie électronique des données sera conservée à l'Université d'Ottawa par la superviseure, Sylvie A. Lamoureux sur une clé USB cryptée dans un fichier protégé par mot de passe. La clé USB cryptée sera entreposée dans le classeur verrouillé dans le bureau verrouillé de la superviseure, Sylvie A. Lamoureux. Ces données seront également détruites dix (10) ans suivant la soutenance réussie de la thèse de doctorat.

Participation volontaire :

Ma participation à la recherche est volontaire. Je suis libre de me retirer en tout temps et de refuser de répondre à toute question sans subir de conséquences négatives. Si je me retire, je déciderai si la chercheuse peut utiliser les données recueillies jusqu'à ce moment.

La participation de mon enfant à la recherche est volontaire. Mon enfant est libre de se retirer en tout temps et de refuser de répondre à toute question sans subir de conséquences négatives. Si mon enfant se retire, mon enfant décidera si la chercheuse peut utiliser les données recueillies jusqu'à ce moment.

Pour tout renseignement supplémentaire concernant cette étude, je peux communiquer avec la chercheuse, Sangita Kamblé et avec la superviseure, Sylvie A. Lamoureux au 613 562-5800.

Pour tout renseignement concernant mes droits relatifs à ma participation ou les considérations éthiques de ce projet de recherche, je peux communiquer avec le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa au 613 562-5387 ou par courriel à ethique@uottawa.ca.

Sangita Kamblé s'est identifiée comme la responsable de cette étude, sous la supervision de la professeure Sylvie A. Lamoureux.

1. Je considère que je suis informé(e) et j'accepte de participer à une entrevue semi-dirigée qui sera enregistrée. Il y a deux copies du formulaire de consentement, une copie pour la chercheuse et une copie que je peux garder.

Nom : _____
Signature : _____
Date : _____
Nom de la chercheuse : _____
Signature de la chercheuse : _____
Date : _____
Nom de la directrice de recherche : _____
Signature de la directrice de recherche : _____
Date : _____

- 2a. Je considère que je suis informé(e) et j'accepte que mon enfant participe à une entrevue semi-dirigée qui sera enregistrée.

- 2b. Je considère que je suis informé(e) et j'accepte que la chercheuse Sangita Kamblé observe le comportement linguistique de mon enfant en milieu scolaire selon la grille prévue à cet effet.

Oui _____ Non _____

Il y a deux copies du formulaire de consentement, une copie pour la chercheuse et une copie que je peux garder.

Nom de l'enfant : _____
Nom du parent : _____
Signature du parent : _____
Date : _____
Nom de la chercheuse : _____
Signature de la chercheuse : _____
Date : _____
Nom de la directrice de recherche et de thèse : _____
Signature de la directrice de recherche et de thèse : _____
Date : _____

- I. Voudriez-vous réviser votre transcription d'entrevue semi-dirigée?

_____ **Oui**, je veux avoir l'occasion de relire la transcription et pouvoir y apporter des modifications.

_____ J'aimerais recevoir la transcription par courriel.

Voici mon courriel : _____

_____ J'aimerais recevoir la transcription par la poste.

Voici mon adresse postale : _____

_____ J'aimerais que la chercheuse me l'apporte en personne.

La chercheuse peut me contacter de la façon suivante : _____

_____ **Non**, je ne veux pas relire la transcription de mon entrevue semi-dirigée.

- II. Est-ce que la chercheuse peut communiquer avec vous lors de l'analyse de données si elle a besoin de clarifications?

_____ **Oui** (par courriel)

_____ **Oui** (par téléphone)

_____ **Non**

- III. Est-ce que la chercheuse peut communiquer avec votre enfant lors de l'analyse de données si elle a besoin de clarifications? _____ **Oui** (par téléphone) _____ **Non**

Consentement Form for Parents and Students (in English)

Consentement Form for Parents and Students for Self-Directed Interviews
(to be signed the day of the self-directed interview)

Research Title:

Le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues
(Immigrant Parents' School Choice and Investment in French of Multilingual Students)

Researcher :

Sangita Kamblé, responsible for the research, doctoral student
University of Ottawa

Research and Thesis Supervisor:

Sylvie A. Lamoureux
Assistant Professor
Faculty of Arts, Official Languages and Bilingualism Institute
University of Ottawa
613 562-5800

Consentment Form:

I have been invited to participate in a research project entitled « le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues » for a semi-directed interview. My child, or the child for whom I am the legal guardian, has also been invited to participate in this same research project for a semi-directed interview. My child and I received an invitation to participate in this research project from Sangita Kamblé, a doctoral student at the University of Ottawa. Sangita Kamblé is a student of Sylvie A. Lamoureux, her research and thesis supervisor, a professor in the Official Languages and Bilingualism Institute at the University of Ottawa. This research protocol has received ethics approval from the Committee of Ethics and Research Integrity of the University of Ottawa. The principal of the Lycée Claudel, Mr. Bigi, has granted permission that this research can be conducted within the Lycée Claudel community.

The Project:

I understand that the purpose of the project « le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues » is to understand how students carry out the school choice of their parents, and consequently, the investment in French of multilingual students whose mother tongue is not French. As far as the parents are concerned, the researcher, Sangita Kamblé, is interested in better understanding why parents choose French as the language of education for their children, and consequently, she wants to better understand how they support this choice. She wants to know if parents considered other schools before this one and the reasons for their particular choice. In order to do this, the researcher wants to speak to parents who are immigrants or are first generation immigrants of these children, such as myself, as I belong to this group.

As far as the children are concerned, the researcher, Sangita Kamblé, is interested in knowing if this language is more than a language in which the students are being educated and if French is perceived as an official language for this group. Next, she wants to know if these students question why they are being

educated in French. Furthermore, she wants to know if there is an impact on the mother tongue of these students and families. Finally, she wants to know if these students identify themselves in relation to languages and cultures.

The data gathered from the semi-directed interviews on the investment of French in multilingual students as well as the analysis and interpretation of the data will facilitate the achievement of this goal.

Participation :

My participation will consist essentially in replying to questions in a semi-directed interview which will be tape recorded and will last about 60 minutes. The researcher will ask me questions about my motivation in school choice, and consequently, my support of this choice. I understand that this interview is the second part of the research with parents. The first part was the survey to which I replied. I agree to participate in this semi-directed interview which will take place according to the interview guide that has been created for this purpose. I understand that this guide is not a technical questionnaire. It is a general interview guide. I am aware that the researcher will take notes during the interview. I understand that no pictures will be taken. I understand that the semi-directed interview will be tape recorded.

My child's participation will consist essentially in replying to questions in a semi-directed interview which will be tape recorded and will last about 30 minutes. The researcher will ask my child questions about the role of French of in my child's life. I allow my child to participate in a semi-directed interview which will take place according to the interview guide that has been created for this purpose. I understand that this guide is not a technical questionnaire. It is a general interview guide. I am aware that the researcher will take notes during the interview. I understand that no pictures will be taken. I understand that my child's semi-directed interview will be tape recorded.

Furthermore, I give the researcher permission to observe the linguistic behaviour of my child at school, according to the permission granted to the researcher to be present by the school to do so. During this specific observation, the researcher will take notes by using her observation grid that she has shared with me.

Risks :

I understand that since my participation in this interview implies that I will be providing personal information about my processes, experiences and thoughts, it is possible that some discomfort is created. I have received assurance from the researcher that everything will be done to minimize these risks, by providing me, for example, with ample opportunity to reply to a question or to ask questions or to not reply to certain questions. There are no known risks associated with this study.

I understand that since my child's participation in this interview implies that my child provide personal information about experiences and thoughts, it is possible that some discomfort is created. I have received assurance from the researcher that everything will be done to minimize these risks, by providing my child, for example, with ample opportunity to reply to a question or to ask questions or to not reply to certain questions. There are no known risks associated with this study.

Benefits :

My participation in this study will provide an opportunity for me to reflect about my school choice for my child, how I support this choice, and an opportunity to talk about it. My child's participation in this study will provide an opportunity for my child to reflect on investment in French, as a multilingual child and an opportunity to talk about it. This will contribute to a better understanding of the investment in French of

multilingual students who are educated in French.

Confidentiality and Anonymousness :

The researcher has assured me that the information that I share will remain confidential. I understand that if I am quoted directly in the study, the researcher will change my name and any information which could identify me. The researcher has assured me that the information that my child shares will remain confidential. I understand that if my child is quoted directly in the study, the researcher will change my child's name and any information which could identify my child.

The notes from the semi-directed interview, the tape recordings and transcriptions will be identified by a code only and will only be accessible to the researcher (Sangita Kamblé) and her supervisor (Sylvie A. Lamoureux) until the end of the research project. They will keep them for ten (10) years following the successful defense of her doctoral thesis, at which point, the notes, the tape recordings and transcriptions will be destroyed. The results will be presented in their totality and the pseudonymes will be used for the participants' quotes. The names of the participants and the school will not be disclosed in any reports, research publications and in the doctoral thesis.

Safe Keeping of Data:

The data will be safely kept on a crypted USB stick, in a secure fashion, in the home of the researcher for a period of ten (10) years following the successful defense of her doctoral thesis. At that point, all data will be destroyed. This will also apply to all other collected data for this project with the parents and students (tape recordings of semi-directed interviews, transcriptions, notes). In accordance with the University of Ottawa's policy, an electronic copy of the data will be kept at the University of Ottawa by the supervisor, Sylvie A. Lamoureux on a crypted USB stick in a password protected file. The crypted USB stick will be stored in a locked cabinet by the supervisor, Sylvie A. Lamoureux, which is located in her locked office. The data will be destroyed ten (10) years following the successful defense of the doctoral thesis.

Voluntary Participation :

My participation in this research is voluntary. I am free to withdraw at any time and to refuse to answer any question without suffering from any negative consequences. If I withdraw from the research project, I will decide if the researcher can use the data collected until that point.

My child's participation in this research is voluntary. My child is free to withdraw at any time and to refuse to answer any question without suffering from any negative consequences. If my child withdraws from the research project, my child will decide if the researcher can use the data collected until that point.

For any additional information regarding this study, I can communicate with the researcher, Sangita Kamblé and with her supervisor, Sylvie A. Lamoureux at 613 562-5800.

For all information regarding my rights related to my participation or ethical concerns about this research project, I can communicate with the Office of Ethics and Research Integrity at the University of Ottawa at 613 562-5387 or by e-mail at ethique@uottawa.ca.

Sangita Kamblé has identified herself as the responsible person for this study, under the supervision of Professor Sylvie A. Lamoureux.

- 1. I believe that I am well informed and choose to participate in a semi-directed interview which will be tape recorded. There are two copies of the Consentment Form, one to give to the researcher and one for me to keep.**

Name : _____
Signature : _____
Date : _____
Researcher's Name: _____
Researcher's Signature: _____
Date : _____
Research and Thesis Supervisor's Name: _____
Research and Thesis Supervisor's Signature: _____
Date : _____

- 2a. **I believe that I am well informed and I give permission to my child to participate in a semi-directed interview which will be tape recorded.**
2b. **I believe that I am well informed and give permission to the researcher, Sangita Kamblé to observe the linguistic behaviour of my child at school, using an observation grid designed for this purpose. Yes No**

There are two copies of the Consentment Form, one to give to the researcher and one for me to keep.

Child's Name : _____
Parent's Name : _____
Parent's Signature : _____
Date : _____
Researcher's Name: _____
Researcher's Signature : _____
Date : _____
Research and Thesis Supervisor's Name: _____
Research and Thesis Supervisor's Signature: _____
Date : _____

- I. Would you like to revise the transcription of your semi-directed interview?
_____ **Yes**, I want to be able to reread the transcription of my interview and to be able to modify it.
_____ I would like to receive the transcription via e-mail.
Here is my e-mail address: _____
_____ I would like to receive the transcription by mail.
Here is my mailing address: _____
_____ I would like the researcher to bring the transcription to me in person.
The researcher can contact me in the following manner : _____
_____ **No**, I do not want to reread the transcription of my interview.
- II. Can the researcher communicate with you during the analysis of data if she requires clarification?
_____ **Yes** (by e-mail)
_____ **Yes** (by phone)
_____ **No**
- III. Can the researcher communicate with your child during the analysis of data if she requires clarification?
_____ **Yes** (by phone)
_____ **No**

Formulaire d'assentiment pour la participation de mineurs (moins de 14 ans)

**Formulaire d'assentiment pour la participation de mineurs (moins de 14 ans) pour une entrevue semi-dirigée
(à faire signer le jour même de l'entrevue semi-dirigée)**

Titre de la recherche :

Le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues

Salut,

Je m'appelle Sangita Kamblé. Je suis une étudiante au doctorat à l'Université d'Ottawa. Je suis l'étudiante de la professeure Sylvie A. Lamoureux. Mme Lamoureux, ma directrice de recherche et de thèse, est une professeure à l'Institut des langues officielles et du bilinguisme à l'Université d'Ottawa. Ma recherche porte sur « le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues ».

Je m'intéresse aux élèves qui parlent plus de deux langues, comme toi, qui sont scolarisés en français, mais qui parlent une autre langue chez eux et qui parlent aussi l'anglais. Je trouve cela très intéressant que les enfants comme toi peuvent parler trois langues. En fait, je suis passionnée par cela. Je veux vraiment comprendre le rôle du français dans la vie de ces élèves, comme toi, en sachant que le français n'est pas la langue maternelle de ce groupe.

Qu'est-ce que qui a déjà été fait?

Comme tu sais, j'ai passé du temps à ton école où j'ai eu l'occasion d'observer comment les élèves utilisent les langues à l'école de façon générale dans le déroulement scolaire des élèves en classes et dans les autres moments de la vie à l'école (à l'arrivée, au départ, aux casiers, dans les couloirs, au cafétorium, dans la bibliothèque). J'ai pris des notes de quelles langues les élèves utilisaient à quel endroit.

Qu'est-ce que mon engagement au projet impliquerait?

Aujourd'hui, tes parents vont m'expliquer pourquoi ils ont choisi cette école pour toi, mais je veux aussi savoir ce que tu penses de ta vie scolaire. Tes parents ont accepté de passer aux entrevues semi-dirigées avec moi et ils m'ont accordé la permission de t'en parler aussi, si tu en es bien d'accord. C'est pour cette raison que je te rencontre aujourd'hui.

Donc, si tu en es d'accord, tu vas participer à une entrevue semi-dirigée qui ne durera pas plus de 45 minutes pour raconter tes expériences comme un(e) élève qui parle plus de deux langues dans un établissement scolaire français. Je veux vraiment écouter tes expériences par rapport au français.

Est-ce confidentiel?

Absolument! L'entrevue semi-dirigée sera enregistrée afin que je puisse bien réécrire ce que tu me dis. Ton nom sera remplacé dans les notes afin que personne ne puisse t'identifier. Ton nom n'apparaîtra donc pas dans aucun document rendu public.

Puis-je changer d'idée?

Pendant l'entrevue semi-dirigée, tu peux refuser de répondre à n'importe quelle question sans problème et même arrêter l'entrevue.

Puis-je inviter quelqu'un pour venir à l'entrevue semi-dirigée avec moi?

Oui, tu peux inviter une autre personne (par exemple un parent ou un frère ou une sœur ou un grand parent) d'assister à l'entrevue semi-dirigée avec toi avant que l'on commence aujourd'hui.

Est-ce que c'est tout?

En plus de l'entrevue, j'aimerais aussi retourner au Lycée Claudel afin de pouvoir observer comment tu utilises les langues à l'école. Je serais là comme j'ai fait plus tôt cette année. Personne ne saura que c'est toi que j'observe et je ne t'approcherai pas à l'école pour en discuter avec toi. À vrai dire, j'espère pouvoir observer quelles langues sont utilisées par 10 élèves comme toi. Vous ne saurez pas qui j'observe lorsque je serai à l'école. Personne ne le saura sauf moi. Même pas les enseignants.

Merci beaucoup!

Sangita Kamblé (étudiante au doctorat)

1. Je considère que je suis informé(e) et accepte de participer à une entrevue semi-dirigée.

Nom : _____ Prénom : _____

Signature : _____

Date : _____

2. Je considère que je suis informé(e) et accepte que la chercheuse, Sangita Kamblé, observe les langues que j'utilise en milieu scolaire.

Nom : _____ Prénom : _____

Signature : _____

Date : _____

Il y a deux copies du formulaire d'assentiment, une copie pour la chercheuse et une copie que je peux garder.

Formulaire d'assentiment pour la participation de mineurs (moins de 18 ans) pour une entrevue semi-dirigée
(à faire signer le jour même de l'entrevue semi-dirigée)

Titre de la recherche :

Le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues

Salut,

Je m'appelle Sangita Kamblé. Je suis une étudiante au doctorat à l'Université d'Ottawa. Je suis l'étudiante de la professeure Sylvie A. Lamoureux. Mme Lamoureux, ma directrice de recherche et de thèse, est une professeure à l'Institut des langues officielles et du bilinguisme à l'Université d'Ottawa. Ma recherche porte sur « le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues ».

Je m'intéresse aux élèves qui viennent de familles dont les parents ou les grands-parents ont immigré au Canada, comme toi, qui sont scolarisés en français. Je trouve cela très intéressant que les enfants comme toi peuvent parler plus d'une langue. En fait, je suis passionnée par cela. Je veux vraiment comprendre le rôle du français dans la vie de ces élèves, comme toi, en sachant que le français n'est pas la langue maternelle de ce groupe.

Qu'est-ce que qui a déjà été fait?

Comme tu sais, j'ai passé du temps à ton école où j'ai eu l'occasion d'observer comment les élèves utilisent les langues à l'école de façon générale dans le déroulement scolaire des élèves en classes et dans les autres moments de la vie à l'école (à l'arrivée, au départ, aux casiers, dans les couloirs, au cafétorium, dans la bibliothèque). J'ai pris des notes de quelles langues les élèves utilisaient à quel endroit.

Qu'est-ce que mon engagement au projet impliquerait?

Aujourd'hui, tes parents vont m'expliquer pourquoi ils ont choisi cette école pour toi, mais je veux aussi savoir ce que tu penses de ta vie scolaire. Tes parents ont accepté de passer aux entrevues semi-dirigées avec moi et ils m'ont accordé la permission de t'en parler aussi, si tu en es bien d'accord. C'est pour cette raison que je te rencontre aujourd'hui.

Donc, si tu en es d'accord, tu vas participer à une entrevue semi-dirigée qui ne durera pas plus de 45 minutes pour raconter tes expériences comme un(e) élève qui parle deux langues ou plus dans un établissement scolaire français. Je veux vraiment écouter tes expériences par rapport au français.

Est-ce confidentiel?

Absolument! L'entrevue semi-dirigée sera enregistrée afin que je puisse bien réécrire ce que tu me dis. Ton nom sera remplacé dans les notes afin que personne ne puisse t'identifier. Ton nom n'apparaîtra donc pas dans aucun document rendu public.

Puis-je changer d'idée?

Pendant l'entrevue semi-dirigée, tu peux refuser de répondre à n'importe quelle question sans problème et même arrêter l'entrevue.

Puis-je inviter quelqu'un pour venir à l'entrevue semi-dirigée avec moi?

Oui, tu peux inviter une autre personne (par exemple un parent ou un frère ou une sœur ou un grand parent) d'assister à l'entrevue semi-dirigée avec toi avant que l'on commence aujourd'hui.

Est-ce que c'est tout?

En plus de l'entrevue, j'aimerais aussi retourner au Lycée Claudel afin de pouvoir observer comment tu utilises les langues à l'école. Je serais là comme j'ai fait plus tôt cette année. Personne ne saura que c'est toi que j'observe et je ne t'approcherai pas à l'école pour en discuter avec toi. À vrai dire, j'espère pouvoir observer quelles langues sont utilisées par 10 élèves comme toi. Vous ne saurez pas qui j'observe lorsque je serai à l'école. Personne ne le saura sauf moi. Même pas les enseignants.

Merci beaucoup!

Sangita Kamblé (étudiante au doctorat)

1. Je considère que je suis informé(e) et accepte de participer à une entrevue semi-dirigée.

Nom : _____ Prénom : _____

Signature : _____

Date : _____

2. Je considère que je suis informé(e) et accepte que la chercheuse, Sangita Kamblé, observe les langues que j'utilise en milieu scolaire.

Nom : _____ Prénom : _____

Signature : _____

Date : _____

Il y a deux copies du formulaire d'assentiment, une copie pour la chercheuse et une copie que je peux garder.

Entrevue semi-dirigée pour les enseignants et la direction

Questions de recherche :

- I. Est-ce que les enseignants et la direction jouent un rôle dans l'engagement de la langue française des élèves?
- II. Est-ce que les enseignants se rendent compte des cultures variées des élèves en enseignant la culture française afin d'encourager l'engagement des élèves à cette culture et à cette langue qui ne sont pas les leurs?

Merci de me rencontrer aujourd'hui. Votre participation à ma recherche va m'aider énormément à comprendre l'engagement au français d'élèves multilingues au Lycée Claudel où vous travaillez. Je vais vous poser des questions portant sur votre profil d'enseignant, le multilinguisme, le français, la culture et l'engagement. Si vous ne comprenez pas une question, veuillez me demander pour que je puisse vous l'expliquer. J'espère que vous allez aussi profiter de cette expérience en participant à cette entrevue.

Questions à poser :

Profil d'enseignant :

1. Depuis quand enseignez-vous? Combien d'années avez-vous enseigné en France ? Combien d'années avez-vous enseigné ailleurs ? Combien d'années enseignez-vous au Canada ? Combien d'années enseignez-vous au Lycée Claudel ?

Le multilinguisme :

2. Parlez-vous d'autres langues que le français ? Si oui, lesquelles? Quelle est votre langue maternelle ?
3. Est-ce que vous savez s'il y a d'élèves multilingues dans vos classes/l'établissement scolaire ? Si oui, comment le savez-vous? À l'exception de l'anglais, est-ce que vous savez quelles sont les autres langues parlées des élèves? Entendez-vous les autres langues en classes? Dans quels cas entendez-vous d'autres langues en classe?

Français :

4. Est-ce qu'il y a un règlement au Lycée Claudel qui précise que les élèves doivent parler le français ? Si un règlement existe, que faites-vous pour but d'encourager le parler du français : d'abord à l'école et ensuite à l'extérieur de l'établissement scolaire (chez eux, dans les magasins, etc.) ?
5. Comme je traite d'élèves multilingues, est-ce que vous insistez aux élèves de parler le français à l'extérieur de l'établissement scolaire ? Si oui, est-ce qu'il y a des parents qui n'insistent pas sur le parler du français à l'extérieur de l'établissement scolaire?
6. Est-ce que les élèves multilingues maîtrisent le français aussi bien que les élèves natifs ? Si non, quels sont les défis pour ces élèves ? Quels sont les défis pour vous comme enseignant(e) ? Quelles stratégies utilisez-vous pour aider ces élèves ?
7. Est-ce qu'il y a un impact sur le français d'élèves multilingues s'il n'est pas parlé à la maison ? Ou bien, est-ce que cela pose un problème par rapport à l'apprentissage d'élèves multilingues ?

Culture :

8. La culture est souvent perçue étroitement liée à la langue. Alors, est-ce que vous enseignez aussi la culture? Si oui, comment ? Si non, pourquoi?
9. Est-ce que l'enseignement de la culture française pose des défis quand vous l'enseignez à l'extérieur de la France, comme au Canada ?
10. Est-ce que vous trouvez l'apprentissage de la culture française difficile, étant donné que vous avez des élèves qui appartiennent aux différentes cultures ? Si oui, que faites-vous ou quels outils utilisez-vous afin d'aider ces élèves à bien saisir les concepts clés de la culture française?
11. Comment est-ce que vous voyez votre rôle par rapport à la culture française dans une société canadienne en contexte canadien et en contexte francophone minoritaire canadien ?

Engagement :

12. Qu'est-ce que l'engagement au français signifie pour vous comme enseignant(e) ou directeur/directrice ?
13. La langue et la culture familiale diffèrent de la langue et de la culture de l'école. Donc, croyez-vous que les élèves multilingues s'accrochent à la langue et à la culture françaises?
14. D'après vous, est-ce que les élèves peuvent avoir un engagement au français sans avoir un engagement à la culture française?
15. D'après vous, est-ce que l'engagement à ces deux éléments, langue et culture, contribue à l'identité de ces élèves ?

Conclusion :

16. Est-ce que vous avez d'autres commentaires que vous aimeriez ajouter?
17. Si j'ai des questions à propos de ce que vous me dites, est-ce que je peux communiquer avec vous pendant l'analyse de données pour m'assurer que j'ai bien interprété ce que vous m'avez dit?

Merci beaucoup!

Sangita Kamblé (étudiante au doctorat)

Entrevue semi-dirigée pour parents (en français)

Questions à poser :

Les langues :

1. Pour reprendre les points saillants du sondage, quelle langue parlez-vous à la maison avec votre enfant ? Pourquoi ?
2. Est-ce que votre langue maternelle (la première langue apprise et parlée) se parle toujours chez vous? Si oui, entre qui et/ou dans quelles conditions?
3. Pensez-vous que le parler du français empêche votre enfant à parler votre langue ?
4. Pensez-vous que l'omniprésence de l'anglais empêche votre enfant à parler votre langue?

Étudier :

5. Dans quelle langue avez-vous fait vos études ?
6. Si les études n'étaient pas faites en français, avez-vous étudié le français?
7. À quel niveau avez-vous fait vos études? Dans quel pays ?
8. Avez-vous fait vos études dans un système français ? Si vous n'avez pas fait vos études en français, pourquoi voulez-vous que votre/vos enfant(s) les fasse/nt ?

Une école française :

9. Pourquoi est-ce que vous avez choisi une école de langue française? Avez-vous considéré une école de langue française canadienne?
10. Est-ce que vous avez considéré d'autres écoles avant de choisir le Lycée Claudel?
11. Pourquoi avez-vous choisi le Lycée Claudel en particulier? Quel était votre objectif ?
12. Puisque vous avez choisi une école française, comment soutenez-vous ce choix ?
13. Si vous avez plus d'un enfant, est-ce que tous les enfants sont à cette école ? Si vous avez des enfants à une école anglophone, pourquoi est-ce que vous avez des enfants aux écoles de langues différentes ?

Le français :

14. Puisque vous avez choisi cette école pour votre enfant, sûrement, vous valorisez la formation en français pour votre enfant. Alors, quel est votre engagement au français? (Qu'est-ce que l'engagement veut dire pour vous?)
15. Est-ce que vous êtes à l'aise en français ? Si vous n'êtes pas à l'aise en français, pourquoi trouvez-vous que c'est important que votre/vos enfant(s) le parle/nt ?
16. Est-ce que vous vous considérez francophone?

Le soutien du français :

17. Est-ce que votre famille participe aux activités en français? Si non, pourquoi? Si oui, lesquelles? Est-ce que ces activités sont liées à la francophonie régionale ou internationale?
18. Est-ce que vous encouragez votre enfant à lire en français, à écouter la radio en français ou à regarder la télévision en français? Si oui, expliquez-moi comment vous faites cela.
19. Est-ce que vous avez l'occasion d'utiliser le français en milieu autre que familial, par exemple avec des amis, dans votre réseau social ou professionnel ou lors des vacances?

20. Savez-vous s'il y a une politique linguistique par rapport au parler du français à l'école?
21. Est-ce que l'école encourage les élèves de parler le français à l'école ainsi que hors de l'école? Si oui, encouragez-vous votre enfant de parler le français hors de l'école?
22. Savez-vous s'il y a du soutien de l'école pour les familles par rapport au français (la langue et la culture)? Si oui, profitez-vous de ce soutien?

Conclusion :

23. Est-ce que vous avez d'autres commentaires que vous aimeriez ajouter?
24. Si j'ai des questions à propos de ce que vous me dites, est-ce que je peux communiquer avec vous pendant l'analyse de données pour m'assurer que j'ai bien interprété ce que vous m'avez dit?
25. Est-ce que vous désiriez me rencontrer pour une deuxième entrevue semi-dirigée pour creuser certains thèmes en profondeur?

Merci beaucoup!

Sangita Kamblé (étudiante au doctorat)

Semi-directed Interview for Parents (in English)

Research Question :

- I. Why do parents choose a French school for their children? How do they support this choice? Why did they choose this school rather than a Canadian one?

Thank you for meeting with me today. Your participation in my research is going to help me tremendously in understanding immigrant parents' school choice, like you, and the investment in French of multilingual students, just like your child. I am going to ask you questions about languages, studying, French school, French and supporting French. If you do not understand a question, please ask me so that I can explain it to you. I hope that you will benefit from this process as well.

Interview Questions :

Languages :

1. To go back to some of the important points from the survey, which language do you speak at home with your child? Why?
2. Do you speak your mother tongue (the first language learned and spoken) at home? If yes, with who and / or in which conditions?
3. Do you think that speaking French prevents your child from speaking your language?
4. Do you think that the omnipresence of English prevents your child from speaking your language?

Studying:

5. In which language did you study?
6. If you did not do your studies in French, did you study French?
7. What is your level of studies? In which country?
8. Did you do your studies in the French system? If you did not study in French, why do you want your child/ren to study in French?

French School:

9. Why did you choose a French school? Did you consider a French Canadian school?
10. Did you consider other schools before choosing the Lycée Claudel?
11. Why did you specifically choose the Lycée Claudel? What was your goal?
12. Since you have chosen a French school, how do you support this choice?
13. If you have more than one child, are all of your children at the Lycée? If you have any children at an English school, why do you have children at different language schools?

French :

14. Since you have selected a French school for your child, it would certainly seem as if you value education in French for your child. Therefore, what is your investment in French? (What does investment mean for you?)
15. Are you comfortable in French? If you are not comfortable in French, why is it important to you that your child speak it?
16. Do you consider yourself to be a francophone?

Supporting French:

17. Does your family participate in French activities? If no, why not? If yes, which ones? Are the activities related to the regional or international francophone culture?
18. Do you encourage your child to read in French, listen to the radio in French or to watch TV in French? If yes, explain to me how you do this.
19. Do you have the opportunity to use French in environments other than within the family, for example, with friends, within your social or professional network or while on vacation?
20. Do you know if there is a language policy in regards to the speaking of French at school?
21. Does the school encourage students to speak French at school as well as outside school? If yes, do you encourage your child to speak French outside school?
22. Do you know if there is support from the school available for families in regards to French (the language and culture)? If yes, do you take advantage of this support?

Conclusion :

23. Do you have any other comments that you would like to make?
24. If I have any questions about what you have said to me today, may I communicate with you during my analysis of the data to ensure that I have correctly interpreted what you said?
25. Would you be interested in meeting with me for a second interview to allow me to explore some of the themes in greater depth?

Thank you very much !

Sangita Kamblé (doctoral student)

Entrevue semi-dirigée pour les élèves

Questions de recherche :

- I. Quel est l'engagement des enfants à cette langue scolaire? La perçoivent-ils comme plus qu'une langue scolaire? La perçoivent-ils comme une langue officielle du Canada? Est-ce qu'ils s'interrogent sur leur scolarisation en français? Quel est l'impact sur la langue maternelle de ces enfants et de leurs familles? Quels sont leurs comportements linguistiques? Comment les enfants, s'identifient-ils par rapport aux langues et cultures?

Merci de me rencontrer aujourd'hui. Ta participation à ma recherche va m'aider énormément à comprendre l'engagement au français d'élèves multilingues, comme toi. Je vais te poser des questions portant sur les langues parlées à la maison, le français (à l'école, à l'extérieur de l'école), d'autres langues, le français dans ta vie et la place du français à l'avenir. Tu peux prendre tout le temps que tu veux afin de me répondre. Si tu ne comprends pas une question, demande-moi pour que je puisse te l'expliquer. J'espère que tu vas aussi aimer cette expérience en participant à cette entrevue.

Questions à poser :

À la maison :

1. Quelle langue parles-tu avec tes parents? Tes frères/sœurs? Tes grands-parents? Les autres membres de ta famille? Est-ce que tu parles la même langue avec les membres de ta famille à la maison et en public? Si non, explique-moi où et quand tu parles quelle langue.
2. Quand tu reviens des vacances de l'été, est-ce que c'est plus difficile pour toi de parler le français si le français ne se parle pas chez toi régulièrement?
3. Aimes-tu parler la langue de ta famille? Penses-tu que cette langue se parle de moins en moins ou de plus en plus chez toi? Si elle se parle de moins en moins, pourquoi? Si elle se parle de plus en plus, pourquoi? Es-tu fier que tu parles le français, l'anglais et la langue de ta famille?

Le français à l'école :

4. Est-ce que tu parles le français seulement à l'école? Parles-tu d'autres langues à l'école? Si oui, lesquelles, avec qui et quand?
5. Parfois, quand tu te lèves la main en classe pour répondre à une question ou pour poser une question, est-ce que c'est toujours le français qui sort? Sinon, dans quelles conditions sort une autre langue?
6. Sais-tu s'il y a une politique linguistique à l'école au sujet du parler français? Si oui, explique-moi comment elle fonctionne. Si oui, la suis-tu? ?
7. Quand tu entends le français, par exemple, quand un enseignant parle, traduis-tu du français à une autre langue pour mieux comprendre? Quand tu écris en français, dans tes pensées traduis-tu d'une autre langue au français? Quand tu lis en français, traduis-tu du français à une autre langue pour mieux comprendre?
8. Aimes-tu parler français ?

Le français à l'extérieur de l'école :

9. Si tu parles le français hors de l'école aussi, quels sont les autres endroits où tu parles le français, avec qui et quand?
10. Quelle langue parles-tu avec les amis qui ne fréquentent pas ton école?
11. Quelle langue parles-tu avec les amis de l'école lorsque tu les vois à des endroits autre que l'école ?
12. Regardes-tu la télévision en français? Quel genre d'émission regardes-tu? Écoutes-tu la musique en français? Lis-tu en français (pour t'amuser)? Vas-tu au cinéma ou au théâtre français?
13. Est-ce que tu t'amuses en français (jouer, jeux de société, cartes, etc.)?

D'autres langues :

14. Est-ce que tu t'amuses en autres langues? Si oui, lesquelles, avec qui et comment?
15. Est-ce que tu aimes apprendre les langues? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi pas?

Le français dans ta vie :

16. Es-tu plus à l'aise en français ou en d'autres langues que tu parles? Maîtrises-tu mieux le français que les autres langues?
17. Est-ce que le français est plus qu'une langue scolaire pour toi? Explique-moi.
18. Est-ce que tu vois le français comme une langue officielle du Canada? Pourquoi ? Est-ce que tu comprends ce que cela veut dire – une langue officielle?
19. Est-ce que tu te demandes pourquoi tes parents ont choisi cette école pour toi en sachant que le français n'est pas la langue de ta famille ou de ta culture?
20. Est-ce que tu penses que tu es francophone? (Est-ce que tu comprends ce qu'être francophone veut dire?) Est-ce que tu aimes la culture française? Si oui, pourquoi et qu'est-ce que tu aimes dans cette culture?
21. Dans quelle(s) langue(s) penses-tu quand tu n'es pas à l'école ou en train de faire des leçons?

La place des langues à l'avenir :

18. Dans quelle langue veux-tu faire tes études universitaires? Pourquoi?
19. Penses-tu avoir un métier où l'emploi du français serait nécessaire ou un atout?
20. Penses-tu que quand tu auras une famille et tes enfants à toi-même, que tu leur parleras en français?
21. Penses-tu que quand tu auras une famille et tes enfants à toi-même, que tu leur parleras dans la langue de ta famille ?

Conclusion :

22. Est-ce que tu as d'autres commentaires que tu aimerais ajouter?
23. Si j'ai des questions à propos de ce que tu me dis, est-ce que je peux communiquer avec toi par le biais de tes parents pendant l'analyse de données pour m'assurer que j'ai bien interprété ce que tu m'as dit?
24. Est-ce que tu désirerais me rencontrer pour une deuxième entrevue semi-dirigée pour creuser certains thèmes en profondeur?

Merci beaucoup!

Sangita Kamblé (étudiante au doctorat)

Deuxième entrevue semi-dirigée pour parents (en français)

Merci de me rencontrer aujourd'hui pour la deuxième fois. Votre participation à ma recherche m'aide énormément à comprendre le choix scolaire des parents immigrants, comme vous, et l'engagement au français d'élèves multilingues, comme le vôtre. Après notre première rencontre, j'ai pu identifier certains thèmes que j'aimerais explorer en profondeur avec vous. Donc, je vais vous poser des questions portant sur le français, l'anglais, la langue maternelle, la culture et l'identité, la consommation culturelle, le système pédagogique et le choix scolaire. Si vous ne comprenez pas une question, n'hésitez pas à me le faire savoir pour que je puisse vous l'expliquer. J'espère que vous allez aussi profiter de cette expérience en participant à cette entrevue.

Questions à poser :

Français :

1. Pensez-vous que le Lycée Claudel devrait avoir un règlement pour que le français se parle à l'école ? Expliquez votre réponse.
2. Quelle est selon vous l'importance du français au Canada ? Pour les métiers ? Pour la culture ? Pour l'ouverture de l'apprentissage aux autres langues ?

Anglais :

1. En tant que famille, si vous évitez l'anglais à la maison (éviter de le parler, de l'utiliser, de s'y exposer), comment le faites-vous ?

Langue maternelle :

1. Quand votre langue maternelle se parle chez vous, que faites-vous quand votre enfant utilise des interférences de l'anglais et / ou du français ?
2. Pensez-vous que votre enfant sera toujours à l'aise dans votre langue maternelle ? Pourquoi ? Pourquoi pas ? Sinon, que proposez-vous faire ?

Culture et identité :

1. Quel est, selon vous, le lien de votre enfant à votre culture et à votre langue maternelle ? À la culture et à la langue maternelle de votre mari, si vous ne partagez pas la même culture et la même langue maternelle ?
2. Comment décririez-vous votre identité ? Et l'identité de votre enfant ?

Consommation culturelle :

1. Encouragez-vous votre enfant à lire, à écouter la radio, à regarder la télé et des films dans votre langue maternelle ? Si oui, pourquoi et comment ? Sinon, pourquoi pas ?

Système pédagogique :

1. Quelle base cherchez-vous dans un système pédagogique ?
2. Décrivez votre compréhension du système pédagogique au Lycée Claudel.

Choix scolaire :

1. Puisque vous avez fait le choix scolaire du Lycée Claudel pour votre enfant, comment percevez-vous que votre enfant le vit ?

Conclusion :

1. Est-ce que vous avez d'autres commentaires que vous aimeriez ajouter ?
2. Si j'ai des questions à propos de ce que vous me dites, est-ce que je peux communiquer avec vous par courriel pendant l'analyse de données pour m'assurer que j'ai bien interprété ce que vous m'avez dit ?

Merci beaucoup! Sangita Kamblé (étudiante au doctorat)

Semi-directed Interview for Parents (in English)

Thank you for meeting with me for the second time. Your participation in my research is helping me tremendously in understanding immigrant parents' school choice, like you, and the investment in French of multilingual students, just like your child. After the first interview, I was able to identify some themes that I would like to explore in depth with you. Therefore, I am going to ask you questions about French, English, your mother language, culture and identity, cultural consumption, the educational system and school choice. If you do not understand a question, please do not hesitate to let me know so that I can explain it to you. I hope that you will benefit from this process as well.

Interview Questions:

French:

1. Do you think that the Lycée Claudel should have a policy so that French is spoken at school? Please explain your answer.
2. According to you, what is the importance of French in Canada? For careers? For culture? For providing an opening to learn other languages?

English:

1. As a family, if you avoid English at home (speaking it, using it, exposing yourselves to it), how do you do this?

Mother Language:

1. When your mother language is spoken at home, what do you do when your child uses interferences from English and / or French?
2. Do you think that your child will always be at ease in your mother language? Why? Why not? If not, what suggestions do you have to ensure that your child will be at ease?

Culture and Identity:

1. According to you, what is your child's attachment to your culture and to your mother language? To your husband's culture and mother language, if you do not share the same culture and mother language?
2. How would you describe your identity? And your child's identity?

Cultural Consumption:

1. Do you encourage your child to read, listen to the radio and to watch TV or movies in your mother language? If yes, why and how? If not, why not?

Educational System:

1. What foundation are you looking for in an education system?
2. Describe your understanding of the educational system at the Lycée Claudel.

School Choice:

1. Since you have made the school choice of the Lycée Claudel, how does your child live it?

Conclusion:

1. Do you have any other comments that you would like to make?
2. If I have any questions about what you have said to me today, may I communicate with you during my analysis of the data to ensure that I have correctly interpreted what you said?

Thank you very much !
Sangita Kamblé (doctoral student)

Deuxième entrevue semi-dirigée pour les élèves

Merci de me rencontrer aujourd'hui pour la deuxième fois. Ta participation à ma recherche m'aide énormément à comprendre l'engagement au français d'élèves multilingues, comme toi. Après notre première rencontre, j'ai pu identifier certains thèmes que j'aimerais explorer en profondeur avec toi. Donc, je vais te poser des questions portant sur la transmission de la langue maternelle, les langues pendant les vacances, l'identité, l'importance accordée aux langues, la consommation culturelle, le choix scolaire et l'engagement au français de tes parents. Tu peux prendre tout le temps que tu veux afin de me répondre. Si tu ne comprends pas une question, demande-moi pour que je puisse te l'expliquer. Si tu ne veux pas répondre à une question, tu n'as qu'à me le dire et on passera à la prochaine. J'espère que tu vas aussi aimer l'expérience de participer à cette entrevue.

Questions à poser:

Transmission de langue maternelle :

1. Lors de la première entrevue, tu m'as dit que tu aimerais parler ta langue maternelle avec ta famille éventuelle. Comment vas-tu t'assurer de continuer à maîtriser ta langue maternelle dans les années à suivre ? Comment comptes-tu la transmettre à tes enfants ?

Langues pendant les vacances :

1. Tu m'as indiqué lors de la première entrevue que tu as eu un peu de difficulté à reprendre le français à la rentrée à cause de ta langue maternelle ou à cause de l'anglais, langues que tu utilises davantage pendant les mois d'été que le français. L'été approche à grand pas. Que pourrais-tu faire pour éviter ces difficultés pour la rentrée 2012 ? Est-ce que tu penses pouvoir le faire ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?

Identité :

1. Quel est ton lien aux différentes langues que tu parles : au français, à l'anglais, à ta langue maternelle ?
2. Quel est ton lien à la culture – de ta mère, de ton père, du Canada, de l'école ?
3. Quelle est la place de ces langues et de ces cultures dans ton identité maintenant ? À l'avenir ?

Importance accordée aux langues :

1. Lors de la première entrevue, tu m'as indiqué que l'utilisation du français, de l'anglais et de ta langue maternelle dépend du contexte. Quels sont les différents contextes dans lesquels tu emploies les langues différentes ? Explique-moi comment tu te situes par rapport à ces contextes et comment tu fais tes choix.

Consommation culturelle :

1. À la première entrevue, tu m'as indiqué que lorsque tu choisis un livre ou un film, tu accordes beaucoup d'importance à lire un livre ou à regarder un film dans la langue d'origine. S'il n'y avait pas de défis à accéder à de la lecture, à des émissions et même à des films tant en français, en anglais que dans ta langue maternelle, crois-tu que tu en consommerais davantage dans ta langue maternelle ? En français ? Explique-moi ta réponse.

Choix scolaire :

1. Lors de notre dernière discussion, tu as confirmé que ce sont tes parents qui ont choisi de t'inscrire au Lycée Claudel. Si cette décision te revenait demain matin, ferais-tu le même choix scolaire que tes parents ont fait? Explique-moi ta réponse.

Engagement au français des parents :

1. Comment est-ce que tu décrirais le lien qui existe entre la langue française et la culture française de ton père ? De ta mère ?

Conclusion :

1. Est-ce que tu as d'autres commentaires que tu aimerais ajouter ?
2. Si j'ai des questions à propos de ce que tu me dis, est-ce que je peux communiquer avec toi par le biais de tes parents pendant l'analyse de données pour m'assurer que j'ai bien interprété ce que tu m'as dit ?

Merci beaucoup!

Sangita Kamblé (étudiante au doctorat)



Lycée Claudel

Règlement intérieur – Lycée Paul Claudel

De la 6^e à la 3^e : Le Collège

Le présent règlement intérieur, approuvé par le Conseil d'établissement permet, la régulation de la vie de l'établissement et des rapports entre ses différents acteurs. Toute modification qui en serait faite en vertu de nouvelles dispositions réglementaires serait soumise à la même instance et communiquée à l'ensemble des personnels et des usagers.

Le règlement intérieur s'adresse à tous les membres de la communauté scolaire. Normatif, il est aussi éducatif et informatif. Il est complété par la charte d'utilisation du matériel informatique qui doit être signée par tous les usagers.

Tous les membres de la communauté du lycée Claudel ont une obligation de respect de l'étiquette dans leurs communications écrites et orales. Les propos doivent demeurer courtois et respectueux des personnes. Tout manquement à ce principe élémentaire de la vie en société fera l'objet d'une saisine (action de saisir l'autorité compétente) du chef d'établissement voire du conseil d'administration de la Corporation par ce dernier.

I – LES PRINCIPES QUI RÉGISSENT LE SYSTÈME ÉDUCATIF

Le Lycée Claudel adopte les valeurs du service public d'éducation française :

1. la neutralité et la laïcité,
2. le travail, l'assiduité et la ponctualité,
3. le devoir de tolérance et le respect d'autrui dans sa personne et ses convictions,
4. le respect mutuel entre adultes et élèves et des élèves entre eux,
5. l'égalité des chances et de traitement entre filles et garçons,
6. les garanties de protection contre toute forme de violence psychologique, physique ou morale et le devoir qui en découle pour chacun de n'user d'aucune violence.

Ces principes doivent inspirer tout règlement intérieur, tout comme ceux relatifs aux droits de l'enfant institués par la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.

Le Lycée Claudel offre aux élèves qui le fréquentent les moyens d'accéder à une formation plurielle dans un esprit de laïcité et de tolérance excluant toute propagande, tout prosélytisme et toute discrimination.

Le port de signes ou de tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit.

II – LES RÈGLES DE VIE DANS L'ÉTABLISSEMENT

A. L'organisation et le fonctionnement de l'établissement

1. Les horaires

Les jours de classe, les collégiens peuvent pénétrer dans le collège à partir de 8 heures. Ils sont accueillis au cafétorium jusqu'à 8 h 15. Le collège est ouvert du lundi au vendredi, selon les horaires suivants :

1e période : Cours 1	8 h 25 – 9 h 20	6e période : Cours	13 h 35 – 14 h 30
2e période : Cours 2	9 h 25 – 10 h 20	7e période : Cours 6	14 h 35 – 15 h 30
Récréation	10 h 20 – 10 h 35	Récréation	15 h 30 – 15 h 40
3e période : Cours 3	10 h 35 – 11 h 30	8e période : Cours 7	15 h 40 – 16 h 35
4e période : Cours 4	11 h 35 – 12 h 30	9e période : Cours 8	16 h 40 – 17 h 35
5e période :	12 h 35 – 13 h 30		

Les 4^e et 5^e périodes peuvent correspondre au moment du repas.

2. Conditions d'accès et circulation dans les locaux

À partir de 8 h 15, les élèves arrivant directement de l'extérieur ou du cafétorium se rangent devant la salle de classe. Ils y attendent l'arrivée du professeur. Le cours commence dès la seconde sonnerie.

À l'intercours, la circulation se fait sans bousculades et sans cris sous le contrôle des professeurs, des Conseillers Principaux d'Éducation et des surveillants présents sur les lieux.

Pendant les récréations, les élèves peuvent se rendre dans la cour, au cafétorium et au CDI. Les surveillants sont répartis aux endroits stratégiques. Durant les heures de cours, la circulation dans les couloirs et dans la cour ainsi que sur les espaces extérieurs est formellement interdite, sauf autorisation exceptionnelle d'un adulte. Un élève ne se déplace qu'accompagné d'un autre élève. Les élèves présents dans l'établissement mais n'ayant pas cours doivent se présenter à l'étude de la vie scolaire.

L'école n'est pas un espace public.

Toute personne étrangère à l'école (y compris les anciens élèves) n'aura accès aux locaux qu'à condition de se présenter préalablement à la réception et d'y obtenir un badge « visiteur ». La présence d'une personne étrangère sans badge sera considérée comme une intrusion et pourra être signalée à la police.

3. Régime de sortie pour les collégiens

Dans le cadre de l'emploi du temps de leur classe, les élèves quittent l'établissement après le dernier cours de la journée pour tous les élèves à l'exception de ceux qui sont inscrits à l'étude. En cas d'absence imprévue d'un professeur en dernière heure d'une journée :

- l'élève peut quitter le Lycée après le dernier cours s'il y est autorisé par les responsables légaux
- les élèves doivent obligatoirement avoir quitté l'établissement au plus tard 15 minutes après la fin du dernier cours (sauf circonstances exceptionnelles)

Si un élève n'a pas l'autorisation de sortie avant sa dernière heure de cours inscrite à son emploi du temps, il se présente à la salle de permanence. Il sera autorisé à sortir à condition qu'un responsable légal vienne le chercher. Une plage horaire libérée par l'absence d'un professeur en cours de journée peut-être comblée par un autre cours. S'il s'agit du dernier cours d'une demi-journée, l'élève peut quitter le Lycée dans les conditions définies ci-dessus.

4. Usage des locaux et des matériels

Dans l'intérêt commun, il convient de respecter locaux et matériels. Il incombe à tous d'exercer une vigilance particulière.

En cas de dégradation avérée, les responsables identifiés sont passibles d'une sanction de type éducatif (par exemple, remettre en état le matériel dégradé sous la responsabilité d'un adulte désigné par le chef d'établissement).

En cas de détérioration totale ou partielle, les responsables légaux pourront être appelés à rembourser la valeur du matériel détérioré afin de pourvoir à son remplacement.

Les responsables de dégradations susceptibles de mettre en danger des personnes sont passibles d'une sanction disciplinaire ou de toute autre mesure légale appropriée.

Les règles d'usage des matériels informatiques sont consignées dans une charte distribuée aux élèves dans le cadre du cours d'informatique.

5. Modalités d'organisation de l'heure du repas

Les collégiens déjeunent sur deux créneaux horaires : 11 h 30 à 12 h 30/12 h 30 à 13 h 30.

La mise à la disposition du cafétorium et du service de restauration est un service rendu à l'ensemble de la collectivité.

En retour, une attitude de coopération est attendue de chacun dans la salle à manger. Elle se traduira par un comportement correct et une attitude citoyenne (jeter obligatoirement ses déchets à la poubelle).

Lorsqu'un élève fait preuve d'un comportement répréhensible, il peut lui être demandé un travail d'intérêt général à l'issue de son repas (sous la responsabilité d'un adulte).

Si l'élève récidive, il sera sanctionné.

6. Organisation des soins et urgences

Tout élève se déclarant malade auprès d'un professeur et désirant quitter le Lycée est tenu de se présenter, accompagné d'un autre élève, au bureau de la vie scolaire, qui prendra les dispositions nécessaires, dans l'intérêt de l'élève.

Tout élève victime d'un accident en classe ou dans la cour de récréation doit, si son état physique le lui permet, être dirigé au bureau du Conseiller Principal d'Éducation, qui prendra les dispositions nécessaires. Si son état physique ne le lui permet pas, tout élève, surveillant, ou toute personne ressource présente sur les lieux de l'accident est tenu d'alerter ou faire alerter immédiatement le Conseiller Principal d'Éducation afin que les dispositions nécessaires soient prises.

En cas d'accident, la famille sera avertie par téléphone. Une décharge pour l'hospitalisation rapide ou les soins d'urgence doit être signée en début d'année et remise à la Vie scolaire. Il est donc très important de veiller à l'exactitude des coordonnées téléphoniques communiquées en début d'année et de les actualiser si elles changent.

Les personnels du Lycée ne prendront jamais la responsabilité d'accompagner un élève à l'hôpital. En conséquence, c'est en ambulance que l'élève blessé rejoindra l'hôpital. Les frais seront à la charge des familles.

Les médicaments utilisés par les élèves doivent être absolument être signalés aux Conseillers Principaux d'Éducation et accompagnés d'un certificat médical. L'établissement ne peut être tenu responsable ni de l'administration ni du dosage de quelque médicament que ce soit. Il est fortement recommandé aux élèves souffrant d'une maladie chronique ou d'une allergie de porter le bracelet « médicalerte ».

Les élèves susceptibles de souffrir d'un choc anaphylactique doivent être clairement identifiés. Le protocole d'intervention est connu des adultes qui ont reçu une éducation aux premiers gestes d'urgence.

Les évictions scolaires suivent les règles en vigueur dans les conseils scolaires publics ontariens.

B. L'organisation de la Vie scolaire et des études

1. Gestion des retards et des absences

L'assiduité au collège relève de la responsabilité des responsables légaux. Tout élève inscrit au collège est tenu de suivre l'ensemble des cours figurant à l'emploi du temps de sa classe.

Toute demande d'autorisation d'absence supérieure à une journée doit être motivée et remise au chef d'établissement pour accord exceptionnel.

Absence prévisible ou départ en cours de journée.

Les familles doivent en informer par écrit, la Vie scolaire qui transmettra l'information aux professeurs concernés. En cas de départ pendant le temps scolaire, l'élève doit présenter à son professeur le visa de la Vie scolaire. Absence imprévisible (maladie, accident).

Le Lycée doit être prévenu, dès que possible, par téléphone.

Régularisation d'absence

L'élève dont l'absence a été constatée par un professeur ou un surveillant et portée au registre des absences est tenu de se présenter, dès son retour, au bureau de la Vie scolaire, muni des documents exigés par le présent règlement (justificatif signé par les responsables légaux et, éventuellement, un certificat médical explicite garantissant la fin de la maladie en cas de maladie contagieuse).

L'élève, qui revient d'une absence devra la justifier au bureau de la Vie scolaire.

Les familles qui n'auraient pas justifié une absence seront informées par le bureau de la Vie scolaire par courrier, dans un délai de 48 heures. Elles en accuseront obligatoirement réception par retour de courrier adressé au bureau de la Vie scolaire. L'absence sera alors considérée comme justifiée.

Les élèves dont les absences sont injustifiées ou abusives seront sanctionnés. Ils pourront être convoqués avec leurs responsables devant une commission de médiation ou disciplinaire. Les responsables auront été avertis au préalable.

Retard

Par respect pour le travail de la classe, chacun se doit d'arriver à l'heure.

Le matin, à partir de 8 h 30, tout élève en retard ne sera admis en cours qu'après être passé à la vie scolaire où son retard sera enregistré. En cas d'intempérie majeure, le retard de la première heure du matin ne sera pas comptabilisé.

En cas d'abus, le professeur peut refuser d'admettre l'élève en cours. Celui-ci sera accompagné au bureau de la Vie scolaire par un camarade. Le retard deviendra une absence qui devra être justifiée.

À l'exception des heures de devoirs surveillés, les retards entre deux cours et après la récréation ne sont pas tolérés. L'élève ne sera pas accepté en cours et sera noté absent.

Il devra impérativement se présenter à la Vie scolaire. L'absence devra être justifiée.

Au cinquième retard (matin + entre les cours + après la récréation) comptabilisé pour un trimestre, l'élève sera placé en retenue organisée selon son emploi du temps.

En cas d'abus, le chef d'établissement pourra prononcer une sanction.

2. Modalités de contrôle des connaissances

Le contrôle des connaissances est continu. Il est aussi bien écrit qu'oral et fait l'objet de plusieurs évaluations par trimestre.

Afin d'aider les élèves dans l'organisation de leur travail, chaque professeur veille à la tenue du cahier de textes en ligne, où sont consignés les devoirs, les exercices et la programmation des contrôles. Les responsables légaux des élèves de la classe peuvent le consulter. L'élève consulte le cahier de textes pour mettre à jour son travail.

Toute fraude ou tentative de fraude aux exercices d'évaluation sera sanctionnée.

3. Évaluation et bulletin trimestriel

La notation chiffrée est adoptée dans toutes les classes. À la fin de chaque trimestre, un bulletin où figurent les moyennes des notes obtenues par l'élève et les appréciations des professeurs est communiqué aux responsables légaux. Les appréciations soulignent les progrès, conseillent l'élève sur l'attitude à adopter pour maintenir ou améliorer ses résultats et proposent des solutions pour remédier aux difficultés.

Les professeurs veillent à dissocier l'évaluation du travail d'un élève de toute sanction relative à son comportement. La note d'un devoir ne peut pas être minorée en raison du comportement d'un élève. En revanche, toute absence à un contrôle non justifiée par un certificat médical peut être sanctionnée par un zéro.

Le conseil de classe se réunit à la fin de chaque trimestre en formation plénière. Il examine les résultats de l'ensemble de la classe et des cas individuels.

Les avertissements (travail et/ou conduite et/ou assiduité) sont des sanctions notifiées sur une feuille différente du bulletin.

Le rattrapage des évaluations en classe n'est pas un droit. Il n'est envisageable qu'après une validation de l'absence par la vie scolaire.

Après avoir entendu l'avis de l'équipe pédagogique le président du Conseil de classe peut attribuer les mentions suivantes : « encouragements », « compliments », « félicitations ».

4. Conditions d'accès à la salle d'études, au C. D. I. et au foyer de l'élève

En cas d'absence d'un professeur ou lorsqu'une période de permanence est prévue régulièrement dans l'emploi du temps, les élèves sont tenus de se rassembler dans la salle d'étude où l'appel sera fait. Ils pourront choisir de rester en salle d'étude ou d'aller au C. D. I. ou au foyer des collégiens (cafétorium).

Travail en étude

L'étude est sous l'autorité des conseillers d'éducation ou d'un surveillant. L'étude est un lieu de travail et les élèves sont tenus d'y observer le silence. Règles en vigueur au C. D. I.

Le Centre de Documentation et d'Information est à l'usage des élèves du secondaire. C'est un lieu réservé à la lecture, à la recherche documentaire, à l'emprunt des livres et autres documents ou au travail de groupe avec un professeur. Le C. D. I. met à la disposition des élèves un fonds de plusieurs milliers de livres, des encyclopédies, des périodiques ainsi que des ordinateurs par l'intermédiaire desquels tous peuvent consulter diverses encyclopédies sur cédéroms et naviguer sur Internet. Afin de s'engager à respecter les règles d'accès à Internet, les élèves signent la charte d'utilisation en début d'année.

Le fichier (recensement de tous les ouvrages appartenant au C. D. I.) est informatisé et peut être consulté à partir de tous les ordinateurs.

Les livres sont prêtés pour une période de trois semaines, renouvelable. À l'expiration de ce délai, les élèves recevront un courrier de rappel. D'autre part, les volumes classés « Référence » ainsi que les périodiques ne peuvent être empruntés et doivent être consultés sur place. Tout livre perdu ou endommagé devra être remboursé (à sa valeur de rachat).

Aucun document ne doit sortir du C. D. I. s'il n'est pas au préalable enregistré au comptoir des prêts. Le retour se fait également au comptoir des prêts.

L'horaire du C. D. I. est porté à la connaissance des élèves au début de l'année scolaire. Les élèves sont acceptés au début de l'heure et quittent le C.D. I. uniquement après la sonnerie de fin de cours.

Le C. D. I. met également à la disposition des élèves une photocopieuse (0,10 \$ la page).

Règles de fonctionnement du foyer des collégiens :

Le foyer met à la disposition des collégiens des jeux de société, des livres et des bandes dessinées. Il est sous la responsabilité d'un surveillant animateur qui s'assure de la présence des élèves à chaque heure de cours. En cas de temps clément, le « foyer » peut se tenir à l'extérieur des bâtiments. Les

élèves doivent impérativement rester en présence du surveillant animateur. Il leur est interdit de circuler dans l'établissement.

5. Les règles en éducation physique et sportive

Une tenue réglementaire est exigée des élèves au cours d'E. P. S. , selon les normes établies par les professeurs de cette matière. L'élève qui ne porte pas sa tenue réglementaire n'est pas autorisé à participer au cours, mais est néanmoins tenu d'y assister à titre d'auditeur bénéficiant de l'enseignement du professeur.

Si l'élève refuse de collaborer ou d'être régulièrement présent au cours, des sanctions seront applicables. De plus, l'évaluation trimestrielle de l'élève pourra en être affectée.

Dispenses ponctuelles :

Tout élève peut, sur présentation d'une demande écrite des parents ou tuteurs au professeur, être dispensé d'effectuer les exercices, mais doit néanmoins demeurer au cours, à titre d'auditeur.

Dispense médicale :

Tout élève qui présente à l'administration un certificat médical stipulant son incapacité à participer au cours d'E. P. S. est automatiquement dispensé de ce cours et doit se présenter en étude s'il est dans le 1^{er} cycle et si le cours d'E. P. S. prévu à son emploi du temps est situé après la première période de cours. Si le cours d'E. P. S. a lieu en première ou en dernière période de la journée, l'élève est autorisé à rentrer au Lycée à l'heure de son prochain cours ou à quitter le Lycée à la fin de son dernier cours, sur demande écrite de son responsable légal.

6. Les règles en cours de sciences (voir annexe 1)

7. Voyage et sorties pédagogiques

Les voyages et sorties pédagogiques s'inscrivent dans un projet d'équipe et de classe sur un thème lié aux activités du collège. Il est souhaitable que le « groupe classe » dans son entier y participe. Pendant toute leur durée, les élèves sont soumis aux règles du collège. Les voyages sont organisés conformément à une « charte des voyages » consultable par les responsables légaux.

8. Règles complémentaires de vie collective, sécurité et usage de certains biens

La politesse est de règle entre les membres de la collectivité du collège. Dans le cadre de cette règle, il est notamment demandé aux membres de la communauté du collège de se découvrir de tout couvre-chef à l'intérieur des bâtiments et d'avoir une tenue vestimentaire et un comportement décents. Pour des raisons d'hygiène, il est interdit de cracher. De même, chacun est tenu de jeter ses déchets dans une poubelle et de participer à l'effort collectif dans ce domaine.

Il est interdit de consommer des boissons alcoolisées et toute substance illégale.

En application de la loi, il est interdit aux collégiens de fumer dans l'enceinte de l'établissement ainsi qu'à ses abords. Fumer dans l'enceinte du collège constitue donc un délit qui sera sanctionné.

Les élèves se doivent de respecter les objets personnels. Les familles sont priées de veiller rigoureusement à ce que les élèves n'apportent au collège ni objets de valeur, ni sommes d'argent importantes, ni objets dangereux, inappropriés ou sans rapport avec l'enseignement. L'établissement décline toute responsabilité en ce qui concerne la perte, le vol ou la détérioration des objets et vêtements.

L'usage des appareils électroniques est autorisé s'il ne gêne pas la communication. Pendant les heures de cours, ces appareils doivent être éteints, rangés et invisibles sauf si l'élève est autorisé par le professeur. Tout adulte peut confisquer un appareil interdit, prévenir les responsables légaux de l'élève et le leur restituer.

9. Réseaux sociaux

Il est demandé aux parents d'accorder une attention particulière à l'utilisation des réseaux sociaux (Facebook, Twitter, etc.) par leurs enfants notamment : toute remarque sur des membres de la communauté claudélienne (élèves, parents, personnels) est susceptible de faire l'objet de poursuites légales.

C. Droits et obligations des élèves

Tout élève a droit au respect, à la courtoisie, au soutien, à la compréhension, à la bienveillance et à la possibilité d'exprimer ses craintes dans sa vie à l'école.

Il peut prendre rendez-vous avec tout adulte de l'établissement, y compris directement avec le chef d'établissement.

1. Les modalités d'exercice de ces droits

Dans chaque classe sont élus deux délégués. Ils sont mandatés par leurs camarades comme interlocuteurs auprès des professeurs et de l'administration et ils représentent leur classe à l'assemblée des délégués et au conseil de classe. Ils reçoivent une formation les préparant à ce rôle.

En cas de violation des règles de la vie collective, le mandat d'un délégué peut être suspendu provisoirement ou complètement par le chef d'établissement après concertation avec l'équipe pédagogique.

Les élèves disposent, par l'intermédiaire de leurs délégués, du droit d'expression collective et du droit de réunion.

Les groupes d'élèves qui désirent se réunir en dehors des heures de cours, à l'intérieur du Lycée, demandent à l'administration qu'une salle leur soit accordée. Ils formulent leur demande au plus tard la veille de la date prévue et indiquent le sujet de leur réunion. Exceptionnellement, l'autorisation pourra être accordée le jour même après entrevue avec le chef d'établissement.

Le Conseil de Vie Lycéenne est une assemblée constituée par deux représentants des élèves par niveau, du cours moyen deuxième année à la terminale. Ces élèves sont élus par leurs pairs. Certains adultes de droit ou élus siègent à ce conseil.

Il se réunit au moins une fois par mois et a pour fonction de donner l'avis des élèves dans tous les domaines de la vie de l'établissement et de dynamiser la réalisation de projets qui s'adressent à un maximum d'élèves.

2. Les associations déclarées

L'Association Sportive du Lycée a pour objectif de favoriser la pratique sportive des élèves. La participation à ces activités de l'association sportive du Lycée est un engagement volontaire. Les élèves sont licenciés. La présence et l'assiduité sont de la responsabilité des responsables légaux. L'élève s'engage à assister régulièrement aux entraînements et à participer aux compétitions, sauf cas de force majeure, auquel cas il prévient le professeur responsable de l'activité.

3. Les obligations des élèves

L'exercice de ces droits a pour corollaire le respect des règles de la vie collective du collège énoncées précédemment.

III – LA DISCIPLINE : SANCTIONS ET PUNITIONS

A. Les punitions scolaires

Elles concernent essentiellement certains manquements mineurs aux obligations des élèves, et les perturbations dans la vie de classe ou de l'établissement.

Toute punition doit être individuelle et proportionnelle au manquement : elle est expliquée à l'élève concerné, à qui est offerte la possibilité de s'expliquer et de présenter sa défense.

Si un membre de la communauté éducative constate qu'un élève ne respecte pas un point du règlement, il formule une observation écrite adressée au responsable légal. Il peut être demandé à l'élève de présenter des excuses orales ou écrites. À titre exceptionnel, un professeur peut estimer nécessaire d'exclure un élève pendant l'heure de cours. Dans ce cas, il envoie l'élève, accompagné d'un délégué ou d'un délégué suppléant, au bureau du Conseiller Principal d'Éducation ou du chef d'établissement.

Un rapport est adressé à celui-ci ainsi qu'une lettre d'information au responsable légal de l'élève. L'exclusion s'accompagne obligatoirement d'un travail. L'élève doit toujours être exclu avec un travail. Toute punition est laissée à l'appréciation de l'adulte (direction, enseignants, surveillants, documentaliste, personnels administratifs et de service) qui, selon le cas, peut demander :

- un devoir supplémentaire signé par le responsable légal
- une retenue en dehors de l'emploi du temps de l'élève, avec surveillance, dans un créneau horaire bien défini

Toute retenue doit faire l'objet d'une information sur Pronote.

B. Les dispositifs alternatifs et d'accompagnement

Des assemblées de classe réunissant professeurs et élèves peuvent être tenues.

La commission de médiation et/ou disciplinaire, composée de deux élèves délégués, de l'équipe pédagogique, d'un personnel de direction, du Conseiller Principal d'Éducation et de toute personne jugée utile à son information, est une instance à vocation éducative. Elle peut se saisir de tout sujet : discipline, pédagogie, travail des élèves, dysfonctionnement, absences.

Les mesures de prévention visent à prévenir un acte répréhensible ou à en éviter la récurrence. Elles peuvent permettre d'obtenir l'engagement d'un élève sur des objectifs précis en matière de comportement. Cet engagement donne lieu à la rédaction d'un document signé par l'élève.

Les mesures de réparation ont un caractère éducatif et ne doivent comporter aucune tâche dangereuse ou humiliante. Elles sont laissées à l'appréciation du chef d'établissement, qui décide au cas par cas.

C. Les sanctions disciplinaires

Elles concernent les atteintes aux personnes et aux biens ainsi que les manquements graves aux obligations des élèves.

Après entretien contradictoire avec la famille ou l'élève majeur, le chef d'établissement peut prononcer l'une des sanctions suivantes, en respectant le principe de proportionnalité et de gradation :

- Avertissement oral.
- Avertissement écrit.
- Lettre de blâme.
- Exclusion des cours avec obligation de venir travailler au lycée (de 1 à 7 jours).
- Exclusion de l'établissement avec l'interdiction de s'y présenter (de 1 à 7 jours).
- Mesure d'urgence absolue : exclusion immédiate à titre conservatoire.

L'exclusion temporaire supérieure à huit jours et inférieure à un mois ainsi que l'exclusion définitive sont prononcées par le Conseil de Discipline réuni dans les conditions statutaires (circulaire 2000-105 au 11/07/00 actualisée par la circulaire 2004

176 du 19/10/04). Hormis l'exclusion définitive, toute sanction est effacée automatiquement du dossier administratif de l'élève au bout d'un an.

IV – AVERTISSEMENT AUX DÉLÉGUÉS DES PARENTS, DES ÉLÈVES ET DES PERSONNELS

Dans le cadre de leur mandat électif, les délégués et les élus, lorsqu'ils choisissent de communiquer par courriels avec ceux qu'ils représentent, doivent utiliser la ligne « Bcc » afin que chaque destinataire demeure anonyme aux yeux des autres, et que ses réponses éventuelles ne soient adressées qu'aux seuls délégués ou élus. Cette disposition est conforme au principe du mandat représentatif et est à même de permettre son plein exercice.

Je, soussigné(e), déclare avoir pris connaissance du règlement intérieur du Lycée Claudel.

À _____ le _____

Signature de l'élève

Signature du ou des responsables légaux

Révisé le 26 février 2013

Concepts clés, thèmes — Parents francophones – 2^e analyse (le 18 juin 2013)

Concept clé	Thème
Culture : termes liés à la culture (Stéphanie), activités en français pour des raisons culturelles (Stéphanie)	Français avec enfant(s) – Thérèse, Martine, Stéphanie, Suzanne, Valérie (et avec son mari anglophone), Thomas, Michel ; français avec enfant(s) à l'extérieur – Thérèse, Martine
Capital : Valérie (la langue la plus importante, la plus employée est anglais) ; rôle d'anglais – Thérèse (motivé le changement au lycée), Martine (Ottawa choisi pour le bilinguisme), PB6 (il veut que les enfants parlent anglais), Michel (veut que les enfants soient bilingues), Thomas (exposition en anglais est souhaitable)	Anglais avec les autres à l'extérieur – Thérèse, Valérie (Ottawa), Michel
Choix scolaire en général : Thérèse (système public, créativité), Martine (système français, continuité, bonne école), Suzanne (bonne école, bonne base dans tous les domaines scientifiques et littéraires, bonne fondation au niveau des maths et du français), Valérie (continuité, commencement en anglais pour bien démarrer en anglais), PB6 (système canadien-français, système franco-ontarien moins exigeant, épanouissement dans le système canadien, la valorisation de l'oral, des bricolages) ; Thomas (assimiler, utiliser et adopter la langue française comme 1 ^e langue, partie de leur vie, de leur histoire, de leur patrimoine, système québécois et ontarien, public vs privé), Michel (anglais au commencement, côté financier)	Registres – Stéphanie (sa fille les utilise), Suzanne (son fils comprend les niveaux différents, parle le québécois), Stéphanie (niveau de la qualité de langue change, régional, anglicismes)

Concept clé	Thème
Choix scolaire : du lycée : Thérèse (maîtrise du français, qualité de la langue orale et écrite, syntaxe, orthographe, formel, les profs français), Martine (résultats du bac, niveau, culture française, le parler correct, enseignants, œuvres françaises, discipline, enfants motivés, résultats, se projeter vers l'enseignement supérieur), Stéphanie (son mari y est enseignant, maîtrise du français, qualité du français, connaissance du système d'éducation), Suzanne (depuis le départ, bonne base, éducation stricte, discipline, niveau, respect du prof et de l'institution), Valérie (système français, niveau de français, elle le connaît, qualité de l'enseignement, langue, plus structuré, rigide, plus d'exigences, meilleur encadrement, plus riche), Thomas (connaît le système, connaissance, système académique, enseignement en français, ouverture des portes – pays, langues, qualité des profs, qualité du programme), Liliane (pas les mêmes références de base, pas le même type de manuel scolaire, trop de différences entre les systèmes, langue, système éducatif, naturel, niveau de français, pouvoir aider, à l'aise)	Rôle d'anglais – Thomas (n'a pas de place dans la vie quotidienne), Michel (veut que les enfants soient bilingues), Stéphanie (se battre contre les mots anglais, éviter les anglicismes, avec sa fille de temps en temps, car elle veut pratiquer), Suzanne (s'apprend plus rapidement), Valérie (son mari parle anglais avec son fils)
Choix scolaire : la culture française : Martine, Stéphanie (culture d'origine comme véhicule, langue est un véhicule de culture)	Contexte langagier – français – Valérie (son fils), Michel (avec des francophones) ; anglais – Valérie (son fils avec des bilingues) – avec les amis – PB6 (choix des enfants), Michel (fille bilingue)
Choix scolaire : L'aspect négatif au lycée : Valérie (plan extra scolaire sportif est pauvre, régime dur à subir, oubli du côté bien-être de l'enfant, accent sur l'aspect académique)	Soutien – pas besoin – Thérèse (au niveau du système), Martine ; besoin – problèmes d'apprentissage (Thérèse) ; commentaires – Stéphanie (au primaire, les enseignants font du soutien académique pour les parents non francophones), Suzanne et Valérie (elle assume la responsabilité du choix), Valérie (pas de soutien pour les familles non francophones, communications rarement bilingues)

Concept clé	Thème
Engagement : Thérèse (langue, culture), Martine (langue, système, ouverture de l'esprit), Stéphanie (langue maternelle, famille et amis en France, langue riche, culture extraordinaire), Suzanne (système, niveau de la synthèse, analyse des textes, le raisonnement, la réflexion), Valérie (transmettre les traditions, connaissance de son pays, langue, éducation, façon d'enseigner et d'apprendre), Thomas (engagement financier, histoire, famille, culture, langue, communiquer, comprendre), Michel (racine de français)	Activités – anglais — Thérèse (sauf natation), Suzanne, Valérie, Michel ; Thérèse (radio, cinéma), Martine (lecture, radio, télé), Stéphanie (films, suivre le cinéma français), Suzanne (musique, télé, ordi, films), Michel (radio, télé) ; bilingue – Stéphanie ; français — Thomas (tout), Martine (église) et Michel (films), télé — Valérie et Michel (TV5)
Identité (culturelle) : Canadiens-français – Michel (peur de perdre le français, mais pas les français), Stéphanie (défense de la langue française)	Version originale pour les films ou les livres – Thérèse, Stéphanie, Michel
Choix scolaire : Image du système public canadien : Thérèse, Suzanne, Thomas (québécois et ontarien), Martine Image de l'école d'immersion – Suzanne ; Image de la langue française canadienne : Suzanne École privée : Thomas	Lecture en français – Thérèse, Martine, Suzanne, Valérie, Michel ; en anglais – Suzanne
Choix scolaire : Parents multilingues : français de France motive le choix, enseignants de la France	Avec les amis – français – Thérèse, Stéphanie, Michel ; anglais - Thérèse, Stéphanie, Michel
	Travail — français – Thérèse (enseignante de français), Martine (elle cherche du travail), Stéphanie (orthophoniste), Suzanne, Valérie ; anglais — Michel (5 % français)
	Politique linguistique – anglais dans les couloirs – Thérèse, Suzanne ; français en classe – Thérèse, Thomas (enseignement), Michel ; pas d'anglais Martine et Valérie ; favoriser le français Stéphanie
	Politique linguistique – oui – Stéphanie (officielle), Valérie (règlement intérieur) ; ne sait pas – Michel ; non Thomas ; au primaire – Suzanne
	Politique linguistique – évolution des bilingues et des trilingues – Suzanne

**Concepts clés, thèmes — Parents qui détiennent une autre langue que le français
2^e analyse (le 18 juin 2013)**

Concept clé	Thème
Capital (Gisela, Amalia, Lucie, Nadia) – culturel, académique, linguistique, économique (marché de travail)	Le système langagier (Gisela, Amalia, Liliane, Nadia)
Culture (Nadia, Gisela)	Couple exogame (Gisela, Mushfiq, Gisela, Gisela, Angela vs couple endogame (Nadia, Liliane, Roula, Raj)
Identité (liée aux langues) Roula, Liliane, Angela	Politique linguistique (français vs non français)
Engagement = conviction, fidélité au système et à la langue – Liliane, = valeurs, promotions de la langue – Roula, naturel – Lucie ; Droits français – fidélité, conviction (Liliane)	Lecture en français (Gisela, Mushfiq, Lucie, Angela, Roula)
Choix scolaire – Gisela, Mushfiq, Amalia, Lucie, Nadia, Angela, Liliane, Roula	Soutien – académique, linguistique, culturel, du système, financier (Nadia, Liliane, Roula, Angela, Lucie, Raj)
Choix scolaire — Le système français — une base solide, plus académique, le curriculum Roula, Angela, Liliane — la langue riche, ouverture des portes, le niveau, la base académique, la rigueur, l'enseignement, programme	Langue maternelle (Gisela, Lucie, Liliane, Roula, Angela, Raj)
Choix scolaire — Système public (Gisela, Nadia, Liliane) ; Valorisation des langues (Lucie, Liliane, Angela)	Langue originale pour les films, les livres (Lucie, Amalia, Roula)
Choix scolaire — Langue française – finesse, richesse, qualité de langue, niveau de langue (Angela, Gisela)	Québécois (Amalia, Nadia, Raj)
Capital – (économique, politique, linguistique, éducation) importance du français (Mushfiq, Nadia, Liliane, Roula)	Rôle de l'anglais — Gisela, Angela, Mushfiq, Liliane, Roula
Capital (économique, travail) importance du français pour les métiers (Gisela, Mushfiq, Amalia, Nadia, Liliane, Roula)	Immigrants (Amalia, Nadia)
Capital (linguistique) Mushfiq, Amalia, Lucie, Roula	Multiculturel – Roula
Capital (culturel) importance du français à la culture (Lucie, Nadia, Liliane)	Multilinguisme – Roula, Angela, Liliane, Nadia, Raj
Culture (importance du français à la culture) (Lucie, Nadia, Liliane)	Lien à la famille – Roula, Liliane, Angela, Raj
Capital (démocratique, politique) Nadia, Liliane – ouverture à l'apprentissage des langues	Le rôle de l'anglais (Gisela, Lucie, Liliane, Mushfiq)

<u>Concept clé</u>	<u>Thème</u>
Identité – Gisela, Mushfiq, Liliane, Amalia, Lucie, Nadia, Angela, Raj, Roula	Règlement pour parler le français – (Gisela, Liliane, Angela, Nadia, Mushfiq)
Culture – Gisela, Mushfiq, Lucie, Nadia, Angela, Liliane, Roula, Raj	Langue officielle (Amalia, Lucie, Nadia, Liliane, Raj)
Capital culturel – lien à la culture (Lucie, Gisela, Mushfiq, Angela, Liliane, Roula)	Diversité, pays multiculturel Angela, Roula (importance à la culture)
Choix scolaire — Enfant content – Gisela, Mushfiq, Amalia, Lucie, Nadia, Liliane, Roula	Système langagier (Gisela, Angela, Liliane)
Capital — Valorisation (importance du français pour l’ouverture à l’apprentissage des langues) Amalia, Liliane, Gisela	Langue maternelle (Gisela, Lucie, Angela, Liliane, Roula, Mushfiq, Raj)
Culture — lien de l’enfant à la langue et à la culture maternelles (Amalia, Liliane, Gisela)	Langue – religion (Mushfiq)
Capital — Immigrants (pour l’ouverture à l’apprentissage des langues, culture) Nadia, Roula	Langue d’origine (Lucie)
Identité – immigrants – Amalia	
Culture – immigrants – Amalia	
Culture — Histoire (Nadia, Roula) importance à la culture	
Choix scolaire — Système public ou canadien – Amalia, Liliane, Gisela ; Système classique – Gisela, Lucie, Roula ; Système au LC – Gisela, Mushfiq, Amalia, Lucie, Nadia, Angela, Liliane, Roula	
Choix scolaire — Valeurs d’une base pédagogique – Gisela, Mushfiq, Amalia, Lucie, Nadia, Angela, Liliane, Roula	
Engagement — Transmission des valeurs (Lucie, Angela, Liliane, Roula, Amalia)	

Concepts clés, thèmes — Enfants francophones – 2^e analyse (le 18 juin 2013)

Concept clé	Thème
<u>Identité :</u> Le français fait partie de son identité – Margaux, Ariane, Théo, Coralie, Gérard, Fanny, Marline, Aleksy, Jean, Christopher, Fanny, Aleksy, Jean, Guylain (seule langue maîtrisée); l'anglais fait partie de son identité – Fanny ; le français plus qu'une langue scolaire – Ariane, Marline ; bilingue – Christopher ; culture africaine – Marline ; française – Aleksy (se voit comme un français, mais il est né au Canada) ; canadien – Jean ; canadien-français – Christopher	<u>Langue employée avec la famille :</u> français : Margaux, Ariane, Théo, Coralie, Gérard, Fanny, Marline, Aleksy (côté maternel), Jean (grand-mère paternel lui parle en créole), Christopher (côté maternel), Guylain ; anglais : Gérard (des fois pour développer la langue, mais plus à l'aise en français), Aleksy (côté paternel et avec son père au hockey, son père parle le russe), Christopher (côté paternel et frère)
<u>Capital :</u> choix d'universités : Coralie, Fanny ; études universitaires en anglais : Gérard et Marline (langue internationale, plus de possibilités)	<u>Langue employée avec les amis :</u> Français : Margaux, Coralie, Marline (des fois en anglais pour s'améliorer), Christopher, Guylain ; anglais : Christopher
<u>Capital :</u> le français n'est pas considéré comme une langue officielle – Margaux (anglais plus parlé), Ariane (pas assez parlé), Aleksy (anglais est majoritaire), Jean (il parle anglais, car le français n'est pas reconnu), Christopher, Guylain	<u>Langue employée à l'école :</u> Français : Margaux, Ariane, Coralie, Jean (avec les amis francophones) ; anglais : Coralie (avec de la difficulté avec les amis qui ne parlent pas bien français), Gérard (avec les amis qui ne comprennent pas bien le français), Jean (avec les amis anglophones, franglais)
<u>Choix scolaire :</u> Margaux (culture, qualité d'éducation, le français), Ariane (meilleure école, niveau de la langue, riche langue), Théo (bonne école), Fanny (français), Marline (enseignement, système français), Jean (système français, sa mère l'a fait), Christopher (système français, sa mère l'a fait, il se pose la même question pour ses enfants), Guylain (système français)	<u>À l'extérieur :</u> Anglais : (restos, amis pas au lycée, etc.) – Margaux (forcé), Ariane (à Ottawa), Gérard, Fanny (français avec la famille), Aleksy, Jean, Christopher (mais anglais avec sa mère), Guylain (commence en anglais s'il ne connaît pas la langue du locuteur) ; français : Ariane (au Québec), Coralie, Marline (commence en français)
<u>Culture :</u> choix scolaire — Margaux	<u>Apprendre les langues :</u> Margaux, Ariane (surtout espagnol, mais pas anglais), Gérard, Fanny, Jean et Guylain (pas espagnol), Jean, Christopher (n'aime pas)

<u>Concept clé</u>	<u>Thème</u>
<u>Culture :</u> <i>française</i> : Margaux (façon de vivre, penser, consommer, parler, littérature), Ariane, Théo (façon de vivre, magasins, habitudes de vie), Coralie (nourriture, gens accueillants), Gérard (nourriture, musique, peintres, Fanny (nourriture, artistes), Aleksy (langue, nourriture, tout ce qui est français), Jean (nourriture, Tour Eiffel), Christopher (nourriture, histoire), Guylain (histoire apprise à l'école) ; <i>africaine</i> : Gérard (de la Côte d'Ivoire, Marline (richesse, ethnies, nourriture, parler, accents, habits et culture du monde arabe), Guylain (nourriture, habits traditionnels) ; <i>canadienne</i> : Christopher (de son père)	<u>Emploi du québécois :</u> Théo (certains termes avec des amis québécois, distinguer le lexique français du québécois), Jean (le comprend, mais ne l'utilise pas)
	Langues maternelles – Gérard et Marline (disparition des langues africaines), Christopher (parlait allemand avant)
	Image de l'anglais – cool – Fanny
	Choix dépend de la personne – Fanny, Maya (un mélange), Jean, Christopher ; choix dépend du contexte – Aleksy, Guylain (en Tunisie, ils parlaient français aux étrangers, mais arabe entre eux) ; choix déterminé depuis la 1 ^e conversation – Jean ; suivre la langue des autres à l'école – Théo, Fanny
	Maîtrise du français – Fanny, Aleksy (LM), Jean, Christopher (pense plus en français, mais a des difficultés après l'été)
	Politique linguistique – ne sait pas – Margaux, Fanny, Guylain ; n'existe pas — Marline, Jean, Christopher
	Politique linguistique – parler français – Margaux, Théo, Coralie, Gérard, Fanny, Aleksy, Guylain (en classe)
	Politique linguistique – anglais dans les couloirs – Margaux, Ariane, Coralie (n'importe quelle langue), Fanny, Marline (arabe entre les élèves en Tunisie), Aleksy, Jean, Christopher, Guylain
	Politique linguistique – français au primaire – Ariane, Fanny, Jean, Christopher
	Politique linguistique – respect des consignes – Coralie, Gérard
	Traduction – penser en français pour rédiger – Margaux, Ariane (se faire une histoire), Fanny (espagnol au français et anglais au français des fois), Aleksy, Christopher, Guylain (surtout avec l'espagnol, emploi du français nécessaire, rien compris en espagnol)
	Traduction – emploi des bases latines – Ariane (français, espagnol)

Concept clé	Thème
	Traduction – plus facile à l’oral – Ariane, Théo, Gérard (pas plus facile), Marline (écrit aussi), Christopher, Guylain
	Traduction pour la lecture – Théo (parfois), Gérard
	Lecture en français – Margaux, Ariane, Théo, Gérard, Fanny, Marline, Aleksy (choix du livre selon le sujet), Christopher, Guylain ; lecture en anglais – Margaux (pour s’améliorer seulement), Fanny, Jean (revues seulement), Christopher
	Langue originale pour les films ou la lecture – Margaux (films), Marline, Aleksy (lecture), Christopher, Guylain (films)
	Films en anglais – Margaux, Ariane (préfère le français, mais les horaires sont limités), Gérard, Fanny, Marline, Aleksy ; films en français préféré Théo, Coralie (regarde en anglais aussi)
	Musique en anglais – Ariane, Théo, Coralie, Gérard, Fanny, Marline, Aleksy, Jean, Christopher, Guylain ; musique en français — Christopher, Guylain
	Télé en anglais et en français – Théo, Coralie, Gérard ; télé en français — Fanny et Jean (TV5) ; télé en anglais — Fanny, Jean, Christopher, Guylain
	Autres activités en anglais – Fanny, Marline (pour s’améliorer)
	Traduction – pas nécessaire – Gérard, Jean
	Langue officielle – non – Margaux (anglais plus parlé), Ariane (pas assez parlé), Aleksy (anglais est majoritaire), Jean (il parle anglais, car le français n’est pas reconnu), Christopher, Guylain; les deux – Théo, Coralie, Gérard et Fanny (français surtout au Québec) ; langue officielle du Québec – Jean ; langue officielle du Québec et Ottawa est bilingue — Marline et Guylain
	Image du québécois – Christopher
	Études universitaires en français – Margaux (pas bilingue, veut vivre en France), Ariane, Théo, Coralie ; en anglais et français – Gérard (plus en anglais), Aleksy ; en anglais – Marline, Jean (aux É.-U.), Guylain
	Français pour le métier – Margaux, Ariane, Théo, Coralie, Gérard, Fanny, Marline, Jean ; non – Aleksy, Christopher (pas vivre au Québec) ; incertain – Guylain
	Anglais avec la famille éventuelle – Margaux ; français avec la famille éventuelle – Marline, Aleksy ; anglais et français avec la famille éventuelle – Théo, Coralie, Gérard, Fanny, Jean, Christopher, Guylain

<u>Concept clé</u>	<u>Thème</u>
	Langue parlée avec la famille éventuelle dépend de sa femme éventuelle – Gérard, Jean
	Langue maternelle de la famille avec la famille éventuelle – Gérard, Marline, Guylain (africaine)

**Concepts clés, thèmes — Enfants qui détiennent une autre langue que le français
– 2^e analyse (le 18 juin 2013)**

Concept clé	Thème
Choix scolaire – Karim, Nina (école), Kostas, Maya, Pilar (langue), Nina, Diego, Heiko, Oksana (niveau), Bella, Antonio (6 ^e), Omar (bilingue), Pilar (multiculturel), Nina image du système public	Langue maternelle – Karim (la disparition, lien à la famille et à la religion), Kostas, Nina, Diego, Bella (disparition), Antonio, Omar, Maya, Pilar (le père est le seul qui la parle), Oksana
Identité (liée à la culture maternelle) – Kostas, Nina, Maya, Heiko	Contexte langagier – Karim, Kostas, Nina, Diego, Bella, Antonio, Omar, Maya, Pilar, Heiko, Oksana
Identité (linguistique) – Karim, Omar (bilingue), Kostas, Diego, Bella, Antonio, Pilar (francophone), Nina, Maya, Heiko (liée aux 3 langues parlées), Oksana (allophone)	Rôle de l'anglais (à l'extérieur de l'école, à l'école) – Karim, Kostas, Antonio, Omar, Maya, Pilar, Heiko
Français comme référent identitaire – Kostas, Bella, Antonio, Pilar (se voit comme une française), Heiko, Oksana (langue des ancêtres)	Choix de langue dépend de l'ami – Nina, Diego, Omar, Heiko
Aucun lien à la culture française – Nina, Maya	Langue de pensée – Kostas, Nina, Bella, Antonio, Omar, Maya, Pilar, Heiko, Oksana
Capital linguistique et économique – Pilar, Oksana (études universitaires en anglais)	Apprentissage des langues – Nina, Diego, Bella, Omar, Maya, Pilar, Heiko, Oksana
Culture française – Karim, Diego, Omar (langue), Kostas, Diego, Heiko (l'histoire), Diego (arts, littérature), Bella, Pilar, Oksana (nourriture), Antonio (paysage, nourriture), Pilar (façon de parler), Oksana (habits, foot)	Emploi du français après les vacances – Karim, Kostas, Nina, Diego, Bella, Omar, Maya, Pilar, Heiko, Oksana
Culture maternelle – Kostas (grecque), Nina (libanaise), Bella, Antonio (italienne, nourriture, paysage), Maya (indienne), Heiko (allemande), Oksana (russe)	Politique linguistique – Karim, Kostas, Nina, Diego, Bella, Omar, Maya, Pilar, Heiko, Oksana
Identité — Français comme langue scolaire – Nina, Diego, Bella, Omar	Traduire à une autre langue pour mieux comprendre – Karim, Bella et Antonio (aide de l'italien), Omar
Culture ou engagement – Nina — Ex-colonie	Penser en français pour rédiger – Karim, Kostas, Antonio, Heiko (utilise l'allemand)
Capital — Langue officielle – non Nina ; Maya, Pilar	Langue de lecture – français — Kostas (bandes dessinées seulement), Nina, Bella, Antonio, Maya ; anglais — Kostas, Nina, Diego, Pilar, Oksana ; langue maternelle — Kostas (grec avec difficulté), Nina (arabe)
Identité — langue maternelle – Kostas (grec), Nina (arabe), Diego (espagnol), Bella et Antonio (français et italien), Maya (marathi), Pilar (français), Oksana (russe), Maya (français comme une langue maternelle)	Anglais pour les activités (musique, cinéma, télé) – Karim, Kostas, Nina, Diego, Bella, Antonio, Omar, Maya, Pilar, Heiko, Oksana

Concept clé	Thème
Capital – place de l’anglais – Kostas, Nina, Diego, Bella, Antonio, Heiko, Oksana (meilleur emploi)	Maîtrise de la langue – français — Kostas, Nina, Diego, Bella, Antonio, Maya, Pilar, Heiko, Oksana ; anglais — Omar, Heiko ; langue maternelle – Heiko
Culture — Langue maternelle – Nina (arabe), Pilar (espagnol)	Aise — en français – Kostas, Nina, Diego, Bella, Antonio, Omar, Maya, Pilar, Heiko, Oksana ; en anglais — Karim, Kostas, Omar, Heiko, Oksana ; langue maternelle – Heiko
Lien culturel – famille – Karim (marocain et canadien), Nina (libanais), Bella (français et italien), Antonio (français, moins italien), Maya (indien), Pilar (français) ; culture française de l’école – Karim, Pilar ; culture canadienne – Nina (amis), Bella (pas proche, côtoyé au Canada), Antonio (très peu), Pilar (moins)	Version originale pour les livres ou les films – Diego, Pilar
Pas de lien à la culture française – Kostas, Nina, Maya, Heiko	Activités en langue maternelle – Kostas (musique grecque), Bella (musique en français et italien), Antonio (musique en italien), Maya (films et musique en hindi) Heiko (nouvelles et musique en allemand), Oksana (maths et les films en russe)
Identité – Kostas (grec), Nina (libanaise, canadienne), Diego (français, canadien, chilien), Maya (indienne, canadienne), Pilar (française-son quotidien, argentine), Heiko (allemand, canadien-français)	Langue officielle – français – Kostas, Diego, Bella, Antonio, Omar, Heiko, Oksana ; non Nina ; Maya, Pilar
Identité – Karim (moitié marocaine, moitié canadienne et multilingue), Nina (originaire du Liban, influencée par la culture canadienne, les valeurs des 2 cultures), Diego (3 nationalités, 3 langues, français, chilienne, canadienne), Bella (française de France, plurilingue), Antonio (français, italien, pas canadien), Omar (beaucoup de cultures, bilingue), Maya (canadienne d’origine indienne, langue maternelle est marathi, le français est la langue de scolarité et avec ses amis, anglais est sa 3 ^e langue), Pilar (mélange des cultures française, argentine et canadienne, encadrée par la culture française), Heiko (multilingue, pas spécial pour lui, mais pour les autres oui, ses amis sont comme lui), Oksana (vient de Russie, enrichir les langues)	Image du québécois – Heiko

Concept clé	Thème
Choix scolaire – lycée – Karim, Kostas, Nina, Diego, Bella, Antonio, Omar, Maya (non, car c’est cher), Pilar, Heiko, Oksana ; amis, profs, confort – Karim, Kostas, Diego, Bella, Antonio, Pilar ; apprentissage des 2 langues – Karim, Bella (apprentissage de l’anglais), Maya (trilingue), Heiko ; le français – Karim, Omar, Maya, Pilar ; le système français – Nina, Bella ; le niveau – Nina, Pilar, Heiko ; le système international – Nina ; image du système publique – Nina, Heiko, Oksana	Études universitaires – en français – Nina, Bella, Maya ; en anglais – Pilar, Oksana; les deux – Kostas, Diego, Antonio, Omar
Capital – Omar plus d’options en français, Oksana ; français pour l’ouverture aux langues Omar ; français pour communiquer avec les amis Maya	Emploi des langues au travail – français Kostas, Nina, Diego, Antonio, Omar, Maya, Pilar, Heiko, Oksana ; anglais – Diego, Oksana ; les deux – Karim, Bella ; langue maternelle – Diego (espagnol), Oksana (russe)
Culture – Pilar – habits, accents au lycée	Emploi des langues avec la famille – anglais – Diego, Omar, Pilar ; français — Nina, Diego, Antonio, Omar, Pilar (peur de le perdre aux É.-U.), Heiko (dépend de sa femme), Oksana (dépend de son mari); la maternelle Karim (arabe), Kostas (grec) Nina (arabe), Diego (espagnol-dépend de sa femme), Bella (italien), Antonio (italien, pas sûr, car il l’oublie), Omar (arabe), Maya (marathi), Pilar (espagnol – peur de le perdre, car il se disparaît déjà), Heiko (allemand), Oksana (russe) ; autres Omar (espagnol)
	Langue maternelle avec la famille éventuelle – Karim (la religion), Kostas (école grecque), Nina (cours en ligne, culture), Diego (comme il le fait), Bella (parler à sa mère, voyager en Italie), Antonio (suivre des cours, parler avec sa mère), Omar (dès l’enfance avec les enfants, une école), Maya (comme elle le fait), Pilar (devrait la parler avec son père, le français risque de se perdre à l’avenir), Heiko (transmission comme sa mère, spécial), Oksana (école actuelle pour elle jusqu’à l’université)
	Aise dans la langue maternelle désirée – Kostas, Bella, Maya
	Vocabulaire restreint dans la langue maternelle – Maya, Heiko
	Difficultés à reprendre le français après les vacances – Karim, Kostas, Omar, Oksana ; Difficultés à reprendre la langue maternelle – Antonio (italien), Pilar (l’espagnol)
	Stratégies pour reprendre le français après les vacances – Karim (lire), Omar et Oksana (lire, parler) ; stratégies pour reprendre la langue maternelle – Antonio (cours, parler)
	Liens aux langues parlées – famille — Karim, Nina ; pas de différence pour lui – Heiko

Concept clé	Thème
	Traduction – Kostas (regarde la racine pour comprendre un mot en français – grec), Heiko (utilise l’allemand pour améliorer la prononciation et l’orthographe en français)
	Suivre la langue de l’autre – Karim, Kostas, Diego, Antonio, Heiko (il distingue la langue en les écoutant) ; Choix dépend de l’ami ou du sujet – Nina (1 ^e conversation détermine le choix), Diego
	Contexte langagier – Karim (arabe au Maroc, anglais et français à l’école) ; Kostas (grec avec son grand-père, école grecque, personnes grecques, français pour les études et avec ceux qui le parlent bien, anglais avec ses amis) ; Nina (arabe avec la famille, anglais avec les amis et à l’école) ; Diego (anglais et français avec les amis), Bella (italien avec la famille en Italie, français avec la famille, les amis, les études, anglais à l’extérieur ou pour pratiquer), Antonio (français avec les amis), Omar (arabe au Maroc, anglais avec les amis, français en cours) ; Maya (marathi avec sa famille, français à l’école et avec les amis, anglais pour le reste), Pilar (anglais avec les inconnus depuis qu’elle est à Ottawa), Heiko (anglais avec les amis plus anglophones, français avec les amis qui ont un niveau plus bas en anglais) ; Oksana (russe avec les parents et pour les maths, anglais avec les amis, car le français n’est pas cool, anglais avec sa mère en public pour des raisons de sécurité)
	Langue d’origine pour la lecture et / ou les films – Karim, Bella, Maya (lecture), Pilar (films), Heiko (films)
	Films en anglais – Diego, Antonio, Omar, Maya, Pilar ; Films en langue maternelle – Kostas (avec quelqu’un d’autre), Maya, Pilar (ne comprend pas)
	Plus en français, s’il y avait plus de choix – Karim ; Plus dans la langue maternelle, s’il y avait plus de choix – Karim (arabe)
	Préférence pour l’anglais et le français – Karim ; Préférence pour l’anglais, même si d’autres langues étaient disponibles – Kostas, Diego
	Lecture en français – Nina, Bella, Maya ; Lecture en anglais – Kostas, Nina, Maya (préfère les sujets en anglais), Heiko ; Lecture en langue maternelle – Nina (lentement), Antonio (pas vraiment), Maya (non), Heiko (lentement)
	Anglais pour les activités en général – Nina
	Langue maternelle pour la télé – Oksana
	Image du québécois – Maya

<u>Concept clé</u>	<u>Thème</u>
	Français du père – il le parle – Karim ; il a étudié en français – Karim, Omar ; il ne le parle pas couramment – Kostas, Pilar ; il ne le voit pas comme français – Kostas, Maya ; il est français – Bella, Antonio, Heiko (canadien-français) ; il a adopté la culture française – Pilar
	Image du père – Kostas (grec ou anglais), Nina (pas francophone, pas de lien à la culture française), Oksana (la langue est riche, Napoléon en Russie)
	Français de la mère – Kostas (le parle), Nina (travaille dans un établissement français, collègues français, aimerait habiter en France), Diego (ex-mari français) Bella (a étudié en France, est française, a des liens), Antonio (a étudié à Genève, comme son père), Omar (elle l'apprend), Maya (sa langue de scolarité, lit en anglais et français, choisit le français pour parler, continue ses études en français), Pilar (française, fait des plats, produits de beauté, vêtements), Heiko (parle à son mari en français, langue de scolarité de son fils)

Facteurs de motivation selon les participants

	Thérèse	Martine	Stéphanie	Suzanne	Valérie	Thomas	Michel	Gisela	Mushfiq	Amalia	Lucie	Raj	Nadia	Angela	Liliane	Roula	TOTAL (16)
Langue/F de France	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	16
Système /Programme		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓		✓	✓	✓	✓	12
Argent		✓				✓	✓		✓				✓		✓		6
Niveau		✓		✓		✓						✓		✓			5
Culture			✓			✓	✓						✓				4
Connaissance			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓			✓			9
Réputation		✓						✓		✓	✓	✓	✓			✓	7
Capital						✓		✓	✓			✓	✓		✓	✓	7
Multiculturel											✓					✓	2

Légende: F = français

Numéro de dossier: 02-11-04

Date (mm/jj/aaaa): 03/17/2011



Université d'Ottawa **University of Ottawa**
 Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche Office of Research Ethics and Integrity

Certificat d'approbation déontologique

CÉR Sciences sociales et humanités

Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)

<u>Prénom</u>	<u>Nom de famille</u>	<u>Affiliation</u>	<u>Rôle</u>
Sylvie	Lamoureux	Arts / Institut des langues secondes	Superviseur
Sangita	Kamblé	Arts / Lettres françaises	Étudiant-chercheur

Numéro du dossier: 02-11-04

Type du projet: Thèse de doctorat

Titre: Le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français d'élèves multilingues

Date d'approbation (mm/jj/aaaa)	Date d'expiration (mm/jj/aaaa)	Approbation

03/17/2011

03/16/2012

Ia

(Ia: Approbation complète, Ib: Autorisation préliminaire de libération de fonds de recherche)

Conditions Spéciales / Commentaires:

N/A



Université d'Ottawa **University of Ottawa**
 Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche Office of Research Ethics and Integrity

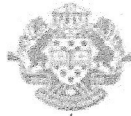
La présente confirme que le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université d'Ottawa identifié ci-dessus, opérant conformément à l'Énoncé de politique des Trois conseils et toutes autres lois et tous règlements applicables de l'Ontario, a examiné et approuvé la demande d'approbation déontologique du projet de recherche ci-nommé. L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales / Commentaires".

Lors de l'étude, le protocole ne peut être modifié sans approbation préalable écrite du CER sauf si le sujet doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques de l'étude comme par exemple un changement de numéro de téléphone. Les chercheurs doivent aviser le CER dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou affecter considérablement le déroulement du projet. Ils devront aussi rapporter tout événement imprévu et / ou dommageable et devront soumettre toutes les nouvelles informations pouvant nuire à la conduite du projet et/ou à la sécurité des participants. Toutes modifications apportées au projet, aux lettres d'information / formulaires de consentement ainsi qu'aux documents de recrutement doivent être soumises pour approbation à ce Service en utilisant le document intitulé "Modification au projet de recherche" au: http://www.ssr.d.uottawa.ca/deontologie/application_dwn_f.asp.

Veuillez soumettre un rapport annuel au Responsable de la déontologie en recherche, quatre semaines avant la date d'échéance indiquée afin de fermer le dossier ou demander un renouvellement de l'approbation déontologique. Le document nécessaire est disponible en ligne au: http://www.rges.uottawa.ca/ethics/application_dwn.asp.

Pour toutes questions, vous pouvez communiquer avec le bureau de déontologie en composant le poste 5841 ou en nous contactant par courriel à: ethics@uOttawa.ca.

Germain Zongo
 Responsable de la déontologie en recherche
 Pour Dr. Barbara Graves, Présidente du CÉR en
 Sciences sociales et Humanités



Université d'Ottawa | University of Ottawa

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche | Office of Research Ethics and Integrity

Le 13 mai, 2011

Sylvie A. Lamoureux
Institut des langues officielles et du
bilinguisme
Faculté des arts
Université d'Ottawa
562 King Edward
Ottawa, ON K1N 6N5

Sangita Kamblé

**Objet: Le choix scolaire des parents immigrants et l'enseignement au français
d'élèves multilingues (# 02-11-04)**

Chères chercheuses,

Le Comité d'éthique de la recherche en Sciences sociales et Humanités de l'Université d'Ottawa a étudié votre demande de modification de votre projet de recherche. Les modifications suivantes ont été acceptées:

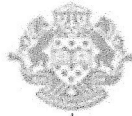
- ☐ Les chercheuses vont élargir la population visée en permettant aux parents d'élèves de 15 à 17 ans du Lycée Claudel ayant indiqué leur intérêt, lors du sondage, de participer à la recherche. Les enfants de ces parents seront aussi inclus dans la recherche.

L'approbation éthique accordée le 17 mars 2011 et valide jusqu'au 16 mars 2012 couvre les modifications demandées.

Si vous avez des questions, vous pouvez me téléphoner au 613-562-5800.

Veuillez agréer mes considérations sincères.

Germain Zongo
Responsable de l'éthique à la recherche
Pour la Dr Barbara Graves, Présidente du CÉR en
Sciences sociales et Humanités



Université d'Ottawa | University of Ottawa

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche | Office of Research Ethics and Integrity

Le 03 mai, 2012

Sylvie A. Lamoureux
Institut des langues officielles et du
bilinguisme
Faculté des arts
Université d'Ottawa
562 King Edward
Ottawa, ON K1N 6N5

Sangita Kamblé

**Objet: Le choix scolaire des parents immigrants et l'enseignement au français
d'élèves multilingues (# 02-11-04)**

Chères chercheures,

Le Comité d'éthique de la recherche en Sciences sociales et Humanités de l'Université d'Ottawa a étudié votre demande de modification de votre projet de recherche. Les modifications suivantes ont été acceptées:

- ☐ Pour la seconde phase des entretiens, les chercheures utiliseront des guides d'entrevue élaborés grâce aux résultats de l'analyse des premiers entretiens.

L'approbation éthique renouvelée le 17 mars 2012 et valide jusqu'au 16 mars 2013 couvre les modifications demandées.

Si vous avez des questions, vous pouvez me téléphoner au 613-562-5800.

Veuillez agréer mes considérations sincères.

Germain Zongo
Responsable de l'éthique à la recherche
Pour la Dr Barbara Graves, Présidente du CÉR en
Sciences sociales et Humanités

Table des matières

Le choix scolaire des parents immigrants et l'engagement au français de leur(s) enfant(s)

• Résumé	ii
• Remerciements	iii
Introduction	1
1 La problématique	2
1.1 Le multiculturalisme et le choix scolaire	5
1.2 Le contexte linguistique d'Ottawa	8
1.3 Le contexte linguistique mondial	10
1.4 Le contexte des couples exogames	11
2 La mise en contexte du Lycée Claudel	12
2.1 Le contexte du Lycée Claudel	12
Tableau 1 : Répartition des langues des élèves au Lycée Claudel..	14
2.2 Le contexte de la chercheuse	17
2.3 La perspective de l'équipe pédagogique	17
3 Les objectifs de la recherche	22
4 Les questions de recherche	23
5 Les études déjà faites	24
6 La singularité de notre étude	26
7 La structure de la thèse	27

Première partie

Chapitre premier : Cadre théorique	29
1 Les concepts clés	29
1.1 Le « choix scolaire »	30
1.1.1 Les attentes des parents	30
1.1.2 La situation économique et sociale	31
1.1.3 Le choix dans le contexte canadien	32
1.1.3.1 Le désir des parents	32
1.1.3.2 L'exogamie	33
1.1.3.3 Le choix d'une école privée	34
1.2 Le « capital », le « marché », la « reproduction », l'« habitus », la « représentation », la « distinction »	37
1.2.1 Le « capital »	37
1.2.1.1 Le « capital économique »	38
1.2.1.2 Le « capital culturel »	39
1.2.1.3 Le « capital social »	41
1.2.1.4 Le « capital linguistique »	43
1.2.1.5 La synthèse du « capital »	44
1.2.2 Le « marché »	45
1.2.3 La « reproduction »	47
1.2.4 L'« habitus »	49
1.2.5 La « représentation »	51
1.2.6 La « distinction »	55
1.2.7 La synthèse des concepts de Bourdieu	56
1.3 L'« engagement »	58
1.4 Le « maintien des langues »	60
1.4.1 La transmission de la langue maternelle	62
1.4.2 La « politique linguistique familiale »	65
1.4.3 La synthèse du « maintien des langues »	68
1.5 L'« identité »	69
1.5.1 Une définition	70
1.5.2 L'appartenance	71
1.5.3 Le rôle des différences	72
1.5.4 Les « identités » multiples et imbriquées	74
1.5.5 La « construction identitaire »	75
1.5.5.1 Le rôle de la famille et de l'école	75
1.5.5.2 Le rôle de la famille	77
1.5.5.3 Le rôle de l'école	80
1.5.5.4 La synthèse de l'« identité »	85
2 Conclusion	85

Chapitre 2 : La méthodologie	89
1 La recherche qualitative d'une perspective constructiviste	89
1.1 La recherche qualitative	89
1.2 La perspective constructiviste	91
2 L'étude de cas	93
2.1 Un regard narratif	97
2.2 Un regard ethnographique	99
2.3 Le résumé de la méthodologie	100
3 Le positionnement de la chercheuse de l'étude	101
4 La méthode	104
4.1 Le recrutement	104
4.1.1 Les parents et leurs enfants	105
4.1.2 Les enseignants et la direction du Lycée Claudel	107
4.2 Les outils de collecte de données	107
4.2.1 Le sondage	108
4.2.2 Les entrevues semi-dirigées	108
4.2.2.1 Les enseignants et la direction	109
4.2.2.2 Les parents	109
4.2.2.3 Les enfants	110
4.2.3 Les observations	112
4.2.4 Le journal	114
4.2.5 La recherche documentaire	115
4.3 L'analyse	115
4.3.1 La démarche analytique	115
4.3.1.1 L'analyse des sondages	116
4.3.1.2 L'analyse des entrevues semi-dirigées	116
Tableau 2 : Tiré à part de l'annexe n° 26 — Concepts clés, thèmes — Parents qui détiennent une autre langue que le français	118
4.3.1.3 L'analyse des observations	119
4.3.1.4 L'analyse du journal	119

5	Les participants	120
	Tableau 3 : Langues parlées par les parents et les enfants	122
	Tableau 4 : Type de mariage, langue employée avec le conjoint, génération d'immigrant et pays d'origine des parents participants actifs à l'étude	125
	Tableau 5 : L'arrivée ou la naissance au Canada de l'enfant, le pays d'origine de l'autre parent et la langue maternelle de l'autre parent (celui qui n'est pas dans l'étude)	126
6	Le résumé de la méthodologie	127

Deuxième Partie

Chapitre premier : Pourquoi et comment les parents font le choix scolaire de leur(s) enfant(s)		129
1	Les facteurs qui motivent le choix scolaire	130
	Graphique 1 : Facteurs de motivation	132
	Graphique 2 : Langue de scolarisation considérée	132
	Graphique 3 : École publique vs privée considérée	133
	Graphique 4 : Systèmes considérés	134
	Graphique 5 : D'autres écoles considérées	135
1.1	L'image du français	135
2	Les raisons qui expliquent le choix scolaire	137
2.1	Les différentes formes de capital	137
2.1.1	Faire un investissement économique	138
2.1.2	Le capital social — les familles et les amis	141
2.1.3	Le capital linguistique du français	142
2.1.4	Le capital linguistique du français – l'autre langue officielle	147
2.1.5	Le capital linguistique du français dans le marché du travail	149
2.1.6	La synthèse de l'emploi des différentes formes de capital	151
	Organigramme 1 : L'emploi des différentes formes du capital dans le choix scolaire	151
2.2	La reproduction	152
	Graphique 6 : Langue de scolarité des parents du primaire au secondaire	153
2.2.1	La reproduction d'un système connu	153
2.2.2	Le retour en France	157
2.2.3	Le lien entre la langue et la culture françaises	160
	Graphique 7 : Langue(s) parlée(s) avec l'enfant	160
2.2.4	La synthèse de la reproduction	163

3	Les enjeux du choix scolaire	163
3.1	La dominance de l'anglais	164
	Graphique 8 : Langue(s) parlée(s) avec l'enfant à l'extérieur de la maison	164
3.2	Quelle langue à l'école?	168
3.2.1	La nécessité d'une politique linguistique	170
3.2.2	Mettre en question la nécessité d'une politique linguistique	173
3.2.3	La synthèse de la langue à l'école	175
4	L'impact du choix scolaire sur la langue maternelle	175
4.1	La transmission de la langue maternelle	176
4.2	Si la langue maternelle ne continue pas à être parlée par les enfants	180
4.3	L'impact des autres langues sur la langue maternelle	182
4.4	La synthèse de l'impact du choix scolaire sur la langue maternelle	191
5	Comment le choix est vécu	193
5.1	Une fois le choix fait, il faut l'assumer	194
5.2	L'emploi du capital une fois le choix fait	195
5.3	Le résumé : la manière dont le choix est vécu	197
6	Conclusion	198

Chapitre 2 : Comment les enfants vivent le choix scolaire fait par leurs parents

	Graphique 1 : Les langues parlées par les enfants avec la famille...	206
1	L'évidence du capital linguistique	207
	Graphique 2 : Pourquoi les enfants fréquentent cet établissement selon eux	208
2	La reproduction des discours des parents	212
2.1	« Le français est ma langue maternelle »	212
2.2	« C'est ma culture »	213
2.3	« C'est le système que nous connaissons »	216
2.4	« Nous cherchons un certain français »	219
2.5	La synthèse de la reproduction des discours des parents ...	221

3	Le côté maternel n'est pas à abandonner	222
3.1	Le maintien actuel de la langue maternelle	223
3.1.1	Les cours de langue	223
3.1.2	Les visites dans le pays d'origine	226
3.1.3	Les communautés linguistiques	228
3.1.4	Des emplois particuliers	231
3.2	Les enjeux à parler la langue maternelle	233
3.2.1	« Je parle ma langue maternelle, mais j'ai des difficultés »	234
3.2.2	Il faut une politique linguistique familiale	236
3.3	La transmission future de la langue maternelle	239
3.3.1	« Nous avons besoin d'aide »	241
3.3.2	L'apprentissage doit commencer jeune	243
3.3.3	« Nous allons faire comme nos parents »	243
3.3.4	La synthèse de la transmission de la langue maternelle	244
4	L'omniprésence de l'anglais	245
4.1	L'univers scolaire	245
	Graphique 3 : Les langues employées et acceptées par les élèves dans l'école	247
4.1.1	La dominance de l'anglais	247
4.1.2	Les amis anglophones et les amis francophones... ..	249
4.1.3	Du français au primaire à l'anglais au secondaire..	254
4.2	L'univers familial	257
4.3	L'univers externe	259
4.3.1	« Nous suivons le marché »	259
4.3.2	« Nous ne nous sentons pas à l'aise »	262
5	Quelle langue pour quelle activité?	265
	Graphique 4 : Les langues employées pour les activités	266
5.1	L'anglais	266
5.2	Le français	269
5.3	La langue maternelle	270
6	L'avenir... comment les langues pourraient se représenter	271
	Graphique 5 : L'emploi des langues dans l'avenir	272
6.1	Le capital linguistique de l'anglais	273
6.2	Étudier dans les deux langues officielles	275
6.3	Le capital économique « invisible » du français	276
6.4	Le capital économique « visible » du multilinguisme	277
6.5	Le capital linguistique de la langue maternelle	277
6.6	La synthèse de la représentation des langues dans l'avenir	278
7	Conclusion.....	279

Chapitre 3 : La construction identitaire	286
1 Un mélange des langues et des cultures dans la construction identitaire	287
1.1 L'influence de la famille	287
1.1.1 « Quel est le lien de mes parents au français? » ...	287
1.1.2 « Comment se définissent nos parents? »	291
1.1.3 La synthèse de l'influence de la famille	294
1.2 L'influence de l'école	295
1.2.1 L'accrochement à la langue	296
1.2.2 L'appropriation de la culture française	297
1.2.3 La synthèse de l'influence de l'école	300
2 Les identités linguistiques et culturelles	300
2.1 La place des langues et des cultures dans la construction identitaire	300
2.2 « Nos identités multiples »	308
2.3 « Qui suis-je donc? »	309
2.4 La synthèse des identités	313
3 Conclusion	318
Conclusion	319
1 Conclusions générales	319
1.1 Pourquoi et comment les parents font le choix scolaire de leur(s) enfant(s)	319
1.2 Comment les enfants vivent le choix scolaire fait par leurs parents	323
1.3 La construction identitaire	325
2 L'originalité de notre contribution	328
3 Les retombées de la recherche	333
4 Les limites de la recherche	335
5 Les pistes à explorer	336
6 Conclusion finale	339

Bibliographie	342
1 Les ouvrages et articles théoriques	342
2 Les ouvrages et articles méthodologiques	364
3 Sites web	366
Annexes	368
Annexe n° 1 Courriel adressé aux enseignants du Lycée Claudel qui sera joint au message que le Lycée Claudel va envoyer aux enseignants avec le lien au sondage électronique	368
Annexe n° 2 Courriel adressé aux parents des élèves du Lycée Claudel qui sera joint au message que le Lycée Claudel va envoyer aux parents avec le lien au sondage électronique	369
Annexe n° 3 E-mail for parents of students at the Lycée Claudel, which will be attached to the message that the Lycée Claudel will be sending to parents with the link to the electronic survey	370
Annexe n° 4 Courriel adressé aux enseignants et à la direction du Lycée Claudel qui signalent leur intérêt pour vouloir participer aux entrevues semi-dirigées	371
Annexe n° 5 Courriel adressé aux parents des élèves du Lycée Claudel qui signalent leur intérêt pour vouloir participer aux entrevues semi-dirigées	372
Annexe n° 6 E-mail for parents of students at the Lycée Claudel who have expressed a desire to participate in semi-directed interviews	374
Annexe n° 7 Courriel adressé aux enseignants pour les observations	376
Annexe n° 8 Sondage électronique pour les enseignants et la direction	379
Annexe n° 9 Sondage électronique pour les parents (en français)	383
Annexe n° 10 Survey for Parents (in English)	386
Annexe n° 11 Grille d'observation du comportement linguistique	389
Annexe n° 12 Formulaire de consentement pour les enseignants et la direction ...	392
Annexe n° 13 Formulaire de consentement pour l'entrevue semi-dirigée avec pour les parents et les élèves (en français)	395

Annexe n° 14	Consentment Form for Parents and Students (in English)	399
Annexe n° 15	Formulaire d'assentiment pour la participation de mineurs (moins de 14 ans)	403
Annexe n° 16	Formulaire d'assentiment pour la participation de mineurs (moins de 18 ans)	405
Annexe n° 17	Entrevue semi-dirigée pour les enseignants et la direction	407
Annexe n° 18	Entrevue semi-dirigée pour parents (en français)	409
Annexe n° 19	Semi-directed Interview for Parents (in English)	411
Annexe n° 20	Entrevue semi-dirigée pour les élèves	413
Annexe n° 21	Deuxième entrevue semi-dirigée pour parents (en français)	415
Annexe n° 22	Semi-directed Interview for Parents (in English)	416
Annexe n° 23	Deuxième entrevue semi-dirigée pour les enfants	417
Annexe n° 24	Règlement intérieur du Lycée Paul Claudel	419
Annexe n° 25	Concepts clés, thèmes — Parents francophones – 2 ^e analyse (le 18 juin 2013)	428
Annexe n° 26	Concepts clés, thèmes — Parents qui détiennent une autre langue que le français — 2 ^e analyse (le 18 juin 2013)	431
Annexe n° 27	Concepts clés, thèmes — Enfants francophones – 2 ^e analyse (le 18 juin 2013)	433
Annexe n° 28	Concepts clés, thèmes — Enfants qui détiennent une autre langue que le français – 2 ^e analyse (le 18 juin 2013)	437
Annexe n° 29	Facteurs de motivation selon les participants	442
Annexe n° 30	Certificat d'approbation déontologie (le 17 mars 2011)	443
Annexe n° 31	Certificat d'approbation de modification (le 13 mai 2011)	445
Annexe n° 32	Certificat d'approbation déontologie (la seconde phase) (le 3 mai 2012)	446