

**Beyond the Brouillard: Les représentations linguistiques chez les jeunes adultes  
émergeants en situation francophone minoritaire**

Daniel Jean-Pierre Boutin

Thèse présentée à la Faculté des sciences sociales de l'Université d'Ottawa  
dans le cadre des exigences du programme de  
Maîtrise en sociologie

Sous la direction de Mireille McLaughlin



**uOttawa**

École d'études sociologiques et anthropologiques  
Faculté des sciences sociales  
Université d'Ottawa

## RÉSUMÉ

Beyond the Brouillard: Les représentations linguistiques chez les jeunes adultes émergents en situation francophone minoritaire

Daniel Jean-Pierre Boutin  
Université d'Ottawa, 2024

Direction de recherche  
Mireille McLaughlin

Dans la communauté de langue française à Halifax, on dit que les jeunes qui y sont scolarisés en français « disparaissent dans le brouillard » après la fin de leurs études secondaires. L'expression qui sous-entend qu'au départ du milieu scolaire, au moment de la transition vers l'âge adulte, ces jeunes vont mener une vie complètement en anglais, langue majoritairement parlée en Nouvelle-Écosse.

Pour tenter de mieux comprendre ce « brouillard » et les jeunes adultes qui y « disparaissent », j'ai mené un projet d'étude en sociolinguistique, avec une approche critique. Selon les études menées il y a trente ans sur les transitions de phase de vie et les représentations linguistiques, les représentations linguistiques à l'adolescence seraient en flux constant, pour ensuite se stabiliser à l'âge adulte. Cependant, cette conception du parcours de la vie qui suppose un passage direct de l'adolescence à la vie adulte n'est plus d'actualité dans le contexte nord-américain. Là, les recherches soulignent que le passage vers une vie adulte normative est non seulement prolongé, mais que les marqueurs typiques de la vie adulte sont remis en question, principalement due aux contraintes socio-économiques structurelles vécues par les jeunes adultes d'aujourd'hui. On dénomme ce prolongement comme « *Emerging Adulthood* ». D'ici, je pose la question: qu'arrive-t-il aux représentations linguistiques lors de l'*Emerging Adulthood*, surtout dans le contexte des jeunes adultes qui ont été scolarisés à l'école de langue française à Halifax qui, pour emprunter l'expression, « disparaissent dans le brouillard »?

Ayant effectué des entretiens semi-dirigés avec 7 jeunes adultes issus de la communauté de langue française d'Halifax, on constate que les représentations linguistiques vis-à-vis de la langue française sont ambivalentes; Ces représentations sont informées par les diverses expériences personnelles liées au français, notamment par le parcours scolaire à l'école de langue française. Cette expérience scolaire lègue aux participant.e.s un bagage linguistique particulier: elle est à la fois un point rassembleur identitaire pour les participant.e.s et aussi un rappel constant de leur rapport d'altérité avec les identités des majorités, en particulier, les locuteurs de l'anglais à Halifax ainsi que les locuteurs du français venant de milieux où le français est la langue majoritaire. Également, les participant.e.s à l'étude ont tou.te.s exprimé.e.s avoir vécu des conflits avec les idéologies normatives des idéologies linguistiques véhiculées par les institutions de langue française à Halifax, les mettant alors à l'écart des milieux dans lesquels iels ont grandi. Bien qu'iels démontrent une versatilité linguistique entre l'anglais et le français, les

participant.e.s de l'étude font preuve d'insécurité linguistique à la fois par une invalidation identitaire et linguistique dans les instances de contact avec des francophones d'ailleurs, mais aussi de la part de la communauté de langue française d'Halifax. Les participant.e.s font partie de deux mondes, tout en étant identifié.e.s comme « autre » dans chacun d'eux.

Cela dit, ces représentations linguistiques développées à l'adolescence, qui ont largement informé les trajectoires des participant.e.s quant à la gestion des langues dans leur quotidien, ne sont pas nécessairement déterminantes de leurs représentations et comportements linguistiques à l'âge adulte. La capacité de naviguer différents espaces ayant de différentes influences linguistiques permet aux participant.e.s de construire et s'approprier leurs identités linguistiques à l'âge adulte, de manières uniques et dans les espaces qui comptent pour eux. Or, le fait d'être *Emerging Adult*, c'est-à-dire, ne pas être ancré de manière fixe dans des circonstances de vie liées aux marqueurs normatifs de la vie adulte, permet aux participant.e.s une flexibilité quant à l'appropriation du français dans leur quotidien, pourvu que ces espaces soient accessibles et linguistiquement inclusifs. Ceci leur permet de tisser un rapport avec la langue française au-delà des expériences vécues lors de leurs années formatrices à l'adolescence.

## **Remerciements**

Il me manque les mots pour adéquatement remercier ma superviseure de thèse, professeure Mireille McLaughlin, qui m'a appuyée avec une abondance d'empathie et d'expertise lors de mon parcours à la maîtrise. J'aimerais également remercier les membres de mon comité de thèse, professeure Willow Scobie et professeure Catherine Levasseur, pour leur lecture attentive et leurs commentaires constructifs.

D'autant plus, j'aimerais remercier chaleureusement mes collègues Jira Alexandra Duran Alvarez, Eugénie Tessier, Laurence Delpérié, Sandrine Vallée, ainsi que tous les autres étudiant.e.s gradué.e.s que j'ai eu le plaisir de rencontrer lors de mon parcours à l'École d'études sociologiques et anthropologiques. Une mention spéciale à Sarah MacNeil et Catherine MacDonald, pour vos encouragements constants, votre amitié, et le fait que vous étiez toujours prêtes à relire mes textes ou écouter mes idées, peu importe combien incohérents je pouvais être. Un merci tout spécial à mon chat, Samwell, qui a été un assistant de recherche indispensable. Un gros remerciement à ma thérapeute, Mélanie Martel, ainsi qu'à l'Équipe de santé familiale Byward pour leur soutien envers ma santé mentale lors des dernières années.

Mais surtout, merci à mes ami.e.s d'enfance, ceux de l'École Bois-Joli jusqu'à l'École du Carrefour, pour m'avoir donné l'opportunité de réfléchir sur nos expériences, coming to terms with growing up a "Frenchie" in Halifax pis de ne pas appartenir pleinement nul part, sauf quand j'étais avec vous autres. Next time I'm in town, je vous paie le café au Two If By Sea!

J'aimerais aussi reconnaître l'Université d'Ottawa pour l'appui financier qu'ils m'ont accordé lors des deux premières années de mon programme, que j'ai complété au cours de six ans; D'autant plus, cette recherche a été effectuée en dépit du définancement du Régime d'aide financière aux étudiantes et étudiants de l'Ontario (RAFÉO) survenu durant l'année académique 2019-2020 (ainsi que les années subséquentes) par le gouvernement provincial de l'Ontario. Je souhaite souligner que ce gouvernement travaille à ériger des barrières à l'accès pour l'éducation postsecondaire, empêchant des chercheurs.euses émergents à produire du savoir et de simplement pouvoir subvenir à leurs besoins essentiels lors de leurs études.

## Table des matières

<b>1. Introduction.....</b>	<b>1</b>
1.1. Beyond the Brouillard.....	2
1.2. Mon parcours.....	8
<b>2. Contexte: La langue française à Halifax.....</b>	<b>11</b>
2.1. E Mari Merces: contexte général sur la présence du français à Halifax.....	11
2.2. L’historique des écoles de langue française à Halifax.....	14
2.3. La croissance des écoles de langue française à Halifax.....	17
2.4. « Le brouillard anglais ».....	23
<b>3. Objectifs, approche et cadre conceptuel.....</b>	<b>24</b>
3.1. Objectifs de recherche.....	24
3.2. Approche.....	24
3.3. Cadre conceptuel.....	26
3.3.1. Représentations linguistiques.....	26
3.3.2. Idéologies linguistiques.....	27
3.3.3. Identité linguistique.....	29
3.3.4. Insécurité linguistique.....	32
3.3.5. Emerging Adulthood.....	35
<b>4. Méthodologie.....</b>	<b>41</b>
4.1. Démarche.....	41
4.2. Outils de recherche.....	41
4.2.1. Admissibilité.....	41
4.2.2. Recrutement et publicité.....	42
4.2.3. Questionnaire préliminaire en ligne.....	43
4.2.4. Observation participante et gabarit d’observation.....	48
4.2.5. Entretiens semi-dirigés et gabarit de questions.....	52
4.3. Limites de l’étude.....	56
4.4. Éthique de recherche (déontologie).....	57
4.5. Présentation du corpus de données.....	59
4.6. Transcription des entretiens.....	61
4.7. Analyse des données.....	61
<b>5. Représentations linguistiques.....</b>	<b>65</b>
5.1. « Fucked-up-ophones » : les représentations ambivalentes du rapport au français.....	66
5.2. Accent bâti, accent bâtard: les défis de la nomination identitaire en contexte plurilingue et pluri-identitaire.....	70
5.3. They told me my French sucked: insécurité linguistique et normes sociales linguistiques.....	75
5.4. Cicatrices linguistiques: Conclusion sur les représentations linguistiques des participant.e.s.....	82
Constats à retenir:.....	82

## Table des matières (suite)

<b>6. Idéologies linguistiques.....</b>	<b>84</b>
6.1. À l'école.....	85
6.1.1. L'assimilation structurelle d'hier motive les mesures d'aujourd'hui: contexte additionnel pour les institutions scolaires.....	86
6.1.2. « Un nivèlement par le bas »: idéologie du monolinguisme à l'école.....	91
6.1.3. « You have to speak it this way »: idéologie de la standardisation à l'école.....	92
6.2. Communauté.....	96
6.2.1. Fort envers la « cause », faible envers l'individu: idéologie du monolinguisme dans la communauté.....	97
6.3. Famille.....	100
6.3.1. I cannot help her with her French: idéologie du monolinguisme auprès de la famille.....	101
6.3.2. Les « raisons de cœur »: idéologie du bilinguisme auprès de la famille.....	102
6.4. Organismes jeunesse.....	105
6.4.1. Connexions et vulnérabilité: idéologie du discours de l'authenticité chez les organismes jeunesse.....	106
6.4.2. « Soyez courageux! Parlez français »: critique sur l'approche centrée sur la résilience de l'individu.....	108
6.5. No view from nowhere: conclusion sur le contraste entre les idéologies linguistiques et les représentations linguistiques des participant.e.s.....	111
Constats à retenir:.....	112
<b>7. Réappropriation linguistique.....</b>	<b>113</b>
7.1. « Y'a rien dans la vie qui est stagnant »: Emerging Adulthood chez les participant.e.s.....	114
7.2. « In a different light »: réappropriation linguistique chez les participant.e.s.....	116
7.2.1. Relations de couple et famille.....	116
7.2.2. Travail.....	119
7.2.3. Réseaux de pairs et loisirs.....	122
7.3. « Si t'étais pas inclus dans ça, why would you keep it in your life? »: conditions pour la réappropriation linguistique chez les participant.e.s.....	124
7.4. Settling Down: conclusion sur la réappropriation linguistique chez les participant.e.s.....	129
Constats à retenir:.....	130
<b>8. Discussion et conclusion.....</b>	<b>132</b>
8.1. Contribution conceptuelle et théorique.....	133
8.2. Contribution contextuelle.....	135
8.3. Pistes de réflexions.....	137
8.4. Conclusion.....	139
<b>9. Bibliographie.....</b>	<b>140</b>

## Liste des tableaux, figures, images et annexes

Tableau 1: Données du recensement relatives à la langue française à Halifax.....	13
Tableau 2: Nombre total d'inscription scolaire du CSAP.....	18
Tableau 3: Nombre total d'inscription scolaire du CSAP et HRSB.....	18
Graphique 1: Inscription à la maternelle et à la 12e année aux écoles du CSAP à Halifax, 1996 à 2021...	19
Graphique 2: Différence à l'inscription scolaire entre la maternelle et la 12e année dans les mêmes cohortes aux écoles du CSAP à Halifax, 1996 à 2021.....	20
Graphique 3, 4, 5, et 6: Nombre d'inscriptions de la maternelle à la 12ème des écoles de la région métropolitaine d'Halifax pour les cohortes finissantes en 2005-2006, 2010-2011, 2015-2016 et 2020-2021	21
Tableau 4: Moyenne des inscriptions de la maternelle à la 12e à Halifax, 1996 à 2021.....	21
Image 1: Éléments matériels du Emerging Adulthood de Settersten.....	36
Image 2: Éléments immatériels du Emerging Adulthood d'Arnett.....	37
Image 3: Publications de recrutement sur les réseaux sociaux.....	43
Image 4: Réponses au questionnaire en ligne, selon l'admissibilité (été 2019).....	44
Image 5 et 6: Arbre de codes et nuage de mots des codes.....	62
Image 7: Exemple des extraits de verbatims sur Dedoose.....	63
Annexe A - Image promotionnelle (FR).....	159
Annexe B - Image promotionnelle (EN).....	159
Annexe C - Formulaire de consentement questionnaire en ligne (FR).....	161
Annexe D - Formulaire de consentement questionnaire en ligne (EN).....	164
Annexe E - Formulaire de consentement observation et entretien (FR).....	167
Annexe F - Formulaire de consentement observation et entretien (EN).....	170
Annexe G - Questionnaire en ligne (logique des questions).....	173
Annexe H - Questionnaire en ligne.....	178
Annexe I - Gabarit pour l'observation participante.....	184
Annexe J - Guide d'entretiens.....	185
Annexe K - Profil des participant.e.s.....	192

## 1. Introduction

« (...) ils pourraient passer toute une vie ici sans jamais prendre conscience qu'il y a d'autres francophones à Halifax. Pour moi, le potentiel a toujours été évident. Il suffit de créer un noyau social accessible et récurrent pour ramasser les franco-perdus, et une fois une certaine masse critique atteinte, la balle roulera de soi. Ces gens lanceront des initiatives, et nos salles de spectacle, loin du centre, seront remplies. Quand on croisera des franco-perdus dans cette ville, on pourra leur donner un rendez-vous et leur permettre de rencontrer des francophones comme eux.

Mais c'est pas comme ça aujourd'hui, et ce n'est pas pour demain. Tant que cette communauté ne misera pas sur rassembler les citoyens et tisser une toile social entre eux, rien n'arrivera. Depuis toujours, Halifax est une communauté d'accueil pour des francophones de partout, et a toujours été sous le leadership de gens avec des origines diverses. Mais 25 ans plus tard, nous sommes des centaines à avoir passé par le système francophone, à être les produits de ces décisions, et à avoir grandi ici. Nos besoins ne sont pas priorisés, et les jeunes ont un engagement faible envers la communauté (et souvent, la francophonie en général), et **disparaissent dans le brouillard anglais dès la remise de leur diplôme. Et rien ne change.** »

GODIN, Céleste, « [Mon assimilation, mon exil](#) », *Astheure*, texte publié en ligne le 30 juin 2016

L'épigraphie ci-haut de l'artiste Céleste Godin, acadien.ne originaire d'Halifax, touche au cœur des réalités de la communauté de langue française à Halifax: notamment, qu'il existe une communauté de langue française à Halifax, que cette communauté est dotée d'institutions francophones, mais que l'adhésion à ces institutions est très faible auprès de ceux qui ont été scolarisé.e.s<sup>1</sup> en français à Halifax lorsqu'ils atteignent l'âge adulte (Godin, 2016). Cette ambivalence et désengagement est tellement prévalente que l'expression « disparaître dans le brouillard anglais » est rendue commune parmi les gens qui œuvrent dans cette communauté. Il s'agit d'une métaphore environnementale pour décrire le passage des jeunes finissant.e.s d'une école de langue française à une vie complètement en anglais, à ne jamais être revu.e.s dans les

---

<sup>1</sup>Au cours de cette thèse, je vais employer l'écriture inclusive, tels qu'inclure les multiples accords d'un mot dans le contexte où celui-ci peut être variable (ex: le mot « scolarisé.e.s » ci-haut), utiliser des formulations inclusives comme « Ceux » pour remplacer « Celles et ceux », ainsi que l'emploi de « iel.s » en désignant un/des personne.s dont l'expression de genre est non-binaire, inconnue, et/ou désignant multiples personnes de genres différents.

espaces francophones. Cette attrition se voit également envers l'utilisation de la langue elle-même, telle que partagé par l'un.e des participant.e.s à cette étude:

**CA0:23:07** *Looking back, j pense que j'aurais très bien pu tomber dans comme, le groupe de personnes- Qui sont nombreux de Dartmouth- Qui ont pas poursuivi leurs études en français mais qui ont aussi pas poursuivi leur francophonie.*

Cette thèse se veut une manière de répondre à cette notion du « brouillard », et puis de comprendre la réalité des jeunes adultes qui ont été scolarisés dans le contexte haligonien francophone, soit la progression de leurs représentations linguistiques depuis leur jeunesse jusqu'à l'âge adulte.

### **1.1. Beyond the Brouillard**

Un postulat qui est largement accepté dans les études en sociolinguistiques est que l'adolescence serait un espace-temps de tensions linguistiques qui solidifient les représentations linguistiques (Eckert, 1989; 2000). Ceci dit, un débat existe à savoir en quoi ces représentations linguistiques informent les pratiques linguistiques à l'âge adulte, en particulier pour les locuteurs d'une langue minoritaire. D'un côté, certaines recherches démontrent que les pratiques linguistiques de l'adolescence peuvent servir à prédire les pratiques adultes (Corbeil, 2005; Bernard, 1991); de l'autre, des études longitudinales démontrent que le passage vers l'âge adulte peut amener une revalorisation de pratiques linguistiques qui étaient autrefois dévalorisées à l'adolescence à l'école (Woolard, 2011).

Cela étant dit, un nouveau paradigme émerge au sein des études sociologiques du parcours et des transitions de la vie, que l'on pourrait conceptualiser comme une étape de vie supplémentaire entre l'adolescence et la vie adulte. Selon ce paradigme, cette étape suspend ou prolonge la voie

vers les rôles ou normes typiques de la vie adulte (par exemple: la stabilité d'emploi, l'indépendance financière, l'établissement d'une famille). Ce phénomène est communément connu comme le *Emerging Adulthood* (ou EA). Cette étape serait marquée par un caractère exploratoire au niveau identitaire et une déconstruction des idées normatives de ce que cela veut dire d'être « adulte » (Arnett, 2000; Furlong, Woodman & Wyn, 2011; Hill & Redding, 2021). Cela soulève donc la question suivante: Si nous avons beaucoup étudié l'intersection des phénomènes linguistiques et identitaires chez les adolescents et les adultes, qu'en est-il des représentations linguistiques chez ceux qui vivent cette transition de vie complexe, nuancée et encore méconnue?

Nous ne détenons pas assez d'informations quant aux représentations linguistiques de ceux qui font l'expérience du *Emerging Adulthood*. Pourtant, l'exploration identitaire chez ces adultes en émergence s'applique sur plusieurs niveaux, que ce soit par l'identité professionnelle, l'identité sexuelle et du genre, l'identité culturelle et l'identité liée aux loisirs. Les adultes en émergence font l'expérience de différentes activités dans leur vie sans la contrainte des responsabilités ou des engagements qui étaient autrefois la marque de la vie adulte, tout en interagissant avec divers groupes sociaux et explorant une multiplicité d'identités. Il est particulièrement d'intérêt dans l'étude du *Emerging Adulthood* de se pencher sur ces choix identitaires dans les contextes de culture minoritaire ou dans les circonstances où des choix liés à l'identité culturelle doivent être considérés par l'individu dans son exploration (Jensen & Arnett, 2012). En quoi, donc, le caractère exploratoire emblématique de ce stade émergent du parcours de vie s'applique aux représentations de la langue, et ce particulièrement dans les espaces de dualité et de tensions linguistiques, entre une langue minoritaire et une langue majoritaire?

Du point de vue des théories sur l'EA, peu d'études ont été produites par rapport aux considérations linguistiques dans cette exploration engendrée par cette phase de vie (Bigham, 2012). J'ai voulu entreprendre ce projet de thèse pour commencer à combler cette lacune et à explorer cette intersection entre la façon dont on conçoit la transition vers la vie adulte via le *Emerging Adulthood*, et la façon dont cela change notre compréhension de comment se construit les représentations linguistiques lors de cette transition de phase de vie.

Je formule donc ma question de recherche ainsi:

**Quels sont les effets de l'*Emerging Adulthood* sur les représentations linguistiques des jeunes adultes scolarisés dans une langue minoritaire?**

J'aborde également la question secondaire qui suit: en quoi le caractère exploratoire des identités emblématiques de l'*Emerging Adulthood* se manifeste-t-il quand il s'agit de l'identité linguistique?

Mon étude se situe dans le contexte des jeunes adultes ayant grandi à Halifax, une ville canadienne majoritairement anglophone, mais qui ont été scolarisés en français, soit une langue minoritaire. J'ai choisi la communauté de langue française d'Halifax pour des considérations à la fois théoriques et méthodologiques. Dans un premier temps, la ville représente un terrain où il y a une tension linguistique entre un espace majoritairement anglophone et des locuteurs d'une langue reconnue officiellement, mais minoritaire sur les plans socio-démographique. Dans un deuxième temps, il y a des tensions relatives aux variétés, registres et accents de la langue

française existant dans un même espace (Boudreau et Dubois, 2008). La ville d'Halifax présente donc un terrain intéressant quant à l'analyse des représentations linguistiques et comment celles-ci se traduisent en comportements linguistiques, en particulier pour des locuteurs en transition vers la vie adulte.

L'étude s'est alors construite autour des participant.e.s qui vivent une dualité linguistique et naviguent entre la langue d'apprentissage dans le contexte scolaire, soit le français, et puis la langue majoritairement parlée dans la communauté, soit l'anglais. Iels seraient également plus sensibles aux rapports de pouvoir entre les variétés de langues connotées de façon plus ou moins prestigieuse auxquelles iels ont été exposé.e.s (Duchêne et Heller, 2008). D'autant plus, la région métropolitaine d'Halifax a été retenue comme contexte parce que je détiens un accès privilégié à cette population d'étude, étant donné que je suis moi-même originaire d'Halifax et que j'y ai été instruit dans une école de langue française.

J'ai adopté la sociolinguistique critique pour théoriser ce projet. Cette théorie me permet d'approcher l'étude des représentations linguistiques des jeunes adultes issus d'Halifax en adoptant une perspective descriptiviste, tout en tenant compte des structures de pouvoirs qui peuvent avoir une incidence sur les représentations de ceux-ci. Sur le plan conceptuel, je combine des concepts du champ des parcours de vie avec ceux de la sociolinguistique. D'une part, j'analyse les concepts clés de l'*Emerging Adulthood* et du parcours de la vie après l'adolescence. D'autre part, je mobilise les concepts de représentations et idéologies linguistiques. Je présenterai aussi brièvement les lacunes dans la littérature quant à l'intersection de ces deux champs d'études.

J'ai choisi de faire usage de plusieurs outils de recherche pour mener ce projet, soit un questionnaire en ligne qui a été construit comme outil de recrutement, ainsi que le guide et questionnaire que j'ai conceptualisé pour les entretiens. Cette méthodologie a permis une sélection de participant.e.s avec des profils variés qui reflètent une part des différents profils linguistiques liés à la francophonie d'Halifax, ainsi que l'opportunité de parler avec eux au sujet de leur vie, leur parcours et la place de la langue dans leur vie quotidienne, autant à l'adolescence qu'à l'âge adulte.

Les trois chapitres d'analyse, soit les chapitres 5, 6 et 7, se construisent sur trois axes d'analyse. Dans un premier temps, le chapitre 5 se penche sur les constats pertinents par rapport aux représentations linguistiques des participant.e.s de l'étude. Les participants tiennent des représentations linguistiques plutôt ambivalentes envers la langue française et tiennent un rapport à la langue française qui est complexe et dynamique. J'explore quatre modes d'interaction qui ont forgé ces représentations: leurs interactions avec la langue majoritaire à Halifax, l'anglais; leurs interactions entre pairs (donc, d'autres jeunes francophones d'Halifax); leurs interactions avec les locuteurs du français venant de milieux linguistiques majoritaires; et surtout, leurs interactions avec la communauté de langue française d'Halifax elle-même.

Dans un deuxième temps, le chapitre 6 met en contraste les représentations des participant.e.s avec les idéologies linguistiques qui sont véhiculées dans la communauté par différentes institutions, soit l'école, les organismes communautaires, la famille et les organismes jeunesse. Cette comparaison a pour but d'illuminer comment les institutions qui représentent la

communauté contribuent aux expériences qui forgent les représentations linguistiques des participant.e.s.

Dans un troisième temps, le chapitre 7 apportera un regard contrastant aux résultats des chapitres précédents en identifiant les instances où les participant.e.s de l'étude se sont réapproprié.e.s la langue française à l'âge adulte. Ces témoignages permettent de nuancer ce que nous présentent les théories existantes quant aux représentations linguistiques au cours d'une trajectoire de vie, et plus précisément, durant la transition entre l'adolescence et la vie adulte. Or, je montre que les représentations auxquelles ont été exposé.e.s les participant.e.s ne déterminent pas nécessairement la trajectoire de ceux-ci: en effet, l'expérience du *Emerging Adulthood* aurait permis aux participant.e.s de trouver des contextes dans lesquels iels peuvent exercer une agentivité par rapport à leur relation avec les langues qu'iels parlent. L'identification et l'explication des résultats permet de mieux nuancer ce que nous comprenons sur les représentations linguistiques et comment celles-ci se traduisent en comportements linguistiques.

Finalement, un dernier chapitre présentera une analyse des résultats de mon projet de thèse et les constats quant à l'intersection entre les études sur les représentations linguistiques et les études sur le parcours de la vie. Je vais aussi discuter des pistes de recherches potentielles que j'ai pu identifier au cours de ce projet, notamment l'approfondissement des recherches sur les représentations linguistiques des adultes issus du contexte francophone minoritaire sous un format quantitatif, pour compléter les données ressorties de cette thèse. Je vais aussi recommander l'analyse d'autres éléments d'intérêt à ce champ de recherche qui restent à explorer, tel que l'impact à long terme sur les représentations linguistiques auprès des gens qui

ont participé.e.s aux événements des organismes jeunesse en contexte francophone minoritaire, ou alors le lien entre l'insécurité linguistique et la santé mentale.

## **1.2. Mon parcours**

Par volonté de transparence, je me permets de me présenter brièvement et d'expliquer comment mon parcours a influencé mon approche dans le cadre de cette étude. Je suis un homme québéco-acadien (ayant un parent acadien et un parent québécois) qui a grandi dans la région métropolitaine d'Halifax, et faisant aussi l'expérience du *Emerging Adulthood*. Je suis également l'enfant d'un membre des Forces canadiennes, me sensibilisant quant à une autre réalité de plusieurs jeunes francophones qui habitent Halifax, qui détient une base militaire navale importante au Canada. Ayant ce bagage particulier, je ne me suis jamais retrouvé pleinement dans un espace identitaire plus qu'un autre parmi les plusieurs identités que j'incarne, d'où provient ma curiosité quant aux réalités des rapports d'altérité linguistique et identitaire.

J'ai complété mon baccalauréat en Sciences sociales spécialisé, avec une majeure en sciences politiques et une mineure en études des francophonies à l'Université d'Ottawa. Cette combinaison spécifique de domaines d'études m'a offert une formation académique multidisciplinaire, avec un focus particulier sur les relations de pouvoir dans les espaces multilingues. Je suis, tout comme les participant.e.s de mon étude, un jeune adulte ayant fait ma scolarité au niveau primaire et secondaire en contexte francophone minoritaire à Halifax. Les participant.e.s de mon étude sont toutes des personnes avec qui je détiens une relation personnelle de longue durée, ayant partagé beaucoup d'expériences communes dans notre jeunesse. Je considère cette proximité avec les participant.e.s comme étant un atout à ma

recherche, me permettant une relation de confiance, en plus d'avoir une connaissance approfondie du terrain et des réalités des divers parcours des participant.e.s de cette étude.

J'ai aussi été impliqué pendant plusieurs années dans des réseaux associatifs francophones, et de manière plus marquée, dans les organismes jeunesse francophones en situation minoritaire au Canada. J'ai siégé à titre de représentant jeunesse sur plusieurs conseils d'administration, autant au niveau local qu'au niveau provincial, et j'ai également œuvré au niveau régional et national à titre de bénévole, de consultant et d'employé. Il est à noter que la notion du « *par et pour* » la jeunesse est un pilier central du mandat du réseau associatif jeunesse en contexte minoritaire, soit que les initiatives doivent être faites au bénéfice de la jeunesse d'expression française, mais aussi que le maximum d'agentivité leur soit accordée dans le processus décisionnel. C'est un principe que j'essaie d'incarner de tout mon possible dans cette étude, soit en offrant le maximum d'agentivité aux participant.e.s quant à la construction de leur propre narratif, en partageant leur parcours de vie et en leur laissant décrire leur rapport avec la langue, dans leurs mots.

Dans ce réseau jeunesse francophone, il y a une nomenclature spécifique pour désigner des gens qui ont un engagement continu auprès de ces organismes, les « TLM » (« toujours les mêmes »), ou des « jeunes engagés » ou bien des « convaincus à la cause ». Ces qualificatifs portent des idéologies fortes par rapport à l'engagement et la militance pour l'épanouissement de la langue française, et il serait facile de présumer que je me retrouve parmi ces qualificatifs. Or, je m'identifie plutôt aux jeunes qui n'étaient pas « engagés » et qui avaient des expériences compliquées vis-à-vis de la langue française et la communauté francophone. Il m'était donc important de pouvoir approcher le projet avec nuance, et ne pas présumer que participer à la

francophonie soit nécessairement un idéal voulu. L'intention du projet est tout simplement de comprendre les représentations linguistiques de ces jeunes telles qu'elles sont vécues et de les valider.

Ce positionnement a façonné la manière dont j'entreprends mon travail en œuvrant dans les organismes d'expression française. Mon but était de pouvoir fournir aux jeunes d'expression française des espaces au niveau récréatif, qui normalisent la langue française dans un milieu sécuritaire et sans jugement, de pouvoir leur donner une opportunité pour réfléchir avec d'autres jeunes sur des questions identitaires de manière holistique et puis de simplement leur donner une occasion amusante avec d'autres jeunes de leur âge. En ce même sens, c'était aussi un élément de motivation qui m'a amené à choisir ce contexte pour mon projet de thèse: afin que je puisse offrir une compréhension nuancée des représentations linguistiques qu'ont les jeunes adultes ayant été scolarisés en français en contexte minoritaire. En faisant ceci, j'offre certaines pistes quant à la complexité des représentations linguistiques et souligne en quoi elles ne sont pas nécessairement déterminantes aux relations entre jeunes et la langue, particulièrement dans leur parcours de vie quand ils entament la transition vers la vie adulte.

## **2. Contexte: La langue française à Halifax**

« Nous n'avons donc pas un accent qui est commun à tous, ce qui est normal puisque nous n'avons pas vraiment de vécu culturel partagé. Les jeunes de chez nous qui font le choix (tristement encore radical) de vivre au moins une partie de leur vie en français, ont par contre souvent en commun l'utilisation de l'anglais dans leur langue. Un espèce de chiac qui n'est pas le chiac.

Mettre de l'anglais dans notre français nous permet d'avoir un registre de langue social, ce qui est essentiel quand nous ne vivons le français que dans des contextes institutionnels. En se permettant d'utiliser les langues qui nous entourent, que ce soit pour dire qu'on était flabbergastés, ou de mettre un whole paragraphe en anglais dans nos histoires, on se choisit une façon de parler qui est authentique à ce que nous avons vécu comme francophones ayant grandi à Halifax. »

GODIN, Céleste, « [Chaque francophone a son accent](#) », Acadie Nouvelle, texte publié en ligne le 5 février 2017

Ce chapitre servira de survol historique et démographique de la communauté de langue française qui habite Halifax afin de contextualiser les réalités linguistiques des participant.e.s de l'étude. Pour présenter le contexte, je reviens à la notion de « disparaître dans le brouillard » présenté dans le chapitre d'introduction (et dans le titre même de cette thèse). Afin de mieux comprendre les réalités de la francophonie à Halifax, nous allons donc miser sur cette expression commune, en examinant ce que l'on entend par la notion du « brouillard » et celle de la « disparition ».

### **2.1. E Mari Merces: contexte général sur la présence du français à Halifax**

Portant la devise signifiant « Richesse de la mer » en latin, Halifax est une ville portuaire du Canada atlantique et la capitale de la province de la Nouvelle-Écosse. Selon les données du Recensement de la population du Canada de 2016, on compte 10 140 personnes dont la langue maternelle est le français dans la région municipale d'Halifax, soit 2.6% de la population totale de la ville (Statistiques Canada, 2017). Les francophones d'Halifax s'identifient à plusieurs origines, dont des personnes d'origines acadiennes (autant des communautés rurales acadiennes

de la Nouvelle-Écosse que les communautés acadiennes d'ailleurs en Atlantique), des gens venant du Québec et de l'Ontario (dont une portion significative liée aux Forces armées du Canada), de l'Europe, de l'Afrique, en plus d'une importante diaspora libanaise (d'Entremont, 1990; Rioux, 2014). En 2007, le Commissariat aux langues officielles rapporte qu'auprès des francophones d'Halifax, « 57% des individus sont nés à l'extérieur de la Nouvelle-Écosse. C'est une proportion élevée en comparaison avec la majorité anglophone ou même avec les autres communautés de langue officielle au pays. Par ailleurs, 7,1% des francophones d'Halifax proviennent d'un autre pays, une proportion presque identique au ratio de la majorité anglophone » (Commissariat aux langues officielles, 2007, page 3). Nous pouvons donc retenir qu'il y a une présence significative de francophones issus de l'immigration qui habitent Halifax.

On y retrouve une variété d'organismes, notamment les sièges sociaux des organismes qui représentent les francophones et Acadien.ne.s de la Nouvelle-Écosse au niveau provincial, ainsi que le Conseil communautaire du Grand Havre (CCGH), qui agit à titre de porte-parole pour la communauté francophone d'Halifax depuis 1991. Je tiens à noter que mis à part les données de Statistiques Canada, les données scolaires et quelques autres études sur l'acadienneté en Nouvelle-Écosse qui sont citées dans la prochaine section, il existe très peu d'information ou d'articles scientifiques portant sur la présence, l'utilisation de la langue et les réalités des gens qui parlent le français à Halifax. Cela représente un défi important quant à dresser un portrait complet de cette communauté linguistique.

Les données du Recensement de la population du Canada offrent de multiples manières de comptabiliser les gens qui ont le français comme langue parlée dans la région métropolitaine

d'Halifax. Le tableau 1 ci-dessous présente les données qui comptabilisent la présence du français à Halifax selon les quatre derniers recensements (2001, 2006, 2011 et 2016<sup>2</sup>).

**Tableau 1: Données du recensement relatives à la langue française à Halifax**

Halifax, régionalité municipale [Subdivision de recensement]					
2001			2006		
Population Totale	Minorité de langue officielle	Connaissance de l'anglais & français	Population Totale	Minorité de langue officielle	Connaissance de l'anglais & français
359 183	-	41 100	372 858	-	44 875
Première langue officielle parlée - Français	Langue maternelle - Français	Langue parlée le plus souvent à la maison - Français	Première langue officielle parlée - Français	Langue maternelle - Français	Langue parlée le plus souvent à la maison - Français
9 720	10 275	3 350	9 765	10 085	3 700
2011			2016		
Population Totale	Minorité de langue officielle	Connaissance de l'anglais & français	Population Totale	Minorité de langue officielle	Connaissance de l'anglais & français
390 086	10 300	46 385	403 131	10 500	49 575
Première langue officielle parlée - Français	Langue maternelle - Français	Langue parlée le plus souvent à la maison - Français	Première langue officielle parlée - Français	Langue maternelle - Français	Langue parlée le plus souvent à la maison - Français
9 775	10 155	3 660	9 895	10 140	3 665

**Sources:** Statistiques Canada, Recensement de la population (2001, 2006, 2011 et 2016)

Force est de constater que la proportion de personnes ayant le français comme langue maternelle et première langue officielle parlée diminue à Halifax à chaque nouveau recensement. Or, le nombre de locuteurs en termes absolus connaît très peu de variations depuis une vingtaine d'années. Ceci dit, le nombre de locuteurs des deux langues officielles du Canada est en croissance, grâce à l'augmentation de locuteurs du français pour qui ni la langue maternelle ni la première langue officiellement parlée ne sont le français. À noter que le taux de personnes

<sup>2</sup> L'année de référence 2021 aurait été utilisée ici aussi, mais il n'y a que le compte de la population générale qui a été publié par Statistiques Canada au temps de rédaction de cette thèse

capables de s'exprimer en français et en anglais augmente à chaque nouveau recensement (16.5% de 1996 à 2001, 9.2% de 2001 à 2006, 3.4% de 2006 à 2011, et 6.9% de 2011 à 2016), soit presque au double du taux de croissance de la population totale (à l'exception de 2006 à 2011, où la croissance de la population était plus haute, soit de 4.6%).

Nous pouvons donc comprendre que le français est bel et bien en croissance, mais que cette croissance n'est pas menée par ceux qui ont le français comme langue maternelle, comme première langue officielle, ou comme langue la plus souvent parlée à la maison (Silva et Lavoie, 2019).

## **2.2. L'historique des écoles de langue française à Halifax**

Bien que l'enseignement en français ait été autorisé au sein des ordres religieux catholiques avant la Confédération canadienne, l'anglais a été légiféré comme la seule langue d'instruction permise en Nouvelle-Écosse dès 1864 selon la « Free School Act » du gouvernement de la colonie britannique de Nova-Scotia. Malgré certains assouplissements de ce règlement au cours des années, ce n'est que lors des années 1970s que le gouvernement provincial permet de la programmation scolaire de langue française dans des écoles dites bilingues (c'est-à-dire, des écoles où l'enseignement en langue française était permis). En 1981, le gouvernement provincial autorise la création d'écoles acadiennes dans des institutions mixtes, dans des régions où le nombre d'acadiens le justifie, par exemple les régions acadiennes et rurales de Clare, Chéticamp, Richmond et Par-en-Bas (Ross, 2001; Ross et Deveau, 1995). Les institutions, quoique gérées par une administration anglophone, étaient considérées comme étant « mixtes » parce que les programmes en français partageaient les mêmes bâtiments que les programmes en anglais.

Toutefois, la présence d'institutions scolaires de langue française à Halifax, une région urbaine, se distingue du parcours des écoles acadiennes des régions rurales. En 1969, une première école de langue française a vu jour à Halifax, en concordance avec l'Acte sur les langues officielles du gouvernement fédéral du Canada (Ross, 2018). L'école était fondée par le Ministère de la défense nationale afin de desservir les familles militaires en résidence temporaire à Halifax. Grâce à la pression des parents francophones de la région, l'école est devenue publique en 1978 et elle s'est dotée d'un centre scolaire situé à l'extérieur de la base militaire par la fin des années 1980, soit le centre scolaire du Carrefour du Grand-Havre (Ross, 2001).

C'est avec l'adoption de la Charte canadienne des droits et liberté en 1982, qui a garanti par l'Article 23 les droits à l'instruction dans la langue officielle de la minorité, qu'il y a un élan pour l'instauration d'écoles gérées par et pour la minorité linguistique. Il était reconnu que l'école représente une institution primordiale pour assurer la vitalité des communautés de langue française en contexte minoritaire (Landry, 1995; Landry et Allard, 1991; 1992; 1999). En 1990, le centre scolaire du Carrefour du Grand-Havre a enfin obtenu le droit à une gestion dirigée par son propre conseil scolaire, grâce aux facteurs suivants: la Loi sur les conseils scolaires, les amendements apportés à la Loi sur l'Éducation au niveau provincial, ainsi que les précédents juridiques conférés par l'affaire Mahé et al. c. la Reine (Alberta) en 1990, qui a déterminé le droit à la gestion des écoles de langues officielles en contexte minoritaire par des conseils scolaires par et pour la minorité linguistique. Il ne faudrait pas non plus oublier les luttes acharnées menées par les acteurs communautaires acadiens et francophones (Ross, 2001).

Construite en 1990 et inaugurée officiellement en 1991, l'École du Carrefour du Grand-Havre devient l'unique école de langue française dans la région métropolitaine d'Halifax, offrant l'éducation de la maternelle à la 12e année, et serait désormais gérée par un conseil scolaire de langue française, soit le Conseil scolaire francophone du Halifax métropolitain, créé en juin 1991 (ensuite renommé le Conseil d'école du Grand-Havre en octobre 1991). Ce conseil scolaire fut l'un des deux premiers conseils scolaires de langue française de la province (l'autre étant le Conseil Scolaire Clare-Argyle, regroupant deux des plus importantes communautés acadiennes en Nouvelle-Écosse). Il est important de noter que l'École du Carrefour se différencie des autres écoles de langue française de l'époque (tout comme l'École R.C. Gordon à Greenwood, situé sur une base militaire, qui était aussi une école de langue française qui desservait une population militaire), vu qu'il s'agit surtout d'une population estudiantine urbaine qui à l'époque était largement transitoire, d'où les élèves étaient souvent des enfants de membres des Forces armées du Canada. Elle n'occupe donc pas le même espace identitaire que les écoles des régions acadiennes, la majorité étant des écoles « mixtes », qui n'avaient pas le privilège d'avoir des installations séparées des institutions de langue anglaise, et où il n'y avait pas une complétude de la programmation scolaire de langue française, ce qui n'était pas le cas souvent dans les écoles mixtes (Ross, 2001; d'Entremont, 1990).

Le Conseil d'école du Grand-Havre a été amalgamé au Conseil scolaire acadien provincial (CSAP) en 1996. Le CSAP permet de réunir sous une seule bannière toutes les écoles de langue française de la province, assurant une gestion par et pour les communautés acadiennes et francophones de la province. En 1999, deux écoles primaires ont été ajoutées aux options des élèves de la région d'Halifax: l'École Bois-Joli à Dartmouth, une école de maternelle à la 6e

année, et l'École Beaubassin dans le quartier de Bedford, une école de maternelle à la 8e année. Puisque l'École Bois-Joli a été construite à proximité de l'École du Carrefour, celle-ci devient alors une école secondaire, offrant la 7e à la 12e année; la cohorte de l'École Beaubassin se joindra donc à celle du Carrefour à partir de la 9e année.

En 2010, l'École secondaire du Sommet est ouverte à Bedford, à proximité de l'École Beaubassin, afin d'avoir une école secondaire à Dartmouth en plus de celle à Halifax. Entre 2011 et 2019, trois nouvelles écoles primaires de langue française ont été créées, soit l'École des Beaux-Marais à Chezzetcook, l'École du Grand Portage à Lower Sackville et l'École Mer et Monde sur la péninsule d'Halifax. Enfin, pour répondre aux besoins criants relatifs à la croissance de la population estudiantine francophone de la région, l'École secondaire Mosaïque est ouverte à Dartmouth en 2020. Cette école est destinée aux élèves de la 9e à la 12e année, et permet la transition de l'École du Carrefour, anciennement la seule école secondaire de langue française à Halifax, à une école intermédiaire (5e à 8e année). Nous comptons donc cinq (5) écoles primaires, deux (2) écoles secondaires et une (1) école intermédiaire (soit une structure d'école relativement commune dans les systèmes scolaires de langue anglaise au Canada, mais une occurrence très rare dans la francophonie minoritaire du pays) parmi les écoles de langue française dans la région d'Halifax au temps de la rédaction de cette thèse.

### **2.3. La croissance des écoles de langue française à Halifax**

D'après les recueils d'inscriptions publiés par le CSAP, la population estudiantine de l'École du Carrefour était de 811 élèves de la maternelle à la 12ème pour l'année scolaire 1995-1996 (soit la dernière année où l'École du Carrefour était administrée de manière indépendante). En 2020-2021, ces chiffres d'inscriptions s'élèvent jusqu'à 3 239 élèves (Tableau 2) dans toutes les

écoles de langue française à Halifax, soit une augmentation de 75% de l'effectif scolaire en 25 ans. Entre 2015-2016 et 2020-2021, les inscriptions scolaires des écoles de langue française à Halifax ont bondi de 26.7%, tandis que leur homologue régional, le Halifax Regional School Board (HRSB), a connu une hausse de 9.7% (Tableau 3).

**Tableau 2: Nombre total d'inscription scolaire du CSAP**

	1995-1996	2000-2001	2005-2006	2010-2011	2015-2016	2020-2021
Inscriptions totales au CSAP	3 953	4 109	4 157	4 677	5 477	6 417
Inscriptions au CSAP à Halifax	811	1 126	1 356	1 694	2 375	3 239
Pourcentage d'élèves du CSAP à Halifax	20.5%	27.4%	32.6%	36.2%	43.4%	50.5%

**Source:** Recueil des inscriptions du Conseil Scolaire Acadien Provincial de la Nouvelle-Écosse (CSAP), 1996-2021

**Tableau 3: Nombre total d'inscription scolaire du CSAP et HRSB**

	Population totale à Halifax <sup>3</sup>	Variation de la population aux 5 ans	Inscriptions au HRSB <sup>4</sup>	Variation aux 5 ans	Inscriptions au CSAP à Halifax <sup>5</sup>	Variation aux 5 ans
1995-1996	329 745	-	57 786	-	811	-
2000-2001	359 183	8.9%	57 741	-0.1%	1 126	28.0%
2005-2006	372 858	3.8%	54 389	-6.2%	1 356	17.0%
2010-2011	390 086	4.6%	50 370	-8.0%	1 694	20.0%
2015-2016	403 131	3.3%	47 975	-5.0%	2 375	28.7%
2020-2021	439 819	9.1%	53 127	9.7%	3 239	26.7%

Cette augmentation des inscriptions scolaires chez le CSAP à Halifax, malgré la stagnation de gens s'identifiant comme ayant le français comme langue maternelle, ne semblerait pas indiquer une disparition de la communauté linguistique. Au contraire, elle indiquerait plutôt une croissance de la communauté scolaire francophone à Halifax, à un taux qui est bien plus élevé

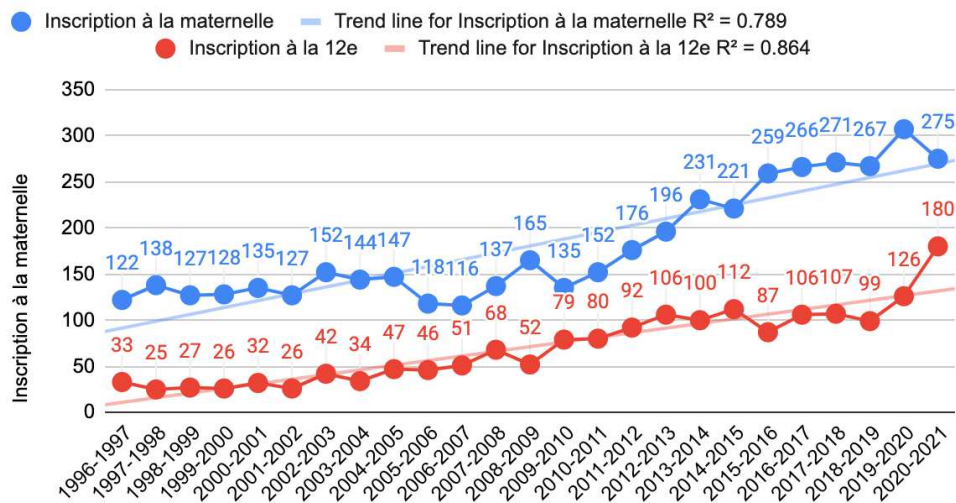
<sup>3</sup> Statistiques Canada, Recensement de la population (2001, 2006, 2011 et 2016)

<sup>4</sup> Student Enrolments, Department of Education and Early Childhood Development of Nova-Scotia, 1996-2021

<sup>5</sup> Recueil des inscriptions, Conseil Scolaire Acadien Provincial de la Nouvelle-Écosse (CSAP), 1996-2021

que le taux de croissance de la population estudiantine anglophone, ainsi que le taux de croissance de la population totale de la ville (Tableau 3). D'autant plus, le pourcentage d'élèves inscrits aux écoles du CSAP à Halifax compose 20,5% des inscriptions totales du CSAP en 1995-1996, jusqu'à 50,5% en 2020-2021, or, plus de la moitié des élèves du CSAP dans la province sont inscrits aux écoles de la région d'Halifax. Ceci nous indique que la population estudiantine francophone d'Halifax grandit plus vite que celle des écoles de langue française ailleurs dans la province.

**Graphique 1: Inscription à la maternelle et à la 12e année aux écoles du CSAP à Halifax, 1996 à 2021**

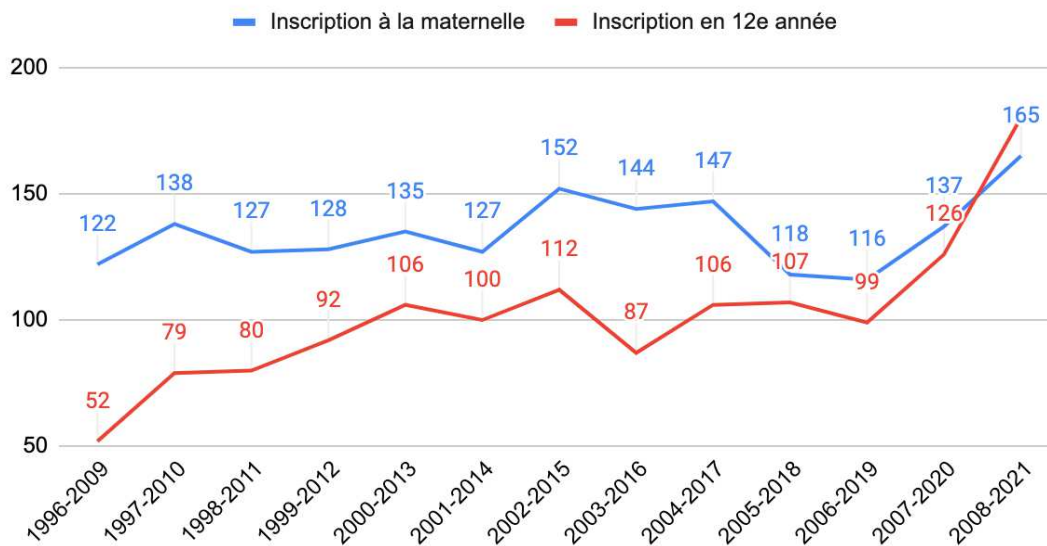


**Source:** Recueil des inscriptions du Conseil Scolaire Acadien Provincial de la Nouvelle-Écosse (CSAP), 1996-2021

Pourquoi, donc, suppose-t-on que les jeunes qui fréquentent l'école de langue française s'assimilent quand il y a une telle croissance, qu'iels « disparaissent dans le brouillard anglais »? Certaines données parmi les inscriptions scolaires peuvent nous offrir des pistes de réflexion. D'après le Graphique 1, nous voyons que l'expansion scolaire est menée principalement par les inscriptions à la maternelle d'année en année, quoique le nombre d'inscriptions à la 12e année reste en dessous de 60 jusqu'en 2007-2008, et commence à augmenter plus rapidement de 2018 à

2021. Par contre, bien que le Graphique 1 nous montre une augmentation des inscriptions au fil du temps, il ne démontre que les inscriptions à la maternelle et à la 12e année durant la même année scolaire. Le Graphique 2 nous indique les inscriptions scolaires en suivant les mêmes cohortes d'élèves à travers la scolarité. Cela nous permet de voir la différence en inscription d'un même groupe d'élèves tout au long de leur parcours scolaire et, ainsi, nous pouvons constater un certain décrochage de l'école de langue française.

**Graphique 2: Différence à l'inscription scolaire entre la maternelle et la 12e année dans les mêmes cohortes aux écoles du CSAP à Halifax, 1996 à 2021**

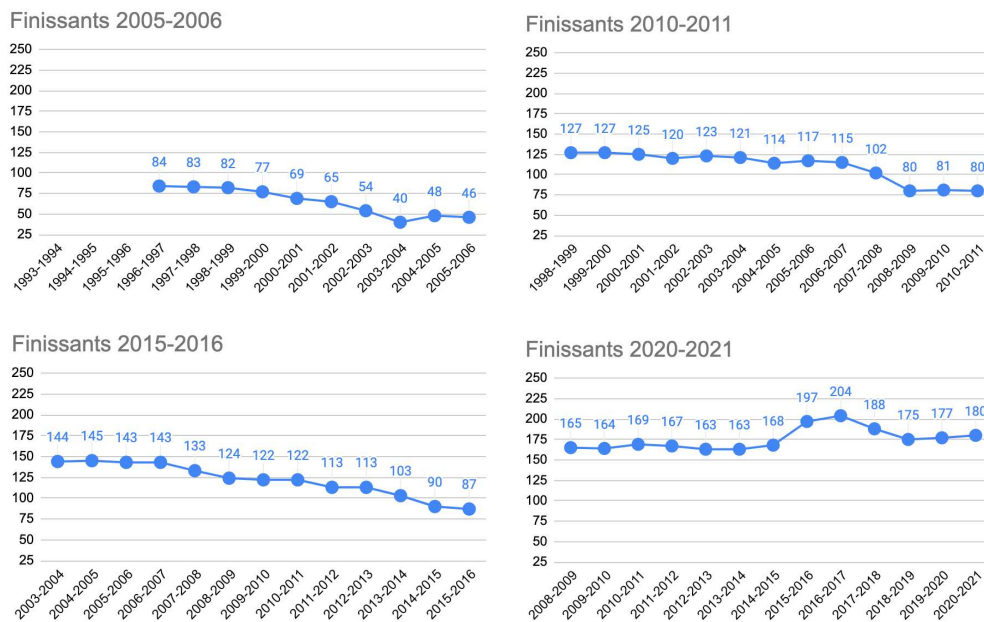


**Source:** Recueil des inscriptions du Conseil Scolaire Acadien Provincial de la Nouvelle-Écosse (CSAP), 1996-2021

Nous voyons dans le Graphique 2 que malgré l'augmentation dans le total des inscriptions scolaires, il y a tout de même une perte aux inscriptions scolaires au cours du parcours scolaire de la maternelle à la 12e année chez presque toutes les cohortes (à l'exception de la cohorte finissante en 2020-2021, qui ont eu une augmentation visible à l'inscription scolaire, démontré dans le Graphique 6). Nous pouvons également constater que l'écart créé par la perte des inscriptions scolaires semble diminuer au fil du temps, ce qui suggère que la rétention scolaire

s'améliore au fil du temps. Cependant, ces graphiques ne nous permettent pas de voir où la perte à l'inscription survient au cours du parcours scolaire. Je me suis donc appuyé sur les données des cohortes concordantes avec les années de recensement afin de déterminer où la perte à l'inscription survient généralement, illustrée avec les Graphiques 3, 4, 5 et 6 ci-dessous.

**Graphique 3, 4, 5, et 6: Nombre d'inscriptions de la maternelle à la 12<sup>ème</sup> des écoles de la région métropolitaine d'Halifax pour les cohortes finissantes en 2005-2006, 2010-2011, 2015-2016 et 2020-2021**



**Source:** Recueil des inscriptions du Conseil Scolaire Acadien Provincial de la Nouvelle-Écosse (CSAP), 1996-2021

**Tableau 4: Moyenne des inscriptions de la maternelle à la 12<sup>e</sup> à Halifax, 1996 à 2021**

	Mat	1e	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e	10e	11e	12e
Moyenne d'inscription	135	137	129	124	117	114	109	107	104	99	90	84	82
Variation	-	1.7%	-5.8%	-4.1%	-5.7%	-2.2%	-4.5%	-2.5%	-2.6%	-4.8%	-9.3%	-6.2%	-2.2%

**Source:** Recueil des inscriptions du Conseil Scolaire Acadien Provincial de la Nouvelle-Écosse (CSAP), 1996-2021

Les cohortes des années de référence du recensement dans les Graphiques 3, 4, 5 et 6 démontrent une perte graduelle mais constante des inscriptions scolaires au cours des années scolaires dans

plusieurs cohortes. Cette perte est marquée pour la transition de la 9e et la 10e année, où il y a une perte en moyenne de 9,3% de la population étudiante de l'année précédente (voir Tableau 4), soit la perte la plus importante comparativement aux moyennes de pertes à l'inscription scolaire des autres années. Si la perte scolaire était associée aux déménagements des familles des élèves, il serait plus probable que l'on voit une variabilité dans les inscriptions scolaires, et non une perte consistante sans augmentation. Cela pourrait indiquer que la population estudiantine des écoles de langue française d'Halifax n'est plus issue d'une population transitoire, comme il l'est décrit dans les documents historiques sur la population scolaire de langue française à Halifax (Ross, 2001).

La baisse plus marquée entre la 9e et la 12e année coïncide avec un changement de cycle scolaire aux écoles du CSAP, où les élèves entament le 2e cycle scolaire dès la 10e année. Celui est caractérisé par une sélection variée et spécialisée de cours qui leur sont offerts plutôt qu'un horaire de cours fixe comme au 1e cycle du secondaire (7e à la 9e). L'offre de cours est souvent moins variée dans les écoles de langue française en contexte minoritaire comparativement aux écoles de langue anglaise du même milieu (CIRCUM, 1999). La baisse pourrait donc refléter le choix que doivent faire les étudiants au secondaire pour sélectionner des cours plus spécialisés en guise de préparation pour des études postsecondaires. Ceci dit, il n'y a pas encore suffisamment de données pour déterminer une cause spécifique quant à la perte de l'inscription au-delà de ces pistes de réflexion. Autres facteurs qui pourraient être déterminants sont la composante géographique (c'est-à-dire, la proximité à l'école) ainsi que la langue d'éducation, notamment en préparation pour les études universitaires, qui sont aussi des enjeux connus en lien avec le décrochage scolaire aux écoles francophones (Michaud et al, 2008).

Bien qu'il n'y ait pas beaucoup de données quant à la composition culturelle ou la composition linguistique familiale du corps étudiant des écoles de langue française, des entretiens faites par la chercheuse haligonienne Sally Ross rapporte que l'École du Carrefour, dès son ouverture, était culturellement mixte, comparativement aux élèves des autres écoles francophones de la province, qui étaient majoritairement peuplées de personnes d'origine acadienne (Ross, 2001).

#### **2.4. « Le brouillard anglais »**

Selon les données présentées dans ce chapitre, les inscriptions scolaires augmentent à un taux plus élevé que leurs homologues anglophones (en plus du taux de croissance de la population générale). Bien qu'il y ait des tendances de pertes aux inscriptions scolaires parmi la presque-totalité des cohortes scolaires au fil de leur parcours scolaire, ce qui pourrait avoir contribué à la perception d'une perte qui « disparaît dans le brouillard », les données suggèrent que la perte devient de moins en moins marquée d'une cohorte à l'autre. Pour une communauté scolaire qui n'existe formellement que depuis une trentaine d'années, il serait difficile d'argumenter qu'il y a un enjeu de décrochage linguistique en regardant simplement les inscriptions scolaires. Elles restent toutefois la source d'information la plus riche et exacte qui existe en ce moment sur la jeunesse de langue française à Halifax. Par contre, ceci ne nous dit rien sur l'utilisation de la langue française de ces jeunes lors de leur fréquentation des écoles du CSAP, ni après qu'ils quittent l'école secondaire.

### **3. Objectifs, approche et cadre conceptuel**

#### **3.1. Objectifs de recherche**

Située à l'intersection de la sociolinguistique et des études sur les parcours de vie, cette thèse contribue conceptuellement à penser la transition entre l'adolescence et la vie adulte, en s'intéressant plus particulièrement aux représentations linguistiques. Deuxièmement, comme objectif additionnel, j'ai pour but de contribuer à une meilleure compréhension du contexte idéologique dans lequel circulent les jeunes adultes d'Halifax. Je souhaite ainsi faire avancer le savoir sur la langue française et la francophonie canadienne et, plus spécifiquement, néo-écossaise.

#### **3.2. Approche**

L'approche utilisée au cours de ce projet s'inscrit dans le courant de la sociolinguistique critique. Je cherche à mieux comprendre les constructions des représentations linguistiques et identitaires, pour voir comment celles-ci s'articulent avec l'exploration des identités que les participants souhaiteraient ensuite retenir en assumant des rôles adultes, l'étape de vie où, selon la théorie des parcours de vie, les identités sont caractérisées par une plus grande stabilité (Arnett, 2004). En adoptant une approche sociolinguistique critique, nous sommes amenés à mieux comprendre la langue dans son contexte social, ainsi que son apport envers les constructions sociales, tout en cherchant à identifier et remettre en question les inégalités qui peuvent en émerger (Heller, 2007; Heller, Pietikäinen & Pujolar, 2018).

Je mobilise aussi une approche théorique interprétativiste compréhensive, c'est-à-dire, une approche qui cherche à comprendre la réalité des participant.e.s, telle qu'elle est décrite par eux, sachant que leur manière de concevoir leur vécu informe leur vision des sujets que j'ai voulu

aborder avec eux, ainsi que leur trajectoire (Luckmann, 1989; Lincoln, 1995; Boudreau, 2009). Cette approche permet de comprendre la réalité des participants, de parler de leurs motivations et raisons d'agir, tout en prenant en compte les relations de pouvoir qui existent dans le milieu d'étude, afin de discuter des enjeux plus larges qui les affectent ou les ont affectés par le passé dans des contextes sociaux, culturels, historiques, et surtout linguistiques. Tel que le dit Penelope Eckert, ce type d'étude « (...) requires close familiarity with the community we study and an attention to community members' own views of the community's social structure, of their own place in that structure, and ultimately of the community's place in the wider world » (Eckert, 2000, p. 70). Or, pour comprendre ces dynamiques de pouvoir, il est nécessaire que les participant.e.s puissent eux-mêmes expliquer leur relation avec les langues qu'ils parlent et comment ils interagissent avec les communautés linguistiques auxquelles ils appartiennent.

Il était d'autant plus intentionnel de situer le lieu de recherche à l'extérieur d'un contexte institutionnel (école ou université) afin de minimiser l'asymétrie de pouvoir entre l'institution et l'individu participant à la recherche (Eckert, 2000). Dans la mesure où la population d'étude ne fréquentait plus l'école, les personnes participantes avaient alors une certaine distance face à leurs expériences scolaires afin d'y jeter un regard réflexif. Ils se trouvaient aussi dans un espace neutre (dans une absence d'espace institutionnel commun), comparativement à une étude qui aurait été faite dans le cadre scolaire, qui aurait nécessité l'appui, le consentement et la participation des institutions scolaires concernées. En sélectionnant un sujet d'étude qui pose un regard réflexif sur les expériences de la personne participante dans l'institution qu'ils fréquentaient auparavant, à l'extérieur de l'influence de ladite institution, je me positionne mieux

en tant que chercheur pour rendre à l'aise les participant.e.s, et faire ressortir des réponses plus authentiques et nuancées chez eux.

### **3.3. Cadre conceptuel**

#### *3.3.1. Représentations linguistiques*

Afin de comprendre les représentations linguistiques, il est nécessaire, premièrement, d'appréhender les représentations sociales: la construction d'une réalité commune qui porte des marqueurs de signification qui nous permettent de quantifier l'importance des phénomènes et des concepts avec lesquels nous interagissons. Les représentations sociales « (...) nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre » (Jodelet, 1989, page 47). Les représentations linguistiques fonctionnent de la même manière; il s'agit de savoirs et positionnements construits socialement que nous portons sur une variété de langue, d'une langue à part entière, ainsi que des locuteur.trice.s. Il s'agit de constructions sociales qui sont dynamiques, qui peuvent changer et se transformer selon les rapports interactionnels que l'on maintient (Bretegnier, 2012; Jaffe, 2009; Boudreau, 2009). Il est d'autant plus pertinent d'étudier ces représentations chez les jeunes adultes, compte tenu de la tendance chez ce groupe d'âge à remettre en question les représentations sociales des générations antécédentes (Pacom, 2001). Les participant.e.s de ce terrain se font des représentations de leurs parcours de vie et de la place des langues dans celui-ci, comm c'est le cas avec la participante dont le pseudonyme est Sasha, qui explore à nouveau sa relation avec la francophonie en même temps qu'elle explore sa relation de couple avec une personne anglophone qui s'intéresse à la francophonie. Ainsi, sa vie de couple, un marqueur de l'adolescence et de l'âge adulte, l'amène à explorer de façon ludique le français:

**SBT0:11:54**

*I try to do stuff with the French community especially with him, because he wants to learn French and stuff, so we try to engage in doing stuff like that, whether it's going to, like, a French event or whether it's personally sitting down and being like "We have to do something French today! Like you and me, so we're gonna watch a French movie or we're gonna watch a French thing".*

Le locuteur peut avoir des représentations qui ont des connotations positives ou négatives sur les langues qui l'entourent. Ces connotations dépendent de la valeur symbolique de la langue ou du registre linguistique, ou alors de l'identité ou du contexte socioculturel qui y est rattaché (Colonna, 2013). Ces jugements par rapport au code linguistique informent alors le comportement lié au bagage linguistique dans un contexte social (Calvet, 1999; Fishman, 1989). Or, les représentations linguistiques portent une influence sur les comportements linguistiques, et donc, sur les choix des locuteurs. Ces choix se feront selon les options des langues à leurs dispositions, de leurs compétences linguistiques, du statut des langues présentes et de l'institutionnalisation des pratiques linguistiques dans leurs environnements (Morsly, 1990).

### *3.3.2. Idéologies linguistiques*

Les idéologies linguistiques abordent plutôt les facteurs structuraux qui affectent les représentations intériorisées par rapport à la langue dans un contexte institutionnalisé. Ce concept permet de capter des processus sociaux différents de ceux des représentations linguistiques, qui misent plutôt sur le niveau interpersonnel ou communautaire (Woolard, 1998). Plus précisément, les idéologies linguistiques sont un ensemble de croyances et valeurs attribuées aux langues et aux pratiques linguistiques (Irvine et Gal, 2000). Les sociolinguistes qui s'intéressent aux idéologies linguistiques étudient comment celles-ci sont opérationnalisées dans un contexte social, prenant compte des relations de pouvoirs présentes dans le contexte étudié (Irvine et Gal, 2000; Milroy, 2001). Alors que les représentations agissent sur une base

personnelle et interpersonnelle, les idéologies linguistiques sont mobilisées au niveau structurel comme lignes directrices de la gestion des langues et une articulation de la vision qu'ont les parties prenantes sur la réalité et l'avenir de ces communautés linguistiques (Duchêne et Heller, 2008; Boudreau, 2018; 2021).

Les idéologies linguistiques articulent des frontières qui sont indissociables des enjeux politiques qui affectent la communauté linguistique (Violette, 2016); cette thèse expliquera en plus grand détails au chapitre 6 certaines des idéologies linguistiques qui sont mobilisées auprès de la communauté de langue française d'Halifax. Cependant, certaines idéologies linguistiques figureront tout au long de cette thèse; l'une d'elles est l'idéologie du monolinguisme, soit l'attente de n'utiliser qu'une seule langue et de privilégier cette langue dans tous les aspects de la vie, ce, malgré l'omniprésence du multilinguisme. Une autre est celle de la standardisation de la langue, soit la pression envers les pratiques linguistiques et la conceptualisation de l'identité linguistique, poussant pour l'adoption d'une variété de la langue plus prestigieuse, afin d'être perçu comme un.e locuteur.trice légitime (Boudreau et Dubois, 2008). J'ajoute aussi l'idéologie de l'authenticité, qui elle aussi porte sur la légitimité d'un.e locuteur.trice par rapport à l'adhésion aux traditions et au registre de langue employé et reconnu par la communauté linguistique (Coupland, 2003).

De manière plus contextualisée, je vais également m'appuyer sur le concept des politiques linguistiques familiales, soit la planification stratégique de l'apprentissage, la gestion et l'utilisation de la langue dans le cadre de l'unité familiale (Schiffman, 1996; Shohamy, 2006; King, Fogle & Logan-Terry, 2008). En effet, la famille et les pairs jouent un rôle clé dans les

parcours de vie des participant.e.s. Elles sont un espace de socialisation important, informant les représentations. Elles sont aussi structurées et structurantes des idéologies linguistiques qui sont sources de tensions et d'appropriation pour les participant.e.s.

Je choisis d'opérationnaliser le concept des représentations linguistiques dans le premier chapitre d'analyse, soit le chapitre 5 de cette thèse, pour ensuite faire le lien entre celles-ci et les idéologies linguistiques présentes dans le discours institutionnel de la communauté de langue française d'Halifax dans le chapitre suivant, le chapitre 6. Il est important de reconnaître que les facteurs structuraux ont une incidence sur la place de la langue au quotidien, et puis de tisser les liens entre les représentations linguistiques des participant.e.s avec les idéologies linguistiques qui sont mobilisées dans la communauté de langue française d'Halifax.

### *3.3.3. Identité linguistique*

Comme point d'entrée, cette thèse repose sur une conception de l'identité qui se rapproche à celle de la pensée circonststantialiste, un paradigme fondé sur la remise en question de la vision primordialiste qui voient les pratiques culturelles comme immuables et homogènes au sein d'un groupe identitaire. Les théoriciens et théoriciennes circonststantialistes argumentent que les frontières des groupes sont perpétuellement en négociation, et que l'adhésion à une identité relève en partie des circonstances qui engendrent l'utilité d'affirmer son appartenance à une identité. Cette approche fait contraste à l'interprétation primordialiste des identités, qui mise sur les présupposés des identités sociales comme étant fixes, fondamentales et basés sur les circonstances inchangeables dès la naissance. Pour ces derniers, les identités ont une qualité intégrée, durable et persistante à travers le temps. Cela dit, il faut reconnaître que l'approche

circonstancialiste explique difficilement la persistance d'adhésion aux identités qui ne sont pas d'intérêt utilitaire ou issu d'un système social stratifié (Cornell & Hartmann, 2007).

C'est d'ici que les travaux de Rogers Brubaker nous proposent certains constats permettant l'analyse du concept d'identité. Il mise surtout sur la notion que les identités sont à la fois désignées par l'individu et le groupe (elles sont co-construites), et que différentes identités peuvent être évoquées simultanément et/ou de manière circonstancielle par un individu, en fonction de l'espace social qu'il occupe (Brubaker, 2001). Quant à l'identité contextualisée dans le cadre de cette thèse, les identités linguistiques chez les francophones en contexte minoritaire canadien peuvent être multiples. Particulièrement dans le contexte urbain, tel qu'est le cas de cette étude où de nombreuses personnes sont issues d'origines variées, le français peut être une langue parmi plusieurs sur le plan linguistique. Cette diversité et ce multilinguisme peuvent être source de tensions pour les participant.e.s. Cette tension est exemplifiée par une étude menée par Catherine Levasseur et publiée en 2017, portant sur les représentations des élèves plurilingues à l'école francophonie minoritaire à Vancouver, où elle explique qu'il existe certaines tensions entre les représentations linguistiques véhiculés par le cadre scolaire vis-à-vis le multilinguisme qu'incarnent les élèves (Levasseur, 2020).

En effet, cette réalité plurilingue vient à poser des frictions avec la vision institutionnelle de la francophonie canadienne, qui elle est basée sur une idéologie linguistique monolingue qui cherche à reproduire le modèle institutionnel québécois, soit de créer des institutions homogènes sur le plan linguistique. Ce modèle ne prend ni en compte l'hétérogénéité linguistique des communautés de langue française en contexte minoritaire (notamment par la présence de

familles exogames), ni la réalité multilingue des espaces urbains où il existe une grande variété de profils linguistiques (Heller, 2011). Ceci mène alors à une interprétation essentialiste de l'identité qui repose sur une vision monolingue de la communauté linguistique. Cette essentialisation ne prend pas en compte les identités linguistiques hybrides (Hallion, 2020).

Je retiens aussi le concept de la diglossie, soit le phénomène où il y a deux langues ou dialectes qui coexistent dans une même communauté linguistique. Ce concept est surtout intéressant dans le cadre de cette thèse, quand il est question d'un enjeu de pouvoir entre le français et l'anglais dans ladite communauté linguistique. Dans *Le paradoxe de la domination linguistique*, Romain Colonna explique que quand le monolinguisme prime comme idéologie linguistique pour réaffirmer une langue minoritaire au sein d'un environnement où elle coexiste avec une langue majoritaire qui détient un capital culturel plus important, les pouvoirs institutionnels de la langue minoritaire vont mobiliser des stratégies qui incitent la culpabilité chez les locuteur.trice.s qui ne parleront pas la langue minorisée. Iels se sentent alors coupables de « (...) ne pas parler la "langue du cœur". Dans cette optique, le sujet se considérera donc en fort déficit identitaire » (Colonna, 2013, p. 106). La fierté identitaire devient alors instrumentalisée comme un barème d'authenticité institutionnelle identitaire. Or, ici les idéologies de l'authenticité rencontrent celles du monolinguisme et de la standardisation de façon à idéaliser certain.e.s locuteur.trice.s et à en disqualifier d'autres sur les plans linguistiques et identitaires.

Dans l'optique de l'exploration identitaire qu'apporte le *Emerging Adulthood*, je compte faire le lien entre les représentations linguistiques et la construction de l'identité linguistique. Les identités linguistiques ne sont pas fixes, mais plutôt multiples et construites par les choix actifs et

libres face aux considérations linguistiques (Woolard, 2011). D'autant plus, la confiance linguistique, ou sécurité linguistique face à l'utilisation de la langue aurait une incidence sur l'identité linguistique. Dans une étude sur la construction identitaire des étudiants universitaires québécois dont les parents sont nés en Amérique latine, Magnan et al. démontrent que la discrimination linguistique a un effet sur la construction des frontières identitaires et sur le sentiment d'appartenance (Magnan et al, 2022).

#### *3.3.4. Insécurité linguistique*

Je me référerai au concept d'insécurité linguistique tout au long de cette thèse. L'insécurité linguistique est le sentiment de malaise, d'inconfort et d'anxiété de ne pas être reconnu comme locuteur ou locutrice légitime de la langue dans laquelle on parle, souvent comparé à un standard de la langue ou bien une variété de la langue qui bénéficie d'un certain pouvoir ou d'une certaine authenticité (Bourdieu, 1991; Boudreau, 2016; McLaughlin, 2021). Les causes de ce sentiment d'insécurité linguistique peuvent être multiples, soit environnementales, interpersonnelles, organisationnelles, culturelles et sociales (Feussi & Lorilleux, 2020). Inversement, la sécurité linguistique est le sentiment de validation linguistique, où on se fait reconnaître comme locuteur ou locutrice légitime de la langue. Être sécurisé dans son registre linguistique peut être influencé par le contact positif et fréquent avec la langue et avec le groupe linguistique (LeBlanc, 2010; 2014).

Aussi d'intérêt est le concept de discrimination linguistique, aussi connu sous le nom de glottophobie. La discrimination linguistique est définie comme une violence structurelle légitime (Bourdieu, 1982) pour exclure et marginaliser une personne en raison de leur façon de parler, souvent en essentialisant ou infériorisant des marqueurs associés au registre linguistique. Elle est

produite par et productrice d'une hiérarchisation des groupes linguistiques, en fonction des rapports de pouvoir dans un milieu ou communauté linguistique quelconque (Blanchet, 2013; Magnan et al, 2022; Groff, Pilote & Vieux-Fort, 2016).

Dans le contexte francophone canadien, une attention particulière est portée aux relations de pouvoir entre l'hégémonie de l'anglais comme langue dominante, et la place du français comme langue de minorée, quoiqu'ayant un statut officiel à l'échelle fédérale. Chercheur sur les questions queers et féministes en francophonie, Alexandre Baril, évoque l'idée de l'anglonormativité comme étant « (...) the standard by which non-Anglophone people are judged, discriminated against, and excluded » (Baril, 2017, page 127). L'hégémonie de la langue anglaise est soutenue par un système de structures, d'institutions et d'idéologies qui priment la langue anglaise comme étant la langue normative. Dans la thèse, cette hégémonie de l'anglais fait en sorte que les participant.e.s perçoivent la pratique de cette langue comme neutre. La pratique du français, en contrepartie, est souvent perçue comme un choix conscient ou, dans certains contextes institutionnels, imposés.

D'autres chercheurs, tel que Bergeron, reprennent ce même concept d'anglonormativité pour parler plutôt de franconormativité, soit l'hégémonie linguistique qui amènerait les locuteurs.trices du français « à hiérarchiser les variétés de la langue parlée entre ceux qui "maîtrisent" (ou non) la langue française selon des normes subjectives établies (bon français, absence d'anglicismes, etc.) » (Bergeron, 2022, page 4). Ces dynamiques de pouvoirs peuvent donc faire en sorte que la glottophobie peut être vécue de manière extrinsèque, soit entre les langues (anglais et français) en lien avec l'anglonormativité, ou alors intrinsèque, soit entre les

variétés de la langue française, en lien avec la franconormativité (Lévesque, 2022; Blanchet, Bergeron et Lebon-Eyquem, 2022).

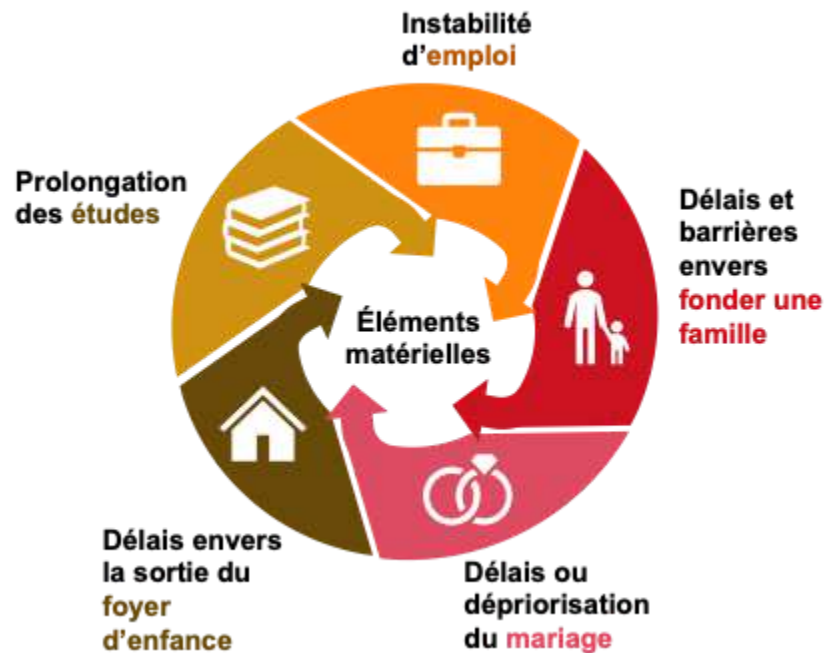
Additionnellement, je mobilise le concept de micro-agression linguistique, un concept complémentaire à la glottophobie. Les micro-agressions sont des remarques invalidantes et insécurisantes par rapport aux registres de langues qui sont banalisés et exprimés implicitement par leur conformité avec les idéologies dominantes (Razafimandimbimanana et Wacalie, 2023). Dans leurs entrevues, les participant.e.s parlent souvent des effets négatifs d'interactions invalidantes sur leurs propres identifications à la francophonie. Le concept permet donc de mettre en sens une partie de leur expérience.

Je fais le choix d'opter pour une approche critique en abordant l'insécurité linguistique en mettant au centre l'expérience des participant.e.s comme locuteur.trice.s multilingues qui naviguent un terrain idéologiquement chargé sur le plan linguistique. Ceci me permet de contextualiser le phénomène de l'insécurité linguistique en portant attention aux rapports de pouvoir et à la dé/valorisation des pratiques linguistiques des locuteurs et locutrices. Cette approche est à mettre en contraste avec le paradigme structuraliste-additif de l'insécurité linguistique, qui mise plutôt sur l'épanouissement des identités linguistiques comme moyen d'assurer le maintien des communautés francophones (Gadbois, Dallaire & Robidoux, 2010; Dallaire & Deveau, 2009). Ce paradigme mène souvent vers une interprétation déficitaire des pratiques des locuteur.trice.s en situation minoritaire, dans la mesure où l'on conceptualise un élément de l'identité de l'individu comme étant un facteur qui contribue à un « manque », tel qu'être issu d'une famille exogame.

### 3.3.5. *Emerging Adulthood*

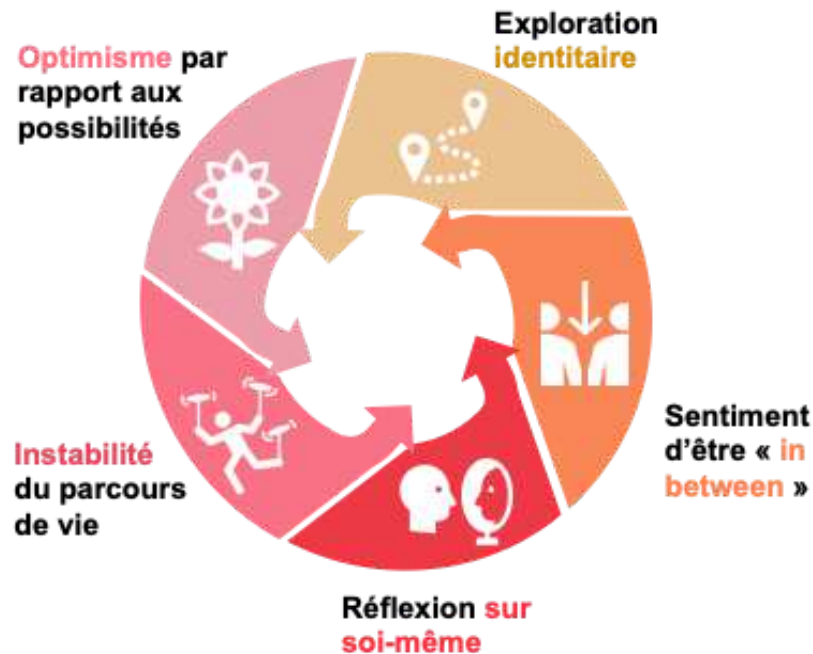
Le concept du *Emerging Adulthood*, tel que défini par Jeffrey Arnett, est un paradigme relativement récent dans la compréhension du parcours de la vie, où on observe un allongement dans la transition entre la vie adolescente et la vie adulte (Arnett, 2004). Cette conception de phase de vie est engendrée par un changement dans la séquence de l'adoption des rôles adultes, tel que la prolongation des études postsecondaires, le retard du départ du foyer, la prolongation de l'obtention d'un emploi stable et permanent, ainsi que des délais importants envers l'atteinte du mariage et la fondation d'une famille. En d'autres mots, le *Emerging Adulthood* reconnaît un bouleversement des marqueurs souvent associés à l'imaginaire d'une vie adulte selon un portrait sociétal nord-américain (Settersten & Ray, 2010). Plusieurs études indiquent que cette prolongation est attribuable à l'augmentation de la précarité socio-économique chez les jeunes adultes. Cela entraîne un prolongement de leurs études et du séjour au sein du foyer familial et représente également un obstacle significatif à leur autonomie économique (Bynner, 2005; Dwyer, McCloud & Hodson, 2011; Hill & Redding, 2021).

Image 1: Éléments matériels du *Emerging Adulthood* de Settersten



Quelqu'un qui fait l'expérience du *Emerging Adulthood* adopterait certains rôles adultes, ainsi que les privilèges et responsabilités qui viennent avec le statut légal d'adulte, en ayant certainement franchi l'étape de l'adolescence. Toutefois, cette personne peut souvent se sentir comme si elle n'est que partiellement adulte ou alors ne se sent pas comme un adulte selon sa conception de ce stade de vie. Les cinq composantes que Arnett énonce comme étant emblématiques de cette phase de vie sont: l'instabilité, la concentration sur soi-même, le sentiment d'être « In-between » (ou, être entre deux périodes définie de sa vie), l'optimisme par rapport aux possibilités futures et l'exploration identitaire (Arnett, 2004).

Image 2: Éléments immatériels du *Emerging Adulthood* d'Arnett



La conceptualisation du *Emerging Adulthood* a suscité plusieurs débats ontologiques. Pour certains chercheurs ce phénomène serait un processus (Bynner, 2005; Kloep & Hendry, 2011) alors que pour d'autres il s'agirait d'une étape de la vie (Arnett, 2000; 2006; Tanner & Arnett, 2011). D'autres études cherchent à comprendre les facteurs qui rendent possible cette période de vie (Moreno, 2012; Hill & Redding, 2021). Certaines critiques portées envers la théorie d'Arnett de l'âge adulte en émergence lui reprochent notamment le fait que ce phénomène ne serait pas universel. Si nous prenons en compte les facteurs socio-économiques, la transition vers des rôles adultes pourrait être accélérée pour les jeunes adultes qui n'ont pas les moyens d'accéder aux études postsecondaires; ceux-ci commenceraient à remplir des rôles adultes, tels que travailler un emploi permanent et stable, à un plus jeune âge (Berzin & De Marco, 2010). La contribution d'Arnett est également mise en question quant à l'universalité de la théorie du *Emerging Adulthood*: ces critiques stipulent que les idées évoquées par la théorie s'appliquent seulement au

contexte nord-américain. Les chercheurs qui reprennent ces propos soutiennent que les rôles et transitions associés avec la vie adulte dépendent fortement du contexte socioculturel dans lequel vit l'adulte en devenir (Moreno, 2012). Toutefois, Arnett et Tanner (2011) soutiennent que le prolongement des transitions est observable dans un grand nombre de pays. Il affirme également que le *Emerging Adulthood* peut prendre plusieurs formes, chacune ayant leur propre séquence de rôles sociaux liés à la vie adulte dépendant du contexte culturel du jeune adulte (Tanner & Arnett, 2011).

Au-delà des débats concernant la théorie d'Arnett, il y a tout de même un consensus quant à l'intérêt d'étudier plus profondément cette période de la vie, compte tenu d'une montée internationale dans l'écart entre la fin de l'adolescence et l'adoption complète de rôles adultes. Un autre facteur saillant dans l'étude du *Emerging Adulthood*, tel qu'étudié par Hannah Brückner et Karl Mayer est la déstandardisation des trajectoires de la vie qui se manifestent lors de cette période de vie. Bien que la séquence des phases de vie reste pareille (l'individu passe de l'adolescence, à l'adulte émergent, à la vie adulte), l'ordre de l'atteinte des rôles adultes n'est plus séquencé comme il l'aurait été auparavant (Brückner & Mayer, 2005). L'adulte émergent pourrait quitter le foyer familial (un rôle adulte) pour faire preuve de mobilité dans ses études universitaires ou collégiales (des rôles d'adultes émergents). Il existerait une grande variété de trajectoires de vie possibles dans la conscience d'un adulte émergent, sans les normes qui existaient autrefois (Brückner & Mayer, 2005).

Qui plus est, les trajectoires de vie ne sont pas nécessairement linéaires entre adultes émergents: certains retourneront aux études à la suite de l'obtention d'un emploi stable, ou encore

retourneront vivre chez leurs parents suite aux études. Certains rôles adultes peuvent être entrepris toujours en explorant son identité, alors que d'autres rôles adultes sont temporairement cédés après avoir été entrepris pour un certain temps.

Dans le cadre de ce projet, il est nécessaire de considérer notamment la déstandardisation des parcours de vie. Les pratiques de la vie quotidienne diffèrent d'un.e participant.e à l'autre et impliquent des ordres discursifs et des pratiques linguistiques variés. Il est aussi à noter que ce phénomène change la façon dont les jeunes appréhendent leurs identités et ce qu'ils font dans leurs vies quotidiennes (Furlong, Woodman & Wyn, 2011). Cette nuance sur le phénomène du *Emerging Adulthood* fut particulièrement pertinente afin de comprendre comment les différences qui structurent les parcours de vie des participant.e.s, et qui influencent les opportunités qu'ils auront à pratiquer certaines langues.

Quoique le *Emerging Adulthood* soit un concept relativement récent, la prolongation entre les rôles typiquement associés avec l'âge adulte n'est pas unique ou particulièrement distincte d'un point de vue socio-structurel ou socio-économique. Les jeunes adultes de l'occident ont vécu des transitions prolongées entre l'adolescence et la vie adulte par le passé, notamment dans les années 1970s, et même avant les guerres mondiales au début du 20e siècle. Pourtant, il ne s'agit pas ici d'un changement au niveau du développement des jeunes. Ce serait plutôt le résultat d'un contexte changeant qui affecte le comportement des jeunes adultes en conséquence (Hill & Redding, 2021).

Je tiens à noter que cette thèse souscrit au paradigme que *Emerging Adulthood* est un processus continu qui restructure le parcours d'un individu de manière significative, et non un stade de vie additionnel pour ensuite enchaîner avec une vie adulte normative. La restructuration des parcours de vie qu'apporte l'*Emerging Adulthood* entraîne de nouvelles manières d'organisation des styles de vie. Ainsi, ma théorisation du *Emerging Adulthood* souligne avant tout la déstructuration des parcours, analysant les changements fondamentaux à long terme sur l'atteinte des marqueurs de la vie adulte typiques, autant en termes de la capacité d'atteinte des marqueurs que du désir de les atteindre. Compte tenu de la nature fluide de cette expérience de vie, je me sers surtout de ce concept comme moyen de situer les circonstances de vie d'un jeune adulte ayant fait l'expérience des espaces francophones en milieu urbain nord-américain. Cela me permet aussi d'établir un cadre conceptuel à partir duquel les conditions de vie d'une personne qui passe de l'adolescence vers la vie adulte peuvent être observées, surtout prenant en compte les réalités socio-économiques qui sont engendrées par cette déstructuration du parcours de vie, comme l'ont fait Nancy Hill et Alexis Redding, citées ci-haut. Chacun des participant.e.s de l'étude remplit quelques-uns des marqueurs de la vie adulte énoncés par Stettersen et Arnett, notamment un certain niveau de précarité économique ou de précarité d'emploi, la tendance envers la cohabitation, ainsi qu'une réflexivité par rapport au statut d'être adulte, tout en ne se sentant pas pleinement réalisé comme adulte.

## **4. Méthodologie**

### **4.1. Démarche**

Ce projet de thèse a fait appel à trois outils de recherche, soit un questionnaire en ligne, une observation participante, et finalement un entretien semi-dirigé, afin de répondre aux objectifs de recherche. Le questionnaire en ligne était principalement utilisé comme outil de recrutement, afin de capter les caractéristiques requises pour l'étude, alors que l'observation participante était conçue comme un véhicule pour observer les représentations linguistiques des participant.e.s dans un espace de loisir. Finalement, les entretiens avec les participant.e.s ont complété ces données en faisant ressortir les représentations linguistiques des participant.e.s qui émanent de ces pratiques.

### **4.2. Outils de recherche**

#### *4.2.1. Admissibilité*

Il était nécessaire de créer certaines balises pour la sélection des participant.e.s, le plus important des critères étant d'avoir fait sa scolarité au niveau secondaire en français dans la région métropolitaine d'Halifax. Ce critère est inclus car l'expérience partagée de la socialisation scolaire en langue française dans un même contexte minoritaire est centrale à l'objectif de cette thèse, soit celle de mieux comprendre le contexte francophone d'Halifax. Bien que cela faisait partie des critères énoncés dans l'annonce de participation au projet, la question fut directement posée dans le questionnaire en ligne.

En ce qui concerne les critères liés à l'expérience du *Emerging Adulthood*, je ne voulais pas simplement me fier à l'âge des candidat.e.s potentiel.le.s, dans la mesure où les balises de l'expérience personnelle sont fluides et peuvent être très variées selon les circonstances de vie de

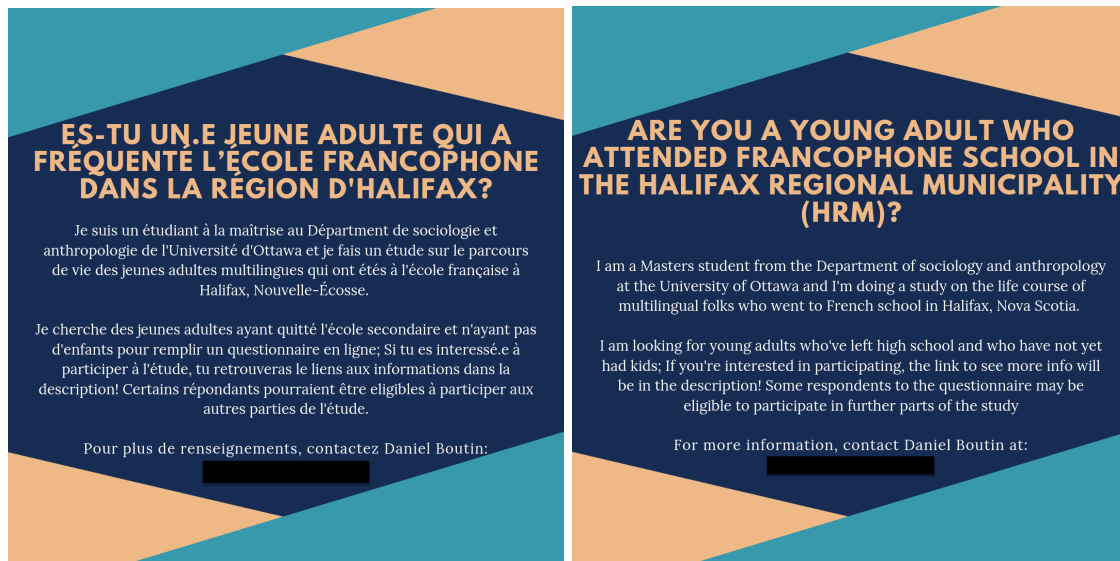
l'individu. Qui plus est, une composante importante du phénomène du *Emerging Adulthood* est la déconstruction des éléments normatifs du stade de vie « adulte », ainsi que la remise en question de l'atteinte de ceux-ci dans une séquence de temps normative. D'autant plus, il y avait la possibilité que certain.e.s participant.e.s potentiel.le.s atteignent certains marqueurs normatifs de la vie adulte, tout en étant soit incapable d'atteindre d'autres marqueurs, ou pas intéressé à atteindre ces marqueurs.

Toutefois, il était nécessaire d'établir des critères d'exclusion: principalement, j'ai établi la charge d'enfants comme étant un de ces critères, étant donné qu'un enfant représente un important changement dans les priorités de vie et mène souvent à des conditions de stabilité plus fixes (Settersten & Ray, 2010). Avoir un enfant dans sa charge concorderait donc moins avec la composante du manque de stabilité associé avec le *Emerging Adulthood*. D'autant plus, j'ai aussi exclu ceux qui étaient encore à l'école secondaire, ou n'étaient pas d'âge de majorité (au moins 18 ans), non seulement pour des raisons de consentement, mais aussi parce que les gens faisant l'expérience du *Emerging Adulthood* doivent être au moins adultes en termes de statut légal.

#### 4.2.2. Recrutement et publicité

La première publication affichant le questionnaire en ligne a été publiée sur Facebook et Instagram le 17 juin 2019 en français. Une autre annonce en anglais a été publiée le 27 juin. J'ai publié une autre fois sur Facebook et Instagram en anglais le 8 Juillet 2019, et une dernière fois en français le 17 Juillet 2019. Au total, les publications ont été partagées cumulativement 28 fois sur Facebook.

**Image 3: Publications de recrutement sur les réseaux sociaux**



Le langage des publications a été intentionnellement vague quant à la définition de ce que l'on entend par « jeune adulte » ou « young adult », mis à part le fait d'avoir quitté ou terminé les études secondaires, et puis de ne pas avoir eu d'enfant, dans la mesure où la vie adulte peut être extrêmement variable selon les circonstances de vie de l'individu. Ceci m'a aussi permis d'avoir une plus grande variété dans les profils des participant.e.s retenus pour l'observation et l'entretien.

*Pour consulter les publications dans leurs formats originaux, veuillez trouver les images en annexe.*

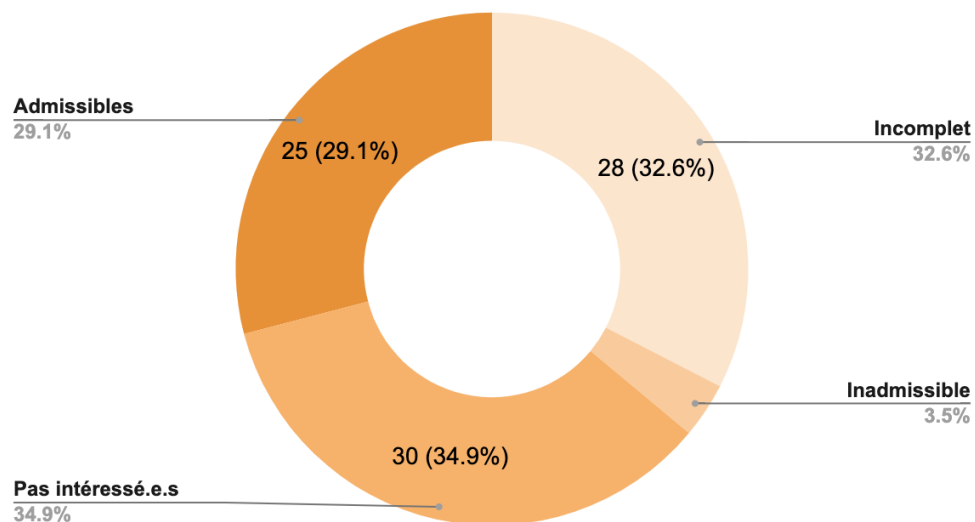
#### *4.2.3. Questionnaire préliminaire en ligne*

Le questionnaire en ligne a été retenu comme outil principal de recrutement en raison de la facilité de propagation en ligne pour accumuler des répondant.e.s, ainsi que l'aise vis-à-vis

l'organisation des données sur le portail utilisé pour afficher le questionnaire (SurveyMonkey) (Murthy, 2008). Le questionnaire était accessible par le lien rattaché à la publication sur les réseaux sociaux. Le sondage a recueilli un total de 86 réponses entre le 17 Juin 2019 et le 30 Juillet 2019, dont 57 remplies en français et 29 remplies en anglais.

Il y a eu 28 réponses incomplètes, qui ne peuvent donc pas être comptées, laissant alors 58 réponses complètes. De ces 58 réponses complètes, trois ont été éliminées de la sélection car ils ont indiqué avoir eu des enfants ou être à la charge d'enfants. Trente répondant.e.s ont indiqué ne pas vouloir poursuivre avec les observations participantes et l'entretien. Il y avait donc 25 répondant.e.s admissibles et ayant consenti à poursuivre l'étude.

**Image 4: Réponses au questionnaire en ligne, selon l'admissibilité (été 2019)**



La première question du sondage, soit la seule question sur la première page, offre le choix de soit remplir le formulaire en français ou en anglais. La préférence linguistique a déterminé la

langue utilisée pour toute correspondance subséquente dans le contexte de l'étude. Ensuite, conformément aux exigences du comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa, un formulaire de consentement est présenté aux participant.e.s et doit obligatoirement être lu avant de pouvoir continuer le questionnaire. Le texte est directement tiré des formulaires de consentement que j'ai créés et qui ont été approuvés par le comité d'éthique (avec la mise en page du secrétariat de l'École d'études sociologiques et anthropologiques de l'Université d'Ottawa).

*Pour consulter les formulaires de consentement, veuillez trouver les documents en annexe.*

### **Questions générales**

Afin d'avoir le profil de participant voulu pour l'étude, la première question suivant le formulaire de consentement servait à éliminer les répondant.e.s qui n'ont pas complété leur secondaire à Halifax, soit un critère d'inadmissibilité à l'étude. Une deuxième question a été ajoutée pour préciser la langue de scolarité; bien que les répondant.e.s ayant indiqué que leur scolarité s'est déroulée « Complètement en anglais » aient été tout de suite identifié.e.s comme inadmissibles à l'étude, les autres réponses étaient pertinentes, vu que même un parcours incomplet à l'école secondaire de langue française était intéressant dans le cadre de cette étude.

Pour enchaîner, il y avait des questions ouvertes pour indiquer son âge, son expression de genre et son orientation sexuelle. Ces questions n'étaient pas obligatoires et ont été conçues comme des questions à réponses ouvertes afin que la personne répondante puisse utiliser ses propres mots pour se définir. La prochaine question cherchait à savoir si la personne répondante s'identifie

comme minorité visible et offrait le choix de « Oui » et « Non », compte tenu du caractère binaire de la question dans le cadre sociopolitique contemporain. Par la suite, il y avait des questions au sujet du salaire annuel, ainsi que celui des parents ou des gardiens. Le choix de réponses commençait à 0\$ et allait jusqu'à 100 000\$+ en intervalles de 20 000\$. Ces questions ont été posées pour avoir un meilleur aperçu des identifiants démographiques des répondant.e.s.

Finalement, il y avait deux questions sur la langue: une question pour identifier les langues parlées par les participant.e.s et une autre pour identifier les langues parlées dans le milieu familial. Bien que l'objet de l'étude porte sur les gens scolarisés à l'école de langue française en contexte minoritaire, je tenais à ce que les questions reflètent une vision plurilingue afin de pouvoir ressortir des représentations linguistiques d'autres langues qui ont une présence dans la vie des participant.e.s. L'inclusion de cette nuance a été utile lorsqu'il était question de discuter des liens affectifs avec les langues que parlent les participant.e.s.

## **Éducation**

La première question portant sur l'éducation postsecondaire est obligatoire et détermine si la personne répondante a complété ses études au niveau postsecondaire en français. Si la réponse est « Oui », deux nouvelles questions apparaissent pour que la personne répondante précise son domaine d'étude ainsi que son intention de poursuivre d'autres études. S'ils indiquent ne pas être aux études au moment qu'ils répondent au questionnaire, la personne répondante est alors demandé si iel a effectué des études par le passé. S'ils ont fait des études postsecondaires par le passé, une question ouverte est posée afin de préciser le domaine d'étude, ainsi qu'une question pour savoir s'ils ont complété le programme et s'ils ont l'intention de faire des études dans le

futur. S'ils n'ont jamais fait d'études postsecondaires, la personne répondante répond ensuite à une question lui demandant s'il pense faire des études postsecondaires dans le futur.

### **Emploi**

Pour la section portant sur la situation d'emploi de la personne répondante, une première question obligatoire est posée pour confirmer si iels travaillent actuellement. Si la personne répond par l'affirmative, trois questions supplémentaires sont posées: une question obligatoire sur le statut d'emploi (s'il s'agit d'un emploi à temps plein, temps partiel ou avec un horaire flexible); une question ouverte non obligatoire à laquelle la personne peut répondre en partageant son titre et une brève description de ses tâches; et puis une question non obligatoire précisant le type de contrat afin de comprendre la stabilité de la situation d'emploi.

### **Situation de vie**

Pour la section portant sur leur situation de vie, une première question cherche à savoir si la personne répondante est marié.e actuellement, et sinon, si iel est dans une relation de couple à long terme. Le questionnaire demande aussi si la personne répondante à la charge d'un enfant; les réponses affirmatives étaient alors exclues de l'étude, dans la mesure où toute personne à charge d'enfant se situe à l'extérieur des balises d'une *emerging adult* selon les paramètres de l'étude. Finalement, une dernière question est posée par rapport à la situation d'habitation, afin de savoir si la personne répondante vit en colocation avec plusieurs personnes, avec une seule personne, avec sa famille ou bien si iel vit seule.

## **Loisirs**

Pour la section portant sur les loisirs, quatre questions ont été posées pour recenser de différentes manières ce que font les personnes répondantes dans leur temps libre, que ce soit pour se divertir ou pour se reposer. Les questions ont été formulées légèrement différemment afin de dresser un portrait plus complet quant aux activités que pratiquent les répondant.e.s, ainsi que la récurrence de l'activité dans leur vie quotidienne. L'idée était de pouvoir proposer une activité pratiquée régulièrement parmi cette liste aux fins de l'observation participante.

## **Suite de l'étude**

Finalement, sur la dernière page du questionnaire, il y avait une question pour sonder l'intérêt pour la prochaine partie de l'étude, soit l'observation participante et l'entretien. Si les personnes répondantes n'étaient pas intéressé.e.s à poursuivre la prochaine étape de l'étude, le questionnaire se terminait en remerciant la personne pour sa contribution. Si la personne répondait dans l'affirmative, l'écran affichait un formulaire pour entrer ses coordonnées. À des fins de sécurité, les coordonnées des répondant.e.s ont été gardées de manière sécuritaire dans un dossier sécurisé et étaient seulement accessibles par moi-même. Elles ont ensuite été cachées sur le document de travail contenant les réponses au questionnaire en ligne.

*Pour la logique de succession des questions, veuillez consulter la liste des questions posées dans le questionnaire en ligne, ainsi que le document de logique des questions en annexe.*

### *4.2.4. Observation participante et gabarit d'observation*

Au départ, le concept des loisirs sociaux avait été considéré comme étant un aspect de la vie quotidienne qui permettrait d'observer les représentations linguistiques en action parce qu'il

s'agit d'un espace non-institutionnel où l'individu peut être libre de choisir ses interactions avec le moins de pressions possibles quant aux considérations linguistiques (Pujolar, 2001). L'observation participante s'est avérée comme un choix évident afin de capter les comportements sociaux de l'individu dans un milieu social quelconque (Coenen-Huther, 1995; Gaudet & Robert, 2018). L'intention était de voir quelles langues les participant.e.s mobilisent durant l'activité, donc une instance observée de comment les participant.e.s utilisent les langues qu'ils connaissent;

Seuls sept des personnes contactées pour participer à la suite de l'étude ont confirmé vouloir poursuivre. Ces sept individus étaient des gens que je connaissais personnellement et avec qui j'avais une amitié au préalable. La motivation pour chacun.e de ces participant.e.s était non seulement de m'aider à accomplir cette recherche, mais aussi d'avoir une occasion de réfléchir sur leur parcours de vie et leur utilisation de la langue. Quoique ma proximité variable aux participant.e.s ait pu causer un biais par rapport à la motivation de leur participation, ceci a fait en sorte qu'il y ait un lien de confiance entre eux et moi à titre de chercheur, ainsi qu'une compréhension approfondie de leur vécu. Cela fait en sorte que les participant.e.s sont tous du même groupe d'âge, qui assure une meilleure comparabilité, vu qu'ils ont eu le même parcours scolaire; cependant, certain.e.s répondant.e.s au questionnaire en ligne étaient soit plus jeunes (18 à 24 ans) et plus âgés (26 à 35 ans); leur inclusion aurait permis une comparaison intéressante entre différents groupes d'âge, non seulement pour leurs expériences en tant que francophones d'Halifax, mais aussi permettant une analyse de l'effet de l'âge sur le *Emerging Adulthood*.

J'ai pu accomplir les observations participantes et les entretiens avec les sept répondant.e.s entre juillet et septembre 2019. Les entretiens ont tous été tenus entre une et trois semaines d'écart de l'observation participante. Six (6) hors des sept (7) activités se sont passées presque uniquement en anglais.

En dialogue avec les participant.e.s, nous avons ciblé des activités de loisir sociales qu'ils pratiquent régulièrement et auxquelles je pourrais participer passivement, tout en portant attention à leur engagement dans l'activité, leurs pratiques linguistiques, l'organisation de l'activité, les moments d'interaction entre leurs pairs, la structure de participation de l'activité, ainsi que l'investissement de temps de la personne participante envers l'activité. L'intention n'était pas nécessairement de faire en sorte que l'activité observée en soit une qui se passe spécifiquement dans une langue particulière, mais plutôt que l'activité soit interactionnelle et permette l'échange entre plusieurs personnes. C'étaient surtout les éléments conversationnels de l'activité qui a été intéressante pour l'étude: j'ai porté une attention particulière aux différents registres linguistiques et aux occasions où il était question de faire un choix linguistique quelconque. Les notes ont été prises à la suite de l'activité, afin de ne pas perturber le rythme de l'activité.

Ceci dit, l'observation participante s'est avérée être moins pertinente que prévue; Les activités se sont déroulées majoritairement en anglais, et donc ne rendaient pas compte de la totalité des décisions linguistiques qu'auraient pu prendre les participant.e.s, ayant tous des capacités dans deux langues ou plus. Donc, les données retenues émanent principalement des entretiens.

Par contre, le fait d'être moins pertinent nous donne aussi des constats utiles pour l'analyse des résultats des autres outils de recherche. Notamment, comme il n'y a pas d'espaces sans idéologies structurantes, le fait que les activités soient toutes en anglais nous indique qu'il y a soit peu d'activités en langue française à Halifax, ou alors que les activités tenues en français ne sont pas fréquentées par les participant.e.s de manière régulière. Je développerai cette ligne de pensée en plus grand détail dans le chapitre 7, celui portant sur la réappropriation de la langue, pour analyser comment nos participant.e.s interagissent et n'interagissent pas avec les espaces communautaires de langue française. L'observation participante a plutôt servi de point d'entrée à la discussion de ce qu'est la vie quotidienne des participant.e.s, étant donné qu'il devait s'agir d'une activité qu'ils pratiquent régulièrement. L'activité offrait également un autre aperçu sur le parcours de vie des participant.e.s jusqu'au moment de leur participation à l'étude.

Les aspects de l'exploration et puis les multiples possibilités de parcours de vie que l'on retrouve dans la conceptualisation du *Emerging Adulthood* se retrouvent aussi chez la conceptualisation du « social leisure », notamment sur la question de comment les participant.e.s occupent leurs temps et quels choix ils font en termes d'investissements auprès de leurs intérêts et priorités. Donc, ceci a donc servi à mieux repérer les marqueurs du *Emerging Adulthood*, comment ils conceptualisent leurs identités en tant qu'adultes, ce qui a informé les questions que je leur ai posées durant les entretiens.

*Pour les objectifs des questions inclus dans le gabarit rempli après l'observation participante, veuillez consulter le gabarit d'observation en annexe.*

#### *4.2.5. Entretiens semi-dirigés et gabarit de questions*

Suite à l'observation participante, j'ai tenu des entretiens semi-dirigés avec les participant.e.s. Les entretiens semi-dirigés ont été retenus comme outil de recherche en raison que cet outil de recherche retient une ligne directrice concernant le questionnement, mais laisse une flexibilité quant à l'ordre des questions, selon le déroulement de l'entretien (Laroui et de la Garde, 2017).

Les questions étaient posées en trois sections, soit une question portant sur le parcours de vie des participant.e.s, une autre portant sur leurs loisirs sociaux, et puis une dernière sur leurs pratiques et leurs représentations linguistiques (en général et qui sont ressorties durant l'activité observée). Tel qu'attendu, le format d'entretien semi-dirigé a permis une flexibilité et fluidité dans les conversations enregistrées, ce qui a fait en sorte que nous avons pu aborder des sujets que je n'avais pas anticipés.

Tout comme avec le questionnaire en ligne, tou.te.s les participant.e.s ont eu l'option de faire l'entretien en français ou en anglais. J'ai également fait exprès de présenter la question en utilisant des alternances codiques entre les deux langues, et de noter qu'ils pouvaient changer de langue à n'importe quel moment et à n'importe quelle fréquence, selon leur niveau de confort. J'ai aussi mentionné que je suivrais leur changement d'une langue à l'autre si jamais c'était le cas. L'intention ici était double: le libre choix de la langue de l'entretien constituait un élément d'analyse intéressant, mais aussi par considération éthique, il m'importait d'établir un ton de conversation libre de jugement linguistique afin de rendre la personne participante le plus à l'aise possible. Les choix de langue pour les entretiens parmi les participant.e.s étaient les suivants:

- Deux (2) entretiens étaient uniquement en anglais, une (1) était uniquement en français, et quatre (4) se sont passées dans les deux langues.

Pour mieux comprendre le parcours de vie des participant.e.s jusqu'au moment de l'étude, j'ai commencé chaque entretien en demandant à la personne participante de se présenter. La question était posée de façon intentionnellement ouverte afin que la personne participante puisse me partager ce qu'il trouvait pertinent par rapport à sa personne, ou de pouvoir relever les éléments les plus importants de sa vie. D'après ces questions, j'ai pu recueillir les informations suivantes au sujet de leurs identités:

- Tou.te.s les participant.e.s étaient âgé.e.s de 25 à 26 ans au temps de leur entretien et sont tou.te.s finissant.e.s de l'École du Carrefour du Grand Havre à Dartmouth, dans la région métropolitaine d'Halifax.
- Aucun.e.s des participant.e.s ne s'identifient comme un.e minorité visible.
- Quatre (4) personnes s'identifiaient comme femme et deux (2) s'identifiaient comme homme, et une personne comme non-binaire; cinq (5) personnes s'identifiaient comme hétérosexuel.le, et deux (2) personnes s'identifiaient comme étant queer.
- Cinq (5) des participant.e.s sont issu.e.s de familles exogames par rapport aux langues officielles du Canada (un parent francophone et un parent anglophone), et deux (2) font partie de familles linguistiquement mixtes, dont l'une ayant un parent francophone et un parent ayant plusieurs langues maternelles, et l'autre ayant un parent anglophone et l'autre parent lusophone.
- Trois (3) des sept (7) participant.e.s s'auto-identifient comme ayant des origines acadiennes, et une (1) est impliquée auprès de la communauté francophone et acadienne.

Afin d'encourager chaque participant.e à construire son propre narratif par rapport à son parcours de vie, la question était posée ainsi: « Comment décrirais-tu où tu en es rendu dans ta vie en ce moment? *How would you describe where you are at in life at the moment?* ». Les participant.e.s ont souvent répondu avec une ligne de temps dans leur parcours de vie, identifiant les moments, les décisions et les étapes de vie qui leurs étaient significatifs. Dans la majorité des entretiens, les lignes de temps ont commencé au secondaire, ce qui m'a permis de poser des questions de suivi afin de comparer la situation de vie actuelle des participant.e.s à l'époque où iels fréquentaient l'école secondaire. Voici quelques des résultats par rapport à la situation de vie des participant.e.s qui ont émané des entretiens:

- Deux (2) étaient célibataires, cinq (5) étaient en couple, et parmi eux, trois (3) fréquentaient des personnes qu'ils désignaient comme étant anglophones, et deux (2) fréquentaient des personnes francophones.
- Trois (3) vivaient seul.e.s, deux (2) vivaient avec leurs partenaires, une (1) vivait en colocation avec plusieurs personnes et une (1) vivait avec ses parents.
- Trois (3) ont complété un programme collégial (en anglais), trois (3) ont complété des études universitaires (une (1) en français, une (1) en anglais et une (1) dans une institution bilingue), et un (1) participant était en cours de terminer son baccalauréat au moment de l'entretien (dans une institution bilingue).
- Trois (3) avaient des emplois permanents, deux (2) avaient des emplois saisonniers (dont un (1) à temps partiel), une (1) travaillait à son propre compte et une (1) était au chômage.

- Quatre (4) des sept (7) participant.e.s ont participé à au moins un événement du Conseil Jeunesse Provincial (CJP) de la Nouvelle-Écosse, un organisme à but non lucratif qui agit comme un espace francophone non-scolaire pour les jeunes.

Ensuite, je leur ai demandé quels sont les buts (à court terme et à long terme) qu’iels visent pour eux-mêmes, ainsi que leurs priorités dans la vie au moment de l’entretien pour comprendre où iels veulent se diriger. Je leur ai également posé une question sur les identités avec lesquelles iels s’identifient le plus afin que je puisse garder celles-ci en tête pour le reste de mes questions.

Ensuite, afin de contextualiser l’activité à laquelle nous avons participé ensemble, j’ai posé les questions suivantes aux participant.e.s: comment iels ont commencé à pratiquer cette activité, qui sont les gens avec lesquels iels font l’activité, depuis combien de temps iels participent à l’activité, quelle est la place qu’occupe l’activité dans leur vie quotidienne. Ces questions ont permis une meilleure compréhension de ce que la personne participante choisit de faire délibérément durant son temps libre, et puis quels choix iels font envers la participation à quelconque activité.

Enfin, la dernière section du guide d’entretien portait directement sur les pratiques et les représentations linguistiques des personnes participantes. Dans presque tous les entretiens, la question de la langue a été abordée durant la première section portant sur leur parcours de vie, ce qui a devancé mon questionnement sur les représentations linguistiques, et nous a aussi permis de nous pencher plus fluidement sur les considérations et pratiques linguistiques de la vie quotidienne des participant.e.s dans la section portant sur leurs activités et loisirs. Vu que la

diversité du bagage linguistique des participant.e.s m'intéresse pour ce projet, j'ai inclus dans le gabarit de questions de l'entretien une dernière section pour pouvoir faire un retour sur les éléments de leur parcours de vie et leurs activités quotidiennes. Plus précisément, cette section finale porte directement sur les pratiques linguistiques des participant.e.s, les contextes dans lesquels iels utilisent les différentes langues qu'iels parlent, le changement de la fréquence ou le contexte de l'utilisation de cette langue au fil des années, et puis leurs expériences générales envers la langue ou le contexte dans lequel la langue serait présente.

*Pour les objectifs des questions incluses dans le gabarit de questions posées durant l'entretien semi-dirigé, veuillez consulter le gabarit de questions d'entretien en annexe.*

#### **4.3. Limites de l'étude**

Il est d'abord nécessaire de noter qu'il s'agit d'une étude qualitative et sert à dresser un portrait plus profond et nuancé des représentations linguistiques des jeunes adultes scolarisés en français dans un contexte francophone minoritaire. Toutefois, l'étude aurait pu bénéficier d'une composante quantitative, qui n'a pas pu être entreprise dû aux contraintes logistiques de ce projet de thèse. Une étude quantitative éventuelle pourrait bonifier les données recueillies et permettre une triangulation plus nuancée des données afin de voir si certaines identités ou caractéristiques ont des corrélations avec les représentations ambivalentes retrouvées chez les participant.e.s de cette étude. Le questionnaire en ligne avait été conçu comme outil de recrutement, mais aurait pu aussi être utilisé pour recueillir des données sur l'utilisation du français après le secondaire.

Aussi, bien qu'il y a une diversité de profils linguistiques parmi les participant.e.s qui est concordante avec la composition mixte (non-acadienne et issues de familles exogames) reconnue parmi les portraits démographiques que nous avons de la communauté de langue française à Halifax, il est à noter que tous les participant.e.s à cette étude sont des personnes blanches d'origines largement européennes. En sachant qu'il y a une population immigrante importante auprès de la communauté francophone d'Halifax, ce projet ne reflète sans doute pas les expériences des jeunes adultes issus de familles immigrantes ou des jeunes adultes BIPOC<sup>6</sup> qui ont eu un parcours similaire. Il est connu que les jeunes issus de l'immigration et les jeunes BIPOC qui fréquentent l'école de langue française à Halifax font face à des défis et des circonstances particulières que leurs pairs non-immigrants et blancs n'affronteront pas (Liboy & Patouma, 2021).

#### **4.4. Éthique de recherche (déontologie)**

Le certificat d'approbation éthique a été approuvé et attribué au projet le 10 juin 2019, soit deux semaines avant que le sondage en ligne ait été lancé comme première collecte de données.

À chaque étape du projet, il y avait des recours pour mettre fin au processus, y compris les ressources énumérées sur les deux instances où je demande leur consentement (l'un au début du questionnaire en ligne et l'autre pour l'observation et l'entretien conjointement). Les recours incluent des ressources de santé mentale (bien qu'il n'y eût pas de risque explicite lié à leur participation à cette étude), ainsi que le choix de donner la machine d'enregistrement au

---

<sup>6</sup>Ce terme se réfère à l'expression *Black, Indigenous and People of Colour*. Le choix de vocabulaire est ici complexe et sert à définir ces identités par l'affirmation de la différence. Je choisis cette expression car elle est en ce moment celle qui circule dans les réseaux antiracistes de l'Université d'Ottawa.

participant.e lors de l'entretien, afin que ce soit à portée de leur main si jamais iels veulent mettre fin à l'entretien et demandent de supprimer l'audio.

Les participant.e.s à l'étude ont eu l'opportunité de poser un regard réflexif sur leurs identités, leur parcours de vie et puis les liens qu'ils ont avec les langues présentes dans leurs vies. Participer à l'étude leur a aussi permis de réfléchir aux prochaines étapes qu'ils prévoyaient dans leur parcours identitaire au cours de leur vie. De manière intentionnelle, j'ai donné carte blanche aux participant.e.s afin qu'iels puissent construire leur propre conception de leurs identités et leur parcours de vie de façon que leurs réalités soient adéquatement représentées. D'autant plus, il était intentionnel de créer tous les outils de recherche et documentation en anglais et en français, non seulement pour des fins d'accessibilité, mais aussi parce que le choix de langue des participant.e.s consiste d'une donnée importante en soi.

Pour ce qui en est du questionnaire en ligne, les données ont été extraites de Survey Monkey à la fin de la période de collecte de donnée, et ont été ensuite téléversées sur G-Suite, qui protège toutes données sauvegardées et recueillies par l'application d'un chiffrement automatique qui préserve la sécurité des informations, en plus d'une vérification à deux étapes pour accéder aux applications sous le parapluie G-Suite. Tous les autres documents relatifs au projet, y inclus les fichiers audio, les transcriptions, les notes sont toutes sauvegardées dans G-Suite.

Tou.te.s les participant.e.s ont eu l'occasion de choisir un pseudonyme lors des entretiens, avec la directive que celui-ci reflète en quelque sorte leur prénom et nom actuel, ainsi que leur bagage culturel. Quelques modifications ont été apportées, avec leur consentement, afin de mieux


protéger leur identité. Les seuls documents qui retiennent le nom de la personne participante sont les formulaires de consentement, que les participant.e.s ont signés, qui n'ont pas été numérisés et sont gardés sous clé et n'ont aucun marqueur pour identifier un lien à quelconque outil de recherche ou note relié au projet. Le nom de toutes autres personnes mentionnées dans l'étude a été modifié, ainsi que toutes informations qui pourraient trop directement identifier la personne participante.







#### 4.5. Présentation du corpus de données

Ci-dessous, je présenterai brièvement les participant.e.s de l'étude avec qui m'ont invité à une activité de leur choix et avec qui je me suis ensuite entretenu.

Tel qu'indiqué dans la section pertinente à l'admissibilité ci-haut, les participant.e.s sont tou.te.s des jeunes adultes qui sont des finissant.e.s de l'École du Carrefour à Halifax. Iels ont tou.te.s majoritairement grandi dans la région métropolitaine d'Halifax et n'étaient pas responsables d'un enfant au temps de l'étude. Iels peuvent tou.te.s être considéré.e.s comme faisant l'expérience du *Emerging Adulthood* de différentes manières, assumant un ou plusieurs des marqueurs emblématiques de cette phase de vie, chose qui sera exploré au début du chapitre 7.

Afin de donner un aperçu des sept participant.e.s, voici quelques courtes biographies à leur sujet:

 <p><b>Angus Edwards</b></p>	<p><b>Composition familiale:</b> Père anglo-néoécossais, mère acadienne <b>Âge:</b> 26 <b>Études:</b> Collégiales (Mécanique) <b>Situation d'habitation:</b> Seul <b>Emploi:</b> Mécanicien <b>Lieu d'habitation actuel:</b> Saint-Jean, Nouveau-Brunswick</p>
---	--

 <p><b>Monica Thériault</b></p>	<p><b>Composition familiale:</b> Père acadien de Clare, mère anglo-néoécossaise  <b>Âge:</b> 25  <b>Études:</b> Collégiales (Esthéticien.ne)  <b>Situation d’habitation:</b> Colocation avec plusieurs personnes  <b>Emploi:</b> Chômage  <b>Lieu d’habitation actuel:</b> Halifax, Nouvelle-Écosse</p>
 <p><b>Sasha Boudreau- Tavares</b></p>	<p><b>Composition familiale:</b> Père portugais, mère anglo-néoécossaise  <b>Âge:</b> 26  <b>Études:</b> Collégiales (Graphisme)  <b>Situation d’habitation:</b> Chez ses parents  <b>Emploi:</b> Graphiste  <b>Lieu d’habitation actuel:</b> Halifax, Nouvelle-Écosse</p>
 <p><b>Estelle LeBlanc</b></p>	<p><b>Composition familiale:</b> Père acadien, mère bilingue italo-canadienne  <b>Âge:</b> 26  <b>Études:</b> Universitaires (Gestion du tourisme)  <b>Situation d’habitation:</b> Colocation avec partenaire  <b>Emploi:</b> Coordinatrice en tourisme  <b>Lieu d’habitation actuel:</b> Halifax, Nouvelle-Écosse</p>
 <p><b>Charlotte Aucoin</b></p>	<p><b>Composition familiale:</b> Père acadien de Clare, mère anglo-néoécossaise  <b>Âge:</b> 25  <b>Études:</b> Universitaires (Gestion des affaires)  <b>Situation d’habitation:</b> Seule  <b>Emploi:</b> Agente de projet communautaire  <b>Lieu d’habitation actuel:</b> Moncton, Nouveau-Brunswick</p>
 <p><b>Philippe Goldman</b></p>	<p><b>Composition familiale:</b> Père anglo-néoécossais, mère judéo-québécoise  <b>Âge:</b> 26  <b>Études:</b> Universitaires (Ingénierie, gestion des affaires)  <b>Situation d’habitation:</b> Colocation avec partenaire  <b>Emploi:</b> Employé municipal  <b>Lieu d’habitation actuel:</b> Gatineau, Québec</p>
 <p><b>Céline Lévesque</b></p>	<p><b>Composition familiale:</b> Père québécois, mère anglo-terreneuvienne  <b>Âge:</b> 26  <b>Études:</b> Universitaires (Médecine)  <b>Situation d’habitation:</b> Seule  <b>Emploi:</b> Militaire  <b>Lieu d’habitation actuel:</b> Ottawa, Ontario</p>

*Pour le profil complet de chacun des participant.e.s, veuillez consulter le document de biographie en annexe.*

#### **4.6. Transcription des entretiens**

La transcription des entretiens s'est déroulée de l'hiver 2020 à Janvier 2022; les entretiens avaient une durée cumulative de 715 minutes d'audio, soit juste en dessous de 12 heures. Chacun des entretiens était d'une durée de 60 à 120 minutes.

J'ai effectué des choix délibérés pour la transcription de certains mots ou certaines phrases afin de retenir l'authenticité des paroles des participant.e.s. Je ne mets pas en italique l'usage d'une langue différente, dû à la prépondérance du *code-switching* entre l'anglais et le français chez la majorité des participant.e.s. J'ai aussi tenté de rester fidèle à la prononciation de mes participant.e.s, qui ont chacun.e leur registre de français et leur accent particulier (par exemple: j'ai transcrit l'utilisation du « Ej » ou « J'- » devant les voyelles et les consonnes, dépendant du registre de la personne, au lieu d'écrire la forme normative du « Je » ou du « J'- » devant uniquement les voyelles).

*Pour la transcription complète des entretiens, veuillez consulter le document de transcription en annexe.*

#### **4.7. Analyse des données**

Bien que plusieurs notes aient été prises au cours du processus de transcription, une analyse du corpus a été effectuée utilisant le logiciel Dedoose pour faire l'analyse de discours des transcriptions des entretiens et s'est déroulée au cours de l'hiver et du printemps 2022.



Image 7: Exemple des extraits de verbatims sur Dedoose

Selected	Type	Media	Date/Time	User	Length	Codes Count	Codes Short	Memos
<input type="checkbox"/>		Thèse - Transcriptions.docx	02/11/2022	Dboutin	152	1	Mobility	0
<input type="checkbox"/>		Thèse - Transcriptions.docx	02/11/2022	Dboutin	1181	3	Décrochage c...	0
<input type="checkbox"/>		Thèse - Transcriptions.docx	02/11/2022	Dboutin	608	6	Conceptualisa...	0
<input type="checkbox"/>		Thèse - Transcriptions.docx	02/11/2022	Dboutin	1714	6	Micro-aggress...	0
<input type="checkbox"/>		Thèse - Transcriptions.docx	02/11/2022	Dboutin (109644-110755)	1444	4	Instance d'ins...	0
<input type="checkbox"/>		Thèse - Tra... MT0:00:06: Donc, j'parlais genre, de comme, le fait que dans la langue française... Y'a un certain classicisme de langue qui existe pas dans d'autres langues, qui en sorte que- Bin ça fait en sorte que comme, t'sais, quelqu'un qui vient de la Nouvelle-Écosse va pas avoir un français assez fort pour parler avec quelqu'un du Québec, et quelqu'un du Québec va pas avoir un français assez fort pour parler avec quelqu'un d'la France, parce que comme, même quand j'étais en Australie, uh, y'avait du monde français, comme de France, pis je j'asais avec eux...	02/11/2022	Dboutin	949	1	Work Instability	0
<input type="checkbox"/>		Thèse - Tra...	02/11/2022	Dboutin	949	1	Extended Stu...	0
<input type="checkbox"/>		Thèse - Tra...	02/11/2022	Dboutin	949	1	Work Instability	0
<input type="checkbox"/>		Thèse - Tra...	02/11/2022	Dboutin	949	1	Short Term G...	0
<input type="checkbox"/>		Thèse - Tra...	02/11/2022	Dboutin	949	1	Long Term go...	0
<input type="checkbox"/>		Thèse - Transcriptions.docx	02/11/2022	Dboutin	752	1	Mental Health	0
<input type="checkbox"/>		Thèse - Transcriptions.docx	02/11/2022	Dboutin	782	1	Mental Health	0
<input type="checkbox"/>		Thèse - Transcriptions.docx	02/11/2022	Dboutin	530	1	Extended Stu...	0
<input type="checkbox"/>		Thèse - Transcriptions.docx	02/11/2022	Dboutin	859	3	Habilités ling...	0
<input type="checkbox"/>		Thèse - Transcriptions.docx	02/11/2022	Dboutin	558	1	Exogames (...)	0

Suite à cette deuxième ronde de codage, il m'était alors possible de sélectionner les extraits sur Dedoose et de pouvoir mettre en contraste d'autres extraits ayant les mêmes codes, afin de voir quels codes étaient les plus récurrents et lesquels étaient souvent groupés ensembles (Image 7). Je suis alors arrivé à certains constats par rapport au contenu des verbatims. J'ai ainsi commencé à choisir les extraits qui représentaient le mieux les constats qui ont émergés des données.

Finalement, il était question d'organiser les constats et extraits dans un ordre logique afin de segmenter l'analyse en chapitres, avec pour but que les idées puissent se succéder et bâtir un argumentaire cohérent. Les chapitres d'analyse se succèdent afin de fournir du contexte au prochain, en commençant avec un chapitre portant les représentations linguistiques des participants et leurs parcours comme adolescents, suivi d'un autre qui met en contraste les représentations des participant.e.s avec les idéologies linguistiques mobilisées dans la communauté de langue française d'Halifax. Finalement, le dernier chapitre d'analyse porte sur

leurs trajectoires, leurs pratiques linguistiques et les manières dont les participant.e.s repensent et se réapproprient l'usage de la langue en tant que jeunes adultes.

La rédaction de la thèse a débuté tôt durant l'été 2022, et puis a transitionné graduellement vers l'édition lors du printemps et de l'été 2023.

## 5. Représentations linguistiques

« The idea that language is a game at which some players are more skilled than others has a bearing on the vexed relationship between loneliness and speech. Speech failures, communication breakdowns, misunderstandings, mishearings, episodes of muteness, stuttering and stammering, word forgetfulness, even the inability to grasp a joke: all these things invoke loneliness, forcing a reminder of the precarious, imperfect means by which we express our interiors to others. **They undermine our footing in the social, casting us as outsiders, poor or non-participants.** »

LAING, Olivia, « My Heart Opens To Your Voice », *The Lonely City: Adventures in the Art of Being Alone*, Picador, 2016, page 70.

Dans ce chapitre, je rends compte des expériences ambivalentes par rapport à la langue française qu'ont vécu les participant.e.s de l'étude, et puis comment ses expériences ont informé leurs parcours et leur relation avec cette langue. J'aborderai leurs diverses représentations face à la langue française en portant attention aux contextes dans lesquels ces représentations surgissent. Plus précisément, je vais discuter des représentations ambivalentes qu'ont les participant.e.s vis-à-vis de la langue française, et comment celle-ci peut être à la fois une langue d'instruction scolaire, une langue identitaire et familiale et aussi une source d'insécurité linguistique. Je m'intéresse aussi à leurs identités linguistiques et culturelles, et comment plusieurs ont éprouvé des difficultés à les à nommer, dû en partie aux identités culturelles mixtes des participant.e.s, mais aussi en raison d'une absence d'attachement envers les institutions qui représentent la communauté de langue française d'Halifax. Les participant.e.s ont un rapport complexe avec la langue française et puis les institutions qui la représentent. Il est à noter que malgré tout, les participant.e.s utilisent toutefois la langue française dans leur vie quotidienne en tant qu'adulte, n'étant pas endigués par leurs représentations ambivalentes envers celle-ci. L'analyse se poursuivra au chapitre 6, qui abordera par la suite les idéologies linguistiques de la communauté, et puis au chapitre 7, qui portera sur les comportements linguistiques des participant.e.s.

### 5.1. « Fucked-up-ophones » : les représentations ambivalentes du rapport au français

Dans ce chapitre, j'adopte une perspective multilingue pour mieux saisir les tensions que vivent les participant.e.s dans un espace où domine une idéologie monolingue qui imagine que l'identité s'exprime avant tout par l'attachement à une seule langue, dans ce cas, le français. Les participant.e.s de cette étude ont exprimé qu'ils se sentent souvent dans les marges d'une perspective identitaire, peu importe le contexte. En contact avec leurs pairs anglophones, ils sont considéré.e.s comme étant des « Frenchies », bien que chacun.e d'entre eux passe souvent inaperçue.e comme locuteurs.trice du français en utilisant l'anglais, dans la mesure où ils utilisent et maîtrisent une variété de l'anglais qui est proprement haligonienne. Tel que le dit Sally Ross:

« En termes concrets, cela veut dire que la programmation entièrement française à l'École du Carrefour n'affecte pas les compétences des élèves en anglais, au contraire. Il faut quand même ajouter que les élèves de cette école, qui se trouve au cœur de la plus grande région urbaine du Canada atlantique, parlent anglais avec la plupart de leurs amis et, dans beaucoup de cas, parlent anglais à la maison. Leur instruction en langue française ne les empêche certainement pas de s'intégrer au milieu anglophone » (Ross, 2001, page 159)

Cette position en marge des identités linguistiques « légitimes » se manifeste de multiples manières. Celle qui ressort le plus souvent est face à leur rapport avec le registre de la langue française qu'ils utilisent. Dans un des extraits les plus marquants du corpus de données, Sasha démontre le plus directement les représentations complexes et ambivalentes que tiennent l'ensemble des participant.e.s envers leur bagage linguistique mixte. Ici, elle nous parle de son identité linguistique et culturelle:

<b>SBT1:40:40</b>	<i>I am definitely Acadian-adjacent, y'know? [laughs] Like, by proxy. Because I live in Nova Scotia, by proxy, my French is close enough to that than it would be something else. And I wouldn't consider myself an anglophone either. I don't know what I consider myself. 'Cause I, like- I speak English mostly, but I</i>
-------------------	---

	<i>went to French school, but I'm not a francophone, but I also don't consider myself an angloph- I don't know what I am!</i>
<b>DB1:41:05</b>	<i>So why don't you consider yourself a francophone?</i>
<b>SBT1:41:09</b>	<i>It's because- It's like, why would I call myself a francophone? 'Cause I went to school in French? I didn't spend a lot of time speakin' French when I was in school in French, sooooo, I would consider myself coming from a French family [rather] than considering myself a francophone. I'm just like, a <b>fucked-up-ophone</b>. Like, I dunno, I dunno man [laughs]</i>

Le fait qu'elle qualifie son identité linguistique comme étant « fucked-up », même en guise de blague, nous mène vers deux constats: Sasha perçoit son identité linguistique de manière ambivalente, et puis constate qu'elle se retrouve en marge des conceptualisations et catégorisations dominantes des catégories identitaires liées à la langue française dans sa communauté. Elle constate un ne pas être en mesure de circonscrire son identité linguistique de manière contiguë, c'est-à-dire qu'elle conçoit son identité linguistique comme étant non-normative. Cette ambiguïté quant à la nomination identitaire ressort aussi chez Angus, qui soulève un sentiment similaire en exprimant qu'il n'est pas nécessairement en mesure de qualifier son accent en français:

<b>AE0:58:30</b>	<i>Yeah, I think there's a disparity between how I sound and how I think I should sound.</i>
<b>DB0:58:41</b>	<i>Okay! And where do you think that stems from? Like, who told you this?</i>
<b>AE0:58:48</b>	<i>I dunno... It might be- It's hard to say. I think it's 'cause- Something will sound nice in my head, and then I'll speak it, and then- I feel like I have a weird French, it comes from a weird place. It's like some bastardized... 'Cause like, I'll use some Québécois expressions and some Acadian expressions, and then I also have the English accent behind all that, 'cause I grew up in this environment, and yeah- I think it's just a strange French that most people don't hear a lot.</i>

Angus dénote une dissonance entre sa manière de parler le français et les variétés de langues qu'il perçoit comme étant plus légitimes que celles qu'il utilise. Il désigne son accent comme

étant « bâtardisé », compte tenu de la diversité des variétés du français auxquelles il a été exposé à l'âge où il a appris le français. Il compare donc par défaut sa manière de parler à un certain standard de la langue française, ou comme il le dit, « how I think I should sound ».

Qui plus est, l'aisance et le confort avec l'utilisation de la langue anglaise étaient apparents chez les participant.e.s lors des entretiens. Chacun.e des participant.e.s ont rapporté avoir une aise en anglais, et deux des participant.e.s, Sasha et Angus, qualifient leurs registres en français de manière explicitement négative. Iels ont exprimé une incapacité à communiquer aussi adéquatement leurs pensées en français qu'en anglais et ont choisi de passer l'entretien en anglais:

<b>DB0:00:41</b>	<i>And as I said earlier, like, which language do you wanna do this in? Do you wanna switch back-and-forth?</i>
<b>SBT0:00:48</b>	<i>Uh, I'm gonna do it in English, just because I believe that my French vocabulary is not up to snuff with what I would want to give you information on and I don't want to struggle and maybe not be able to give you something that I would be considering... More valuable than I- Which is a lot.</i>

Plusieurs participant.e.s font aussi allusion à la diglossie, ou au fait que certaines langues appartiennent à des fonctions sociales et des contextes particuliers (Colonna, 2013). Malgré son bilinguisme et sa maîtrise du français et de l'anglais, Estelle, qui travaille dans le domaine du tourisme, trouve certains registres plus faciles dans une langue qu'une autre, dépendant du contexte. Dans le cadre de son travail, elle dit qu'elle manque de vocabulaire en français, mais dans des contextes sociaux entre amis, il lui arrive de penser aux mots en français plus facilement:

<b>EL1:15:22</b>	<i>J'suis toujours game d'offrir mes services en français quand j'peux. C'est comme, si j'peux servir quelqu'un en français, like, for sure! Mais, j'trouvais que je manquais de vocabulaire nécessaire. So, ça</i>
------------------	---

*c'est quand j'ai- Ça l'a comme, cliqué que dans l'aspect professionnel, ça me manquait un peu. Yeah, so comme, des situations se présentent, pis j'suis comme, oh wow, okay, I guess que mon vocabulaire est kinda lacking. Pis ça se passe aussi en anglais! (...) juste comme, les mots de tous les jours que tu utilises... Parce que souvent j'suis comme, wait a minute! Si j'parle en anglais, j'suis comme, eeeehhh, I don't know what this is in English, pis j'ai l'aire d'une total Frenchie! [laughs] "I don't know how to say it in English! I dunno! You know the thing that does this thing...? Oh yeah! A fork!". (...) C'est le vocabulaire de la maison pis de comme, tous les jours versus quelque chose que j'aurais appris à l'université ou dans des cercles sociales, y'know what I mean? Parce que quand j'étais jeune, y'know, jusqu'à temps que j'ai graduée le secondaire, so jusqu'à temps que j'avais 18 ans, I mean, tout était en français à part de ma vie sociale hors de l'école, faique toute la langue familiale pis les p'tites affaires de grammaire pis toutes ces affaires-là, ça s'inscrit dans toi, just subconsciously. Pis là les affaires que t'apprends à l'université, c'est tellement plus spécifique que, y'know, t'apprendrais pas quoi... Comme un "berlingot"! J'ai aucune idée c'est quoi en anglais!*

Cette diglossie entre la langue anglaise et la langue française vient renforcer l'idée que certains lexiques seront plus familiers dans une langue dépendant du contexte. Or, dans des contextes multilingues, lorsque les langues occupent différents espaces sociaux, les termes seront plus familiers aux locuteurs dans une langue qu'une autre. Parler en français dans une sphère de leur vie qui est typiquement vécue en anglais peut s'avérer difficile ou inconfortable (Marian & Niesser, 2000; Marian & Fousey, 2006). L'extrait ci-haut d'Estelle démontre non seulement des pratiques langagières bilingues, mais aussi un rapport d'altérité qui émerge chez les participants lorsqu'ils interagissent avec leurs pairs anglophones sur des sujets qui se rapportent aux sphères de leurs vies où le français était présent durant l'enfance et l'adolescence, tel qu'à l'école ou avec la famille. Cependant, ils peuvent aussi avoir des difficultés à trouver le vocabulaire en français quant aux sujets qui ont principalement été abordés en anglais au cours de leurs vies.

Bien qu'ils aient une maîtrise de l'anglais qui est égal à leurs pairs anglophones, la langue anglaise n'occupe pas le même espace dans la vie des participant.e.s ou la même signification que la langue française (Ross, 2001). Estelle exprime que la langue française se rattache à des

aspects spécifiques de sa vie et de son identité personnelle, alors que l'anglais est la langue d'usage par défaut, notamment avec son partenaire.

**EL1:36:14**

*Okay! Uh, so, anglais, c'est juste, y'know, whatever. C'est juste la langue dans laquelle je vis [rires] I dunno, ça me fait pas ressentir des émotions spécifiques. Uh, le français, c'est comme- C'est compliqué, I guess? Yeah, y'know, le français [inintelligible] y'a d'la fierté, y'a d'la tristesse pour comme, la perte, I guess- Uh, yeah, I dunno, I guess le français c'est comme- Non, you know what? J'allais dire comme un vieux toutou que t'adores, mais comme- Y'know, you're kinda sad for those days where you don't get to sleep with your teddy every night? (...) j'ai mon toutou de ma jeunesse, y'know (...) je l'avais depuis que j'avais sept ans, pis j'l'adore, pis à chaque fois que j'voyage, j'l'emmène quand même avec moi dans ma valise, mais quand j'suis à la maison, il vit dans mon garde-robe, so it's kinda like "Hey buddy, sorry, you can't really... Sleep in my bed with my boyfriend, but still love ya! I'd like to see you more, but, that would be kinda weird"*

Elle illustre ici la complexité des représentations linguistiques qu'elle tient par rapport à la langue française qui a été rapportée par la majorité des participant.e.s de ce projet. En effet, tou.te.s les participant.e.s ont indiqué que l'anglais est plutôt une langue de fonction ou une langue usuelle, tandis que le français occupe une place qui est plus difficile à cerner; étant à la fois une langue familiale et affective pour certain.e.s parmi les participant.e.s, le français reste aussi une langue d'éducation qui est uniquement utilisée dans des contextes précis, dont souvent des contextes qui sèment l'insécurité linguistique. Bien qu'iels n'aient pas un attachement particulier à l'anglais, il va de soi que la langue utilisée au quotidien est la langue qui se parle avec le plus d'aise (Corbeil, 2005).

## **5.2. Accent bâti, accent bâtard: les défis de la nomination identitaire en contexte plurilingue et pluri-identitaire**

À chaque entretien, je posais la question suivante : « Quelles sont les identités avec lesquelles tu t'identifies le plus? *Which are the identities you most strongly identify with?* ». Cette question a

suscité des réponses très intéressantes, en raison d'une interprétation large du sens « d'identité » par les participant.e.s (qui s'alignent fortement avec le désir du chercheur en posant la question ainsi). La question avait pour but que les participant.e.s indiquent les identités qui sont importantes pour eux, en les définissant dans leurs mots. Certain.e.s se sont identifiés par leur genre et/ou leur sexualité (femme, queer, bisexuelle), d'autre par le biais de leurs emplois, activités ou leurs intérêts (étudiant.e, fonctionnaire, gamer). Cependant, plusieurs parmi iels ont abordé leurs identités linguistique et culturelle de manière nébuleuse, mais consistante: iels se sentent en marge de multiples identités, ou comme étant autrement incapables de pleinement s'affirmer sous une identité linguistique ou culturelle nettement circonscrite. Même les participant.e.s qui s'affirment comme « acadien.ne.s » ou « québécois.e.s » le faisaient avec des précisions ou des exclusions à ces identités, offrant des nuances quant aux définitions et transgressions des frontières de celles-ci.

Je me réfère ici à la négation ou l'absence de l'acte de nomination, soit le processus par lequel on attribue un sens particulier à une identité en la nommant (Siblot, 2001). Avoir un nom propre pour une identité permet non seulement une cohésion plus claire à l'intérieur du groupe, mais aussi une reconnaissance de ceux à l'extérieur de ce groupe. Autrement dit, « nommer, c'est faire exister. Par l'acte de baptême de la nomination peuvent se produire ensuite des sens qui seront associables à n'importe quel nom » (Richard & Fauré, 2015, page 77). Il serait donc difficile d'attribuer un sens particulier à une identité sans avoir un nom par lequel y référer. Étant donné cette multiplicité d'identité, certain.e.s participant.e.s optent pour des identités linguistiques et culturelles plus générales. Tel est le cas chez Céline, qui fait mention de son accent en français, et le fait que c'est difficile à « placer géographiquement »:

<b>DB1:40:08</b>	<i>Okay, pis qu'est-ce que tu te considèreras maintenant?</i>
<b>CL1:40:11</b>	<i>Canadienne. Ouais, on a- On a trop déménagé pis mon- Même mon dialecte maintenant, c'est- C'est plus un- C'est un mélange de toutes les places où j'ai été. Actually, t'as posté un article un moment donné y'a quelques années. pis le titre ou quelque chose, c'était "Mon accent bâtard, je l'ai bâti" pis ça c'est 100% moi. parce que j'ai pas un accent que tu peux vraiment placer géographiquement, parce qu'il y a des affaires qui viennent quand j'étais Halifax, y'a des affaires- Pis quand j'étais Halifax, y'avais des personnes qui venaient de Chéticamp, y'avait du monde qui venait de Clare, j'avais, comme- Ils venaient de partout.</i>

Céline évoque ici un texte de Sarah MacNeil, « [Accent bâti, accent bâtard](#) », publié dans le webzine Astheure en 2016, qui discute de la mutabilité d'un accent et puis des diverses influences qui peuvent venir alimenter la manière de parler des locuteurs (MacNeil, 2016). Dans le cas de Céline, ceci est dû aux multiples déménagements qu'elle a vécu dans son enfance venant d'une famille militaire. Toutefois, ce phénomène est observable chez d'autres participant.e.s, par le fait qu'Halifax est une ville où il y a plusieurs variétés du français qui coexistent. Angus fait écho à ce fait en indiquant les différentes influences linguistiques de son registre, chose qui reflète la diversité des variétés du français de la communauté de langue française d'Halifax.

<b>AE0:58:48</b>	<i>I feel like I have a weird French, it comes from a weird place. It's like some bastardized... 'Cause like, I'll use some Québécois expressions and some Acadian expressions, and then I also have the English accent behind all that, 'cause I grew up in this environment, and yeah- I think it's just a strange French that most people don't hear a lot.</i>
------------------	--

Bien que cette citation d'Angus ait déjà servi à exemplifier les connotations négatives qu'il associe en utilisant « bastardized » comme qualificatif de son accent, il évoque aussi une mixité d'influences dans son registre en français. Céline et Angus font tous les deux allusions au lien entre la territorialité et les accents, d'où une identité linguistique peut être associée à un territoire

distinct deviennent d'autant plus authentifiés (Heller et al., 2014). Tous les participant.e.s démontrent qu'ils comprennent qu'il y a des frontières aux identités linguistiques auxquelles ils sont exposé.e.s, et qu'ils se trouvent en marge de celles-ci dû à leur bilinguisme et mixité d'identités et registres linguistiques. Au final, cela représenterait un facteur important quant à l'ambiguïté et l'ambivalence par rapport à leur appartenance linguistique (Pilote, 2007; Lafontant, 2000).

Deux des participant.e.s, Charlotte et Estelle, ont indiqué une identité culturelle qui est fortement attachée à l'Acadie, mais ces représentations identitaires ne sont pas faites sans certaines précisions. Charlotte nuance ses qualificatifs identitaires ainsi:

<b>CA0:59:51</b>	<i>Ouh, so, mon premier instinct est de te dire "L'identité acadienne", mais comme, pas vraiment l'Acadie folklorique? J'sais pas.</i>
<b>DB1:00:09</b>	<i>Comment est-ce que tu le définirais then?</i>
<b>CA1:00:11</b>	<i>So, je suis une acadienne de souche mais qui vit en français, uh, en Atlantique, et puis je participe activement au réseau francophone de ma région, et puis, uh, t'sais, à part de ça, y'a aussi comme- Pour moi, y'a tout une historique de ma famille pis le fait que, t'sais, les enjeux que ma famille a vécu aussi qui m'a donné un peu d'une identité plus proche à ça. So c'est ça, c'est probablement ma première- Ma première identité, comme, la plus forte. (...) J'me sens vraiment attachée à mon identité de comme, east-coaster. Yeah, so, ma mère étant anglophone, c'est ça, c'est comme cette culture-là que j'ai vraiment comme, vécu quand j'étais plus jeune pis qu'ej vis encore, comme quand j'visite, surtout- Surtout Halifax, mais c'est ça, comme, l'idée qu'on est gentil à tout le monde, qu'on se respecte généralement, qu'on s'amuse, que, t'sais comme, la vie est plus simple et relaxe, pis uh, ouais, j'pense que ça c'est definitely comme, une forte, pis quand les gens viennent visiter, comme, c'est ça qu'ej veux qu'ils voient en premier.</i>

Charlotte articule son identité culturelle et linguistique comme étant premièrement familiale, mais en rajoutant d'autres identités régionales avec lesquelles elle s'associe, en reconnaissant la distinction entre l'identité acadienne et l'identité d'east-coaster, qu'elle semble associer principalement avec la langue anglaise. Monica exprime, quant à iel, une dissonance entre le

discours du protectionnisme linguistique, en affirmant que l'approche entourant la langue française en Acadie mise sur la culpabilité face aux efforts déployés envers la pérennité de la langue:

<b>MT2:00:46</b>	<i>C'est la overwhelming culture de la francophonie, c'est comme "Ohhhh, on fait pas assez!". (...) la culture- quote-unquote "acadienne", c'est vraiment juste la préservation, c'est pas le développement de la culture. C'est la préservation de quelque chose qui est comme, ça existe pas vraiment- T'sais, ça qu'ils préservent comme idée, c'est ça qui a existé dans les seventeen-hundreds, avant qu'on s'est fait déporté.</i>
------------------	--

Iel reproche aussi aux institutions qui représentent l'Acadie d'être axées sur une vision archaïque de l'Acadie, chose qui ne s'aligne pas pour iel avec le développement de la culture acadienne et francophone. Une autre participante, Estelle, raconte que sa famille est très engagée dans la communauté de langue française d'Halifax, et même de la Nouvelle-Écosse, mais quand je lui demande comment elle s'identifie au niveau culturel, elle prend soin de mentionner les multiples identités qui composent son héritage et son quotidien:

<b>EL0:00:57</b>	<i>[rires] Oui, uh- Je suis une francophone qui habite à Halif- À Dartmouth, Halifax-Dartmouth. Uh, je suis une québécoise-acadienne-néo-écossaise, italienne I guess, on va mettre ça dans l'mix aussi.</i>
------------------	--

Dans les peu de textes portant sur l'historicité de la langue française en Nouvelle-Écosse, on indique que Halifax détient un caractère identitaire distinct des régions acadiennes, mais au-delà de ces constats, il existe très peu de recherche sur les identités de langue française à Halifax, comment ceux-ci s'articulent, se construisent. On soulève simplement qu'il y existe une diversité d'origines:

« Si certains Acadiens qui vivent dans des centres urbains peuvent y retrouver l'origine de leur famille, beaucoup d'entre eux, cependant, s'y sont installés depuis une date assez récente, après avoir quitté leurs régions rurales dans l'espoir de trouver un meilleur emploi ou de poursuivre leurs études. Il est à remarquer que les communautés francophones de Sydney et d'Halifax sont différentes de celles des régions rurales de la Nouvelle-Écosse, du

fait qu'on y trouve un nombre important de francophones non-Acadiens. Il y a, parmi ces francophones, beaucoup de personnes originaires du Québec, de l'Ontario, de France et de pays européens, et cette particularité transforme la nature de la communauté francophone. » (d'Entremont, 1990, p. 14).

Les francophones d'Halifax n'ont donc pas une dénomination identitaire commune. Outre le fait de parler une même langue en situation minoritaire, les francophones d'Halifax n'ont pas une identité sur laquelle iels peuvent s'appuyer afin de rendre légitime leur vécu et les composantes mixtes de leur identité à titre de locuteur du français ayant été scolarisé à Halifax. Cette pluralité des identités qu'ont les participant.e.s entre en conflit avec la vision monoculturelle des identités qui prédomine dans la pensée nationaliste des institutions de langue française dans la communauté, que j'aborderai en plus grand détail au cours du prochain chapitre.

### **5.3. They told me my French sucked: insécurité linguistique et normes sociales linguistiques**

Interrogés sur les instances dans lesquelles iels utilisent le français et avec qui iels le font, la plupart des participant.e.s disent ressentir une insécurité marquée dans différentes situations. Il peut s'agir d'un scénario où iels interagissent avec un groupe où il y a une personne unilingue anglophone parmi une majorité de locuteurs du français, ou entre leurs pairs qui ont été eux aussi scolarisés en français à Halifax, ou même avec des gens unilingues francophones.

Angus explique qu'il se sent plus confortable en anglais car il habite dans un environnement anglo-dominant, et donc qu'il est exposé à l'anglais de manière plus régulière. Il évoque aussi l'idée que l'anglais est une langue comprise par la majorité des gens autour de lui, tandis que ce n'est pas le cas avec le français:

**DB0:42:29**

*Okay, so would the usage of your French changed throughout the years?*

<b>AE0:42:37</b>	<i>Yeah, in high school, I was speaking it- Well, I was good at it, 'cause like, I spoke it at school everyday, but then- Yeah, I feel like every time I'm with someone who also speaks French, they're also more comfortable in English, so we just speak in English</i>
<b>DB0:43:02</b>	<i>Yeah, that's alright. So, why do you think that is? That you guys are all more comfortable in English?</i>
<b>AE0:43:10</b>	<i>The environment. Because it's Nova Scotia, so like, everything's in English, and usually, if we're also with someone who didn't go to Carrefour or Sommet or Beaubassin [French-language schools in HRM] or whatever, then yeah, we wanna include you in the conversation, we're not going to language-gatekeep you out [laughs]</i>

Son utilisation de « language gate-keeping » est particulière, vu que « gate-keeping » fait allusion aux revendications par rapport à des enjeux d'accessibilité. Dans une étude sur les revendications linguistiques, Monica Heller a trouvé que les Canadien.ne.s anglophones revendiquent le plus souvent qu'on leur adresse la parole en anglais. Cette habitude peut expliquer la perception que se fait Angus des rapports de pouvoir langagier (Heller, 1999). Angus reconnaît que s'il parle en français, ses amis unilingues anglophones ne le comprendront pas, mais que tou.te.s comprendront s'il parle en anglais, y inclus ceux qui parlent et comprennent le français aussi; Cependant, quand interrogé sur les raisons pourquoi Angus ne parle aussi pas en français avec ses pairs où tous comprennent et parlent le français, il explique:

<b>AE0:54:14</b>	<i>I think it's a combination of laziness, and sometimes being unconfid- Like, not being as confident about how my French sounds?</i>
<b>DB0:54:31</b>	<i>So where does that lack of confidence stem from, you think?</i>
<b>AE0:54:33</b>	<i>Uh, well, it's from my personality, for one, it's just- Lack of confidence is something that's not exclusive to that, and then just, my brain being like "Eh, English is easier, so let's just speak English". I speak English every day, so therefore it's very easy to get my point across in English, whereas when I'm trying to speak French, I wanna put this into words and my brain doesn't know how. Because it's been eight years since we graduated high school and I haven't been practicing a lot.</i>

Bien qu'Angus reproduise un discours de responsabilisation personnelle quant à ses habitudes linguistiques qu'il perçoit comme étant de la paresse, il rend aussi compte d'une difficulté quant à l'atteinte d'un niveau de confort en français. Cet inconfort est exacerbé par l'insécurité linguistique qu'il ressent.

En ajout à l'insécurité linguistique que ressentent les participant.e.s, il y a aussi les conventions sociales qui se créent entre eux et leurs pairs, où il est plus habituel de parler en anglais, tel que nous l'explique Estelle:

<b>DB1:27:14</b>	<i>Pis, est-ce que les gens que tu hang out avec au secondaire, qui ont le même parcours que toi, est-ce que ça se passe toujours en anglais avec eux autres?</i>
<b>EL1:27:24</b>	<i>Ouais, ouais. Parce que j'pense que c'est comme, rendu à un point où est-ce que- Comme, mes amis proches, comme mes everyday, y'know, les amis proches qui restent avec toi, ça c'est juste passé que, y'know, notre relation amicale a débuté en anglais. Comme, nos événements sociaux, ça l'a toujours été en français- Même si on s'est rencontré à une école francophone, pis on a appris le français ensemble, pis, t'sais comme, toutes nos connaissances de notre jeunesse étaient en français, hors des classes, on se parlait en anglais. Faique, c'est rendu à ce point de nos 15 ans d'amitié, ce serait kinda weird de- T'sais, ce serait pas naturel de comme... De faire ce changement de se parler en français par exprès, ce serait... Yeah, ce serait pas- Yeah, c'est pas qu'on veut pas mais c'est juste pas naturel. Yeah.</i>

Comme l'habitude linguistique de parler en anglais a été construite et reproduite par eux depuis plus d'une décennie, parler en français entre eux va à l'encontre d'une norme sociale qui leur est propre. Ceci entre en tension avec le discours institutionnel qui valorise la pratique des registres standardisant du français. Là, parler dans un français non-normatif ou en anglais contrevient à une norme établie. La normativité linguistique y est reproduite, ce qui sert à réaffirmer les frontières linguistiques et à davantage marginaliser les locuteurs du registre non-normatif (Flores & Rosa, 2015). Charlotte rend compte du même phénomène, où elle rapporte une instance après

le secondaire où elle rencontrait des ami.e.s du secondaire, mais avec la présence de personnes monolingues francophones:

<b>DB1:30:27</b>	<i>So, ces amis-là... Qui parlent l'anglais et le français, but que vous communiquez rien que en anglais- Pourquoi est-ce que tu penses que vous vous parlez seulement en anglais?</i>
<b>CA1:30:42</b>	<i>J'pense que c'est un manque de confiance de leur bord, pis que c'est juste à force d'habitude. Uh, c'est des gens avec qui j'ai beaucoup d'histoire généralement, so uh- J'ai beaucoup d'historique, and so- Pis depuis forever; on parle en anglais, pis on a été socialisé en anglais. So yeah, c'est l'habitude j'pense.</i>
<b>DB1:31:08</b>	<i>Est-ce que ça vous a déjà arrivé de comme, faire le switch au français?</i>
<b>CA1:31:13</b>	<i>Très rarement. Mais si ça se fait, c'est souvent de ma part ou de leurs parents [rires] et puis c'est forcé. Comme, moi je- Pis je leurs avais dit aussi récemment, comme, mon cerveau juste fonctionne plus vite en français en ce moment, c'que j'suis vraiment proud of! [rires] Parce que ça l'a pas toujours été le cas, mais c'est ça, j'leurs disais comme, "Vous comprenez quand j'le dit, c'est juste que j'vais sûrement glisser des mots français dans ma phrase" pis whatever, t'sais? But, uh, c'est ça, d'autres moment où, t'sais comme, quand on était à une fête, à des parties avec des amis de la France qui parlent pas super bien l'anglais, j'les voyais essayer de socialiser avec eux, pis c'était juste comme, [fait un bruit qui indique que ça c'est pas bien passé et rit un peu], c'était vraiment pas confortable, pis ils manquaient des mots pis- Un peu comme moi j'me sentais juste avant de faire le switch conscient.</i>

Charlotte met en évidence que parler en français entre amis transgresse non seulement une norme établie entre eux, mais rend apparente l'absence de confort de ses ami.e.s face à une utilisation usuelle et informelle de la langue française.

Le manque de confort vis-à-vis le français est évoqué chez la majorité des participant.e.s, plus précisément qu'iels sont plus confortables de parler en anglais plutôt qu'en français, même dans les espaces où le français serait attendu. Iels expliquent qu'il s'agit d'un mécanisme de défense pour se protéger contre les micro-agressions linguistiques par rapport à leur utilisation du français. Iels se font reprocher de ne pas bien parler le français, mais ne reçoivent aucun reproche par rapport à la qualité de leur anglais. Ainsi, l'anglais devient la langue dans laquelle iels se sentent le plus confiant.e.s. Sasha l'explique ainsi:

<b>DB1:29:53</b>	<i>[laughs] But so, like, it's interesting that you say that in the school setting, it was difficult for you to speak French, whereas it's like, the only place where you can speak French and even learn French- So how do</i>
------------------	---

	<i>you explain that sort of disconnect between like, it's the place where you're supposed to learn the language, but also-</i>
<b>SBT1:30:14</b>	<i>Because I wasn't there under the impression that I was here to learn French, 'cause I was in school. I wasn't there to learn French, y'know what I mean? Like, this was just school to me. So I would do what was easiest to me, which was swap to English. I didn't have to double-think anything, it was just the way of least resistance, was speaking English, and consuming content in English, and looking things out- (...) It's nothing against the language or something against that, it's just like, I would switch to English, because it was easier for my brain to do that, which is why I'm currently not answering questions in French, because I feel as though- I probably already mentioned this, my answers would be too- My vocabulary would limit my ability to give Daniel what I would want to as quickly as I'm able to do it now, as a regular conversation.</i>

Sasha se sent donc comme si elle ne serait pas en mesure de rendre compte de la complexité de sa pensée en français, chose qu'elle est confiante de pouvoir faire en anglais. En effet, parce qu'ils perçoivent une stigmatisation de leur façon de parler français, plusieurs participant.e.s choisissent de plus en plus l'anglais comme langue de préférence. D'autant plus, la majorité des micro-agressions linguistiques surviennent dans le cadre scolaire et communautaire sous forme de « language policing », or des reproches de figure d'autorités (Cushing, 2020; Magnan et al., 2022; Razafi et al., 2023). J'aborde plus profondément ces instances de reproches dans le chapitre 6, en identifiant les idéologies linguistiques des institutions propres à la communauté de langue française d'Halifax.

Ayant établi que les participant.e.s vivent des moments d'insécurité linguistique et d'altérité identitaire, les exemples suivants serviront à démontrer des instances et situations dans lesquelles les participant.e.s vivent cette altérité et insécurité, où les participant.e.s voient leur légitimité en tant que francophones remis en question, à l'extérieur et à l'intérieur de la communauté francophone haligonienne.

D’abord, pour exprimer son sens d’altérité à l’extérieur de sa communauté linguistique, Angus décrit un scénario lorsqu’il est rentré en contact avec quelqu’un du Québec, où il a voulu demander des services en français, mais s’est fait répondre en anglais:

<b>DB0:40:40</b>	<i>What are the circumstances in which you speak French?</i>
<b>AE0:40:43</b>	<i>If there are French people at work, I’ll speak French to them there, or if I’m going to a place- Like, I’m going to Montréal next week- I’m gonna try to speak French and maybe get rejected [laughs]</i>
<b>DB0:40:59</b>	<i>Why would you get rejected?</i>
<b>AE0:41:02</b>	<i>I dunno, it’s happened before, where I’ve just, like, been in Québec and I speak to someone in French and get responded to in English.</i>
<b>DB0:41:18</b>	<i>Okay. And what’s your experience with that? So, walk me through, how does it go over?</i>
<b>AE0:41:23</b>	<i>I dunno- So, I say to them, I dunno, like “Est-ce que je pourrais avoir un- une poutine” or whatever, and then, yeah, [simulating a response] “I can speak English, sir”; [simulating a response to them] Like, “J’peux parler français” [laughs]</i>
<b>DB0:41:37</b>	<i>[laughs] Like, you tell them that?</i>
<b>AE0:41:40</b>	<i>That’s what I wanna say! I think I’m too nervous to actually say that, so, I just kinda go with it, I’m just kinda like, whatever. But I’m like, “I’m trying, man!” [laughs] I know my French isn’t the best, but I wanna try. ‘Cause I- I don’t really speak French regularly with any friends or anything, but I feel like if I had continued with that outta high school, my French would be a lot better, but as it is, it’s not bad, but I hit a wall a lot when I’m speaking. So like, I’ll forget a word or a phrase, or an expression or somethin’.</i>

Angus partage ici qu’il s’agit non seulement d’une interaction qui rend illégitime son français, mais aussi de la difficulté de s’affirmer et rester confiant dans une situation où quelqu’un avec un registre soi-disant plus prestigieux remet en question sa légitimité en tant que locuteur (Boudreau, 2016). Monica, pour sa part, réfléchit aux discriminations langagières au sein même de la francophonie:

<b>MT2:00:06</b>	<i>Y’a un certain classicisme de langue qui existe pas dans d’autres langues, qui fait en sorte que- Bin ça fait en sorte que comme, t’sais, quelqu’un qui vient de la Nouvelle-Écosse va pas avoir un français assez fort pour parler avec quelqu’un du Québec, et quelqu’un du Québec va pas avoir un français assez fort</i>
------------------	---

*pour parler avec quelqu'un d'la France, parce que comme, même quand j'étais en Australie, uh, y'avait du monde français, comme de France, pis je jaisais avec eux... Pis c'est la même chose qui arrivait au Québec, qui m'arrive encore une fois, même après que j'avais pris l'accent québécois- C'est qu'ils me disaient [said with imitation French accent] "Ah, bien non! On dirait Céline Dion!" [laughs] Pis j'suis comme, okay, tu m'as même pas écoutée! Tu m'as même pas écoutée!*

Monica partage ici ces expériences par rapport à la hiérarchisation des registres de langues, ou comme iel dit, le « classicisme linguistique ». Iel note aussi que lorsqu'iel parle en français avec des francophones d'ailleurs, Monica se sent comme si les autres ne l'écoutent pas pour ce qu'iel dit, mais plutôt pour comment iel le dit, ce qui représente pour iel un comportement péjoratif envers sa manière de parler.

Cependant, ces instances d'altérité et d'invalidation linguistique ne se limitent pas au contact avec des francophones d'ailleurs, mais arrivent aussi au sein de la communauté francophone d'Halifax. Philippe partage qu'il y a un contraste marqué entre son utilisation du français aujourd'hui, où il se sent confiant et capable, comparativement à son temps à l'école secondaire, qu'il décrit ainsi:

<b>DB1:28:11</b>	<i>Okay, so there was more a presence of English when you were growing up, and now it's sort of like-</i>
<b>PG1:28:16</b>	<i>Switched around, yeah.</i>
<b>DB1:26:17</b>	<i>Okay. And how do you feel about that switch?</i>
<b>PG1:28:20</b>	<i>Well, it's sad! Like I said, it's sad that I'm losing it, but at the same time, it's kinda cool. My French is better than almost anybody I ever went to school with, way back in the day who ever told me my French sucked, so, take that!</i>
<b>DB1:28:34</b>	<i>People told you that your French sucked?</i>
<b>PG1:28:35</b>	<i>Oh yes! Oh yes, it happened. But y'know what? I don't care, because at this point, language is important and I've seen it a thousand times at work, and you could just be walking around the city, doesn't matter how well you speak the languages necessarily, what matters is that you can speak the languages.</i>

Bien que Philippe dise qu'il ne s'en fait plus par rapport aux remarques qu'il a reçu dans le passé, il s'agit toujours d'une expérience marquante. La chercheuse Andrea Burke-Saulnier de l'Université Sainte-Anne en Nouvelle-Écosse qualifie ce type d'expérience comme étant formatrice de « cicatrices linguistiques », soit des expériences marquantes par rapport à sa capacité ou son identité linguistique (Burke-Saulnier, 2018).

#### **5.4. Cicatrices linguistiques: Conclusion sur les représentations linguistiques des participant.e.s**

Or, les participant.e.s tiennent ces cicatrices linguistiques face à leur registre du français, qui même à ce jour, porte une influence sur la manière dont iels utilisent, ou n'utilisent pas, le français dans leur vie quotidienne. Dans le prochain chapitre d'analyse, je vais aller plus en profondeur sur les idéologies linguistiques qui contribuent à ces représentations, offrant un aperçu structurel des approches par rapport à la langue qu'ont les institutions de la communauté francophone d'Halifax. Cependant, dans le dernier chapitre d'analyse, je vais venir nuancer les constats dégagés dans ce chapitre, en notant les instances où iels utilisent la langue française, en misant sur le fait que leurs représentations linguistiques par rapport au français ne sont pas déterminantes des comportements linguistiques des participant.e.s.

#### **Constats à retenir:**

- Les participant.e.s ont des représentations ambivalentes vis-à-vis leur registre du français et leur identité linguistique, tou.te.s vivant de l'insécurité linguistique en partie dû au fait d'être marginalisés en tant que locuteur.trice.s non-légitimes à l'extérieur de leur communauté linguistique, mais aussi à l'interne de celle-ci.

- L'insécurité linguistique que vivent les participant.e.s est un processus réflexif par rapport à leurs propres capacités linguistiques, comparant leur registre de langue aux registres standards du français, mais ces sentiments sont exacerbés par les attitudes linguistiques de non seulement les francophones d'ailleurs, mais aussi les francophones de la communauté de langue française d'Halifax. Ceci fait en sorte que les participant.e.s s'expriment majoritairement en anglais, et reproduisent ce comportement entre eux en s'adressant entre eux en anglais.
- Les participant.e.s rapportent une difficulté quant à la nomination identitaire et se sentent en marge vis-à-vis leurs pairs anglophones, leurs pairs francophones d'ailleurs, mais aussi une déconnexion avec leur propre communauté linguistique.

## 6. Idéologies linguistiques

« There is no “view from nowhere”, no gaze that is not positioned. »

IRVINE, Judith et Susan GAL, « Language ideology and linguistic differentiation », dans P. KROSKRITY (dir.), *Regimes of language*, Santa Fe, NM: School of American Research Press, 2000, page 36.

Selon Judith Irvine et Susan Gal ci-haut, il n’y a aucune perception qui vient de nulle part, qui n’est pas influencée par une idéologie. Les multiples rapports d’altérité que vivent les participant.e.s sont reflétés au sein même de la communauté de langue française d’Halifax. Au cours des entretiens, les participant.e.s ont clairement identifié les institutions de la communauté francophone d’Halifax comme étant des facteurs importants ayant contribué à leur rapport d’altérité avec la francophonie. Ainsi, dans ce chapitre, je compare les représentations linguistiques des participant.e.s avec des idéologies qui ont été émises au sein de la communauté de langue française d’Halifax. Ces idéologies incluent notamment la volonté de contrer l’assimilation et de valoriser un épanouissement de la langue française dans ce milieu.

Pour guider l’analyse, je pose alors comme questions: à quels discours par rapport à la langue les participant.e.s ont-ils été exposés lors de leur adolescence? D’où sortent ces représentations linguistiques ambivalentes, cette notion que certain.e.s participant.e.s caractérisent comme se sentant comme des « fuck-up-ophones »? Afin de bonifier l’analyse des idéologies linguistiques, je vais m’appuyer sur une catégorisation d’idéologies linguistiques d’une étude effectuée par Annette Boudreau et Lise Dubois sur les idéologies linguistiques présentes dans la communauté acadienne de la Baie Sainte-Marie en Nouvelle-Écosse. Boudreau et Dubois ont mené une étude portant sur la mobilisation d’idéologies linguistiques face à la mise en danger des variétés du français dans la Baie Sainte-Marie, une région rurale historiquement acadienne au sud-ouest de

la Nouvelle-Écosse. Dans cette étude, elles identifient quatre idéologies linguistiques véhiculées auprès de la communauté, soit:

- Le bilinguisme, où il y a une valorisation des bienfaits de la capacité de parler l'anglais et le français;
- Le monolinguisme, où le contact avec l'anglais est minimisé afin de préserver la communauté de langue française;
- La standardisation, où on milite pour l'adoption d'un français plus standardisé afin que la communauté linguistique soit perçue comme légitime dans le monde francophone;
- Le discours d'authenticité, où on met l'accent sur la valorisation et la promotion de la variété locale de la langue, telle qu'elle est parlée par les membres de la communauté (Boudreau et Dubois, 2008, pages 104 à 106).

Bien que le contexte démographique et les réalités géographiques d'Halifax et de la Baie Sainte-Marie soient très différents, nous retrouvons beaucoup des mêmes idéologies identifiées par Boudreau et Dubois au sein de la communauté francophone d'Halifax. Ces idéologies linguistiques se manifestent dans quatre principaux espaces de la Francophonie à Halifax: à l'école, dans les organismes communautaires, à la maison, ainsi que dans les organismes jeunesse.

### 6.1. À l'école

Dans la sphère scolaire, les idéologies mobilisées sont celles de la **standardisation**, du **monolinguisme**, et de manière moins marquée mais toute aussi présente, du **bilinguisme**. On fait ici la promotion de l'idéologie de la standardisation de la langue afin de leur léguer le registre de

langue qui est considéré comme légitime au sein du Canada francophone. L'idéologie du monolinguisme, favorisant la présence du français, vise la continuité intergénérationnelle de la langue en minimisant le contact avec l'anglais, symbole de la menace d'assimilation. On aborde surtout l'idéologie du bilinguisme dans le contexte scolaire en relevant les avantages à la versatilité des compétences linguistiques dans les deux langues officielles qu'obtiendront les élèves au cours de leurs parcours scolaire (Boudreau et Dubois, 2008).

### *6.1.1. L'assimilation structurelle d'hier motive les mesures d'aujourd'hui: contexte additionnel pour les institutions scolaires*

Une observation fréquente et récurrente, autant dans la littérature académique portant sur le contexte néoécossais que dans les cercles communautaires, est que les jeunes issus de la communauté de langue française parlent majoritairement en anglais entre eux (Ross, 2001; Deveau, Clark & Landry, 2004; Landry, Allard et Deveau, 2010). En effet, la sphère scolaire cherche à rectifier cette pratique, en même temps que promouvoir l'acquisition du standard de la langue. Au-delà de la structure et du contenu des cours, plusieurs participant.e.s ont tracé les débuts de leur insécurité linguistique aux propos de quelques enseignant.e.s en particulier. Rendant compte à la fois des idéologies linguistiques présentes dans la communauté scolaire, mais aussi celles des membres de la communauté linguistique plus large, l'un.e des participant.e.s, Monica, rapportent des propos d'un enseignant qui partage des sentiments avec sa classe de français par rapport à la continuité linguistique du français parmi les élèves:

**MT0:30:42**

*Bin, j'me rappelle- Y'avait un moment vraiment distinct dans ma tête, où j'avais un prof de français, dans mon cours de Français 11 ou 12, pis y'a dit: "Ah, c'est quoi le point? Vous allez- C'est pas comme si vous allez parler le français dès que vous sortez de l'école anyways". Pis c'était ce moment-là où genre, ouais, y'a personne dans cette chambre icitte qui va continuer avec [le français] comme une partie de leur vie.*

Monica soulève ici l'idée selon laquelle on croit que les jeunes qui fréquentent l'école de langue française en contexte minoritaire ne feront pas l'effort de parler en français dès la fin de leur parcours scolaire; il s'agit ici d'une idéologie qui renvoie à un fatalisme identitaire et linguistique face à une assimilation qui est imaginée comme étant inévitable. Un enjeu qui est au cœur de la majorité des discours au sein de cette communauté est celui de vouloir contrer ou cesser une assimilation des membres de la communauté de langue française auprès de la population générale, qui est majoritairement anglophone.

Cette quiétude envers l'assimilation se retrouve non seulement auprès des idéologies des membres de la communauté scolaire, mais aussi dans les politiques d'admission au Conseil Scolaire Acadien Provincial (CSAP). Le CSAP reconnaît que la langue d'usage principale de sa population estudiantine n'est pas le français, même dans le cadre scolaire, notamment en misant sur « l'augmentation de l'utilisation du français parlé dans les activités scolaires et parascolaires » dans la planification stratégique 2019-2023 (CSAP, 2019, p. 2). Ce dernier extrait dénote implicitement que la langue d'usage n'est pas l'unique langue d'usage lors de ces activités scolaires. L'enjeu de l'anglais comme langue d'usage chez les jeunes au sein des institutions de langue française suscite depuis longtemps un débat sur qui détient l'accès à l'éducation en français, et qui est admissible pour s'inscrire aux écoles de langue française (Ross, 2001; Deveau, Clark & Landry, 2004; Landry, Allard et Deveau, 2010). Or, les idéologies en place au sein des institutions scolaires sont des tentatives pour assurer la transmission du français au sein d'une population dont l'identité et les pratiques linguistiques sont diversifiées.

L'une des tensions idéologiques dans la sphère scolaire que je vais explorer dans cette section du chapitre est celle de l'inclusion d'une population aux identités et pratiques diverses. Tel que mentionné au chapitre 4, en donnant l'historique des écoles de langue française en Nouvelle-Écosse, l'instruction en langue française commence à être permis en Nouvelle-Écosse dès les années 1970s. Avant ceci, plusieurs parents des enfants de cette génération ne lèguent pas la langue française à leurs enfants par désir de ne pas faire subir à leurs enfants l'aliénation sociale qu'ils ont vécue comme francophones vivant dans un contexte anglo-dominant. Bien que le français fût souvent transmis au foyer dans les régions acadiennes, plusieurs parents ont volontairement découragé l'apprentissage du français chez leurs enfants, vu qu'il ne s'agissait pas d'une langue de prestige. On dénomme souvent cette génération de personnes ayant des racines acadiennes et francophones, mais qui n'ont pas eu en lègue la connaissance du français, comme la « génération perdue ». Cette « génération perdue » a ainsi grandi dans un contexte qui était souvent hostile aux Acadiens et francophones en Nouvelle-Écosse et qui les défavorisaient structurellement (Ross, 2001).

Cette réalité a alors informé de manière explicite les conditions requises pour obtenir l'accès aux écoles de langue française en Nouvelle-Écosse. Afin de mieux comprendre qui a accès à l'inscription aux écoles du CSAP, soit un accès à l'instruction en milieu linguistique minoritaire, il faut comprendre le concept des « ayants droit » tel que défini par l'Article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés (la Charte ci-après). Les ayants droit sont les parents d'enfants qui ont le français comme langue maternelle (même si la langue est peu parlée ou comprise actuellement) ou comme langue d'instruction. Si le français n'est pas parlé à la maison mais

l'enfant est instruit en français, l'enfant devient aussi ayant droit et pourra éventuellement envoyer ses enfants à une école francophone.

Au-delà des ayants droit, les conseils scolaires peuvent ajouter des conditions à l'admission, en concordance avec l'Article 23 de la Charte, afin de mieux définir qui aurait accès aux écoles de langue minoritaire. Parmi les critères d'admission au CSAP, qui sont entrés en vigueur le 1er avril 2000, nous retrouvons ces catégories d'enfants admissibles aux écoles de langue française en Nouvelle-Écosse à la suite d'une évaluation d'un comité d'admission local:

- *Catégorie 1: Enfant de parents qui ne sont pas citoyens canadiens, qui parle, lit et écrit le français selon les exigences de son niveau scolaire et qui vit dans un foyer où l'on parle français.*
  - *Catégorie 2: Élève qui participe à un programme d'échange international et qui parle, lit et écrit le français selon les exigences de son niveau scolaire.*
  - *Catégorie 3: Enfant d'un parent biologique non-ayant droit vivant avec un citoyen canadien ayant droit.*
  - *Catégorie 4: Enfant de parents citoyens canadiens dont l'un des grands-parents parle français (ou le parlait de son vivant), à condition que les parents s'engagent à promouvoir activement la langue française tout au long de la scolarité de l'enfant.*
- (CSAP, 2000)

On y retrouve également des limites qui viennent s'ajouter aux critères d'admission aux écoles de langue française. En revanche, ces limites incluent également des paramètres d'inscription pour des enfants non-ayants droit, appuyées par l'Article 24 de la Charte, qui permet des réparations aux victimes d'une violation ou d'une négation de droit par la Charte:

- *Chaque demande d'admission sera considérée séparément par le comité d'admission local et elle ne doit pas créer de précédent.*
- *Aucune admission, ni l'ensemble des admissions d'enfants de parents non-ayants droit, ne doit nuire à la mission ou au caractère acadien de l'école.*
- *Un enfant des catégories 3 ou 4 ne pourrait être admis qu'au niveau de la maternelle, à moins qu'il ne parle, lise et écrive le français selon les exigences de son niveau scolaire.*
- *Un enfant de la catégorie 4 que les parents souhaitent inscrire à la maternelle et qui a une sœur ou un frère d'âge scolaire ne sera accepté que si son frère ou sa sœur parle, lit et écrit le français selon les exigences de son niveau scolaire. (CSAP, 2000)*

Il est à noter que l'ajout de la catégorie 4, souvent nommée « la clause grand-père », a pour but de cibler directement les générations de parents francophones et acadien.ne.s de « la génération perdue », quoique ces enfants puissent seulement être admis au niveau de la maternelle (Ross, 2001). Cet ajout aux conditions d'admission suscite à ce jour encore débat, car certain.e.s perçoivent que cette inclusion viendrait à l'encontre d'une autre des limites, soit celle de ne pas nuire à la mission ou au caractère acadien des écoles, et de fournir un environnement monolingue francophone pour la population estudiantine du CSAP. Or, la tension idéologique qui persiste est que la transmission de la langue française n'est souvent pas aussi directe chez les enfants qui sont admis sous la catégorie 4, dans la mesure où les gardiens principaux de l'enfant ne parlent alors pas le français.

### 6.1.2. « Un nivèlement par le bas »: idéologie du monolinguisme à l'école

Ce contexte sur l'admission scolaire est nécessaire afin de pouvoir mieux expliquer comment cet enjeu mène certains membres de la communauté scolaire à se positionner, et comment ces propos sont porteurs d'idéologie sur le monolinguisme et la standardisation de la langue. À l'heure actuelle, cette exception ne fait pas l'unanimité dans la communauté de langue française à Halifax. Certaines personnes expliquent la présence de l'anglais à l'école comme étant directement liée aux élèves issus de parents non-ayants droit. En automne 2019, un article publié par Radio-Canada décrit la tension ainsi :

« Des parents francophones de la Nouvelle-Écosse sont préoccupés par la présence dans le système éducatif francophone d'ayants droit qui maîtrisent très peu, ou pas du tout, la langue française. En conformité avec la loi, le Conseil scolaire acadien provincial (CSAP) accueille dans ses écoles francophones, ces ayants droit (...) Cette situation s'explique par plusieurs facteurs: la clause qui permet l'admission des enfants dont un grand-parent parle ou parlait le français; le nombre de couples exogames, c'est-à-dire dont les partenaires sont de langue maternelle différente; et les nouveaux arrivants allophones qui font le choix d'intégrer le système scolaire francophone. » ([Radio-Canada/Blanchet](#), 2019)

Les journalistes font l'argument ici que les institutions scolaires de langue française en Nouvelle-Écosse ne seraient pas assez linguistiquement homogène, que l'on considère ces institutions plutôt comme des « écoles de francisation » et que les écoles de langue française à Halifax priorisent une hausse d'inscriptions, et donc une hausse en financement, au détriment perçu de la soi-dite maîtrise du français ([Radio-Canada/Roy](#), 2017). Ces représentations rapportent l'**idéologie du monolinguisme**, soit que la langue française devrait être l'unique langue d'usage à l'école. L'inquiétude véhiculée par ce discours est que l'anglais deviendrait la langue d'usage par défaut si le français n'est pas obligatoire, sentiment partagé par Vincent Chandler, nouvellement installé à Halifax depuis Québec, et parent d'un élève du CSAP. Il publie

un article intitulé « Les dommages causés par les réparations » dans le webzine acadien, Astheure, en 2017:

« En sachant que de nombreux enfants issus de familles ayant-droits ne parlent pas français à leur arrivée à l'école primaire, il est difficile de croire qu'une école puisse créer un environnement francophone, alors que la très grande majorité des enfants sont de facto anglophones (...) Cet environnement anglophone favorise l'assimilation des enfants francophones, car les francophones doivent parler anglais pour survivre socialement (...) De plus, la présence des enfants anglophones a un effet néfaste sur la qualité de l'éducation. Il est en effet impossible pour une enseignante de stimuler les enfants francophones, alors que la majorité des élèves peine à comprendre la langue d'instruction. On assiste donc à un nivèlement par le bas qui nuit aux enfants francophones. » ([Chandler](#), 2017)

Chandler utilise explicitement l'idéologie du monolinguisme, qui peint un portrait essentialiste de la composition linguistique du milieu francophone minoritaire, celui d'un monde strictement binaire dans lequel on serait soit « francophone », soit « anglophone ». Cela efface autant la présence de toutes autres langues parlées par les élèves qui parlent plus qu'une langue, et ignore la réalité du plurilinguisme qui existe au sein de la communauté francophone à Halifax. D'autant plus, les propos de Chandler hiérarchisent les identités des enfants qui fréquentent l'école de langue française, plaçant les élèves qu'il considère comme étant « anglophone » comme nuisible aux élèves « francophones », sous-entendant que l'école de langue française est principalement au service des enfants de familles « francophones » (Drouin, 2017; Heller, 2006).

### 6.1.3. « *You have to speak it this way* »: idéologie de la standardisation à l'école

Également, la majorité des participant.e.s de l'étude ont ressenti les effets de l'**idéologie de la standardisation** dans le milieu scolaire. Pour sa part, Angus aurait observé les effets de ce discours ainsi:

DB0:49:34

*So you mentioned in high school about teachers (...) can you describe to me what that felt like?*

<b>AE0:49:44</b>	<i>I feel like a lot of the French teachers that I had kinda sucked the fun out of it?</i>
<b>DB0:49:55</b>	<i>Like, suck the fun, but in which ways?</i>
<b>AE0:49:57</b>	<i>I feel like it was necessary to learn how to do things properly, (...) I think it was mostly the attitude of the teachers, where they were like “You have to speak it this way, this very specific way”, but like, language is a very fluid entity, it’s- Sure, keeping and following grammar rules is good to a certain extent, like, to get your message across, but I feel that’s the most important thing when it comes to language: as long as people understand what you’re trying to say, then the rules can be bent and sometimes broken, and changed.(...) I feel like in French class, there was- It was weird, English class was always so fun and fluid, versus French, which was very strict, and you gotta do THIS. (...) I think it probably had a lot to do with the teachers. But the English teachers were always very good and engaging as opposed to the French teachers. That might have also played a part in my perceptions.</i>

Angus soulève ici une comparaison entre les cours de langues obligatoires au secondaire, soit le français et l’anglais, et il souligne une différence principale dans l’approche d’enseignement de ces curriculums. Selon son vécu, les cours de français seraient centrés sur la mécanique de la langue (syntaxe et grammaire), soit la reproduction du standard de la langue, tandis que les cours d’anglais seraient axés autour de l’analyse de contenu et le développement de la pensée critique. Angus raconte également des instances de « *language policing* », soit une imposition d’une norme linguistique dans une instance où il y a un rapport de pouvoir coercitif envers des formes non-standards de la langue (Cushing, 2020). Résultat final: Angus se sentait moins engagé, voire aliéné par ses cours de français.

Si une part des participant.e.s retiennent des représentations plutôt négatives du français à l’école, Philippe et Sasha dressent un portrait plus nuancé de ce qu’ils ont retenu de leurs cours de français. Iels reconnaissent notamment que la transmission du standard de la langue est au cœur du rôle de l’enseignant.e. Pour sa part, Philippe indique une autre source qui aurait

contribué à son insécurité, celle de ses pairs, mais précise aussi le rôle que l'école aurait dû avoir vis-à-vis l'acquisition de compétences linguistiques lors de son parcours au secondaire:

<b>PG1:30:23</b>	<i>For the accent, yeah. Like, judge my French as in judge my accent, Y'know? And it wasn't always bad judgement, y'know? "Oh, it's so cute!" or "Ouh, it's a little weird" or whatever, y'know? (...) it wasn't bullying per se, it was more like, little comments of when I would screw up words, or when I wouldn't say the right word, or I would mispronounce a word. And then the comments would come out, and not that they weren't constructive at the time, but they came out in a way that made me feel like they weren't.</i>
<b>DB1:32:47</b>	<i>So was it just your classmates? Or was it like-</i>
<b>PG1:32:49</b>	<i>My French teacher? [laughs] No, y'know what... Nah, I think it was pretty much just classmates that would- Like, on the less constructive side, it would be classmates, and on the more constructive side, it would be teachers, who would say, "Oh, speak in French" or "This is how you say this word" (...) It's a functional French, I find. Like, in high school- It's great, the CSAP was fantastic, y'ont essayé de nous enseigner le français qu'eux autres ils trouvaient utile, pis c'est standard, le français standard! Pis c'est très bien d'avoir du français standard dans la vie, mais on apprend jamais assez de français standard pour pouvoir faire un CV en français, avec une lettre de motivation, ou comment écrire des courriels professionnels en français. (...) j'ai comme, zéro appris.</i>

Bien que Philippe trouve que la variété standard du français qu'il a appris à l'école soit utile, il constate que ce n'est pas un français qu'il utilise dans le cadre du travail, tel qu'il est utilisé par ces collègues québécois. D'autant plus, l'idéologie **du bilinguisme** abordée par Boudreau et Dubois est exemplifiée ici: Philippe mise sur les atouts professionnels qu'aurait dû lui apporter son éducation au secondaire (Boudreau et Dubois, 2008). Philippe conceptualise ici la langue comme une commodité pour l'emploi, une rhétorique souvent utilisée dans la promotion de la langue et du bilinguisme dans la sphère scolaire.

Philippe fait aussi allusion au fait qu'il s'attribue une part de responsabilité, sinon culpabilité pour le fait qu'il ne prenait pas l'initiative de parler français au secondaire. Pour sa part, Sasha

fait écho à ce sentiment et se sent coupable d'avoir parlé l'anglais à l'école. Elle associe son insécurité linguistique en français à un manque de responsabilité personnelle:

<b>SBT1:24:03</b>	<i>It was always very hard! I know that I spoke English a lot of the time at school, 100%, I know that I was one of those kids who just spoke English. Yeah, which is why my French is as shoddy as it is (...) my French is, uh, very rusty and my vocabulary and my, just, base knowledge, 'cause I fucked it over for myself.</i>
-------------------	--

Quant à sa motivation par rapport à l'usage de langue et les réactions de ses enseignant.e.s, Sasha ajoute que lorsqu'elle était étudiante, elle ne poussait pas sa réflexion plus loin:

<b>DB1:31:39</b>	<i>And so, was there ever friction between the fact that you were more comfortable speaking English in high school-</i>
<b>SBT1:31:46</b>	<i>Yes. Yes, the teachers hated it, I know, obviously, duh! They have to make sure their school is French, but I think I was also really like, stubborn-minded. I don't think- Like I definitely didn't think about the consequences or the actual actions that I was taking or what it meant and stuff. I just looked at- They were angry because I was speaking English in their French school, it wasn't like, "Hey, we obviously want to keep the school French, that's the point of the school".</i>

Ce positionnement qu'adoptent Philippe et Sasha sur la responsabilité personnelle repose non seulement sur une idéologie de standardisation linguistique, mais est également ancré dans ce que je comprends comme étant une logique néolibérale de résilience; On comprend la résilience comme étant un processus dynamique d'adaptation positive dans un contexte d'adversité significative (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). Or, j'entends ici la logique par laquelle on pense qu'il est principalement le devoir du locuteur ou de la locutrice d'améliorer ses compétences linguistiques, et qu'il suffit de simplement être plus résilient face à son insécurité linguistique, en évacuant l'apport des influences externes qui pourraient leur poser des jugements face à leur registre linguistique. Cette vision pourrait être à la fois une manifestation de l'agentivité néolibérale que conceptualise Ilana Gershon, soit que chacun.e comme étant sa

propre entreprise, étant l'unique personne responsable pour soi (Gershon, 2011), mais combinant aussi l'idée que l'individu a une grande capacité de subir des pressions externes, que l'individu doit détenir une forte résilience émotionnelle et identitaire. Je reviendrai sur cette idée vers la fin de ce chapitre, ainsi que dans la conclusion de cette thèse.

Il existe donc une tension difficilement conciliable entre un environnement scolaire qui peut être hostile envers des jeunes qui ne parlent pas un français standard, et la frustration parmi les membres militants de la communauté francophone quant à l'utilisation marquée de l'anglais dans les écoles par les jeunes; d'une manière ou d'une autre, la faute est souvent attribuée aux actions des jeunes.

## 6.2. Communauté

Cette approche fataliste se retrouve aussi auprès de la sphère communautaire en francophonie minoritaire au Canada. Souvent, les organismes communautaires doivent opter pour l'idéologie **du monolinguisme** pour assurer leur légitimité et faire preuve de « vitalité ». Sous une vision communautaire fondée sur la complétude institutionnelle, une communauté dite « normale » et « en santé » repose sur des indicateurs et marqueurs comme la première langue officielle parlée (dans ce cas, le français) ou la présence d'organismes et d'institutions qui sont proprement « par-et-pour » les membres de la communauté (dans ce cas, les francophones) afin d'être perçu comme légitime (Heller et al., 2014). Ces marqueurs servent à légitimer certaines pratiques linguistiques et à en problématiser d'autres qui ne se conforment pas à une identité monolingue. Effectivement, ces marqueurs effacent la complexité et la complétude des identités linguistiques que peut incarner un individu.

### 6.2.1. Fort envers la « cause », faible envers l'individu: idéologie du monolinguisme dans la communauté

Cette inquiétude de la force assimilatrice de l'anglais est exacerbée par le cercle d'influence linguistique que détient la langue anglaise sur un plan culturel global (Heller, 1999; Maurais, 2003; Calvet, 2007; Hagège, 2012) et une accessibilité plus marquée de contenu, ressources et services en anglais qu'en français en contexte canadien (Deveau, Landry et Allard, 2006). La notion de l'assimilation linguistique et culturelle est surtout perçue chez les jeunes, raison pour laquelle on porte une attention particulière aux représentations linguistiques lors de l'adolescence, qui pourrait affecter les représentations linguistiques à long terme selon plusieurs chercheurs (Woolard, 2011; Eckert, 1989; 2000). En francophonie canadienne, on retrouve notamment des mouvements qui cherchent à appréhender cette question avec les jeunes sous la lentille de l'assimilation, du désengagement (Bernard, 1990; 1991), du décrochage culturel (Michaud et al, 2008) et plus récemment, de l'insécurité linguistique (Boudreau, 2016; FJCF, 2020; McLaughlin, 2021).

Lors de notre entretien, Monica soulève le manque d'intérêt généralisé pour les événements ou activités de la communauté francophone institutionnelle d'Halifax:

**MT0:30:58**

*(...) y'a personne dans cette chambre icitte qui va continuer avec [le français] comme une partie de leur vie, parce que c'est pas comme si y'a une communauté forte à Halifax ou HRM; Mais y'en a! C'est comme, ça existe, y'a quand même des choses qui se passe, c'est juste... J'sais pas. Si ça l'avait été une activité différente, y'en aurait plus.*

Ce sentiment qu'il y a un manque par rapport au sentiment d'appartenance envers la communauté de langue française d'Halifax est évoqué dans « Mon Acadie, mon exil » de Céleste Godin, l'épigraphe du premier chapitre de cette thèse:

« (...) nous sommes des centaines à avoir passé par le système francophone, à être les produits de ces décisions, et à avoir grandi ici. Nos besoins ne sont pas priorités, et les jeunes ont un engagement faible envers la communauté (et souvent, la francophonie en général), et disparaissent dans le brouillard anglais dès la remise de leur diplôme. Et rien ne change. » (Godin, 2016)

Ce n'est pas un phénomène récent non plus: on retrouve cette déconnexion chez les jeunes depuis les années 1980s et 1990s. À titre d'exemple, un rapport de Carmelle d'Entremont, paru en 1990 dans le cadre d'une étude pour évaluer les besoins éducatifs de la population acadienne de la Nouvelle-Écosse, affirme:

*« Many Acadians who leave their rural communities in search of employment or educational opportunities in Sydney and Halifax have difficulty in preserving their language and culture, often finding it easier to blend in with the majority. Francophone cultural and linguistic associations manage to attract certain Acadians and Francophones, but the great majority of the French speaking population does not participate in these activities or organizations. »* (d'Entremont, 1990, page 57)

À la même époque, le chercheur Roger Bernard est embauché par la FJCF pour mener des consultations pancanadiennes afin de prendre le pouls des priorités de la jeunesse issue des communautés de langue française en contexte minoritaire à travers le Canada. Il rapporte lui aussi cette déconnexion entre les institutions communautaires et leurs revendications, par rapport à la population qu'elle dit représenter:

« À d'autres égards, le discours des militants peut sembler méprisant envers les membres des communautés. Nous avons constaté, à travers le pays, une tendance déconcertante. L'engagement des militants est en général très fort envers la "cause" mais faible envers les individus. Certains intervenants parlent des individus comme "Manquant de fierté, de motivation ou d'engagement". Ils parlent "d'insuffisance, d'irresponsabilité ou d'inconscience individuelle parentale ou communautaire". En dénonçant le manque de fierté de ceux qui ne font pas de la langue française le centre de leurs préoccupations quotidiennes. Ces militants s'aliènent une bonne partie de la population qu'ils veulent servir et représenter. Le potentiel humain ainsi réduit ne peut guère conduire à des actions constructives et peut entraîner bien des individus à se tenir loin des luttes linguistiques. Il y a une responsabilité individuelle pour le maintien de la langue française et il ne s'agit pas

de la nier. Il s'agit par contre de reconnaître les limites de la responsabilité personnelle. La défense de la langue française n'est pas une fin en soi, elle est un moyen d'épanouissement individuel et collectif. » (Bernard, 1991, p. 57)

Les conclusions de d'Entremont et Bernard servent à appuyer les expériences ressenties des participant.e.s à la présente étude, qui ont chacun.e un rapport différent aux activités communautaires. Charlotte et Estelle auraient activement participé aux activités communautaires; Sasha et Monica auraient indiqué une conscience des activités communautaires sans pour autant y participer (ou que rarement); Céline, Philippe et Angus auraient simplement indiqué reconnaître l'existence des organismes communautaires et pas plus. Charlotte est la seule à avoir exprimé un attachement envers la communauté institutionnelle francophone, mais elle précise qu'il ne s'agit pas d'un attachement pour les institutions en soi, mais plutôt pour une identité collective rattachée à son historique familiale:

<b>DB0:59:48</b>	<i>So, quelles sont les identités avec lesquelles tu t'identifies le plus?</i>
<b>CA0:59:51</b>	<i>Ouh, so, mon premier instinct est de te dire "L'identité acadienne", mais comme, pas vraiment l'Acadie folklorique? J'sais pas (...) je suis une acadienne de souche mais qui vit en français, uh, en Atlantique, et puis je participe activement au réseau francophone de ma région, et puis, uh, t'sais, à part de ça, y'a aussi comme- Pour moi, y'a tout une historique de ma famille pis le fait que, t'sais, les enjeux que ma famille a vécu aussi qui m'a donné un peu d'une identité plus proche à ça. So c'est ça, c'est probablement ma première- Ma première identité, comme, la plus forte.</i>

Les idéologies véhiculées dans les sphères de l'école et la communauté de langue française sont très interconnectées, et portent aussi une influence sur d'autres sphères, tel que la sphère familiale; lors d'une entrevue journalistique portant sur la présence d'enfants issus de familles ayant l'anglais comme langue principale à l'école de langue française, Marianne Cormier, directrice de la faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Moncton partage ce propos:

« "C'est une crainte qui est très présente chez les parents qui voient qu'il y a beaucoup de présence anglophone à l'école", exprime-t-elle. "Je crois qu'il faut penser que ce ne sont

pas uniquement les enfants qui ont fait ce test-là en anglais ou qui ont des pratiques langagières en anglais à la maison, qui causent cette présence anglophone là à l'école". À ses yeux, la présence anglophone dans les écoles francophones est plutôt un problème de société. Elle croit que bien des familles francophones optent pour les films ou les livres en anglais à la maison et que cet aspect a aussi des répercussions sur la langue parlée par leurs enfants au quotidien. » ([Radio-Canada/Godin](#), 2019)

Les propos de la chercheuse et de la journaliste soutiennent l'idée que la sphère familiale doit venir en appui aux sphères communautaires et scolaires. Nous verrons ci-dessous comment les politiques linguistiques familiales sont entrelacées avec les idéologies véhiculées dans d'autres sphères afin d'appuyer les efforts en maximisant l'exposition à la langue française auprès des enfants, mais aussi comment les expériences des participant.e.s relèvent des réalités moins graves qu'imaginés;

### 6.3. Famille

Tel qu'expliqué dans le cadre théorique, une politique linguistique familiale est la planification stratégique de l'apprentissage, la gestion et l'utilisation de la langue dans le cadre de l'unité familiale (Schiffman, 1996; Shohamy, 2006; King, Fogle & Logan-Terry, 2008). Les politiques linguistiques familiales en contexte francophone minoritaire sont très variées. Ceci dit, quelques participant.e.s rapportent des propos quant à l'utilisation de la langue française à la maison qui témoignent de l'existence de l'idéologie **du monolinguisme** et l'idéologie **du bilinguisme**. Plusieurs de ces politiques linguistiques familiales sont utilisées sous la guise d'assurer la pérennité de la langue française et une utilisation plus récurrente du français chez les jeunes; la réalité est par contre plus complexe, surtout étant donné que l'exogamie, tel que mentionné plus tôt dans ce chapitre, est commune au sein de la communauté de langue française à Halifax.

### *6.3.1. I cannot help her with her French: idéologie du monolinguisme auprès de la famille*

Beaucoup de la littérature sur le sujet de la composition linguistique familiale promeut l'image de la famille endogame francophone comme étant celle qui permet de « contrer l'assimilation »; L'exogamie est souvent problématisée dans la littérature comme un défi envers l'acquisition du français et la rétention de la langue, vu le cercle d'influence dominant dont la langue anglaise bénéficie, permettant une acquisition de l'anglais plus facile chez les jeunes en contexte francophone minoritaire (Deveau, Clark & Landry, 2004; Landry, Allard et Deveau, 2010). C'est donc en se basant sur des constats comme le suivant que plusieurs familles plutôt militantes en francophonie canadienne bâtissent leur politique linguistique familiale:

« (...) dans la mesure où nombre de francophones utilisaient surtout l'anglais dans leur quotidien à l'âge de quinze ans, cette langue devient la langue avec laquelle ils affirment être le plus à l'aise. Donnant suite aux travaux de Landry et Allard (1997) sur l'importance de la francité familioscolaire dans les couples exogames pour contrer le rôle anglicisant des unions exogames, de même que faisant écho aux travaux de Heller et Lévy, il importe ainsi de souligner que l'âge auquel l'anglais s'est imposé dans la vie d'un individu sera déterminant sur ses pratiques langagières et la fréquence d'utilisation du français à l'âge adulte. » (Corbeil, 2005, page 47)

Bien qu'il existe une corrélation entre l'utilisation de la langue à la maison et la rétention linguistique chez l'individu à long terme, je remets en question lors du chapitre 7 l'idée que ceci est nécessairement « déterminant » par rapport aux pratiques langagières d'un individu allant vers l'âge adulte. Cela dit, ce n'est pas pour dire que les familles exogames ne font pas face à des défis quant à la gestion de la langue; au contraire, les ressources et la capacité des familles exogames ou des familles n'ayant pas de locuteurs adultes du français peuvent être limitées quant aux options d'approche à la gestion de la langue au foyer (Macphee, 2021). Sasha rend compte ici de la difficulté que rencontrent les familles exogames pour qui le français n'est pas une langue usuelle dans le contexte de l'apprentissage du français:

<b>SBT0:02:00</b>	<i>I grew up being /forced/ into speaking French. My family was not French, my mother was anglophone, and my dad had immigrated from Portugal, and so he immigrated from Portugal to Québec, so French is his second language, and my parents bypassed the French requirements for the school despite not speaking French at home, because my dad was /able/ to speak French at home, so I was forced to go through the French school system, but I don't have any aversion to it. I did have a hard time learning French in that my parents wouldn't be able to help me, so throughout those years of my life, it was definitely very difficult.</i>
-------------------	---

Plus tard, Sasha précise ce point en ajoutant:

<b>SBT1:23:07</b>	<i>My mom would seek out hiring tutors for my high school later years, when it was like "Oh, she needs to do better in French, and she needs to do better in math, and I cannot help her with those, so we need to invest in a tutor" and stuff.</i>
-------------------	--

Sasha souligne ici à quel point il y a des défis additionnels à surmonter dans le contexte de la famille quand il y a des parents au foyer qui ne peuvent pas appuyer leurs enfants parce que les parents ou gardiens sont limités dans les manières qu'ils peuvent interagir en français, et donc doivent faire appel à des ressources additionnelles.

### 6.3.2. Les « raisons de cœur »: idéologie du bilinguisme auprès de la famille

Le chercheur Taro Oishi, en faisant un portrait de la langue française utilisée à Halifax, fait la remarque que les parents envoient leurs enfants à l'école de langue française pour des raisons émotionnelles plutôt que pragmatiques (Oishi, 2004). Ceci pourrait être en raison d'un élan militant en réponse à la longue période où l'instruction en langue française était interdite et qui a mené à « la génération perdue » mentionnée ci-haut dans ce chapitre (Ross, 2001). Le rôle des parents et gardiens est donc mis de l'avant comme étant l'un des vecteurs de transmission de la langue. D'autant plus, une attention particulière est mise sur les familles exogames comme modèle familial, particulièrement sur sa prépondérance (dans la mesure où les unions endogames

sont plus difficilement forgées quand la majorité de la population est unilingue anglophone) et la tension que ce modèle crée vis-à-vis les efforts de la transmission de la langue et les cultures francophones.

Estelle rend compte de cette tension par rapport à la fierté linguistique et culturelle qui est présente chez elle, et des antagonismes qui peuvent émerger face aux attentes des parents envers l'utilisation du français dans la famille, ainsi que sa non-utilisation dans des contextes où son utilisation était attendue:

**EL0:32:56**

*Mon père est un francophone très, très fier; il a toujours été très diligent en faisant sûr qu'on prenait pas notre langue pour acquis, mais aussi, on avait des noms pour lui, comme qu'il était le "French Nazi" [rire nerveux] parce qu'il nous laissait pas parler en anglais à la maison, comme, du tout! So, quand on était jeunes, on était comme "Ah, whatever, French is stupid", mais en même temps on était aussi très fiers, mais- Y'know, quand t'es jeune, t'es rebel pis t'es comme "Bleh, whatever Dad!". Quand j'étais fâchée avec mon père, comme, par exprès je lui parlerais en anglais [rires] Mais je suis, at my core, très fière. Y'a toujours partagé notre histoire avec nous- Et aussi du côté italien de ma mère, c'était la même chose, on participait souvent à des activités communautaires italiennes, faique ça c'était vraiment l'fun. Donc c'est pas juste mon côté francophone dont j'suis fier, mais aussi toutes nos racines, I guess? Notre famille était très pro... Heritage, I guess? So yeah, c'est une grosse partie de nos valeurs familiales.*

Bien qu'elle avoue que parler avec son père en anglais le rendait mécontent, elle reconnaît aussi que son héritage est important pour elle. Estelle rend compte de la tension que vivent les adolescents dans leur processus d'individuation, alors qu'ils affirment leur autonomie en dehors du cercle familial et scolaire (dans son cas, les deux en français), tout en admettant que malgré ce désir de rébellion, la langue et la culture qui s'y rattache sont tout de même d'une importance personnelle pour elle.

L'idéologie du bilinguisme est pour sa part souvent promue au sein des familles par les leaders communautaires en francophonie minoritaire au Canada, mais seulement selon une approche additive voulant que l'apprentissage d'une langue seconde ne se fasse pas aux dépens des compétences langagières dans la langue maternelle. Ainsi, l'approche du bilinguisme additif va souvent prôner l'utilisation unique du français à la maison en plus de l'école (Deveau, Landry et Allard, 2006).

Par contre, bien que les prépondérants du bilinguisme additif supposent qu'une mise en valeur égale des langues vient nécessairement aux dépens du français, une approche qui met en valeur les deux langues de manière égale n'aboutit pas nécessairement à une dévalorisation du français, et tient tout de même des avantages malgré une présence moins marquée de la langue minoritaire (Heller et al., 2014). Dans le cas de Charlotte, qui elle aussi est issue d'une famille exogame, la politique linguistique familiale chez elle en grandissant prônait une approche de l'**idéologie du bilinguisme**, et ce, mettant en valeur la parité entre l'anglais et le français:

CA1:35:52

*J pense que c'est à force de vivre dans une famille exogame- On a tellement rapidement changer d'une langue à l'autre, uh, pis tout le monde comprenait, alors y'avait aucune insécurité. Comme, en ce moment, j'suis un p'tit peu insecure de comme, faire sentir les autres mal, so si je switch à l'anglais, j'suis pas sûr que tout le monde comprend, mais à la maison, durant tout mon enfance, c'était jamais le cas, so, c'est une aisance pour moi.*

Le fait d'utiliser les deux langues simultanément dans le contexte familial va de soi pour Charlotte. Ce n'est pas à des fins utilitaires pour l'acquisition de compétences linguistiques, ni pour valoriser un patrimoine linguistique en particulier; elle explique que l'approche linguistique de sa famille était l'utilisation des deux langues simplement parce que ses parents avaient de bonnes connaissances de l'anglais et du français, bien que chacun des parents ait une langue maternelle différente. Ceci a eu pour effet qu'elle est très sécurisée face au mélange de code (*code*

*switching*) au sein de sa famille et dans les milieux où cela lui est permis, mais qu'elle peut ressentir une insécurité dans les contextes où l'idéologie du monolinguisme est opératoire.

Bien que plusieurs des idéologies linguistiques qui informent les politiques linguistiques familiales soient les mêmes mobilisées dans la sphère scolaire et la sphère communautaire, la réalité de nos participant.e.s peint un portrait plus nuancé d'une vie familiale qui gère à la fois l'anglais et le français au quotidien. Il y a aussi une autre approche évoquée par les participant.e.s, soit celle de la valorisation des variétés de la langue, soit le discours d'authenticité. En effet, les participant.e.s perçoivent les organismes jeunesse comme un autre espace significatif, souvent mentionné dans les verbatims, qui permet de construire une contre-idéologie valorisant le multilinguisme, la variation et la diversité. Cette contre-idéologie se bâtit en réponse aux idéologies qui ont été mentionnées jusqu'ici dans ce chapitre.

#### **6.4. Organismes jeunesse**

Sans être déconnecté des autres sphères présentées dans ce chapitre, les organismes jeunesse présentent une idéologie différente de celles présentées ci-haut. Ces organismes ont une influence positive chez les participant.e.s de cette étude, notamment évoqués par Monica, Charlotte, Estelle et Angus. Ces organismes ont été présentés par les participants comme les seuls espaces où il y avait une valorisation de leur utilisation du français, ce qui les incite à participer davantage dans les espaces où le français dans toutes ses variétés était la langue d'usage. Les organismes qui sont ressortis le plus souvent chez les participant.e.s étaient le Conseil Jeunesse Provincial (CJP) de la Nouvelle-Écosse et la Fédération de la jeunesse canadienne-française (FJCF) en tant que vecteurs de positivité et de sécurisation linguistique

pour iels. Cette approche relève de celle que Boudreau et Dubois expliquent comme étant l'idéologie **du discours d'authenticité** (Boudreau et Dubois, 2008).

#### *6.4.1. Connexions et vulnérabilité: idéologie du discours de l'authenticité chez les organismes jeunesse*

Commençons au niveau provincial avec le CJP. L'histoire du CJP remonte en 1976, lorsque la Fédération acadienne de la Nouvelle-Écosse (FANE), soit l'organisme porte-parole des Acadiens et Francophones de la province, commence à offrir de la programmation jeunesse en leadership. La FANE crée un volet dédié à la jeunesse en 1980 en créant le Conseil Jeunesse Provincial de la Fédération de la Nouvelle-Écosse. Ce conseil changera de nom en 1985 pour devenir le Conseil Jeunesse Provincial (CJP) de la Nouvelle-Écosse, et en 1986, le CJP devient incorporé comme son propre organisme, indépendant de la FANE (Dugas-LeBlanc, 1988; 1993).

Depuis, le CJP détient le mandat de représenter et défendre les intérêts de la jeunesse d'expression française de la Nouvelle-Écosse entre l'âge de 12 à 25 ans et d'offrir une programmation variée d'activités ayant pour but de développer une fierté par rapport à la langue et la culture francophone. Le CJP organise des événements provinciaux, tels que la Rencontre Jeunesse Provincial (RJP), la compétition de musique Frogstock et le camp de leadership, Prends Ta Place. L'organisme agit aussi à titre de partenaire de recrutement pour d'autres activités dans le réseau jeunesse qui ont une portée nationale ou régionale (Arseneau, 2016).

Estelle explique ci-dessous le sentiment de communauté que créent les événements du CJP pour elle, et ce qu'elle retire de ces expériences avec l'organisme des connexions qui lui sont importantes:

<b>EL1:49:14</b>	<i>C'était des rencontres où s'que les jeunes de partout dans la province, francophone, francophile, whatever, se réunissaient pour but de faire toute sorte d'activités culturelles, linguistiques, mais en français! Et puis (...) ça aidait de donner un sens de communauté pour certains, pis comme, y'know, aider à être comme "Hey! T'es francophone, moi aussi j'suis francophone, pt'être que tu vis à l'autre coin de la province, mais comme, hey! On est là!" [rires] (...) C'était une communauté que, y'know- C'est ça qu'ils voulaient, renforcer le sens de communauté pis de partage, pis de fierté, pis c'était très uplifting.</i>
------------------	--

Le CJP est guidé par une approche « par et pour », c'est-à-dire que les jeunes sont impliqués dans le processus décisionnel et organisationnel des activités, pour que les activités reflètent leurs intérêts et leurs réalités (Robineau, Guignard Noël & St-Onge, 2022). Ceci contribue à un sens de réciprocité et de connexion parmi les autres jeunes qui participent à ces événements jeunesse, notamment sur la base de leur identité linguistique commune, d'être locuteur.trice.s du français, et de partager cette identité sous une vision de valorisation des variétés de la langue (Arseneau, 2016).

Répondant à la question des activités qui existent en français à Halifax au moment de l'entretien, Monica évoque le CJP. Iel explique l'importance de l'appui et la connexion avec d'autres jeunes qu'iel a retrouvés au travers de ces activités:

<b>DB0:31:26</b>	<i>Okay, so, la communauté francophone pis les activités qui existent right now, comme, tu décrirais ça comment?</i>
<b>MT0:31:32</b>	<i>Uh, très lié à l'École du Carrefour! [laughs] Comme, plus pour les jeunes... C'est weird, parce que comme, même si they do their best, [le CCGH] essayent de leurs mieux de le faire, mais c'est pas cool? Y'avait comme, un groupe de personne, comme les jeunes qui sont allé au CJP pis Prends ta Place pis tout ça, j'pense que pour eux autres, c'était plus important, comme, on avait la communauté pis le feeling de connection pis toute ça, mais si t'étais pas inclus dans ça, why would you keep it in your life, t'sais? (...) C'était genre, une réunion de- C'est spécial, parce que ça arrive pas dans les écoles, de ma connaissance, dans des écoles anglophones. C'est comme une réunion de jeunes de partout dans les maritimes; c'est une chance de connecter sur le fait qu'on est comme, tous des weirdos, parce qu'on était tous des weirdos- Mais comme, les meilleures sortes. (...) J'me rappelle juste qu'on était dans la Chapelle, pis tout le monde parlait de leurs sentiments pis leurs émotions, pis tout le monde pleurait, on</i>

*mettait nos fists dans les air, pis ça c'était une connection entre toute ces jeunes, on avait un moment vraiment vulnérable, pis ça c'était vraiment nice.*

D'après ces témoignages, nous voyons que le CJP est une instance non-scolaire qui crée un espace de soutien émotionnel collectif et de validation identitaire. Il y avait aussi un discours clair de valorisation personnelle et linguistique. Monica note bien qu'il s'agissait d'une minorité de jeunes qui participaient à ces événements parmi ses pairs, et donc ce sentiment de connexion et de communauté sur la base de la langue était spécifique au contexte des événements du CJP, et non quelque chose qui se vivait à l'extérieur de ceux-ci.

#### *6.4.2. « Soyez courageux! Parlez français »: critique sur l'approche centrée sur la résilience de l'individu*

Ensuite, au niveau national, nous avons la FJCF, dont le CJP est l'un des onze organismes jeunesse provinciaux et territoriaux membres. Il s'agit de l'organisme qui organise (en partenariat avec la ville hôte) les Jeux de la francophonie canadienne (JeuxFC). L'une des participantes de l'étude, Charlotte, me partage qu'il s'agit d'un événement qui a fondamentalement changé sa trajectoire quant à son attachement à la langue française:

**CA0:23:07**

*En 2011, sans que j'sois aller aux Jeux de la francophonie, ça c'est vraiment le moment déclencheur pour moi de me comme, ré-impliquer dans ce réseau-là- Uh, j'pense que j'suis pas mal confiante que j'aurais poursuivi mes études en anglais et puis déjà rendu en 11ème et 12ème année, j'étais pas super à l'aise avec mon français, comme, j'étais fine, pis j'pouvais communiquer pas de problème, mais j'pouvais pas vraiment m'exprimer au point où j'me sentais à l'aise de le faire. Et puis rendue à ce point-là, j'pensais comme- J'trouve que le fait de pas m'avoir poussé pis challenger, j'commençais à manquer des mots pis comme, j'pense- Looking back, j'pense que j'aurais très bien pu tomber dans comme, le groupe de personnes- Qui sont nombreux de Dartmouth- Qui ont pas poursuivi leurs études en français mais qui ont aussi pas poursuivi leur francophonie.*

Dans les consultations menées par Roger Bernard sur le désengagement chez les jeunes citées ci-haut, les jeunes interviewés proposent qu'un événement pancanadien sportif soit créé afin de remédier à l'aliénation des jeunes face au fait français en contexte francophone minoritaire. Ceci a déclenché plusieurs démarches auprès de l'organisme pancanadien, et aboutit avec les JeuxFC en 1999, premièrement tenu à Memramcook au Nouveau-Brunswick (Bernard, 1990; 1991). Cet événement sportif est tenu tous les trois ans dans une ville canadienne et comprend des compétitions sportives, artistiques et en leadership, avec le but de réunir les jeunes francophones de partout au pays. Les JeuxFC ont pour mission de cultiver et de renforcer la fierté francophone chez les jeunes qui y participent, et selon les études de Christine Dallaire, qui étudie le sport et l'activité physique d'une perspective sociologique, l'expérience des JeuxFC solidifie l'identité provinciale francophone des jeunes qui y participent (Dallaire, 2014; 2021).

Charlotte trace donc un lien direct entre sa participation aux JeuxFC, son désir d'avoir la langue française présente dans son quotidien et son engagement à la francophonie. Ces événements se distinguent par une approche qui met en valeur leur registre linguistique et l'hybridité de leurs identités linguistiques et culturelles (Dallaire & Denis, 2005).

Ceci dit, l'approche du discours d'authenticité qu'emploient les organismes jeunesse est aussi imprégnée d'une logique de résilience qui prône que la persévérance et un engagement plus accru envers la francophonie aboutiront à une meilleure sécurité linguistique. En revanche, ces approches de valorisations chez les organismes jeunesse abordent très peu ou pas comment les acteurs ou les instances de pouvoir agissent comme instigateurs de l'insécurité linguistique, et ce

que nous pouvons faire pour adresser les déficits de sécurité linguistique chez les jeunes francophones en contexte minoritaire.

Certains organismes comme Canadian Parents for French (CPF) développent des guides adressés principalement aux individus dans le cadre scolaire, tel que leur guide « Développer la sécurité linguistique: Soyez courageux! Parlez français » (Carr, Bentley & Wernicke, 2020). Ce guide prend position que les jeunes qui ont une insécurité linguistique participent davantage aux espaces où le français est la langue d'usage, signalant que pour eux la solution est principalement une exposition plus accrue à la langue française. Par contre, cette approche adresse peu l'approche par laquelle on aborde la langue ou les systèmes de pouvoirs qui sont à la source de l'insécurité linguistique. Dans un article intitulé « Résilience langagière et émancipation », Phyllis Dalley et Hannah Sutherland (2023) discutent de cette dynamique en indiquant qu'« être fier de sa langue malgré sa stigmatisation ne contribue pas au démantèlement des rapports de pouvoir qui normalise cette stigmatisation » (Dalley et Sutherland, 2023, p. 117).

La FJCF, quant à eux, œuvre depuis longtemps sur le dossier de la sécurité linguistique et a notamment développé la Stratégie nationale pour la sécurité linguistique (SNSL). La SNSL est une initiative qui émane d'un sondage pancanadien effectué par la FJCF<sup>7</sup>, et revendique la promotion de la sécurité linguistique auprès de cinq domaines d'intervention (travail, communauté, école, réseaux sociaux et à la maison).

---

<sup>7</sup>Afin d'être pleinement transparent, j'ai fait l'analyse des données de ce sondage pour la FJCF à titre d'assistant de recherche dans le cadre d'un stage de recherche pour le cours SOC7109 - Francophonie, Language and Power; je n'étais que responsable des analyses, et non de la manière dont les résultats ont été formulés et publiés.

Parmi les recommandations qui émanent de la SNSL, on mise tout de même sur la responsabilité du locuteur ou de la locutrice du registre stigmatisé d'être résilient.e face aux instances d'insécurisation linguistique, ce qui place encore la responsabilité sur l'individu et aucunement sur les instances de pouvoir. Cependant, on indique que parmi les constats du sondage, « (l)es sources de l'insécurité linguistique sont nombreuses, et souvent externes, mais le plus grand nombre de personnes répondantes indiquent que nous sommes – nous-mêmes – une source d'insécurité linguistique » (FJCF, 2020, page 48). Une analyse plus détaillée de ce constat tombait à l'extérieur des objectifs de recherche de la SNSL, mais elle soulève plusieurs pistes potentielles de recherche. Notamment, qu'est-ce qui motive les répondant.e.s à indiquer « soi-même » comme étant la source la plus citée d'insécurité linguistique? Les témoignages des participant.e.s, cités ci-haut, laisse entendre qu'ils ont intégré le poids des idéologies linguistiques et de l'institutionnalisation des langues à Halifax, doutant de leur attachement identitaire à la francophonie et prenant sur eux la responsabilité des structures sociales qui dévalorisent leurs pratiques linguistiques variées et multilingues.

#### **6.5. No view from nowhere: conclusion sur le contraste entre les idéologies linguistiques et les représentations linguistiques des participant.e.s**

Avec ce chapitre, j'ai tissé des liens entre les représentations linguistiques passées et actuelles des participant.e.s avec les idéologies linguistiques qui structurent et entre en tension avec les représentations et pratiques linguistiques de la communauté francophone d'Halifax (tel que l'insécurité linguistique et parler régulièrement en anglais plutôt qu'en français), en m'appuyant sur le cadre conceptuel les idéologies linguistiques présentées par Boudreau et Dubois. Cependant, les idéologies présentes dans la communauté de langue française d'Halifax ne dictent pas nécessairement les comportements linguistiques que les participant.e.s adoptent à l'âge

d'adulte, ni leurs trajectoires concernant la place du français dans leurs vies en devenant adultes. Dans le prochain et dernier chapitre d'analyse, j'aborde les circonstances de vie actuelles des participant.e.s à titre d'adulte, dans le contexte du *Emerging Adulthood*, et comment cette étape de vie interagit avec les représentations linguistiques que tiennent les participant.e.s.

### **Constats à retenir:**

- L'institution de l'école de langue français détient un double mandat: d'enseigner le standard et d'agir comme un vecteur de vitalité de la francophonie. Le conflit entre ces mandats devient apparent chez les participant.e.s qui rapportent que l'école n'est pas une institution qui favorise une sécurité linguistique chez eux en français, et contribue à l'insécurité linguistique qu'ils vivent. Les idéologies mobilisées sont celles du monolinguisme, du standard, et de manière moindre, du bilinguisme quand il est question de promouvoir les atouts de l'enseignement en français.
- La sphère communautaire n'est connue que par quelques participant.e.s, mais n'est pas une espace qu'ils fréquentent. Le monolinguisme est surtout mobilisé pour assurer la légitimité des organismes qui composent les institutions communautaires, ce qui peut agir comme repoussoir pour les participant.e.s.
- Les politiques linguistiques familiales sont variables, mais celles qui ressortent chez les participant.e.s sont les idéologies du monolinguisme, en alignement avec les approches soulevées dans la sphère scolaire et communautaire, et du bilinguisme dans certaines familles exogames, où l'anglais et le français sont valorisés également.
- Les organismes jeunesse, en mobilisant l'idéologie du discours d'authenticité, créent des espaces où les participant.e.s ont pu vivre en français sans la pression et les jugements des autres espaces qu'ils naviguent où le français est la langue d'usage. Ceci permet une relation plus équilibrée avec la langue française

## 7. Réappropriation linguistique

« What's unique about adolescence, then, may not be our susceptibility to linguistic trends. Rather, it's the last time that a whole population is entering a new social group all at once. Adults periodically move to new cities and start new jobs and develop new hobbies, all of which bring us under new linguistic influences. »

McCULLOCH, Gretchen, « Language and society », dans *Because Internet: Understanding the New Rules of Language*, Riverhead Books, New York, 2019, page 32.

Au cours des chapitres précédents, nous avons établi l'ambivalence des représentations linguistiques chez les jeunes adultes scolarisés en français à Halifax; nous avons exploré le rapport d'altérité qu'ils vivent et ressentent au sein et à l'extérieur de la communauté linguistique francophone haligonienne, et nous avons identifié les discours idéologiques ayant trait à la langue française qui sont véhiculés au sein de la communauté. Ces résultats se basent sur le vécu individuel des participant.e.s au cours de leurs années formatrices. Qu'en est-il des comportements linguistiques des participant.e.s aujourd'hui? Globalement, les participant.e.s indiquent tou.te.s qu'ils déploient certains efforts pour incorporer le français dans leur vie, mais toujours à leur manière et selon leur capacité. Cela nous amène enfin à la question de recherche qui est au cœur de cette thèse: Quelles sont les conditions liées à l'*Emerging Adulthood* qui affectent les représentations linguistiques des personnes scolarisées dans une langue minoritaire lorsqu'elles deviennent adultes?

Dans ce qui suit, je vais expliquer dans un premier temps en quoi nos participant.e.s font l'expérience du *Emerging Adulthood*, en rappelant les marqueurs de la vie adulte. Dans un deuxième temps, je vais démontrer une concordance entre ces marqueurs de la vie adulte et les instances où les participant.e.s ont ressenti une motivation quelconque pour se servir du français, en tenant compte leurs relations de couple, leurs emplois, et d'autres éléments de leur vie

quotidienne. Dans un troisième temps, je vais aborder les limites exprimées par les participant.e.s par rapport à leur utilisation du français, notamment au sein de la communauté de langue française d'Halifax.

### 7.1. « Y'a rien dans la vie qui est stagnant »: *Emerging Adulthood* chez les participant.e.s

Si une chose fait consensus chez les participant.e.s, c'est qu'il y a une ambiguïté par rapport à l'image qu'ils se sont faite de ce qu'est d'être adulte. Qui plus est, cette conception ne s'aligne pas nécessairement avec un imaginaire de la vie adulte qu'ils pensaient atteindre rendu à la mi-vingtaine. L'un des éléments de l'*Emerging Adulthood* les plus récurrents lors des entretiens est celui de la réévaluation des marqueurs de la vie d'adulte et à quoi cette phase de vie peut ressembler. Cette remise en question est surtout centrée autour de la stabilité socio-économique, d'autant plus que celle-ci est à peu près inatteignable dans le quotidien des participant.e.s. Charlotte l'explique ainsi:

CA0:42:15

*C'était que j'étais peut-être un peu naïve quand j'étais plus jeune, mais j'pensais juste que dès que t'étais adulte, quand t'avais fini l'université, like, les choses juste tombent en place, tu, juste, vis. Like, you've got everything figured out. Mais comme, obviously, à force de devenir adulte, on est constamment en évolution pis on a constamment du stuff à apprendre et à ré-apprendre de soit les gens autour de nous, ou de nous-mêmes, et puis que c'est comme, y'a rien dans la vie qui est stagnant.*

D'autres participant.e.s notent la perception que d'autres personnes de leur âge semblent parfois être « plus adultes » qu'ils, tel que Sasha:

SBT0:27:04

*Uh, I'm always looking at myself as like, a younger person in terms of like, my maturity level (...) Maybe I just don't see myself as an adult, but someone who's just living through this world, because "adults" to me are always someone who's older and knows more. (...) It could probably come from some kind of like, I don't really consider myself an adult? But I definitely am, legally! I fit the adult status (...) I feel more adult-like in that I have this liberty that I did not have previously. Maybe these weird milestones are*

*something that are built in my head, uh, that consider that I'm not super adult-like; I am definitely an adult.*

Cette réflexion aurait également amené les participant.e.s à défaire des mythes par rapport à la stabilité qu'ils ont imaginés dans le cheminement des jeunes adultes à l'époque de leurs parents, ainsi que de l'image de l'adulte « put together », soit qui a tout en main. Céline présente un exemple de cette réflexion:

<b>DB0:35:12</b>	<i>So, qu'est-ce que tu considères comme "adulte"?</i>
<b>CL0:35:15</b>	<i>J'sais pas, j pense c'est- C'est quelque chose qui existe pas. J pense que tout le monde- Tout le monde fait à semblant de savoir qu'est-ce qu'ils font. C'est ma théorie [rires] Mais comme, même à ça, je regarde mes parents, pis mon père, t'sais, techniquement par âge, y'know, obviously un adulte... C'pas un adulte [rires] (...) So, all jokes aside, comme, "adulting", j'dirais c'est comme, s'embarquer dans une routine pis- Mais une routine où tu fais de l'argent, donc tu peux dépenser ton argent sur des affaires qu'tu veux.</i>

Par ailleurs, certain.e.s participant.e.s, tels qu'Estelle, Céline et Phil, envisagent une stabilité dans leur relation de couple et leur emploi prochainement, tandis que d'autres, comme Angus, Monica, Sasha et Charlotte ne sont pas en mesure d'atteindre cette stabilité dans le moyen terme, et même ne la cherchent pas forcément. Monica le résume ainsi:

<b>MT0:21:04</b>	<i>Settling down is deciding "Ah, this is good enough". You find something that's like, pretty good, in a place to live, or in a job or a career or a relationship, and you go "Ah, this is pretty good!", and then you go "I'm totally content with everything this is and this cannot improve in any way, so I'm just gonna keep it this way"; I don't like that, so that's settling down for me (...) That's a tough question, 'cause it's like, maybe in my thirties, I'd like to say? Like, there's part of me that's like "No, you're ready", y'know? And part of me wants to move back to Montréal or go work and save money and go live somewhere else again, 'cause there's all these visas that you can get until you're 35.</i>
------------------	--

Monica présente l'envers ici, où iel retient encore l'aspect du manque d'ancrage et puis le désir de la découverte qui est commun chez ceux qui font l'expérience du *Emerging Adulthood*

(Jensen & Arnett, 2012). Nous voyons alors que l'*Emerging Adulthood* peut se manifester différemment chez les participant.e.s, étant un produit d'une individuation des parcours de vie, mais que la présence d'instabilité est un point rassembleur dans leurs vies. Ayant fait ce bilan de la manière qu'ils incarnent leur vie adulte dans un contexte des marqueurs de vie adulte, il est alors possible d'ajouter le facteur de l'évolution des comportements linguistiques des participant.e.s au cours des différentes étapes de vie.

## **7.2. « In a different light »: réappropriation linguistique chez les participant.e.s**

Les participant.e.s rapportent un changement dans leurs représentations linguistiques et leur relation avec la langue depuis le départ de l'école secondaire. Ce changement est principalement structurel, notamment dans le changement de structure des relations amoureuses qu'ils entretiennent, du travail, et auprès de leurs vies quotidiennes.

### *7.2.1. Relations de couple et famille*

L'expérience de l'*Emerging Adulthood* déclenche une reconfiguration du processus de développement chez certaines facettes identitaires, et parmi ceux-ci, nous retrouvons les relations de couple. Cinq des participant.e.s ont indiqué être en relation de couple au temps de l'étude, avec deux d'entre eux en situation de cohabitation avec leurs partenaires. Nous allons surtout miser sur trois cas distincts où il y a eu des considérations linguistiques qui ont émergé dans la vie de couple des participant.e.s, chacun pour qui la gestion de la langue dans leurs vie de couple est différente: Sasha avec un partenaire francophile, Estelle ayant un partenaire anglophone, et puis Philippe ayant une partenaire francophone québécoise.

Dans le cas de Sasha, qui avait l'impression de se faire imposer le français dans sa jeunesse, elle redécouvre sa relation avec la langue française grâce à sa vie amoureuse. En effet, lorsque son partenaire partage qu'il voudrait apprendre le français, principalement par intérêt pour la langue, Sasha aurait adopté le rôle de guide de la communauté de langue française d'Halifax:

**SBT0:11:54** *I try to do stuff with the French community especially with him, because he wants to learn French and stuff, so we try to engage in doing stuff like that, whether it's going to, like, a French event or whether it's personally sitting down and being like "We have to do something French today! Like you and me, so we're gonna watch a French movie or we're gonna watch a French thing".*

Elle ajoute également que cette motivation lui est venue par quelqu'un qu'elle aime, qui ne détient aucun bagage au préalable par rapport à la communauté francophone, et qui voulait découvrir cette langue d'une perspective avec laquelle elle n'avait pas interagi auparavant. Ceci lui a permis d'elle aussi participer à des événements en français auxquels n'aurait autrement jamais participé:

**SBT1:16:40** *He didn't know much about the French community and about the French people- And he was like, "We need to go to Chéticamp, we gotta go to Clare to see French people!", I'm like, "No you don't!" there's a lot of French, so here's this opportunity for us to go and see (...) and there's other French community things like, l'Alliance Française (...) have certain events where they're like "Oh, we offer like, a spread of cheese and LF Bakery pastries" [Laurent French Bakery on Gottingen Street]; you come for an hour, speak French with people and eat free food, and I'm like, I'm there! (...) I wouldn't do any of this on my own, I'm purely doing it with the motivation of having a loved one, having somebody in my life who wants to, and being able to be a door for that. But it's also a bonus for me, because I get to involve myself in the community, which I love doing, and now it's the French community.*

Sasha note d'ailleurs pendant l'entretien qu'elle a découvert un attachement pour les événements à caractère artistique, gastronomique et culturel à Halifax lors de son exploration identitaire comme jeune adulte. C'est ainsi que, en cherchant à participer à de tels événements mais tout en aidant son partenaire à poursuivre son immersion linguistique et culturelle, elle a eu l'occasion

de redécouvrir la communauté de langue française dans un contexte différent. Grâce à ça, elle a pu interagir avec la langue française d'une façon qui s'aligne mieux à ses intérêts et ses passions, d'une façon qu'elle ne croyait pas possible lors de son adolescence. Il y a alors un lien qui se dresse dans le temps entre l'acquisition de la langue (en milieu scolaire) et la découverte identitaire en tant que jeune adulte (Luyckx et al., 2014).

Inversement, Estelle fréquente un homme anglophone qui ne parle pas le français et avec qui la langue n'est spécifiquement pas un élément de connexion. À cet égard, Estelle explique les tensions qui en ressortent, non pas avec son chum, mais plutôt avec les attentes familiales:

**EL2:00:04**

*C'est comme, intéressant, parce que même dans ma famille, les priorités sont vraiment différentes quand ça vient à la langue (...) Mon père a toujours voulu que [la langue française] me suit aussi, parce que moi j'ai grandi autant en anglais qu'en français, so pour moi, c'est comme, y'know, j'vais pas limiter mes choix à comme, l'amour (...) So, pour moi, c'est comme, whatever, if I fell in love, I fell in love! Mais mon père, c'est comme, à chaque fois que j'avais un nouveau chum, c'est comme, "Oh, well, est-ce qu'il parle français? Non? Well, est-ce qu'il va apprendre?" [rires] Pis ma réponse était toujours: "I dunno! I don't care!" [rires] Pis pour ma famille, je sais que, like, c'est certain que mes enfants vont parler en français, parce que je veux partager cette partie de la culture pis d'la langue. (...) Y'know, je sais que ce sera en français, mais like, j'avais jamais basé une relation, que si ça va fonctionner ou pas, s'ils vont parler le français.*

Estelle note que bien que la langue ne soit pas un facteur pour elle dans le choix de partenaire, malgré la pression imposée par ses parents. Elle dit qu'elle partagera certainement la langue française avec ses enfants éventuels. Pour elle, il s'agit d'une question de culture: elle allie famille, culture et apprentissage du français.

Estelle est par ailleurs l'une de deux seul.e.s participant.e.s qui considèrent avoir des enfants. Bien qu'elle veuille fonder une famille, elle adopte une stratégie de résilience qui prend en

compte aussi la possibilité qu'elle change d'avis. Elle note aussi qu'il s'agit d'une étape de vie qui était jusqu'à tout récemment pas atteignable pour elle, ce qui est tributaire de la tension qui existe entre avoir des enfants et puis l'incertitude et le manque de stabilité d'être adulte en émergence:

**EL1:07:53**

*I mean, yeah, j'vois ça comme aussi quelque chose que j'ai toujours voulu. Comme, y'know, j'ai kind of toucher par rapport auparavant, c'est une grande valeur dans ma famille de- D'avoir une famille pis de partager ça. Faique j'ai toujours voulu ma propre famille un jour. Uh, yeah, so... Ça l'a toujours été un but, mais maintenant c'est un but plus... Pas super court terme, mais quand même, c'est un but qui est comme... Attainable. Pis j'me sens comme si j'suis dans une place où est-ce que, y'know, if it happens, it happens! Pis c'est juste kind of une de ces choses que c'est comme, yeah, I'd be cool with that. Yeah, j'me sens bien, pis comme, j'pourrais changer d'idée, mais y'know, j'pense que je suis dans une place où est-ce que j'suis like, yeah, okay, let's do it!*

Le fait de considérer devenir parent indiquerait que le *Emerging Adulthood* d'Estelle tire à sa fin et signifie aussi que l'aménagement linguistique familial est un sujet de réflexion pour elle. Ingrid Piller conceptualise que les désirs langagiers chez les parents se transforment entre la phase de la fréquentation d'un couple et puis la phase familiale du couple auprès des couples exogames, une transformation qui engendre le désir d'avoir des enfants qui sont complètement bilingues (Piller, 2009). Aborder une nouvelle phase de vie entraînera donc potentiellement un changement dans la manière dont la langue est représentée dans la vie d'Estelle.

### 7.2.2. Travail

Le travail agit comme un marqueur d'accès à la vie adulte. L'organisation linguistique du travail a aussi un effet sur les représentations linguistiques des locuteur.trice.s (McLaughlin, 2021). Ceci est particulièrement visible pour les participant.e.s qui ne travaillent pas uniquement dans la langue majoritaire, soit l'anglais, qui est perçu par tous comme étant la langue de facto de travail, faisant alors de cette sphère un espace anglonormatif. Phil, qui travaille au gouvernement

municipal à titre d'administrateur, ressent le besoin de maîtriser le français à l'âge adulte. Les considérations linguistiques chevauchent un autre domaine de la vie. Pour quelqu'un comme Phil, qui a également une blonde francophone, il cible à la fois sa situation de couple et son emploi comme facteurs qui l'ont poussé à utiliser le français plus souvent qu'à l'adolescence:

**PG1:25:47**

*At home, I speak in French quite often. My girlfriend is mainly francophone, French from Québec, and at school, I speak mainly English and at work, I speak a good mix of both. Probably about 60% French, 40% English (...) I spoke English mainly when I was younger. Like, coming outta high school, English was the main language and I was terrible at French, and then when I got here, I had to speak French for work and so, I spoke a lot more French, and I'm starting to lose my English now because I speak so much in French, that my vocabulary suffered in English.*

Cette perception de perte de vocabulaire en anglais se manifeste dans l'alternance codique présente dans les prises de parole de Phil. Bien qu'il ait choisi de mener l'entretien principalement en anglais, le participant a souvent recours au français pour parler des fonctions liées à son travail:

**PG0:27:25**

*Your union contract as best you can, to pretty much know it like the back of your hand at all times, and then you also need to learn- Like, myself, I am, uh, je gère des griefs, donc c'est moi qui va recevoir tous les griefs que nos membres veulent envoyer à l'employeur-*

Lorsque l'entretien aborde plus directement l'évolution de son utilisation du français au travail, directement lié à son déménagement à la région d'Ottawa-Gatineau, Philippe partage une gêne quant à son utilisation du français. Il ressent à ce moment la pression de maîtriser les formes du français standard. Ceci l'a incité à poursuivre activement un perfectionnement de ses compétences langagières au travail:

**PG1:35:55**

*Quand j'ai commencé à travailler en français, les- Les personnes autour de moi, mes collègues, ont eu [une influence] sur moi, parce qu'eux autres ont appris du français standard (...) y'arrivent au travail avec un français très à point, pis eux autres y me corrigeaient (...) Oui c'est important d'être standard*

*dans ton langage, pis la manière que t'écris, faut pas que t'aies des fautes de grammaire, etcetera, mais en même temps, quand tu fais une présentation, c'est pas toujours la bonne ou la belle phrase que tu veux écrire, c'est les mots-clés des fois (...) C'est pas au \*cut\* encore, que j'aimerais que ça soit, comparé à eux autres autour de moi. Là, c'est très subjectif.*

Philippe s'est donc mis à s'entretenir plus souvent en français avec ses collègues de travail en français, même en dehors du travail, afin de pratiquer son français oral plus souvent. À noter que Philippe est dans le même domaine de travail depuis l'âge de 16 ans, et donc quand il a commencé à son lieu de travail en tant que jeune adulte, il détenait déjà les qualifications et l'expérience nécessaires pour ce métier, mais utilisant un vocabulaire en anglais. Il demanda alors de l'appui de ses collègues pour acquérir le vocabulaire de travail en français. Cette confiance dans ses habiletés professionnelles sert de motivation pour participer dans un espace où il perçoit que ses collègues ont un registre plus prestigieux que le sien. En d'autres termes, le fait de vouloir approfondir ses compétences langagières dans ce domaine est lié à son désir d'approfondir ses compétences professionnelles. Il reconnaît également que différents registres peuvent lui être utiles selon les besoins de la tâche de travail qu'il accomplit.

Bien que d'autres participant.e.s utilisent le français au travail de temps en temps ou de manière exceptionnelle, le cas de Philippe est particulier parce que le travail est où il a d'abord opéré dans la langue dominante pour lui, l'anglais. Dans ce milieu de travail, il tenait des représentations ambivalentes face au français. Il a ensuite intégré un milieu de travail où le français dominait. Il a décidé de faire un engagement prononcé afin de s'habituer et d'être confortable à utiliser la langue principale d'usage de ce lieu de travail. Pour Phil, le désir de bien performer à son emploi l'a motivé à peaufiner ses compétences langagières, et lui a donné l'opportunité d'intégrer la langue française dans sa vie à nouveau.

### 7.2.3. Réseaux de pairs et loisirs

La place du français dans la vie de tous les jours varie énormément d'un.e participant.e à l'autre. Plutôt que de demeurer à Halifax, Charlotte décide de partir vers Moncton pour avoir plus de français dans sa vie.:

<b>CA1:15:46</b>	<i>Participer à comme, la vie culturelle et artistique de la communauté c'est quelque chose que j'ai découvert à Moncton. (...) de pouvoir aller dans les salons de disques, de pouvoir aller à t'sais, des lancements de- De- De galeries! Uh, de pouvoir- T'sais, l'art et la culture acadienne- Acadienne et francophone, est tellement accessible ici pis c'est ça que j'ai vraiment découvert en déménageant à Moncton. J'aime beaucoup, beaucoup ça.</i>
------------------	--

Charlotte était à la recherche non seulement d'un accès facile à la vie en français, mais aussi d'une acadienneté qui est vécue quotidiennement, non seulement dans le cadre d'événements isolés. Charlotte sent un rapport de proximité avec les Acadien.ne.s qui font eux aussi l'expérience de ce que c'est que de parler français en situation minoritaire. Son attachement à la francité la mène donc à faire des choix de vie qui la porte vers des réseaux où l'expression de l'identité acadienne en français est valorisée au quotidien:

<b>CA1:28:39</b>	<i>Avec mes amis francophones, on parle de nos challenges et puis on parle de comme, notre réalité pis de nos insécurités, et puis on dirait que ça, ça ouvre la porte pour comme un plus grand dialogue, ou comme, plus d'intimité peut-être? Tandis qu'avec mes amis- Pis c'est bizarre, mais... Tout les amis avec qui je parle en anglais [à Halifax] peuvent aussi parler français. Mais juste, on parle pas français (...) pis j'pense que c'est aussi relié à mon identité acadienne aussi, comme- Veux, veux pas, c'est ça qui motive vraiment ma poursuite de la langue française. À force de pas pouvoir communiquer dans cette langue-là, et puis de communiquer cette identité-là qui vient avec, c'est à ce point-là qu'ej trouve que c'est comme, "Ehhh, sometimes you just don't get it" [rires]</i>
------------------	---

D'autres participant.e.s trouvent des manières plus implicites d'incorporer la langue française à l'âge adulte, mais de manières tout aussi significatives. Angus, par exemple, se sentait vulnérable de partager son insécurité avec ses habiletés en français dans le cadre de l'entretien. En outre, il explique avoir vécu des instances de rejet dans des interactions d'autres francophones.

Cependant, lors de l'observation participante, il s'est trouvé à utiliser du français d'une manière particulière. Nous étions dans un bar à Halifax avec un.e autre participant.e, Monica, pour simplement jaser et puis se rattraper sur nos vies depuis la dernière fois qu'on s'était tous vu. En réagissant à ce que moi et Monica partagions, il faisait des interjections livrées dans une voix affectée de manière à être comique, souvent pour briser le silence. Cependant, ces interjections étaient toujours en français, quoique la conversation autour se passait presque exclusivement en anglais. Par exemple, il lançait des « Ah ouais! » avec une voix aiguë et nasale, ou alors « C'est un champion! », livré de manière bombastique avec un ton bas et résonnant. Durant l'entretien, je lui ai demandé pourquoi il faisait cela:

<b>DB0:56:03</b>	<i>Although, something I did noticed is that we'd sometimes have small interjections-</i>
<b>AE0:56:09</b>	<i>Yeah! I feel like that's a lot of what I do, I'll just say, like this phrase in French [laughs]</i>
<b>DB0:56:22</b>	<i>Why do you think you do that?</i>
<b>AE0:56:28</b>	<i>I think it might have something to do with... I dunno, that's an interesting question! It might be because it's nice to flex your French muscles, as briefly as it might be, and, I dunno, we're all in a group where we all understand, so we can make these lil' short French references.</i>
<b>DB0:57:01</b>	<i>So it's kinda like an inside joke?</i>
<b>AE0:57:03:</b>	<i>Yeah! I guess it's also us being kinda like "Yes, we all used to speak French a lot!"</i>

Plus tôt lors de l'entretien, Angus explique que cette tendance à faire ces interjections serait une manière pour lui de contribuer à une conversation d'une manière qui lui permet de reprendre le contrôle d'une situation sociale anxiogène, en utilisant l'humour:

<b>DB0:29:30</b>	<i>So how do you see your role in the group dynamic between the three of us? How do you see yourself fitting into [the activity]?</i>
<b>AE0:29:44</b>	<i>I always see myself as the sort of quiet onlooker who chimes in sometimes? That's how I see myself, I don't know if that's actually how you guys see me, but- (...) I... Have trouble conversating sometimes? If</i>

*that makes sense? (...) It might be a non-existent problem, it's just my brain thinks it's a problem sometimes, where, I dunno- Sometimes I can't think of something to say, therefore my brain's like "SAY SOMETHING DUMB!" [laughs]*

Dans un contexte de conversation avec des ami.e.s d'enfance, ayant grandi dans le même contexte linguistique, la langue préconisée est le français pour ces interjections, soit une langue qu'il admet utiliser très peu comme adulte, et dans laquelle il ressent une insécurité linguistique. Cependant, il trouve réconfortant de pouvoir utiliser le français de façon ludique avec des gens de confiance. L'humour qu'il performe est donc contextuel au groupe d'ami.e.s présent.e.s, et la langue devient l'élément de connexion entre eux (Davies, 2017). Sociolinguiste, Emanuel Da Silva explique que en recentrant une performance comme étant humoristique, un individu a le potentiel de briser les conventions sociales « that would otherwise restrict uses of stigmatized linguistic varieties and stereotypes. This play frame allows performers to (re)situate sociolinguistic markers and to expose the nested hierarchies in which social actors operate » (Da Silva, 2015, p. 206). Il s'agit d'une occasion où Angus exerce son agentivité par rapport à la langue d'une manière précise, démontrant que la langue française est un élément affectif important de sa relation avec ces ami.e.s présent.e.s.

### **7.3. « Si t'étais pas inclus dans ça, why would you keep it in your life? »: conditions pour la réappropriation linguistique chez les participant.e.s**

Bien qu'il y ait ces changements quant aux comportements linguistiques chez les participant.e.s, il est nécessaire d'ajouter la nuance que cette incorporation intentionnelle du français se fait largement dans un contexte de sécurité et d'inclusion. Les participant.e.s ont également noté des instances qui se sont présentées comme étant moins invitantes, ou alors peu accessibles pour de

multiplés raisons. D'un bord, il y a la disponibilité et la prévalence des activités en langue française, dans la mesure où la langue majoritaire demeure l'anglais à Halifax; de l'autre bord, il y a souvent un attachement ressentie chez les participant.e.s envers les instances où la langue française est la langue d'usage auprès de la communauté de langue française. Les participant.e.s qui ont évoqué les instances où le français est la langue d'usage à Halifax disent ressentir une certaine déconnexion avec la communauté institutionnelle qui l'organise et qui y participe.

Monica note que ces instances institutionnelles sont attrayantes pour un public spécifique, soit ceux qui sont plus militants dans la communauté de langue française d'Halifax, ou alors pour les personnes qui ont une famille avec des jeunes enfants:

<b>DB0:31:26</b>	<i>Okay, so, la communauté francophone pis les activités qui existent right now, comme, tu décrirais ça comment?</i>
<b>MT0:31:32</b>	<i>Uh, très lié à l'École du Carrefour! [laughs] Comme, plus pour les jeunes. C'est weird, parce que comme, même si they do their best, ils essayent de leurs mieux de le faire, mais c'est pas cool? Y'avait comme, un groupe de personne, comme les jeunes qui sont allés au CJP [Conseil Jeunesse Provincial de la Nouvelle-Écosse] pis Prends ta Place [une activité du CJP] pis tout ça, j'pense que pour eux autres, c'était plus important, comme, on avait la communauté pis le feeling de connexion pis toute ça, mais si t'étais pas inclus dans ça, why would you keep it in your life, t'sais?</i>

L'exclusion implicite ici est donc comprise sur deux axes. D'une part, les événements semblaient viser surtout un public de jeunes familles. Ceci ne prend pas en compte la réalité et les intérêts qu'ont les jeunes adultes qui n'ont pas d'enfants, une réalité qui est en croissance chez les adultes de la génération des milléniaux, soit la génération chez laquelle le *Emerging Adulthood* est le plus prévalent (Hill & Redding, 2021). D'autre part, il y a une perception que les événements s'adressent aux personnes ayant des intérêts qui se rattachent à une identité plus militante de la francophonie haligonienne. Cette approche, quoiqu'elle ne soit pas ouvertement

exclusive, n'est pas non plus une qui paraît attrayante aux personnes qui ont des représentations linguistiques ambivalentes envers le militantisme francophone.

Monica mentionne aussi le fait qu'avoir un attachement à la communauté francophone institutionnelle au préalable pourrait être un facteur déterminant quant à la volonté de continuer à y adhérer. Cette observation fait écho à plusieurs études qui ont été menées à l'égard de la rétention des jeunes qui ont été impliqués dans ces réseaux communautaires de langue française en contexte minoritaire (Dallaire, 2014; Dallaire, 2021; Lamoureux, 2005). Il est à noter que parmi nos participant.e.s qui étaient impliqué.e.s dans la communauté francophone à l'adolescence, seule Charlotte me partage qu'elle est toujours impliquée. En revanche, comme nous l'avons vu, son implication actuelle se fait auprès de sa communauté d'adoption à Moncton, où la communauté acadienne répond mieux à ses besoins, et non pas auprès de la communauté de langue française à Halifax, qui lui était souvent inaccessible pour des raisons financières et géographiques.

Sasha, qui fait l'effort de participer plus souvent aux initiatives de la communauté francophone d'Halifax, ressent aussi un manque d'attachement à ces initiatives:

<b>SBT1:14:17</b>	<i>I've been going to French-community events, uh, so I do enjoy going to those and attending those. Uh, whether or not I'm being an active member and talking to everybody there, uh, that's maybe not the case all the time, (...) There was a famous comedian, a French-Québécois... Fuckin'... I don't even know his name! He was in Bon Cop, Bad Cop, he played the fucking- The guy.... Oh my god...</i>
<b>DB1:15:02</b>	<i>Louis-José Houde?</i>
<b>SBT1:15:03</b>	<i>Yes! I don't like his style of comedy, he's not my style of comic, but I bought two tickets anyways, because I wanted to support the community (...) I bought it for my boyfriend who didn't quite follow that well, the jokes 'cause they were really fast.</i>

Sasha identifie ici un dilemme principal de la communauté de langue française d’Halifax : parce qu’elle regroupe une démographique issue d’une variété de groupes culturels distincts, il est très difficile de cibler des références culturelles qui vont rejoindre un grand nombre de francophones en même temps. Avec une telle diversité dans un contexte urbain, il peut parfois s’avérer difficile de tenir des événements qui répondent aux besoins de tous les groupes (Commissariat aux langues officielles, 2007; Rioux, 2014). Comme dans l’exemple de Sasha, le style de comédie de Louis-José Houde serait peut-être bien connu et apprécié parmi un public québécois habitant à Halifax, mais il est possible que son style d’humour ne résonne pas autant avec la communauté acadienne ou libanaise qui participe à la communauté de langue française. Le contexte socioculturel de l’humour (ainsi que la langue dans laquelle elle est livrée) émerge des expériences des comédien.ne.es, et il pourrait y avoir un manque de connexion avec un public qui n’a pas le même registre de langue ou les mêmes expériences culturelles (Chiaro, 2017; Davies, 2017).

Sasha fait aussi écho à cette image plutôt familiale des événements organisés par l’organisme communautaire, en précisant qu’elle y a participé dans le passé:

<b>DB1:52:39</b>	<i>About the kinds of activities with the Alliance française and the Conseil communautaire- Like, what are they?</i>
<b>SBT1:52:50</b>	<i>A lot of the [CCGH] events are family oriented, so I try to avoid some of those, because like, they’re not catered to me, I’m not the target audience for those, it’s more like people in families and stuff, but they definitely have 5 à 7’s quite often that I don’t go to, but- I do not, I dunno why. They just meet up for beers, which I’m like, that’s the audience that is the one I would feel most comfortable with.</i>
<b>DB1:54:49</b>	<i>Okay. But you don’t go to the 5 à 7’s?</i>
<b>SBT1:54:51</b>	<i>I don’t go to the 5 à 7’s. I think it’s like just like, socially anxious in going. Like, I wouldn’t want to go alone, but then if I do go with my boyfriend or with [Sarah], we would probably end up talking to ourselves the whole time. Not that the community isn’t welcoming, but it’s just the situation that you’re in-</i>

*I dunno. Like, I have that aversion of going, like I mentioned going to parties, you have that like, "I don't really wanna go" but as soon as I'm there, I'm fine. I just go "I don't really wanna go", 'cause it's more difficult to swap to French, right? So I think it's just that little like, aversion to it being a little bit more difficult. I don't think that it's that I don't want to go, but it's that there are little obstacles in my way that prevent me from making the choice to go, more so than I would have.*

Dans le cas de Sasha, elle mentionne trois éléments qui contribuent à ce manque d'intérêt dans les événements organisés. Trois processus affectifs structurent le sentiment d'appartenance de Sasha et de plusieurs autres participant.e.s: un sentiment de ne pas avoir un rapport ou confort suffisant avec ceux qui participent régulièrement aux événements; un manque d'intérêt pour le contenu des événements; et, un manque de sécurisation linguistique dans un groupe où l'attente serait de parler en français pendant une longue durée de temps.

Estelle, pour sa part, confirme l'image familiale des événements, quoiqu'elle participe tout de même à ces événements. Elle explique que plusieurs des autres instances de sa vie se déroulent maintenant en anglais, et donc, elle fait l'effort d'y participer pour garder le français dans sa vie:

**EL1:22:02**

*Quand je parle en français, il faut que je le fasse par exprès. Yeah, so, il faut que je cherche les opportunités. So comme, maintenant, j'ai commencé- Parce qu'avec le CCGH, le conseil communautaire- Ils sont devenus actually- Devenus pas mal bons à mettre en place des événements sociaux pour la communauté francophone, so une fois par mois, y'a des 5 à 7, y'a des spectacles, y'a comme toutes sortes d'activités. Des fois plus pour les adultes, des fois plus pour les familles, mais comme, quand même ils font assez une bonne job pour faire ça, alors j'essaye plus souvent de m'impliquer. J'dirais pas que je m'implique souvent du tout, mais une fois à chaque quelques fois, j'veais aller au 5 à 7 ou y'know, quelque chose qui se passe. Mais yeah, faut vraiment que je le fais par exprès maintenant.*

Or, les participant.e.s ressentent des obstacles quant à leur inclusion aux instances ou activités où le français est la langue d'usage principale. Ceux-ci sont également les mêmes instances qui optent pour l'idéologie du monolinguisme et de la standardisation, tel qu'exploré au chapitre 6

de cette thèse. Bien que les participant.e.s trouvent des manières d'incorporer la langue française dans leur vie à l'âge adulte, cette incorporation ne se fait que dans des espaces où l'inclusion et la sécurité sont explicitement présentes.

#### **7.4. Settling Down: conclusion sur la réappropriation linguistique chez les participant.e.s**

Il est possible de constater que les participant.e.s se réapproprient l'utilisation de la langue française selon leurs conditions de vie à titre de jeune adulte. Il y a, par contre, la contrainte très ressentie quant aux opportunités parfois limitées à utiliser la langue dans un milieu en particulier, et l'accessibilité et fréquence des instances où les participant.e.s se sentent confortables, reconnus et validés pour leur choix de langue. Au final, il est possible de constater également que ce qui peut être une source d'aliénation et de déconnexion pour certain.e.s peut être une source d'*empowerment* et de réappropriation pour d'autres.

Je note aussi que j'aborde peu d'identité linguistique lors de ce chapitre, me concentrant plutôt sur les pratiques linguistiques; il est à noter les participant.e.s rapportent un changement à l'égard de leur relation à la langue entre l'adolescence et l'âge adulte. Iels se commémorent leur participation jeunesse aux espaces francophones à partir de leurs expériences des idéologies du monolinguisme et de la standardisation qui y régnaient. Iels se représentent souvent l'école comme des espaces où le français est mandaté. Leur participation aux espaces ou occasions où le français est la langue d'usage à l'âge adulte est pour sa part volontaire. Du coup, iels tendent à choisir d'interagir en français dans des groupes et des espaces qu'iels perçoivent comme inclusifs. Or, leurs représentations ambivalentes que j'ai explorées au chapitre 5 de cette thèse à l'égard de leur identité linguistique persistent à l'âge adulte. Ce sont les comportements

linguistiques qui changent lors de la vie adulte; il y a peu de changement chez eux quant à leur identité linguistique.

Dans la littérature à l'interstice entre la sociolinguistique et le « lifecourse theory » d'il y a 20-30 ans, on présente les représentations linguistiques comme étant en flux lors de l'adolescence, pour ensuite s'installer quand iels deviennent adultes, tout comme iels s'installent eux-mêmes comme adultes (Eckert, 1989; 2000). Cependant, en mettant à jour ces théories dans le contexte actuel, en prenant compte des réalités socio-économiques qui ont mené à la création de cette phase de vie (Hill & Redding, 2021), mes données révèlent que les représentations linguistiques ne se figent pas quand les participant.e.s deviennent adultes, tout comme iels ne s'installent pas dans une conception normative de la vie adulte. La nouvelle conception de « la vie adulte », celle qui remet en question les marqueurs typiques de la vie adulte, remet aussi en question nos conceptions de comment les jeunes adultes gèrent leur relation avec la langue. Je poursuivrai au prochain et dernier chapitre sur les contributions académiques que cette étude apporte au contexte de la francophonie haligonienne, mais aussi aux champs d'études de la sociolinguistique et du « lifecourse theory ».

### **Constats à retenir:**

- Il y a une réappropriation du français chez les participant.e.s dans certaines situations;
  - Par l'immersion dans un environnement de travail où le français est parlé;
  - Par la participation aux activités de langue française avec des pairs;
  - En participant aux activités de loisirs de la francophonie ailleurs que dans la communauté de langue française d'Halifax;
  - En affirmant sa connexion à la langue française en groupe intime, avec des petits gestes;

- Cette réappropriation des représentations linguistiques pour plusieurs n'est pas une continuité de leurs expériences linguistiques vécues à l'adolescence, mais une recontextualisation des endroits et instances où la langue est utilisée, qui crée alors des opportunités pour des repositionnements identitaires et pour une transformation des représentations;
- Certaines limites s'imposent, tels que la disponibilité des instances où le français est utilisé comme langue de communication; que celles-ci soient non seulement agencées aux intérêts et besoins des participant.e.s à titre de jeunes adultes, mais aussi qu'ils s'agissent d'instances où iels se sentent confortables à utiliser le français.

## 8. Discussion et conclusion

« (...) at the moment that any of us is translated, **our identity is decentered**, our original words at least to some extent misplaced; we are no longer the same, and perhaps never were to begin with »

LARKOSH, Christopher E., « James S. Holmes, Translation Studies and the Queer Ethics of the First Person », *Translating for Sexual Equality*, 2017, page 159.

Tel que mentionné en début de thèse, ma question de recherche était la suivante: Quels sont les effets de l'Emerging Adulthood sur les représentations linguistiques des jeunes adultes scolarisés dans une langue minoritaire? Je réponds à ma question de recherche ainsi: Bien que les représentations linguistiques des participant.e.s soient majoritairement ambivalentes envers la langue française, leurs comportements linguistiques suggèrent qu'iels se réapproprient la langue française de nouvelles manières au cours de leur parcours comme jeunes adultes. Ces représentations linguistiques peuvent donc changer à l'âge adulte, lorsqu'iels interagissent avec des nouvelles influences linguistiques dans leur vie quotidienne. Cette dernière est souvent en flux, étant donné les réalités du *Emerging Adulthood*. Pourvu que ces espaces soient inclusifs et à proximité, les participant.e.s ont donc l'occasion d'explorer de nouvelles manières d'interagir avec la langue française pendant qu'iels imaginent à quoi iels veulent que leur vie ressemble.

Au cours de ce dernier chapitre, je ferai un retour sur les buts de cette thèse, soit la contribution qu'elle apporte au niveau conceptuel et théorique sur le croisement entre les théories du parcours de la vie et du domaine de la sociolinguistique, ainsi que les contributions contextuelles sur les réalités des jeunes adultes scolarisés en français en contexte francophone minoritaire. Je vais également suggérer quelques pistes de réflexions pour la continuité des études qui pourraient être d'intérêt suite à cette thèse.

### 8.1. Contribution conceptuelle et théorique

J'avais comme but de contribuer à la littérature académique à l'interstice des champs de la sociolinguistique et des études sur les parcours de vie; notamment, la notion de Penelope Eckert que les représentations linguistiques chez les adolescentes étaient en flux, pour ensuite se stabiliser à l'âge adulte (Eckert, 1989). La théorisation sociolinguistique de Eckert s'appuyait sur une conceptualisation de la transition à la vie adulte comme définie et définitive chez ses participant.e.s. Or, cette idée aurait été d'actualité au temps où Eckert faisait son étude ethnographique sur les étudiants du secondaire et leurs représentations linguistiques, mais la route de l'adolescence envers la vie adulte n'est plus nécessairement pareille au temps de rédaction de cette thèse.

Cette thèse m'a permis d'accomplir ce but. L'analyse permet de mieux nuancer les théories sur l'influence des transitions de phase de vie sur les représentations linguistiques. La stabilisation des représentations linguistiques durant le passage de l'adolescence à la vie adulte se base sur une conception de la vie adulte où prime la stabilité auprès des marqueurs typiquement associés avec l'âge adulte (Eckert, 1989; 2000). Or, les représentations linguistiques peuvent changer en fonction des éléments structurants d'un parcours de vie (Hill & Redding, 2011; McCulloch, 2019).

L'*Emerging Adulthood* est utile comme concept pour décrire la déstructuration du passage à la vie adulte chez les jeunes adultes dans le contexte nord-américain actuel. Ce phénomène est caractérisé par son instabilité. Les représentations linguistiques reflètent cette nouvelle réalité. Or, il s'agit d'un changement quant à la structuration des transitions et des parcours de vie, plutôt qu'une étape de vie qui est différée ou « en attente ». Comme les gens qui vivent l'*Emerging*

*Adulthood* seront dans une période (ou alors dans un parcours de vie à part entière) de flux et d'instabilité indéfinie dans leurs vies, iels seront exposés à des nouvelles influences linguistiques, qui leur permettront des nouvelles expériences linguistiques (McCulloch, 2019).

Cette thèse cherchait aussi à répondre à certaines idées reçues dans la littérature par rapport à la nature « déterminante » des pratiques linguistiques sur les parcours de vie des jeunes francophones issus de contextes anglo-dominants, et plus précisément, de familles exogames. Il est à reconnaître que la présence de parents francophones au foyer et l'introduction tardive de l'anglais comme langue parlée à la maison agissent comme des facteurs facilitants l'acquisition d'habiletés linguistiques en français; mais celles-ci ne dictent pas les représentations linguistiques, le comportement linguistique rendu à l'âge adulte, ni les opportunités disponibles dans des espaces sécurisants et inclusifs.

D'autant plus, j'ai pu apporter un bémol à la mobilisation de l'idéologie linguistique du discours d'authenticité. Je constate que cette idéologie s'articule souvent autour d'une **logique de résilience**. J'explique qu'il s'agit d'une logique où on centre le locuteur ou la locutrice comme étant responsable d'endurer davantage la glottophobie et les micro-agressions linguistiques pour répondre à l'insécurité linguistique. Cette logique est problématique, car elle présume que l'individu détient une capacité illimitée à absorber des reproches glottophobes et des micro-agressions sur ses registres de langue. Or, elle ne prend pas en compte les individus et structures de pouvoirs qui posent ces gestes discriminatoires sur les locuteur.trice.s. La responsabilité est donc centrée sur l'individu, écartant la racine de la glottophobie et des micro-agressions linguistiques, soit les agresseurs linguistiques (Cushing, 2020).

On encourage aussi, sous cette logique, de s'engager davantage dans des espaces linguistiques qui peuvent être insécurisant. Bien qu'avoir un peu d'insécurité linguistique puisse être une source de motivation pour le perfectionnement des habiletés linguistiques, avoir un excès d'insécurité peut mener à un désengagement envers la langue (Boudreau, 2016). Il serait intéressant d'avoir davantage d'études sur les effets à long terme sur la santé mentale d'un individu qui détient de l'insécurité linguistique prolongée.

Cependant, je tiens à offrir une nuance quant au contexte dans lequel fonctionnent les organismes jeunesse, qui centrent leurs discours sur les jeunes (l'individu) plutôt que la communauté (la structure). Il leur est difficile d'adresser les idéologies qui contribuent à l'insécurité linguistique auprès des institutions communautaires et scolaires, ce qui tombe à l'extérieur de leur mandat, dans la mesure où ces organismes ne représentent pas la communauté au sens large. Leur intervention vise donc la population que ces organismes représentent directement: les jeunes.

## **8.2. Contribution contextuelle**

L'un des défis de cette thèse était le manque d'écrits scientifiques portant sur la présence des locuteurs du français à Halifax, autant d'une perspective historique que d'une perspective ethnographique. Bien que cette thèse ne constitue pas un portrait complet des idéologies linguistiques articulées au sein des institutions de cette communauté linguistique, il s'agit tout de même d'un aperçu des discours idéologiques portant sur la situation linguistique dans le contexte haligonien.

Peu d'études existent au sujet de la langue française à Halifax au temps de rédaction de cette thèse. Il existe certains textes portant sur des historiques partiels, où Halifax n'est qu'exploré brièvement dans le contexte d'un historique de la francophonie provinciale (Ross, 2001), ainsi que des aperçus démographiques et statistiques (Oishi, 2004; Commissariat aux langues officielles, 2007) et quelques paragraphes descriptifs des institutions qui y opèrent (d'Entremont, 1990; Rioux, 2014). Bien que ces textes soient utiles pour comprendre la réalité haligonienne, elle présente soit une image datée ou incomplète de la francophonie qui y est présente, et nous donne très peu d'informations sur ce à quoi ressemble la vie des gens qui parlent le français à Halifax. Cette thèse est loin de pouvoir pallier à l'ampleur des lacunes spécifiques à ce contexte, mais elle répond certainement au but de contribuer à la littérature scientifique, en présentant un portrait nuancé de comment la langue française est vécue à Halifax pour les gens qui y ont grandi.

Il faut tenir en compte que l'échantillon des participant.e.s de cette étude n'est pas nécessairement représentative des représentations linguistiques de toutes celles qui ont gradué d'une école de langue française à Halifax. Comme le dit Céleste Godin dans le texte « Mon assimilation, mon exil », l'épigraphe du premier chapitre de cette thèse: il y a des centaines de jeunes qui ont fréquenté ces institutions scolaires, et des centaines de parcours entrepris suite aux études secondaires de langue française dans cette ville portuaire (Godin, 2016). Cette thèse sert d'un point d'entrée pour comprendre la réalité des jeunes adultes issu.e.s de ce contexte francophone minoritaire, et bénéficierait d'une étude supplémentaire de plus grande envergure pour continuer les recherches sur les locuteurs du français à Halifax, notamment, ceux qui appartiennent aux autres communautés qui composent la francophonie haligonienne.

### 8.3. Pistes de réflexions

Plusieurs questions de recherches supplémentaires pourraient continuer le travail de ce projet de thèse; notamment, une étude similaire portant sur les représentations linguistiques utilisant une méthode de recherche quantitative pourrait compléter les résultats de cette thèse. Cette étude quantitative pourrait dresser un portrait plus complet et vaste sur les personnes qui ont été scolarisées en français à Halifax; pourrait tenir en compte plus de groupes d'âge et puis aiderait à combler le manque d'information portant sur les parcours de vie de ces gens qui errent « dans le brouillard ».

De plus, cette thèse se concentre surtout chez les jeunes adultes et les conditions actuelles qui se rattachent à cette période dans la vie des participant.e.s. Tel que mentionné au long de cette thèse, il n'est pas nécessairement le but de plusieurs des participant.e.s d'atteindre les marqueurs de la vie adulte qui auraient été associés à cette phase de vie, mais certain.e.s pourraient éventuellement se marier et fonder des familles. Ceux avec des familles ont été exclus de cette étude, parce que l'accès à la parentalité change habituellement les modes de vie de façon structurante. Cependant, la phase de vie familiale présente des nouvelles considérations par rapport au comportement linguistique, ainsi que de l'aménagement linguistique familial. Est-ce que leur relation avec la langue française changera de nouveau pour ceux qui atteindront le marqueur de la vie adulte d'avoir des enfants? Comment s'articuleront leurs comportements linguistiques avec leurs enfants? Est-ce que le français sera donc transmis aux enfants, même chez ceux qui ont des représentations linguistiques plus ambivalentes envers cette langue?

Additionnellement, cette thèse aborde brièvement la connexion entre l'insécurité linguistique que ressentent certain.e.s des participant.e.s de l'étude et l'anxiété que celle-ci crée chez eux. Cette

connexion est particulièrement évidente chez Angus, qui opérationnalise les mêmes techniques d'adaptation pour son anxiété dans des situations sociales (soit l'humour) que celles qu'il utilise pour se réapproprier la langue française. Je ne suis aucunement équipé pour explorer cette connexion alors que je termine cette thèse, principalement dû à un manque de connaissance dans le champ scientifique de la santé mentale, mais plusieurs questions de recherche pourraient être formulées à l'interstice des domaines de la santé mentale et de l'in/sécurité linguistique: Quels sont les effets que peut avoir l'insécurité linguistique sur la santé mentale d'un individu? Comment est-ce que l'in/sécurité linguistique affecte la confiance en soi et la perception de soi? Comment se fait-il que plusieurs disent qu'une des plus grandes sources de leur insécurité linguistique soit eux-mêmes?

Plusieurs études ont été effectuées sur le rôle positif que jouent les organismes jeunesse en contexte francophone minoritaire au Canada sur les représentations linguistiques des jeunes qui y participent. Vu que les organismes jeunesse sont ressortis comme l'un des seuls lieux de valorisation et de sécurisation linguistique chez les participant.e.s, il serait pertinent d'étudier davantage comment les organismes jeunesse font le travail d'instaurer une atmosphère de confiance et de valorisation chez ceux qui y participent, et comment cette participation affecte les représentations linguistiques et les comportements linguistiques à long terme. Inversement, en lien avec la notion de santé mentale et de logique de résilience, quels sont les effets à long terme de participer dans les espaces où le français est la langue d'usage lorsqu'on ressent de l'insécurité linguistique, surtout pour ceux qui ont des registres de langues stigmatisés?

#### **8.4. Conclusion**

Cette thèse se veut une réponse à l'expression présentée au premier chapitre, soit que les jeunes adultes scolarisés en français à Halifax « disparaissent dans le brouillard anglais dès la remise de leur diplôme » (Godin, 2016). Il est vrai qu'un parcours de vie postsecondaire pour ceux scolarisés en langue française à Halifax se passera largement en anglais, mais ce brouillard n'est pas sans percées de soleil. Le « brouillard anglais » n'est pas non plus monolithique et hétérogène, compte tenu des multiples parcours potentiels que peuvent entreprendre ceux qui s'y aventurent. Il est nécessaire de regarder au-delà de ce brouillard, de comprendre qui l'imagine ainsi et pourquoi l'on conceptualise ce manque d'adhésion à la communauté institutionnelle de langue française comme étant un nuage dense et englobant dans lequel on se perd.

Mais d'une aussi grande importance, il est nécessaire de comprendre ceux qui naviguent ce brouillard, où ils veulent se diriger. Vu de l'extérieur, on peut comprendre pourquoi on perdrait quelqu'un de vue dans le brouillard; cependant, le brouillard est moins épais que l'on ne pense. Il suffit de reconnaître ses points de repère pour se retrouver, parce que l'on n'est jamais pleinement perdu ou disparu, peu importe la météo.

## 9. Bibliographie

1. ARNETT, Jeffrey Jensen, « High hopes in a grim world: Emerging adults' views of their futures and Generation X », *Youth & Society*, 2000, pages 267-286.
2. ARNETT, Jeffrey Jensen, « A Longer Road to Adulthood », *The Winding Road from Late Teens through the Twenties*, Oxford University Press, 2004, pages 3 à 25.
3. ARNETT, Jeffrey Jensen, « Emerging Adulthood in Europe: A Response to Bynner », *Journal of Youth Studies*, Vol. 9, n. 1, 2006, pages 111 à 123.
4. ARSENEAU, Madeleine, « Positionnements identitaires, pratiques et représentations linguistiques: le cas d'un groupe de jeunes francophones de la Nouvelle-Écosse au Grand Rassemblement Jeunesse 2014 », thèse présentée thèse à l'Université de Moncton, Moncton, 2016, 149 pages.
5. BARIL, Alexandre, « Intersectionality, Lost in Translation? (Re)thinking Inter-sections between Anglophone and Francophone Intersectionality », dans *What's Intersectional about Intersectionality Now? & Intersectionality in Austere Times: Boundary Crossing Conversations*, Atlantis, Vol. 38, No. 1, 2017, pages 125 à 137.
6. BERGERON, Christian, Philippe BLANCHET et Mylène LEBON-EYQUEM, « Étude exploratoire de l'insécurité linguistique et de la glottophobie chez des étudiants universitaires de l'Ontario », *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, Numéro 19, 2022, pages 3 à 25.
7. BERNARD, Roger, « Un avenir incertain: comportements linguistiques et conscience culturelle des jeunes canadiens français », *Vision d'avenir*, Commission nationale d'étude sur l'assimilation, Fédération des jeunes canadiens-français (FJCF) et la Fédération des francophones hors Québec (FFHQ), 1991, 280 pages.

8. BERNARD, Roger, « La francophonie à l'heure des choix: un face à face avec soi-même - mémoire », *Vision d'avenir*, Commission nationale d'étude sur l'assimilation, Fédération des jeunes canadiens-français (FJCF) et la Fédération des francophones hors Québec (FFHQ), 1990, 19 pages.
9. BERZIN, Stephanie Cosner & Allison C. DE MARCO, « Understanding the Impact of Poverty on Critical Events in Emerging Adulthood », *Youth & Society*, 42(2), 2010, pages 278 à 300.
10. BIGHAM, Douglas S., « Emerging Adulthood in Sociolinguistics », *Language and Linguistics Compass*, 6/8, 2012, pages 533 à 544.
11. BLANCHET, Philippe, Christian BERGERON & Mylène LEBON-EYQUEM, « Étude exploratoire d'expériences de glottophobie en Provence réalisée auprès d'étudiants et d'étudiantes de l'université d'Aix-Marseille », *Glottopol*, 36, 2022, pages 1 à 35.
12. BLANCHET, Philippe, « Repères terminologiques et conceptuels pour identifier les discriminations linguistiques », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, n° 4, 2013 pages 29 à 39.
13. BLANCHET, Stéphanie, « [Des parents francophones en Nouvelle-Écosse préoccupés par l'anglais à l'école](#) », Société Radio-Canada, article journalistique publié le 21 octobre 2019.
14. BOUDREAU, Annette, « La construction des représentations linguistiques: le cas de l'Acadie », *The Canadian Journal of Linguistics/La revue canadienne de linguistique*, 54(3), 2009, pages 439 à 459.
15. BOUDREAU, Annette, « À l'ombre d'une langue légitime », *Linguistique variationnelle*, 2, Classiques Garnier, 2016, 297 pages.

16. BOUDREAU, Annette, « Idéologies linguistiques et francophonies nord-américaines », dans Yves FRENETTE (dir.), *Francophonies nord-américaines: langues, frontières et idéologies*, Presses de l'Université Laval, 2018, pages 27 à 50.
17. BOUDREAU, Annette, « Idéologie linguistique », *Langues et société*, 2021, pages 171 à 174.
18. BOUDREAU, Annette et Lise DUBOIS, « Français, acadien, acadjonne: Competing discourses on language preservation along the shores of the Baie Sainte-Marie », dans Alexandre DUCHÊNE et Monica HELLER (dir.), *Discourses of Endangerment: Ideology and Interest in the Defence of Languages, Advances in Sociolinguistics*, Continuum, 2008, pages 99 à 120.
19. BOURDIEU, Pierre, « La production et reproduction de la langue légitime », dans *Langage et pouvoir symbolique*, Polity Press, 1991, pages 67 à 98.
20. BOURDIEU, Pierre, « Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques », Éditions Fayard, 1982, 248 pages.
21. BRETEGNIER, Aude « Rapport aux langues, relations aux langues: une histoire interactionnelle », dans Martine DREYFUS & Jean-Marie PRIEUR (dir.), *Hétérogénéité et variation: Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*, 2012, pages 196 à 206.
22. BRUBAKER, Rogers, « Au-delà de l' "identité" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139(2), 2001, pages 66 à 85.
23. BRÜCKNER, Hannah & Karl Ulrich MAYER, « De-Standardization of the Life Course: What it Might Mean? And if it Means Anything, Whether it Actually Took Place? », *Advances in Life Course Research*, Volume 9, 2005, pages 27 à 53.

24. BURKE-SAULNIER, Andrea, « [Les vécus ethnolangagiers & les cicatrices langagières: y'a-t-il un lien à explorer?](#) », présentation livrée en Octobre 2018 dans le cadre de la conférence RÉÉFMM 2018 - SCÉÉ 2018.
25. BYNNER, John, « Rethinking the Youth Phase of the Life-course: The Case for Emerging Adulthood? », *Journal of Youth Studies*, Vol. 8, No. 4, 2005, pages 367 à 384.
26. CALVET, Louis-Jean, « Approche sociolinguistique de l'avenir du français dans le monde », *Pour une écologie des langues dans le monde*, Plon, 1999, pages 144 à 182.
27. CALVET, Louis-Jean, « Les représentations linguistiques et le changement », *Hérodote*, n° 126, 2007/3, pages 153 à 160.
28. CARR, Wendy, Derrek BENTLEY et Meike WERNICKE, « Développer la sécurité linguistique: Soyez courageux », Canadian Parents for French (CPF), *Rapport de recherche orienté vers l'action*, 2020, 16 pages.
29. CHANDLER, Vincent, « [Les dommages causés par les réparations](#) », article publié sur *Astheure*, 22 mars 2017
30. CHIARO, Delia, « Humor and Translation », dans Salvatore ATTARDO (dir.), *The Routledge Handbook of Language and Humor*, Routledge, New York, 2017, pages 414 à 429.
31. COENEN-HUTHER, Jacques, « Observation participante et théorie sociologique », *Logiques sociales*, Éditions L'Harmattan, 1995, 192 pages.
32. Commissariat aux langues officielles. « La communauté francophone d'Halifax », étude produite dans le cadre du projet de recherche *Les indicateurs de vitalité des communautés de langue officielle en situation minoritaire 1: les francophones en milieu urbain*, Ottawa, Commissariat aux langues officielles, 2007, 36 pages.

33. COLONNA, Romain, « La prépondérance des représentations », *Les paradoxes de la domination linguistique: La diglossie en questions*, Sociolinguistique, 2013, pages 29 à 68.
34. Conseil Scolaire Acadien Provincial de la Nouvelle-Écosse, « [Critères d'admissibilités](#) », CSAP, site internet en archive, 2000.
35. Conseil Scolaire Acadien Provincial de la Nouvelle-Écosse, « [Plan stratégique 2019-2023](#) », publié le 25 juin 2019.
36. Conseil Scolaire Acadien Provincial de la Nouvelle-Écosse, « Recueil d'inscription scolaire, 1996-2021 », CSAP, 2021, fournit directement par le Conseil Scolaire.
37. CORBEIL, Jean-Pierre, « L'exogamie et la vitalité ethnolinguistique des communautés francophones en situation minoritaire: vécu langagier et trajectoires linguistiques », *Francophonie d'Amérique*, 20, 2005, pages 37 à 62.
38. CORNELL, Stephen & Douglas HARTMANN, « Ethnicity & Race: Making Identities in a Changing World », *Sociology for a New Century*, Second Edition, Pine Forge Press, 2007, 309 pages.
39. COUPLAND, Nikolas, « Sociolinguistic authenticities », *Journal of Sociolinguistics*, Volume 7, Issue 3, 2003, pages 417 à 431.
40. CUSHING, Ian, « The Policy and policing of language in schools », *Language in Society*, Vol.49 (3), Cambridge University Press, 2020, pages 425 à 450.
41. D'ENTREMONT, Carmelle, « The First Step: Adult Literacy, Basic Education and Academic Upgrading for Acadians in Nova Scotia/Le premier pas vers l'alphabétisation, l'éducation de base, et le rattrapage scolaire dans le milieu acadien en Nouvelle-Écosse »,

*National Literacy Secretariat*, Ottawa (Ontario), Nova Scotia Dept. of Advanced Education and Job Training, Halifax, 1990, 190 pages.

42. DALLAIRE, Christine, & Kenneth DEVEAU, « L'appropriation culturelle des jeunes à l'école secondaire francophone en milieu minoritaire », *Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques*, publication de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2009, 62 pages.
43. DALLAIRE, Christine, « La FJCF et ses Jeux de la francophonie canadienne: s'investir pour mousser l'engagement francophone des jeunes ». dans PILOTE, Annie (Dir.) *Francophones et citoyens du monde: identités, éducation et engagement*, Québec: Presses de l'Université Laval, 2014, pages 183 à 209.
44. DALLAIRE, Christine, « Regard sur la délégation du Nouveau-Brunswick aux Jeux de la francophonie canadienne: un renforcement de l'identité francophone des jeunes qui mise sur l'excellence », *Journal of New Brunswick Studies/Revue d'études sur le Nouveau-Brunswick (JNBS/RENB)*, vol.13 (1), St. Thomas University, New Brunswick, 2021, pages 9 à 30.
45. DALLAIRE, Christine, et Claude DENIS, « Asymmetrical Hybridities: Youths at Francophone Games in Canada », *Canadian journal of sociology*, vol. 30 (2), 2005, pages 143 à 168.
46. DALLEY, Phyllis, et Hannah SUTHERLAND, « Résilience langagière et émancipation », *Cahiers de l'ILOB, De l'insécurité à la sécurité linguistique : complexité et diversité de contextes*, vol. 13, 2023, pages 105 à 117.
47. DA SILVA, Emanuel, « Humor (re)positioning ethnolinguistic ideologies: "You tink is funny?" », *Language in Society*, 44, pages 187 à 212.

48. DAVIES, Catherine E, « Sociolinguistic Approaches to Humor », dans *The Routledge Handbook of Language and Humor*, dirigé par Salvatore ATTARDO, Routledge, New York, 2017, pages 472 à 489.
49. Department of Education and Early Childhood Development of Nova-Scotia, « Student Enrolments By Region And School », *Information Management, Analytics and Records Management*, Student Data Mart, 2022.
50. DEVEAU, Kenneth, Rodrigue LANDRY et Réal ALLARD, « Facteurs reliés au positionnement envers la langue de scolarisation en milieu minoritaire francophone: le cas des ayants droit de la Nouvelle-Écosse (Canada) », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, no 2, 2006, pages 417 à 437.
51. DEVEAU, Kenneth, Paul CLARKE et Rodrigue LANDRY, « Écoles secondaires de langue française en Nouvelle-Écosse: Des opinions divergentes », *Francophonies d'Amérique*, 18, 2004, pages 93 à 105.
52. DROUIN, Violette, « [Les réparations qui méritent leur nom](#) », article publié sur *Astheure*, 4 avril 2017.
53. DUCHÊNE, Alexandre et Monica HELLER, « Discourses of Endangerment: Ideology and Interest in the Defence of Languages », *Advances in Sociolinguistics*, Continuum, 2008, 290 pages.
54. DUGAS-LEBLANC, Betty, « L'adolescence acadienne de la Nouvelle-Écosse », *Canadian Journal of Public Health / Revue Canadienne de Santé Publique*, Vol. 79, Halifax: Fédération Acadienne de la Nouvelle-Écosse, 1988 pages 29 à 32.

55. DUGAS-LEBLANC, Betty, « The social construction of subcultures: a culturalist perspective on three generations of youth in an Acadian community of Nova Scotia », thèse publiée à Carleton University, 1993, Ottawa, 335 pages.
56. DWYER, Rachel, Laura McCLOUD & Randy HODSON, « Youth debt, mastery, and self-esteem: Class-stratified effects of indebtedness on self-concept », *Social Science Research*, Vol. 40, 2011, pages 727 à 741.
57. ECKERT, Penelope, « Jocks and burnouts: social categories and identity in the high school », Teachers College Press, New York, 1989, 195 pages.
58. ECKERT, Penelope, « Sociolinguistic Research in the School: The Linguistic Construction of Identity in Belten High », *Linguistic Variation as Social Practice*, Language in Society 27, Stanford University, 2000, pages 69 à 84.
59. Fédération de la jeunesse canadienne-française (FJCF), « [Stratégie nationale pour la sécurité linguistique](#) », 2020, 49 pages.
60. FEUSSI, Valentin et Joanna LORILLEUX, « (In)sécurité linguistique en francophonies: Perspectives in(ter)disciplinaires », Éditions L'Harmattan, Collection: Espaces discursifs, 2020, 454 pages.
61. FISHMAN, Joshua, « Language maintenance and language shift: Behavior towards language », dans *Language and Ethnicity In Minority Sociolinguistic Perspective*, Multilingual Matters 45, 1989, pages 202 à 269.
62. FLORES, Nelson & Jonathan ROSA, « Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education », *Harvard Educational Review*, 85(2), 2015, pages 149 à 171.

63. FURLONG, Andy, Dan WOODMAN & Johanna WYN, « Changing times, changing perspectives: Reconciling ‘transition’ and ‘cultural’ perspectives on youth and young adulthood », *Journal of Sociology*, Volume 47(4), 2011, pages 355 à 370.
64. GADBOIS, Jocelyn, Christine DALLAIRE et Michael ROBIDOUX, « Jouer, acte de construction identitaire? », *Éthnologues*, volume 32, numéro 1, 2010, pages 5 à 27.
65. GAUDET, Stéphanie et Dominique ROBERT, « L'aventure de la recherche qualitative: du questionnement à la rédaction scientifique », Presses de l'Université d'Ottawa, 2018, 270 pages.
66. GERSHON, Ilana, « Neoliberal Agency », *Current Anthropology*, 52:4, 2011, pages 537 à 555.
67. GODIN, Céleste, « [Chaque francophone a son accent](#) », *Acadie Nouvelle*, article publié le 6 février 2017.
68. GODIN, Céleste, « [Mon assimilation, mon exil](#) », *Astheure*, texte publié le 30 juin 2016.
69. GODIN, Karine, « [Faut-il s'inquiéter de la présence d'élèves anglophones dans les écoles francophones?](#) », Société Radio-Canada, article journalistique publié le 17 octobre 2019
70. GROFF, Cynthia, Annie PILOTE, Karine VIEUX-FORT, « “I am not a francophone”: Identity choices and discourses of youth associating with a powerful minority », *Journal of Language, Identity, and Education*, Vol.15 (2), 2016, pages 83 à 99.
71. HAGÈGE, Claude, « Les langues et la mondialisation: mythes et réalités », dans *Contre la pensée unique*, Odile Jacob, 2012, pages 85 à 108.
72. HALLION, Sandrine, « Idéologies linguistiques en circulation autour de la dénomination “franglais” au Manitoba: analyse d'un corpus de presse », *Francophonie d'Amérique*, dans *Contact des langues au Manitoba et en Acadie: approches sociolittéraires et*

- sociolinguistiques*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Centre de recherche en civilisation canadienne-française, Numéro 50, automne 2020, pages 69 à 94.
73. HELLER, Monica, Sari PIETKÄINEN & Joan PUJOLAR, « Critical Sociolinguistics Research Methods: Studying Language Issues That Matter », *Routledge*, 2018, 208 pages.
74. HELLER, Monica, Lindsay BELL, Michelle DAVELUY, Hubert NOËL et Mireille MCLAUGHLIN, « La mobilité au cœur de la francophonie canadienne », *Recherches sociographiques*, 55(1), 2014, pages 79 à 104.
75. HELLER, Monica, « From Identity to Commodity: Schooling, Social Selection, and Social Reproduction (Toronto, 1983–1996) », dans *Paths to Post-Nationalism: A Critical Ethnography of Language and Identity*, Oxford University Press, 2011, pages 94 à 113.
76. HELLER, Monica, « Bilingualism as ideology and practice », dans Monica HELLER (dir.), *Bilingualism: A Social Approach*, Palgrave Advances in Linguistics, 2007, pages 1 à 24.
77. HELLER, Monica, « Linguistic Minorities and Modernity: a Sociolinguistic Ethnography », *Continuum*, 2nd ed., 2006, 233 pages.
78. HELLER, Monica, « Heated language in a cold climate », dans Jan BLOMMAERT (dir.), *Language ideological debates*, Mouton de Gruyter, 1999, pages 143 à 170.
79. HILL, Nancy E. et Alexis REDDING, « The End of Adolescence », Harvard University Press, 2021, 232 pages.
80. IRVINE, Judith, and Susan GAL, « Language ideology and linguistic differentiation », dans Paul KROSKRITY (dir.), *Regimes of language*, Santa Fe, NM: School of American Research Press, 2000, pages 35 à 83.

81. JAFFE, Alexandra, « Stance: sociolinguistic perspectives », *Oxford Studies in Sociolinguistics*, Oxford University Press, 2009, 260 pages.
82. JENSEN, Lena & Jeffrey Jensen ARNETT, « Going Global: New Pathways for Adolescents and Emerging Adults in a Changing World », *Journal of Social Issues*, Vol. 68, no. 3, 2012, pages 473 à 492.
83. JODELET, Denise, « Représentations sociales: un domaine en expansion », dans *Les représentations sociales, Sociologie d'aujourd'hui*, Presses universitaires de France, 1989, pages 47 à 78.
84. KING, Kendall, Lyn FOGLE et Aubrey LOGAN-TERRY, « Family Language Policy », *Language and linguistics compass*, Vol.2 (5), 2008, pages 907-922.
85. KLOEP, Marion & Leo B. HENDRY, « A Systemic Approach to the Transitions to Adulthood », dans *Debating Emerging Adulthood: Stage or Process?*, dirigé par Jeffrey Jensen ARNETT, Marion KLOEP, Leo B. HENDRY et Jennifer L. TANNER, Oxford University Press, 2011, pages 53 à 76
86. LAFONTANT, Jean, « Les “je” dans la chambre aux miroirs », *Francophonie d'Amérique*, Numéro 10, 2000, pages 53 à 68.
87. LAING, Olivia, « My Heart Opens To Your Voice », *The Lonely City: Adventures in the Art of Being Alone*, Picador, 2016, page 70.
88. LAMOUREUX, Sylvie, « Transition scolaire et changements identitaires », *Francophonie d'Amérique*, Numéro 20, automne 2005, pages 111 à 121.
89. LANDRY, Rodrigue, « Le présent et l'avenir des nouvelles générations d'apprenants dans nos écoles françaises », *Éducation et francophonie*, n°22, 1995, pages 13 à 24.

90. LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD, « Can Schools Promote Additive Bilingualism in Minority Group Children? », dans Lilliam Malavé et Georges Duquette (dir.), *Language, Culture and Cognition: A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters, 1991, pages 198 à 231.
91. LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD, « Ethnolinguistic Vitality and Bilingual Development of Minority and Majority Group Children », dans Willem FASE, Koen JASPAERT et Sjaak KROON (dir.), *Maintenance and Loss of Minority Languages*, Philadelphia, Benjamins, 1992, pages 223 à 251.
92. LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD, « L'éducation dans la francophonie minoritaire », dans Joseph Yvon THÉRIAULT (dir.), *Francophonie minoritaire au Canada: l'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1999, pages 403 à 433.
93. LANDRY, Rodrigue, Réal ALLARD et Kenneth DEVEAU, « Nouvelles perspectives canadiennes: École et autonomie culturelle: Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire », *Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques*, Patrimoine Canadien, 2010, page 292.
94. LAROUÏ, Rakia et Roger DE LA GARDE, « L'entretien semi-dirigé et ses principaux défis », dans Pauline BEAUPRÉ, Rakia LAROUÏ et Marie-Hélène HÉBERT (dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche*, Presses de l'Université du Québec, 2017, pages 161 à 173.
95. LARKOSH, Christopher E., « James S. Holmes, Translation Studies and the Queer Ethics of the First Person », *Translating for Sexual Equality*, 2017, page 159.

96. LEBLANC, Matthieu, « Le français, langue minoritaire, en milieu de travail: des représentations linguistiques à l'insécurité linguistique », *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, Vol. 6(1), 2010, pages 17 à 63.
97. LEBLANC, Matthieu, « Traduction, bilinguisme et langue de travail: une étude de cas au sein de la fonction publique fédérale canadienne », *Méta*, 59(3), 2014, pages 537 à 556.
98. LEVASSEUR, Catherine, « Être plurilingues et francophones: représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver », *Éducation et francophonie, La francophonie: un objet à redéfinir*, Volume 48, numéro 1, printemps 2020, pages 93 à 121.
99. LÉVESQUE, Anne, « Pour lutter contre l'assimilation des francophones au Canada, il faut s'attaquer à l'anglonormativité », *La Conversation Canada*, 2022, 4 pages.
100. LIBOY, Malanga-Georges et Judith PATOUMA, « L'école francophone en milieu minoritaire est-elle apte à intégrer les élèves immigrants et réfugiés récemment arrivés au pays? », *Canadian ethnic studies*, Vol.53 (2), 2021, 23 pages.
101. LINCOLN, Yvonne, « Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research », *Qualitative Inquiry*, I, 1995, pages 275 à 289.
102. LUCKMANN, Thomas, « On Meaning in Everyday Life and in Sociology », *Current sociology*, Vol.37 (1), 1989, pages 17 à 29.
103. LUTHAR, Suniya, Dante CICCHETTI et Bronwyn BECKER, « The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work », *Child Dev*, 71(3), 2000, pages 543 à 562.
104. LUYCKX, Koen, Inge SEIFFGE-KRENKE, Seth J. SCHWARTZ, Elisabetta CROCETTI, Theo A. KLIMSTRA, « Identity configurations across love and work in

- emerging adults in romantic relationships », *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 2014, pages 192 à 203.
105. MACNEIL, Sarah, « [Accent bâti, accent bâtard](#) », article publié sur *Astheure*, 25 octobre 2016.
106. MACPHEE, Mary, « The Differentiated Parent Support Model: Enhancing the Involvement of Parents Who Do Not Speak the School Language », *Canadian journal of education*, Vol.44 (1), 2021 pages 28 à 56.
107. MAGNAN, Marie-Odile, Roberta Oliveria SOARES, Kelly RUSSO, Catherine LEVASSEUR et Jeanne DESSUREAULT, « “Est-ce que je suis assez bonne pour être ici?”: anxiété langagière et discrimination linguistique en contexte scolaire québécois », *Revue canadienne de l'éducation*, 6 mai 2022, pages 128 à 155.
108. MARIAN, Viorica & Caitlin M. FOUSEY, « Language-dependent memory in bilingual learning », *Applied Cognitive Psychology*, 20(8), Décembre 2006, pages 1025 à 1047.
109. MARIAN, Viorica & Ulric NEISSER, « Language-dependent recall of autobiographical memories », *Journal of Experimental Psychology: General*, 129(3), 2000, pages 361 à 368
110. MAURIS, Jacques, « Towards a New Linguistic Order » dans Jacques MAURIS et Michael A. MORRIS (dir.), *Languages in a Globalising World*, Cambridge University Press, 2003, pages 13 à 36.
111. McCULLOCH, Gretchen, « Language and society », dans *Because Internet: Understanding the New Rules of Language*, Riverhead Books, New York, 2019, page 32.

112. MCLAUGHLIN, Mireille, « L'insécurité linguistique à travers le prisme des questions de classe sociale: le cas de l'acadie », dans Émilie URBAIN et Laurence ARRIGHI (dir.), *Retour en Acadie: penser les langues et la sociolinguistique à partir des marges. Textes en hommage à Annette Boudreau*, Langues officielles et sociétés, Les Presses de l'Université Laval, 2021, pages 87 à 108.
113. MICHAUD, Jacques, Julie BOISSONNEAULT, Daniel CÔTÉ, Cindy-Lynne TREMBLAY, Gratien ALLAIRE, Marie-Linda LORD, « Décrochage, raccrochage et rétention scolaires selon les Jeunes franco-ontariens », *Francophonies d'Amérique*, 2008 (25), pages 125 à 155.
114. MILROY, James, « Language ideologies and the consequences of standardization », *Journal of Sociolinguistics*, 5/4, 2001, pages 530 à 555.
115. MORENO, Almudena, « The Transition to Adulthood in Spain in a Comparative Perspective: The Incidence of Structural Factors », *Young*, 20(1), 2012, pages 19 à 48.
116. MORSLY, Dalila, « Attitudes et représentations linguistiques », *La linguistique*, Vol. 26, Fasc. 2, 1990, pages 77 à 86.
117. MURTHY, Dhiraj, « Digital Ethnography: An Examination of the Use of New Technologies for Social Research ». *Sociology* 42(5), 2008, pages 837 à 855.
118. OISHI, Taro, « A Preliminary Study on French Language Use in English Dominant Canadian Cities: A Case Study of the Halifax Region, Nova Scotia », *Geographical Reports of Tokyo Metropolitan University*, 39, 2004, pages 45 à 55.
119. PACOM, Diane, « La recherche sur les jeunes: au-delà du réductionnisme positiviste » dans Madeleine GAUTHIER et Diane PACOM (dir.), *Regard sur: La recherche sur les*

- jeunes et la sociologie au Canada*, Les Éditions de l'IQRC, Les Presses de l'Université Laval, 2001, pages 85 à 106.
120. PILLER, Ingrid, « “I Always Wanted to Marry a Cowboy”: Bilingual Couples, Language, and Desire », dans Kyle D. KILLIAN et Terri A. KARIS, *Intercultural Couples*, Routledge, 2009, pages 72 à 89.
121. PILOTE, Annie, « Construire son identité ou reproduire sa communauté? Les jeunes ou leur rapport à l'identité collective », dans M. Bock (dir.), *La jeunesse au Canada français*, Ottawa, ON: Presses de l'Université d'Ottawa, 2007, pages 83 à 112.
122. PUJOLAR, Joan, « Gender, Heteroglossia and Power: A Sociolinguistic Study of Youth Culture », *Language, Power and Social Process*, 4, Mouton de Gruyter, 2001, 352 pages.
123. RAZAFIMANDIMBIMANANA, Elatiana et Fabrice WACALIE, « Des micro-agressions linguistiques au Street Art: (dé)valorisations du soi locuteur », dans Léger, Luc, Mireille McLaughlin et Émilie Urbain, *Appartenances, marchés et mobilités : Penser la valeur des langues*, Paris, L'Harmattan, 2023, pages 183 à 200.
124. Réseau CIRCUM, « Motivations en ce qui a trait aux choix scolaires chez les parents ayants droit hors Québec », *Ottawa: ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux*, 10 Janvier 1999, 80 pages.
125. RICHARD, Arnaud et Laurent FAURÉ, « La nomination identitaire: de l'inapproprié aux réappropriations », *Langue française*, n° 188, 2015, pages 77 à 90.
126. RIOUX, Marie-Claude, « Les acadiens de la Nouvelle-Écosse, de 1764 à aujourd'hui », dans Phil COMEAU, Warren PERRIN et Mary BROUSSARD PERRIN

- (dir.), *L'Acadie, hier et aujourd'hui : L'histoire d'un peuple*, La grande marée, 2014, pages 324 à 341.
127. ROBINEAU, Anne, Josée GUIGNARD NOËL et Sylvain ST-ONGE, « [L'étude d'impact de la philosophie "Par et Pour" et son application au sein du réseau jeunesse de la francophonie canadienne sur le développement personnel et professionnel des jeunes d'expression française](#) », *Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques*, 2022, 277 pages.
128. ROSS, Sally, « [The History of Acadian Schools in Nova Scotia: Challenges and Victories](#) », *Amis de Grand-Pré*, présentation livrée par Dr. Sally Ross à Government House le 27 février 2018.
129. ROSS, Sally, « Les écoles acadiennes en Nouvelle-Écosse: 1758-2000 », *Centre d'études acadiennes de l'Université de Moncton*, 2001, 206 pages.
130. ROSS, Sally et J. Alphonse DEVEAU, « Les Acadiens de la Nouvelle-Écosse, hier et aujourd'hui », *Les Éditions d'Acadie*, Moncton (N-B), 1995, pages 180 à 185.
131. ROY, Audrey, « [Trop d'enfants anglophones dans les écoles francophones: des parents dénoncent "un nivellement par le bas"](#) », Société Radio-Canada, article journalistique publié le 28 mars 2017.
132. ROY, Audrey, « [Les écoles en français de la N.-É. victimes de leur succès?](#) », Société Radio-Canada, article journalistique publié le 29 mars 2017.
133. SCHIFFMAN, Harold, « Linguistic Culture and Language Policy », *The Politics of Language*, New York, NY: Routledge, 1996, 364 pages.

134. SETTERSTEN, Richard A., et Barbara RAY, « What's Going on with Young People Today? The Long and Twisted Path to Adulthood », *The Future of Children*, Vol. 20, n° 1, 2010, pages 19 à 41.
135. SHOHAMY, Elana, « Language policy: Hidden Agendas and New Approaches », Routledge, London, 2006, 208 pages.
136. SIBLOT, « De la dénomination à la nomination: Les dynamiques de la signifiante nominale et le propre du nom », *Cahiers de praxématique*, 36, 2001, pages 1 à 26.
137. SILVA, Alejandro A. Páez et Émilie LAVOIE, « La langue française en Nouvelle-Écosse, 2001 à 2016: faits et chiffres », produit numéro [89-657-X2019004](#) au catalogue de Statistique Canada. Diffusé le le 25 mars 2019.
138. Statistique Canada, Recensement de la population de 2001, produit numéro [97F0007XCB2001042](#) au catalogue de Statistique Canada. Diffusé le 19 novembre 2003.
139. Statistique Canada, [Halifax, Nouvelle-Écosse \(Code 205\) \(tableau\). Profils des communautés de 2006](#), Recensement de 2006, produit n° 92-591-XWF au catalogue de Statistique Canada. Ottawa. Diffusé le 13 mars 2007.
140. Statistique Canada, [Halifax, Nouvelle-Écosse \(Code 1209034\) et Nouvelle-Écosse \(Code 12\) \(tableau\). Profil du recensement](#), Recensement de 2011, produit n° 98-316-XWF au catalogue de Statistique Canada. Ottawa. Diffusé le 24 octobre 2012
141. Statistique Canada, [Halifax, RGM \[Subdivision de recensement\], Nouvelle-Écosse et Nouvelle-Écosse \[Province\] \(tableau\). Profil du recensement](#), Recensement de 2016, produit n° 98-316-X2016001 au catalogue de Statistique Canada. Ottawa. Diffusé le 29 novembre 2017

142. Statistique Canada, [Profil du recensement - Halifax, Regional municipality \(RGM\) - Nouvelle-Écosse \[Subdivision de recensement\]](#), Recensement de la population de 2021, produit n° 98-316-X2021001 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Diffusé le 9 février 2022.
143. TANNER, Jennifer, Jeffrey Jensen ARNETT, « Presenting “Emerging Adulthood”: What Makes It Developmentally Distinctive? », dans *Debating Emerging Adulthood: Stage or Process?*, dirigé par Jeffrey Jensen ARNETT, Marion KLOEP, Leo B. HENDRY, Jennifer L. TANNER, Oxford University Press, 2011, pages 13 à 30.
144. TANNER, Jennifer, & Jeffrey Jensen ARNETT, « Themes and Variations in Emerging Adulthood across Social Classes », dans *Debating Emerging Adulthood: Stage or Process?*, dirigé par Jeffrey Jensen ARNETT, Marion KLOEP, Leo B. HENDRY et Jennifer L. TANNER, Oxford University Press, 2011, pages 31 à 52
145. VIOLETTE, Isabelle, « Des immigrants pour la cause: la logique nationaliste du discours de presse sur l’immigration francophone en Acadie », *Francophonie d’Amérique*, n° 42-43, 2016, pages 141 à 162.
146. WOOLARD, Kathryn, « Is there linguistic life after high school? Longitudinal changes in the bilingual repertoire in metropolitan Barcelona », *Language in Society*, 40:5, 2011, pages 617 à 648.
147. WOOLARD, Kathryn, « Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry », dans Bambi SCHIEFFELIN, Kathryn WOOLARD & Paul KROSKRITY (dir.), *Language Ideologies: Practice and Theory*, Oxford Studies in Anthropological Linguistics, 1998, pages 3 à 47.

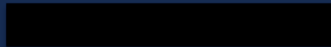
## Annexe A - Image promotionnelle (FR)

# ES-TU UN.E JEUNE ADULTE QUI A FRÉQUENTÉ L'ÉCOLE FRANCOPHONE DANS LA RÉGION D'HALIFAX?

Je suis un étudiant à la maîtrise au Département de sociologie et anthropologie de l'Université d'Ottawa et je fais un étude sur le parcours de vie des jeunes adultes multilingues qui ont été à l'école française à Halifax, Nouvelle-Écosse.

Je cherche des jeunes adultes ayant quitté l'école secondaire et n'ayant pas d'enfants pour remplir un questionnaire en ligne; Si tu es intéressé.e à participer à l'étude, tu retrouveras le liens aux informations dans la description! Certains répondants pourraient être éligibles à participer aux autres parties de l'étude.

Pour plus de renseignements, contactez Daniel Boutin:



**Annexe B - Image promotionnelle (EN)**

**ARE YOU A YOUNG ADULT WHO  
ATTENDED FRANCOPHONE SCHOOL IN  
THE HALIFAX REGIONAL MUNICIPALITY  
(HRM)?**

I am a Masters student from the Department of sociology and anthropology at the University of Ottawa and I'm doing a study on the life course of multilingual folks who went to French school in Halifax, Nova Scotia.

I am looking for young adults who've left high school and who have not yet had kids; If you're interested in participating, the link to see more info will be in the description! Some respondents to the questionnaire may be eligible to participate in further parts of the study

For more information, contact Daniel Boutin at:



## Annexe C - Formulaire de consentement questionnaire en ligne (FR)



Université d'Ottawa | University of Ottawa

École d'études sociologiques et anthropologiques | School of Sociological and Anthropological Studies

### **Chercheur principale**

Daniel Boutin  
École d'études sociologiques et anthropologiques  
Faculté des sciences sociales  
Université d'Ottawa

### **Superviseure de thèse**

Mireille McLaughlin  
École d'études sociologiques et anthropologiques  
Faculté des sciences sociales  
Université d'Ottawa  
120, Université  
Ottawa, ON, K1N 6N5

### **Formulaire de consentement (questionnaire en ligne) – Parcours de vie et représentations linguistiques**

Bonjour,

Je suis un étudiant à la maîtrise de l'École d'études sociologiques et anthropologiques de l'Université d'Ottawa. Dans le cadre de mon projet de thèse, le questionnaire suivant compose la première partie de ma compilation de données pour l'étude. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, je vous invite à prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Cette page d'introduction vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Je vous invite à me poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

#### **Titre et le but du projet de recherche**

Ce projet s'intitule « Parcours de vie et représentations linguistiques ». Avec cette étude, je cherche mieux comprendre l'intersection entre la théorie du parcours de la vie et puis des représentations linguistiques, plus particulièrement, si les représentations linguistiques subissent des changements auprès des jeunes adultes qui font l'expérience de la phase de vie du *Emerging Adulthood*, plus particulièrement chez les jeunes adultes multilingues ayant des bagages linguistiques variés. L'intention est de mieux comprendre la place qu'occupe les considérations linguistiques lors de l'exploration identitaire qui survient après l'adolescence dans la quête de l'individu envers les rôles adultes.

La question de recherche est la suivante: Quels sont les effets de la vie adulte en émergence sur les représentations linguistiques de jeunes adultes scolarisés dans une langue minoritaire? En tant que questionnements secondaires, je pose les questions suivantes: Quelle place occupent les considérations linguistiques auprès du choix associé aux loisirs? En retour, comment les loisirs informent-ils les représentations linguistiques? En quoi est-ce que le caractère exploratoire des identités emblématique de l'*Emerging Adulthood* se manifeste quand il s'agit de l'identité linguistique?

## **Description de la participation**

Cette recherche est spécifique aux gens ayant fait des études au niveau secondaire en français dans la région métropolitaine de Halifax. Au cours de ce questionnaire, je vous interrogerai sur vos loisirs en fonction de votre situation de vie actuelle. La première partie du questionnaire consistera à en apprendre davantage sur votre personne et votre mode de vie. Ensuite, je vous poserai des questions pour comprendre ce que sont les loisirs que vous entretenez.

À la fin de ce questionnaire, vous pourrez décider de participer à la deuxième phase de cette étude, soit une observation participante et un entretien. Pour l'observation participante, je vous demanderai s'il est possible que je me joigne à vous lors d'un de vos loisirs sociaux afin d'observer son déroulement. Suite à l'observation, nous nous rencontrons de nouveau afin de faire un entretien sur le déroulement de cette activité.

Il est possible que pas tous les répondants du questionnaire soient sélectionnés pour participer aux parties subséquentes de l'étude. Il est possible que les participants ayant un emploi permanent ou qui sont mariés soient moins susceptibles à être éligibles à participer aux les étapes subséquentes de l'étude, compte tenu que l'étude est conçue pour les individus qui éprouvent une certaine instabilité dans leur vie, mais peuvent encore être éligibles selon d'autres critères liés à l'instabilité de vie et l'exploration identitaire.

## **Droits de la personne participante à la recherche**

Afin de minimiser les risques d'atteinte à votre sécurité et pour assurer votre confidentialité nous vous recommandons d'utiliser des mesures de sécurité standard, telles que mettre fin à la session, fermer votre navigateur Internet et verrouiller votre écran ou appareil lorsque vous ne les utilisez plus ou lorsque vous avez terminé ce questionnaire.

Notez que par répondre au questionnaire et soumettre votre réponse, vous donnez implicitement votre consentement pour participer à cette étape de l'étude. Je dois m'assurer de votre consentement libre et éclairé tout au long de l'étude. Vous avez le droit de refuser de répondre à n'importe quelle question du questionnaire, et si vous décidez de continuer avec les autres étapes de l'étude, vous avez aussi le droit de retirer votre participation à l'observation et l'entretien à n'importe quel moment, ou de mettre fin en tout temps à votre participation à ce projet sans que vous en subissiez des préjudices. Il ne me sera pas possible de supprimer les réponses des personnes participantes qui n'auront seulement rempli le questionnaire en ligne et qui auront indiqués ne pas vouloir continuer avec les prochaines étapes de l'étude, compte tenu qu'aucune information ne vous sera demandé quant aux informations qui peuvent vous identifier, ou des informations pour vous contacter. En cas de retrait pour les parties subséquentes, les données produites par votre participation (réponses au questionnaire, courriels d'échange, enregistrement et notes d'entretiens) seront toutes supprimées et détruites.

## **Confidentialité et gestion des données**

Concernant la confidentialité de vos propos, votre nom sera présent uniquement sur cette lettre de consentement et j'utiliserai un code pour identifier tous les documents relatifs à ce questionnaire, l'observation participante ainsi que l'entretien. J'aurai l'unique accès à cette information. Lors de la transcription de l'entrevue, je changerai votre nom, les noms des personnes que vous nommez ainsi que les noms des lieux qui pourraient vous identifier. Les documents électroniques seront conservés indéfiniment, de manière sécurisée, pour les fins de comparabilité pour des études futures. Le bureau d'éthique de l'Université d'Ottawa

recommande que les données soient conservées pour un minimum de cinq (5) ans afin de préserver l'intégrité de la recherche. Il est possible que les données soient utilisées pour des publications, tout en assurant votre anonymat.

### **Coordonnées du bureau d'éthique et les procédures à suivre pour faire une plainte**

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez vous adresser au : Responsable de l'éthique en recherche Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret 550, rue Cumberland, salle 154 Ottawa, ON K1N 6N5, Tél.: 613-562-5387 Courriel [ethics@uottawa.ca](mailto:ethics@uottawa.ca)

### **Coordonnées de ressources pour la santé mentale si vous en avez besoin**

Mental Health Crisis Line: 1-888-429-8167 (sans frais)

Community Mental Health Services: Belmont House (902-466-1830) ou Bayers Road Centre (902-454-1400)

Si vous désirez davantage d'éclaircissements sur ce questionnaire, l'observation participante, l'entretien ou sur les implications de votre participation, vous pouvez communiquer avec Daniel Boutin, candidat à la maîtrise à l'École d'études sociologiques et anthropologiques

En choisissant de remplir ce questionnaire, vous accepterez implicitement de donner votre consentement librement à participer à cette étape de l'étude, avec le potentiel de continuer avec l'observation qui en suivra, ainsi que l'entrevue, dans le cadre de ce projet de thèse. En continuant, vous reconnaissez avoir pris connaissance du formulaire et vous agréer avoir compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Vous indiquez aussi que vous êtes satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à votre participation à ce projet. Si vous accepter de continuer avec l'observation et l'entretien, un consentement par écrit vous sera demandé à nouveau.

- J'ai lu les informations ci-haut et je donne mon consentement pour participer à cette étude en remplissant ce questionnaire

Daniel Boutin, candidat à la maîtrise à l'École d'études sociologiques et anthropologiques, uOttawa

## Annexe D - Formulaire de consentement questionnaire en ligne (EN)



Université d'Ottawa | University of Ottawa

d'études sociologiques et anthropologiques | School of Sociological and Anthropological Studies

École

### Lead researcher

Daniel Boutin  
School of Sociological and Anthropological Studies  
Faculty of social sciences  
University of Ottawa

### Thesis supervisor

Mireille McLaughlin  
School of Sociological and Anthropological Studies  
Faculty of social sciences  
University of Ottawa  
120, University  
Ottawa, ON, K1N 6N5

## Consent Form (Online Questionnaire) – The life course and linguistic representations

Greetings,

I am a Masters student at the School of Sociological and Anthropological Studies at the University of Ottawa. In accordance with my thesis project, the following questionnaire consists of the first part of my compilation of data. Before accepting to participate in my research project, I would invite you to take the time to read and understand the information that follows. This introductory page will explain the goal of the research project, its procedures, benefits, risks and inconveniences. I would also invite you to ask all the questions you deem useful.

### Title and purpose of the project

This project is called "The life course and linguistic representations". With this study, I seek to better understand the intersection between lifecourse theory and the concept of linguistic representations, particularly, if linguistic representations incur changes among young adults who experience the life stage of Emerging adulthood, especially among multilingual young adults with varied linguistic backgrounds. The intention is to further understand the place linguistic considerations have during the identity exploration that occurs after adolescence in the individual's journey to typical adulthood behaviors.

The research question is the following: What are the effects of Emerging Adulthood on linguistic representations among young adults who've received education in a minority language setting? As a subsequent line of question, I ask the following questions: What place do linguistic considerations occupy among the choices associated with leisure activities? Inversely, how do leisure activities inform linguistic representations? In what capacity does the emblematic exploratory nature of Emerging Adulthood manifests itself when it is a question of linguistic identities?

### Description of participation

This study is specific to those who have done studies in French at the secondary level in the Halifax Regional Municipality. In this questionnaire, I will ask you about your leisure activities and your current life situation. The first part of the questionnaire consists of gathering

more details on yourself and your lifestyle. I will then ask you questions to better understand the leisure activities you practice.

Once you finish this questionnaire, you will be prompted to see if you would be interested in participating in the second phase of this study, which is a participant observation and an interview. For the participant observation, I will ask you if it is possible for me to join you during one of your social leisure activities to observe how it happens. Following the observation, we would meet once more for an interview to discuss the activity.

It is possible that not all respondents of the following questionnaire will be selected to participate in the subsequent parts of this study. It is possible that participants with a permanent job or that are married are less susceptible to be eligible to participate in subsequent parts of this study, as this study was conceived for individuals who experience a certain level of instability in their lives, but could still be eligible according to other criteria related to instability in life or identity exploration.

### **Rights of the research participant**

As to minimize the risks in regard to your security, as well as to ensure your confidentiality, we recommend using standard security measures, such as logging out, closing your internet browser and locking your screen or device when you are no longer using it or once you are done with the survey questions.

Please take note that by answering this questionnaire and submitting your responses, you are implicitly giving your consent to participate in this phase of the study. I must ensure that your consent to participate is well-informed and done in complete freedom for the totality of this process. You have the right to refuse to answer any question in this questionnaire, and if you choose to follow with the subsequent parts of the study, you also have the right to opt out of participant observation and interview at any moment or to end your participation in this project outright at any moment without consequence. It will not be possible to delete the responses for those participating only in the questionnaire and who do not wish to continue with further components of the study, as no information will be asked of you in which I can identify you or contact you further. In the case that you end your participation, all data produced by your participation (questionnaire answers, emails, recordings and notes) will all be deleted and destroyed.

### **Confidentiality and management of data**

Concerning the confidentiality of what you share, your name will only appear on this form of consent, and I will use a code to identify all documents related to this questionnaire, the participant observation and the interview. I will be the only one to have access to this information. During the transcription of the interview, I will change your name, the names of people you will mention as well as the names of places that could be used to identify you. The electronic documents will be kept indefinitely, in a secure manner, for comparability with possible future research. The office of research ethics of the University of Ottawa recommends that data be kept for a minimum of five (5) years, in order to preserve the integrity of the research. It is possible that the data will be used for publication, all while ensuring your anonymity.

**Contact information for the Ethics Office and procedures for filing a complaint**

For all additional information on the ethical aspects of this research, you can send your queries to: Protocol Officer for Ethics in Research, Tabaret Hall 550, Cumberland Street, room 154 Ottawa, ON K1N 6N5, Tel.: 613-562-5387; Email: [ethics@uottawa.ca](mailto:ethics@uottawa.ca)

**Contact information for mental health resources should you need them**

Mental Health Crisis Line: 1-888-429-8167 (toll-free)

Community Mental Health Services: Belmont House (902-466-1830) or Bayers Road Centre (902-454-1400)

If you seek further details on this questionnaire, the observation, the interview or what your participation entails, you can communicate with Daniel Boutin, Masters student at the School of Sociological and Anthropological Studies.

By choosing to fill out this questionnaire, you are implicitly and freely giving your consent to participate in this questionnaire, as well as potentially participating in the observation session and interview that may follow, in accordance with this thesis project. By continuing, you recognize that you understand this form and you agree to have understood the goal, nature, benefits, risks and inconveniences of this research project. You are also indicating that you are satisfied with the explanations, precisions and answers that the researcher has given me, if applicable, in regard to your participation in this project. If you are to accept pursuing on with the observation and interview, your written consent will be asked of you again.

- I have read the information above and I give my consent to participate in this study by filling out the following questionnaire

Daniel Boutin, Masters student at the School of Sociological and Anthropological Studies.

## Annexe E - Formulaire de consentement observation et entretien (FR)



Université d'Ottawa | University of Ottawa

École d'études sociologiques et anthropologiques | School of Sociological and Anthropological Studies

### **Chercheur principale**

Daniel Boutin  
École d'études sociologiques et anthropologiques  
Faculté des sciences sociales  
Université d'Ottawa

### **Superviseure de thèse**

Mireille McLaughlin  
École d'études sociologiques et anthropologiques  
Faculté des sciences sociales  
Université d'Ottawa  
120, Université  
Ottawa, ON, K1N 6N5

### **Formulaire de consentement (observation participante et entretien) – Parcours de vie et représentations linguistiques**

Bonjour,

Je suis un étudiant à la maîtrise de l'École d'études sociologiques et anthropologiques de l'Université d'Ottawa. Dans le cadre de mon projet de thèse, je donne l'information pour le déroulement de l'observation participante et de l'entretien en tant que deuxième partie de ma compilation de données. Avant d'accepter de participer à cette partie du projet de recherche, je vous invite à prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Je vous invite à me poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

### **Titre et le but du projet de recherche**

Ce projet s'intitule « Parcours de vie et représentations linguistiques ». Avec cette étude, je cherche mieux comprendre l'intersection entre la théorie du parcours de la vie et puis des représentations linguistiques, plus particulièrement, si les représentations linguistiques subissent des changements auprès des jeunes adultes qui font l'expérience de la phase de vie du *Emerging Adulthood*, plus particulièrement chez les jeunes adultes multilingues ayant des bagages linguistiques variés. L'intention est de mieux comprendre la place qu'occupe les considérations linguistiques lors de l'exploration identitaire qui survient après l'adolescence dans la quête de l'individu envers les rôles adultes.

La question de recherche est la suivante: Quels sont les effets de la vie adulte en émergence sur les représentations linguistiques de jeunes adultes scolarisés dans une langue minoritaire? En tant que questionnements secondaires, je pose les questions suivantes: Quelle place occupent les considérations linguistiques auprès du choix associé aux loisirs? En retour, comment les loisirs informent-ils les représentations linguistiques? En quoi est-ce que le caractère exploratoire des identités emblématique de l'*Emerging Adulthood* se manifeste quand il s'agit de l'identité linguistique?

### **Description de la participation**

Cette recherche est spécifique aux gens ayant fait des études au niveau secondaire en français dans la région métropolitaine de Halifax. Pour l'observation participante, je vous demanderai s'il est possible que je me joigne à vous lors d'un de vos loisirs sociaux afin d'observer son déroulement. Suite à l'observation, nous nous rencontrons de nouveau afin de faire un entretien sur le déroulement de cette activité. L'observation participante consistera simplement de l'accompagnement du chercheur à l'une de vos activités de loisir, et par la suite, je vous interrogerai sur vos loisirs en fonction de votre situation de vie actuelle lors de l'entretien. La première partie du questionnaire consistera à en apprendre davantage sur votre personne et votre mode de vie. Ensuite, je vous poserai des questions pour comprendre ce que sont les loisirs que vous entretenez, pour enchaîner avec des questions sur les registres de langues et contextes linguistiques que vous naviguez.

### **Droits de la personne participante à la recherche**

Je dois m'assurer de votre consentement libre et éclairé tout au long de l'étude. Vous avez le droit de refuser de répondre à n'importe quelle question de l'entretien, de retirer votre participation à l'observation et l'entretien à n'importe quel moment, ou de mettre fin en tout temps à votre participation à ce projet sans que vous en subissiez des préjudices. En cas de retrait, les données produites par votre participation (réponses au questionnaire, courriels d'échange, enregistrement et notes d'entretiens) seront toutes supprimées et détruites.

Bien que l'observation participante ne soit pas enregistrée, la bande sonore de l'entretien qui fait suite de l'observation sera enregistrée, afin de retenir toutes informations que vous partagerez. L'enregistrement peut être interrompu ou arrêté complètement à tout moment si vous le demandez. Il n'y a aucun risque connu à la participation à cette recherche. Cet entretien est prévu d'une durée d'une (1) heure, mais pourrait varier.

### **Confidentialité et gestion des données**

Concernant la confidentialité de vos propos, votre nom sera présent uniquement sur cette lettre de consentement et j'utiliserai un code pour identifier tous les documents relatifs à ce questionnaire, l'observation participante ainsi que l'entretien. J'aurai l'unique accès à cette information. Lors de la transcription de l'entrevue, je changerai votre nom, les noms des personnes que vous nommez ainsi que les noms des lieux qui pourraient vous identifier. Les documents électroniques seront conservés indéfiniment, de manière sécurisée, pour les fins de comparabilité pour des études futures. Le bureau d'éthique de l'Université d'Ottawa recommande que les données soient conservées pour un minimum de cinq (5) ans afin de préserver l'intégrité de la recherche. Il est possible que les données soient utilisées pour des publications, tout en assurant votre anonymat.

Si vous désirez davantage d'éclaircissements sur ce questionnaire, l'observation participante, l'entretien ou sur les implications de votre participation, vous pouvez communiquer avec Daniel Boutin, candidat à la maîtrise à l'École d'études sociologiques et anthropologiques.

### **Coordonnées du bureau d'éthique et les procédures à suivre pour faire une plainte**

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez vous adresser au : Responsable de l'éthique en recherche Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret 550,

rue Cumberland, salle 154 Ottawa, ON K1N 6N5, Tél.: 613-562-5387 Courriel : [ethics@uottawa.ca](mailto:ethics@uottawa.ca)

**Coordonnées de ressources pour la santé mentale si vous en avez besoin**

Mental Health Crisis Line: 1-888-429-8167 (sans frais)

Community Mental Health Services: Belmont House (902-466-1830) ou Bayers Road Centre (902-454-1400)

Je soussigné(e) consens librement à participer à l'observation participante, ainsi que l'entrevue, dans le cadre de ce projet de thèse. J'ai pris connaissance du formulaire et je comprends le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

\_\_\_\_\_  
Signature de la personne participante

\_\_\_\_\_  
Signature du chercheur

Date : \_\_\_\_\_

Daniel Boutin, candidat à la maîtrise à l'École d'études sociologiques et anthropologiques

## Annexe F - Formulaire de consentement observation et entretien (EN)



Université d'Ottawa | University of Ottawa

École  
d'études sociologiques et anthropologiques | School of Sociological and Anthropological  
Studies

### Lead researcher

Daniel Boutin  
School of Sociological and Anthropological Studies  
Faculty of social sciences  
University of Ottawa

### Thesis supervisor

Mireille McLaughlin  
School of Sociological and Anthropological Studies  
Faculty of social sciences  
University of Ottawa  
120, University  
Ottawa, ON, K1N 6N5

## Consent Form (Participant Observation and Interview) – The life course and linguistic representations

Greetings,

I am a Masters student at the School of Sociological and Anthropological Studies at the University of Ottawa. In accordance with my thesis project, I submit to you the information on the participant observation and interview as the second part of my compilation of data. Before accepting to participate in my research project, I would invite you to take the time to read and understand the information that follows. This document will explain the goal of the research project, its procedures, benefits, risks and inconveniences. I would also invite you to ask all the questions you deem useful.

### Title and purpose of the project

This project is called "The life course and linguistic representations". With this study, I seek to better understand the intersection between lifecourse theory and the concept of linguistic representations, particularly, if linguistic representations incur changes among young adults who experience the life stage of Emerging adulthood, especially among multilingual young adults with varied linguistic backgrounds. The intention is to further understand the place linguistic considerations have during the identity exploration that occurs after adolescence in the individual's journey to typical adulthood behaviors.

The research question is the following: What are the effects of Emerging Adulthood on linguistic representations among young adults who've received education in a minority language setting? As a subsequent line of question, I ask the following questions: What place do linguistic considerations occupy among the choices associated with leisure activities? Inversely, how do leisure activities inform linguistic representations? In what capacity does the emblematic exploratory nature of Emerging Adulthood manifests itself when it is a question of linguistic identities?

### **Description of participation**

This study is specific to those who have done studies in French at the secondary level in the Halifax Regional Municipality. For the participant observation, I will ask you if it is possible for me to join you during one of your social leisure activities to observe how it happens. Following the observation, we would meet once more for an interview to discuss the activity. The participant observation will consist of the accompaniment of the researcher to one of your leisure activities, and following this, I will ask you about these leisure activities regarding your current life situation during the interview. The first part of the questionnaire consists of gathering more details on yourself and your lifestyle. I will then ask you questions to better understand the leisure activities you practice, and then I will ask you questions about the languages and linguistic contexts you are in contact with.

### **Rights of the research participant**

I must ensure that your consent to participate is well-informed and done in complete freedom for the totality of this process. You have the right to refuse to answer any question during the interview, to opt out of participant observation and interview at any moment or to end your participation in this project outright at any moment without consequence. In the case that you end your participation, all data produced by your participation (questionnaire answers, emails, recordings and notes) will all be deleted and destroyed.

While the participant observations will not be recorded, the audio for the interview that follows the observation will be recorded so as to better retain the information you've shared. This recording can be interrupted or stopped completely at any time at your request. There are no known risks associated with participating in this research. This interview is anticipated to last about one (1) hour but may vary.

### **Confidentiality and management of data**

Concerning the confidentiality of what you share, your name will only appear on this form of consent, and I will use a code to identify all documents related to this questionnaire, the participant observation and the interview. I will be the only one to have access to this information. During the transcription of the interview, I will change your name, the names of people you will mention as well as the names of places that could be used to identify you. The electronic documents will be kept indefinitely, in a secure manner, for comparability with possible future research. The office of research ethics of the University of Ottawa recommends that data be kept for a minimum of five (5) years, in order to preserve the integrity of the research. It is possible that the data will be used for publication, all while ensuring your anonymity.

If you seek further details on this questionnaire, the observation, the interview or what your participation entails, you can communicate with Daniel Boutin, Masters student at the School of Sociological and Anthropological Studies.

### **Contact information for the Ethics Office and procedures for filing a complaint**

For all additional information on the ethical aspects of this research, you can send your queries to: Protocol Officer for Ethics in Research, Tabaret Hall 550, Cumberland Street, room 154 Ottawa, ON K1N 6N5, Tel.: 613-562-5387; Email: [ethics@uottawa.ca](mailto:ethics@uottawa.ca)

**Contact information for mental health resources should you need them**

Mental Health Crisis Line: 1-888-429-8167 (toll-free)

Community Mental Health Services: Belmont House (902-466-1830) or Bayers Road Centre (902-454-1400)

I freely consent to participating in the observation session and interview in accordance with this thesis project. I understand this form and I understand the goal, nature, benefits, risks and inconveniences of this research project. I am satisfied with the explanations, precisions and answers that the researcher has given me, if applicable, in regard to my participation in this project.

\_\_\_\_\_  
Participant's signature

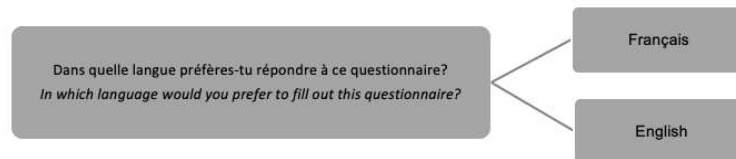
\_\_\_\_\_  
Researcher's signature

Date: \_\_\_\_\_

Daniel Boutin, Masters student at the School of Sociological and Anthropological Studies.

## Annexe G - Questionnaire en ligne (logique des questions)

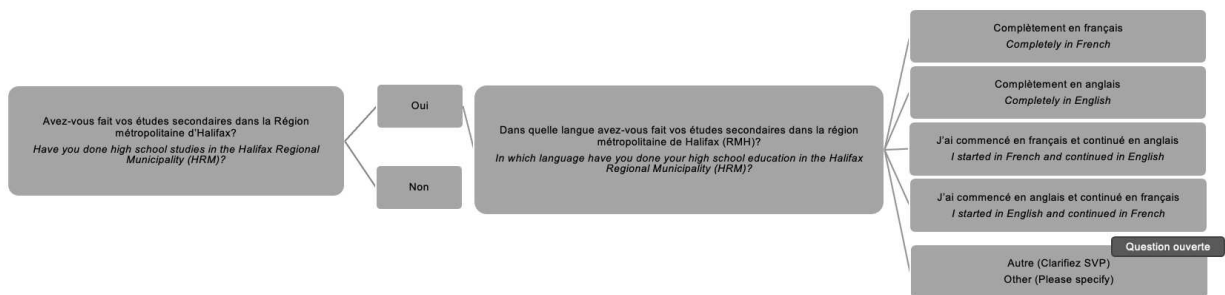
### 1. Préférence linguistique et consentement



La première question, étant aussi la seule question sur la première page, leur donne le choix de soit remplir le formulaire en français ou en anglais. Ceci me donne donc une indication quant à leur préférence de langue; bien que ce ne soit pas un facteur déterminant dans toutes circonstances, ceci m'a donné une meilleure idée quant à leur préférence de manière générale, et pour savoir la langue à utiliser avec eux quand je les ai contactés pour poursuivre l'étude.

Ensuite, conformément aux exigences du comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa, une page est présentée aux répondant.e.s quant à leur consentement pour participer au questionnaire en ligne, ce qui était obligatoire pour continuer le questionnaire. Le texte est directement tiré des formulaires de consentement qui ont été approuvés par le comité d'éthique (à noter que la mise en page des formulaires a été généreusement produite par le secrétariat de l'École d'études sociologiques et anthropologiques de l'Université d'Ottawa). **Pour les formulaires de consentement du questionnaire, veuillez consulter les documents en annexe.**

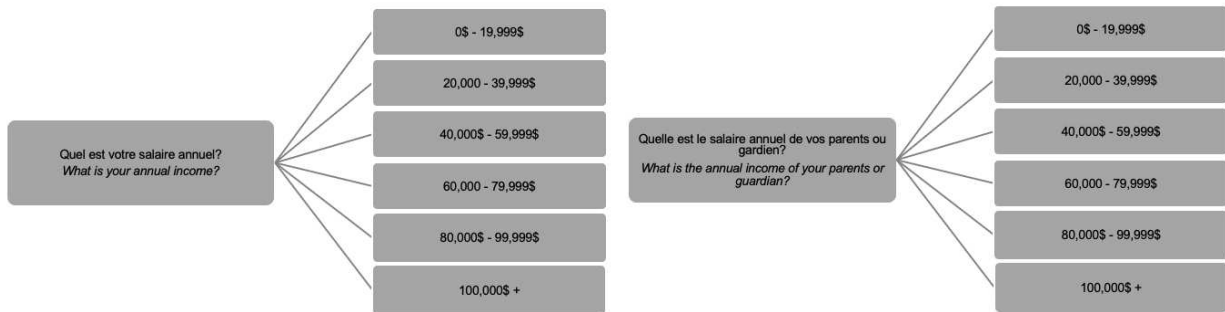
### 2. Questions démographiques



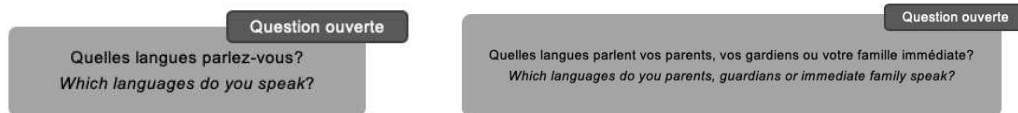
Afin d'avoir le profil de participant voulu pour l'étude, soit des gens ayant été scolarisés en français dans la région de Halifax, la première question de cette section servait pour éliminer les répondant.e.s qui auraient été automatiquement inadmissibles à l'étude par ne pas avoir étudié au niveau secondaire à Halifax. Une deuxième question a été ajoutée pour préciser la langue de scolarité; bien que les répondant.e.s qui auraient indiqués "Complètement en anglais" n'auraient pas été admissibles, les autres réponses étaient pertinentes, vu que même un séjour incomplet à l'école secondaire de langue française serait intéressant pour mon étude.



Pour enchaîner, il y avait des questions ouvertes pour leur demander leur âge, leur expression de genre et puis leur orientation sexuelle; ces questions n'étaient pas obligatoires et puis ont été programmés délibérément pour être questions ouvertes afin que la personne répondante puisse définir les réponses à ces questions de . La question par rapport à s'iels sont une minorité visible avait le choix de réponse de "Oui" et "Non", compte tenu du caractère binaire de la question.

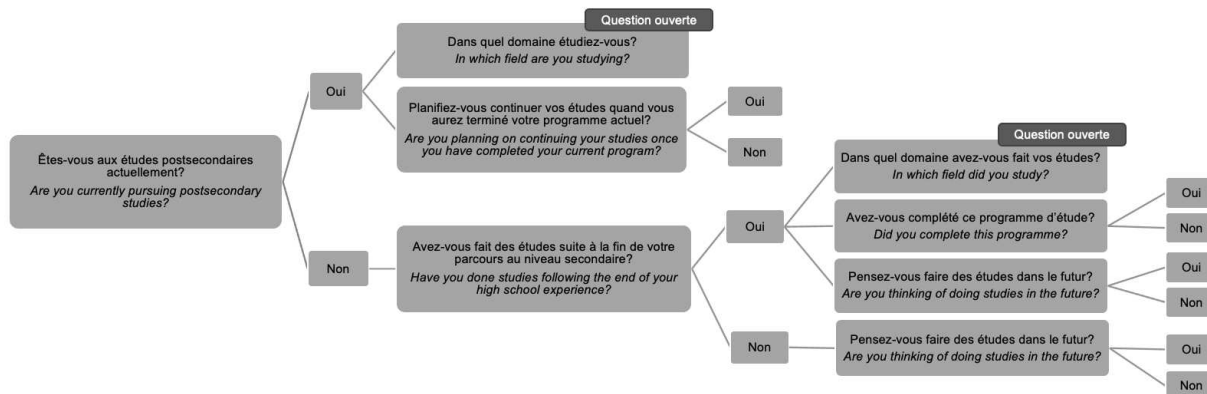


Par la suite, il y avait des questions au sujet de leur salaire annuel, ainsi que celui de leurs parents ou gardiens. Une échelle utilisant des intervalles de 20 000\$, commençant à 0 et allant jusqu'à 100 000\$ par année et plus. Ces questions ont été posées pour avoir un meilleur aperçu des identifiants démographiques des répondant.e.s.



Et puis finalement, parmi les questions générales, je leur ai demandé quelles langues iels parlent, et puis les langues que parlent leur famille immédiate. Bien que le projet porte sur les gens scolarisés à l'école de langue française en contexte minoritaire, je tenais à opter pour une vision plurilingue en posant la question, afin de pouvoir ressortir des représentations linguistiques d'autres langues qui ont une présence dans leur vie. Cette inclusion m'a été utile lorsqu'il était question de discuter des liens affectifs avec les langues que parlent les participant.e.s.

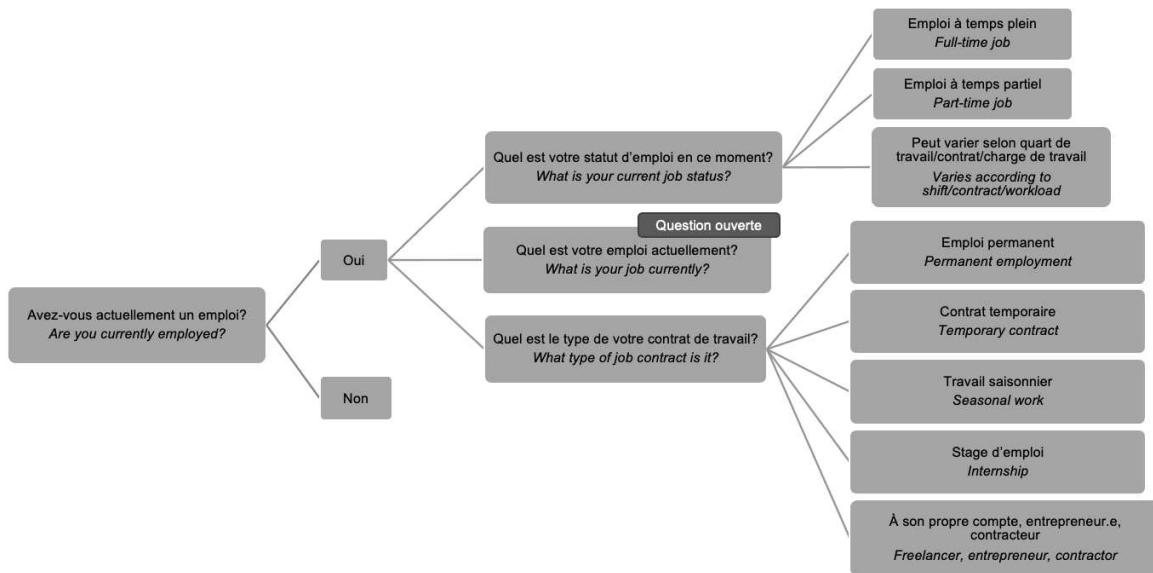
### 3. Éducation



Pour la section portant sur l'éducation postsecondaire, on commence avec une question obligatoire sur s'iels sont actuellement aux études au niveau postsecondaire; si la personne

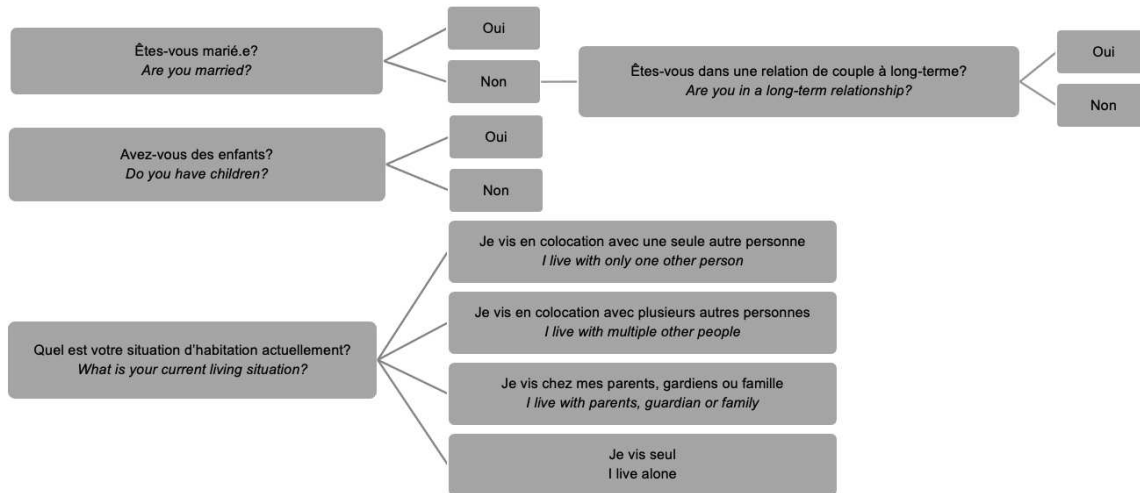
répondante sélectionne “Oui”, iels sont posés deux questions subséquente, soit pour savoir dans quelle domaine iels étudient, et puis une deuxième question portant sur leurs intention de poursuivre leurs études. S’iels indiquent ne pas être aux études au moment qu’iels répondent au questionnaire, la personne répondante est alors demandé s’iel a effectué des études dans le passé; s’iels ont fait des études postsecondaire dans le passé, une question ouverte pour savoir le domaine est posée, et ensuite une question sur s’iels ont complété le programme et s’iels ont l’intention de faire des études dans le futur. S’iels n’ont jamais fait d’étude postsecondaire, la personne répondante est simplement demandé s’iel pense faire des études postsecondaire dans le futur.

#### 4. Emploi



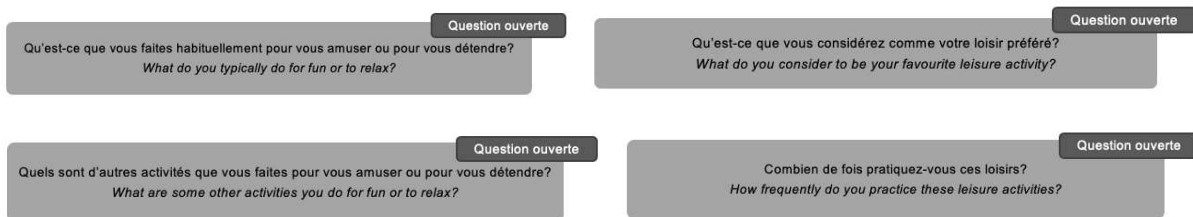
Pour la section portant sur la situation d’emploi de la personne répondante, une première question obligatoire est posée, soit celle de s’iels ont actuellement un emploi. S’iels répondaient avec l’affirmative, trois questions supplémentaires seraient posées: une question obligatoire sur leur statut d’emploi; une question non-obligatoire sur ce qu’est leur emploi, qui est posée comme question ouverte pour soit partager le titre de leur emploi ou une brève description des tâches; et puis une question non-obligatoire sur le type de contrat qu’ils ont pour leur emploi, afin de comprendre la stabilité de leur situation d’emploi.

## 5. Situation de vie



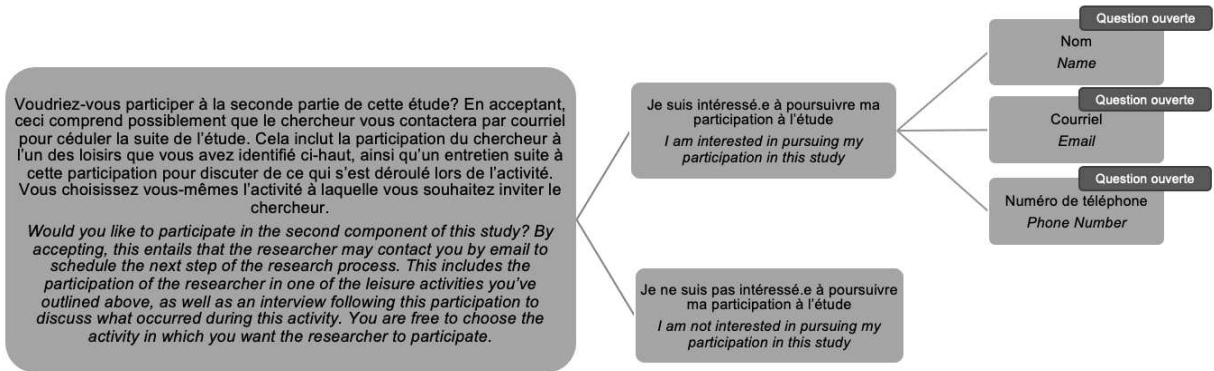
Pour la section portant sur leur situation de vie, on demande s'ils sont mariés actuellement, et sinon, s'ils sont dans une relation de couple à long-terme. Le questionnaire demande aussi si la personne répondante est à la charge d'un enfant; les réponses affirmatives seraient alors exclues de la considération pour continuer l'étude, compte tenu qu'ils seraient à l'extérieur des balises d'un.e *emerging adult* par rapport aux paramètres de l'étude. Finalement, une dernière question est posée pour cette section, celle-ci portant sur leur situation d'habitation, afin de savoir s'ils vivent en colocation avec plusieurs personnes, avec une seule autre personne, s'ils vivent avec leur famille ou s'ils vivent seuls.

## 6. Loisirs



Pour la section portant sur les loisirs, quatre questions ont été posées pour recenser de différentes manières ce que font les personnes répondantes dans leur temps libre, soit pour se divertir ou pour se reposer. Les questions ont été formulées légèrement différemment afin de pouvoir avoir un portrait plus complet quant aux activités que pratiquent les répondant.e.s, ainsi que la récurrence de l'activité dans leur vie quotidienne. L'idée était de pouvoir proposer une activité pratiquée régulièrement parmi cette liste pour l'observation participante.

## 7. Participation futur



Finally, on the last page, there was a question to gauge their interest in the next part of the study, either participant observation and the interview. If they responded that they were not interested, the questionnaire would end by thanking them for their contribution. If they responded affirmatively, they would be asked for information to reach them.

## Annexe H - Questionnaire en ligne

### INFORMATION GÉNÉRAL

Dans quelle langue préférez-tu répondre à ce questionnaire?

*In which language would you prefer to fill out this questionnaire?*

- Français
- English

(J'insère ici le texte du formulaire de consentement dans la langue de choix du participant)

\*Avez-vous fait vos études secondaires dans la Région métropolitaine d'Halifax?

*\*Have you done high school studies in the Halifax Regional Municipality (HRM)?*

- Oui - Yes
- Non - No

\*Dans quelle langue avez-vous fait vos études secondaires dans la région métropolitaine de Halifax (RMH)?

*\*In which language have you done your high school education in the Halifax Regional Municipality (HRM)?*

- Complètement en français - *Completely in French*
- Complètement en anglais - *Completely in English*
- J'ai commencé en français et continué en anglais - *I started in French and continued in English*
- J'ai commencé en anglais et continué en français - *I started in English and continued in French*
- Autre -- *Other*
  - (Clarifiez SVP - *Please specify*)

Quel âge avez-vous?

*What is your age?*

- (Question ouverte)

Quel est votre genre?

*What is your gender?*

- (Question ouverte)

Quelle est votre orientation sexuelle?

*What is your sexual orientation?*

- (Question ouverte)

\*Vous considérez-vous comme une minorité visible?

*\*Would you consider yourself to be a visible minority?*

- Oui - *Yes*
- Non - *No*

*\*Quel est votre salaire annuel?*

*\*What is your annual income?*

- 0\$ - 19,999\$
- 20,000 - 39,999\$
- 40,000\$ - 59,999\$
- 60,000 - 79,999\$
- 80,000\$ - 99,999\$
- 100,000\$ +

*\*Quel est le salaire annuel de vos parents ou gardien?*

*\*What is the annual income of your parents or guardian?*

- 0\$ - 19,999\$
- 20,000 - 39,999\$
- 40,000\$ - 59,999\$
- 60,000 - 79,999\$
- 80,000\$ - 99,999\$
- 100,000\$ +

*\*Quelles langues parlez-vous?*

*\*Which languages do you speak?*

- (Question ouverte)

Quelles langues parlent vos parents, vos gardiens ou votre famille immédiate?

*Which languages do your parents, guardians or immediate family speak?*

- (Question ouverte)

## **EMERGING ADULTHOOD**

### **ÉTUDES**

*\*Êtes-vous aux études postsecondaires actuellement?*

*\*Are you currently pursuing postsecondary studies?*

- Oui - *Yes*
- Non - *No*

### **SI OUI POUR ÉTUDES**

- \*Dans quel domaine étudiez-vous?  
\**In which field are you studying?*
  - (QUESTION OUVERTE)
  
- Planifiez-vous continuer vos études quand vous aurez terminé votre programme actuel?  
*Are you planning on continuing your studies once you have completed your current program?*
  - Oui - *Yes*
  - Non - *No*

#### SI NON POUR ÉTUDES

- \*Avez-vous fait des études suite à la fin de votre parcours au niveau secondaire?  
\**Have you done studies following the end of your high school experience?*
  - Oui - *Yes*
  - Non - *No*
  
- Pensez-vous faire des études dans le futur?  
*Are you thinking of doing studies in the future?*
  - Oui - *Yes*
  - Non - *No*

#### SI OUI POUR AVOIR FAIT DES ÉTUDES

- \*Dans quel domaine avez-vous fait vos études?  
\**In which field did you study?*
  - (QUESTION OUVERTE)
  
- \*Avez-vous complété ce programme d'étude?  
\**Did you complete this programme?*
  - Oui - *Yes*
  - Non - *No*
  
- Pensez-vous faire des études dans le futur?  
*Are you thinking of doing studies in the future?*
  - Oui - *Yes*
  - Non - *No*

#### EMPLOI

- \*Avez-vous actuellement un emploi?  
\**Are you currently employed?*

- Oui - *Yes*
- Non - *No*

#### SI OUI POUR EMPLOI

- \*Quel est votre statut d'emploi en ce moment?

*\*What is your current job status?*

- Emploi à temps plein - *Full-time job*
- Emploi à temps partiel - *Part-time job*
- Peut varier selon quart de travail/contrat/charge de travail - *Varies according to shift/contract/workload*

- Quel est votre emploi actuellement? (Il n'est pas nécessaire de nommer l'employeur, seulement ce que vous faites régulièrement comme tâche, ou le titre de votre poste)

*What is your job currently? (It is not necessary to name the employer, only what are your regular work tasks, or your job title)*

- (QUESTION OUVERTE)

- Quel est le type de votre contrat de travail?

*What type of job contract is it?*

- Emploi permanent - *Permanent employment*
- Contrat temporaire - *Temporary contract*
- Travail saisonnier - *Seasonal work*
- Stage d'emploi - *Internship*
- À son propre compte, entrepreneur.e, contracteur - *Freelancer; entrepreneur; contractor*

#### MODE DE VIE

\*Êtes-vous marié.e?

*\*Are you married?*

- Oui - *Yes*
- Non - *No*

#### SI NON À MARIAGE

Êtes-vous dans une relation de couple à long-terme?

*Are you in a long-term relationship?*

- Oui - *Yes*
- Non - *No*

\*Avez-vous des enfants?

*\*Do you have children?*

- Oui - *Yes*
- Non - *No*

Quel est votre situation d'habitation actuellement?

*What is your current living situation?*

- Je vis en colocation avec une seule autre personne - *I live with only one other person*
- Je vis en colocation avec plusieurs autres personnes - *I live with multiple other people*
- Je vis chez mes parents, gardiens ou famille - *I live with parents, guardian or family*
- Je vis seul - *I live alone*

## LOISIRS

\*Qu'est-ce que vous faites habituellement pour vous amuser ou pour vous détendre?

*\*What do you typically do for fun or to relax?*

- (QUESTION OUVERTE)

Qu'est-ce que vous considérez comme votre loisir préféré?

*What do you consider to be your favourite leisure activity?*

- (QUESTION OUVERTE)

Quels sont d'autres activités que vous faites pour vous amuser ou pour vous détendre?

*What are some other activities you do for fun or to relax?*

- (QUESTION OUVERTE)

Combien de fois pratiquez-vous ces loisirs?

*How frequently do you practice these leisure activities?*

- (QUESTION OUVERTE)

## PARTICIPATION

\*Voudriez-vous participer à la seconde partie de cette étude?

En acceptant, ceci comprend possiblement que le chercheur vous contactera par courriel pour cédule la suite de l'étude. Cela inclut la participation du chercheur à l'un des loisirs que vous avez identifié ci-haut, ainsi qu'un entretien suite à cette participation pour discuter de ce qui s'est déroulé lors de l'activité. Vous choisissez vous-mêmes l'activité à laquelle vous souhaitez inviter le chercheur.

*\*Would you like to participate in the second component of this study?*

*By accepting, this entails that the researcher may contact you by email to schedule the next step of the research process. This includes the participation of the researcher in one of the leisure activities you've outlined above, as well as an interview following this participation to discuss what occurred during this activity. You are free to choose the activity in which you want the researcher to participate.*

- *Je suis intéressé.e à poursuivre ma participation à l'étude - I am interested in pursuing my participation in this study*
- *Je ne suis pas intéressé.e à poursuivre ma participation à l'étude - I am not interested in pursuing my participation in this study*

#### SI OUI POUR INTÉRÊT À CONTINUER

Tel que mentionné ci-haut, vous serez contacté par courriel de la part du chercheur afin de continuer à la prochaine étape.

*As previously mentioned, you will be contacted via email by the researcher to continue to the next phase.*

\*Nom

*\*Name*

- (Question ouverte)

\*Courriel

*\*Email*

- (Question ouverte)

\*Numéro de téléphone

*\*Telephone number*

- (Question ouverte)

**Merci beaucoup d'avoir pris le temps de remplir ce questionnaire!**

**Thank you very much for taking the time to fill out this questionnaire!**

## Annexe I - Gabarit pour l'observation participante

Pour cette étape, les répondants qui participeront à l'observation et à l'entretien seront sélectionnés selon les objectifs de l'étude énoncés ci-haut. Je tenterai d'atteindre une parité des genres auprès des participants, si cela est possible. L'adhésion aux indicateurs de la vie adulte en émergence seront pris en compte, ainsi que la faisabilité de l'observation aux loisirs sociaux dans lequel le répondant s'engage.

Question	Objectifs de la question	Réponse
Qui participe à l'activité? Combien de personnes?	Afin de comprendre le nombre de personnes impliquées dans l'activité.	
Est-ce que le lieu influence le déroulement de l'événement? Comment?	Prendre en compte la variabilité par rapport au déroulement de l'événement.	
Quel est l'âge moyen des participants?	Pour savoir s'il s'agit d'une activité qui est populaire auprès du groupe d'âge?	
Est-ce qu'il y a des rôles distincts auprès du groupe?	Comment le participant s'insère dans son milieu et quels rôles sociales on lui donne durant l'activité.	
Qui mène/anime la conversation dans le groupe? Est-ce volontaire?	Encore pour comprendre la dynamique du groupe comme tel.	
Combien coûte l'activité?	Restrictions socio-économiques?	
Quelle est la langue principalement parlée lors de l'activité?	Est-ce qu'il y a d'emblée une question de choix linguistique?	
Est-ce que l'activité utilise un vocabulaire particulier ou unique à l'activité?	Utilisation de la langue spécifique à l'activité?	
Est-ce que l'on a fait le choix conscient de parler cette langue? Est-ce récurrent de parler cette langue?	Est-ce qu'il y a un moment de décision de la langue parlée? Est-ce qu'elle est intentionnelle?	
Est-ce qu'on aborde directement la langue lors de l'activité? De quelle manière?	Est-ce qu'il y a des représentations linguistiques explicites?	
Autres commentaires sur l'activité		

## Annexe J - Guide d'entretiens

EA			
Question	Objectifs de la question	Questions de relance	Réponse
<p>(Script d'introduction)            Bonjour! Merci de prendre le temps de jaser avec moi, je l'apprécie énormément. J'ai quelques questions ici pour toi que je vais suivre approximativement. Pour commencer, parle-moi de toi.  <i>Hi there! Thank you for taking the time to sit down with me, I very much appreciate it. I have some questions here for you that I'll be following loosely. To start off, tell me about yourself.</i></p>	<p>Cette question permet au participant de construire son propre narratif par rapport à son parcours de vie. Elle lui permet aussi de pouvoir construire une image de soi utilisant un vocabulaire qui lui est propre, d'identifier les identités qui lui sont importantes.</p>		
<p>À quoi ressemble une semaine typique pour toi?  <i>What does a typical week look like for you?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Activités habituelles? <i>Typical activities?</i></li> <li>● EMPLOI ou ÉTUDES: Pourquoi tel domaine? <i>Why this field?</i></li> </ul>	<p>Ici, le participant pourra quantifier les activités qui lui sont imposées et les activités qu'il choisit volontairement. À la fois, on pourra observer s'il y a des contraintes socio-économiques ou les obligations qui lui sont imposées, et puis de voir ce qu'il décide de faire avec son temps.</p>		
<p>Quelles seraient les activités qui occupent</p>	<p>Cette question bâtit sur la question précédente, et s'opère différemment aussi, compte tenu que la précédente est</p>		

<p>la majorité de ton temps? <i>What are the activities that occupy the majority of your time?</i></p>	<p>conçue pour comprendre tous les éléments d'une semaine typique, mais celle-ci articule plutôt le temps alloué à chacun de ces éléments.</p>		
<p>Comment décrirais-tu où tu en es rendu dans ta vie en ce moment?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jusqu'à présent;</li> <li>• Dans le contexte de tout ton parcours de vie;</li> </ul> <p><i>How would you describe where you are at in life at the moment?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Up until now;</i></li> <li>• <i>In the context of your entire life course;</i></li> </ul>	<p>“Rendu” étant le terme opératoire ici; il s'agit d'une question pour que le participant puisse construire le narratif de son parcours de vie jusqu'au moment de l'entretien.</p>	<p>S'ils évoquent un moment spécifique:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelle importance est-ce que (MOMENT) avait dans ta vie? <i>How important was (MOMENT) in your life?</i></li> </ul>	
<p>Quels sont tes buts dans le futur proche? <i>What are your short term goals?</i></p>	<p>Tout comme la question précédente, celle-ci permet le participant d'imaginer comment il imagine son parcours de vie allant de l'avant;</p>		
<p>Quels sont tes buts à long terme? <i>What are your long term goals?</i></p>	<p>Encore ici, cette question donne l'opportunité au participant d'imaginer son parcours de vie allant de l'avant;</p>		
<p>Quels sont tes préoccupations en ce moment? Quelles sont tes priorités? <i>What are you most focused on at the</i></p>	<p>Je pose cette question afin de comprendre les priorités de manière plus ciblée, en bâtissant sur les deux questions précédentes, mais aussi pour voir ce qui est l'élément focal de leur vie dans l'immédiat, compte tenu que cela pourrait être différent que les buts à long et court terme.</p>	<p>Professionnellement? <i>Professionally?</i> Personnellement? <i>Personally?</i></p>	

<i>moment? What are your priorities?</i>			
<p>Quelles sont les identités avec lesquelles tu t'identifies le plus? <i>Which are the identities you most strongly identify with?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identité culturelle? <i>Cultural identity?</i></li> </ul>	<p>Je donne ici l'opportunité au participant de définir comment il s'identifie en utilisant son propre vocabulaire, lui laissant la place à définir les identités et comment il les comprend.</p>	<p>Pourquoi? <i>Why?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment est-ce que tu définirais (IDENTITÉ)? <i>How would you define (IDENTITY)?</i></li> </ul>	
<b>Loisir social/Social Leisure</b>			
<p>Explique-moi dans tes mots le loisir auquel j'ai assisté avec toi. <i>Explain to me in your own words the leisure activity that you invited me to.</i></p>	<p>Un retour sur l'observation participante, expliqué par le participant.</p>		
<p>Depuis combien de temps est-ce que tu pratiques (LOISIR)? <i>How long have you been doing (SOCIAL LEISURE)?</i></p>	<p>Ceci est posé pour avoir du contexte de s'il s'agit d'une nouvelle exploration de loisir qui pourrait être entamé par le fait d'être adulte en émergence.</p>		
<p>Dis-moi en plus sur comment tu as commencé (ou découvert) (LOISIR)  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amis? En ligne?</li> </ul> <i>Tell me more about how you started (or found out about) (SOCIAL LEISURE).</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Friends? Online?</li> </ul> </p>	<p>Tout comme la question précédente, je pose la question pour avoir un contexte sur comment le participant a fait premier contact avec le loisir et s'il y a lieu d'une exploration identitaire liée à l'EA.</p>		

<p>Parles-moi des gens avec qui tu fais ce loisir. <i>Tell me about the people with whom you do this activity.</i></p>	<p>Je pose cette question afin de mieux comprendre la dynamique de groupe, et puis pour voir comment le participant perçoit son rôle dans le déroulement du loisir.</p>		
<p>Est-ce que tu partages ce loisir avec tes pairs? Que ce soit de leur en parler ou bien de participer avec eux dans l'activité? <i>Do you share this leisure activity with your peers? From talking about it with them to participating with them in the activity?</i></p>	<p>Le partage du loisir pourrait indiquer une importance dans la vie du participant.</p>		
<p>Comment est-ce que tu vois ton rôle/ta contribution à la dynamique du groupe? <i>How do you see your role/contribution to the group dynamic?</i></p>	<p>Si ce n'était pas encore évoqué dans une question précédente, je pose la question afin de mieux comprendre la dynamique de groupe, et puis pour voir comment le participant perçoit son rôle dans le déroulement du loisir. Est-ce qu'il se perçoit comme un agent actif? Est-ce un loisir qui permet la contribution?</p>	<p>(Le cas échéant:) Comment vois-tu le rôle/contribution de tes pairs dans la dynamique du groupe? <i>(If it applies:) How do you see the role/contribution of your peers to this group dynamic?</i></p>	
<p>Quelle place/importance est-ce que tu attribues à ce loisir dans ta vie en ce moment? <i>How important is this activity in your life at the moment?</i></p>	<p>Tel qu'avec la théorie de l'EA, je pose la question pour comprendre l'adhérence et l'engagement qu'a le participant envers le loisir. Est-ce une identité transitoire qu'il essaye, ou quelque chose qu'il souhaite retenir?</p>		
<p>Est-ce que tu te vois continuer ce loisir</p>	<p>Comme il est mentionné pour la question ci-haut, il s'agit de voir s'il s'agit d'une activité liée</p>		

<p>pour un bout de temps? Pour combien de temps? <i>Do you see yourself continuing this activity for a while?</i> <i>For how long?</i></p>	<p>à une identité qu'il essaye de manière transitoire ou s'il s'agit d'une activité qu'il souhaite retenir?</p>		
<p>As-tu découvert d'autres loisirs qui t'ont intéressé lors des dernières années? Lesquels? <i>Have you discovered any other leisure activities that have really interested you in the last few years?</i> <i>Which ones?</i></p>	<p>Je pose la question afin de voir s'il y a d'autres loisirs qui sont d'importance égale ou similaire qui pourraient être d'intérêt pour l'étude.</p>		
<p>Quels sont des loisirs que tu aimerais essayer? <i>What are some leisure activities that you'd like to try?</i></p>	<p>La question est posée pour voir s'il y a encore lieu d'exploration identitaire lié au loisir chez le participant.</p>		
<b>Représentation linguistique/Linguistic representations</b>			
<p>Quelles langues parles-tu? <i>Which languages do you speak?</i></p>	<p>Il est fort probable que le participant parlera plus d'une langue, compte tenu qu'il a fréquenté une école de langue française en contexte minoritaire. La question est posée pour prendre en compte la totalité des langues parlées.</p>	<p>Quelles langues parles-tu régulièrement? <i>Which languages do you speak on a regular basis?</i></p> <p>Si différent: Pourquoi? <i>If different: Why?</i></p>	
<p>Dans quels contextes utilises-tu (AUTRE LANGUE)? <i>In which contexts do you use (OTHER LANGUAGE)?</i></p>	<p>Cette question dépendra de la réponse à la précédente; Aussi, pour comprendre si les langues sont balisés dans des espaces ou contextes spécifiques, pour voir les rôles des langues dans la vie du participant.</p>		

<p>Est-ce que cette utilisation a changé lors des dernières années? <i>Has this use changed in the last few years?</i></p>	<p>La question est conçue pour comprendre le changement dans la fonction de la langue, particulièrement par la suite de la sortie d'un espace institutionnel francophone.</p>		
<p>Comment te sens-tu par rapport à (LANGUE)? <i>How do you feel about (LANGUAGE)?</i></p>	<p>Je pose ici directement la question sur les représentations linguistiques, en complément avec les questions précédentes qui informe plutôt la fonction de la langue.</p>		
<p>As-tu déjà pratiqué (LOISIR) dans (AUTRE LANGUE)? <i>Have you done (SOCIAL LEISURE) in (OTHER LANGUAGE)?</i></p>	<p>Cette question fait explicitement le lien entre le loisir social et les langues parlées.</p>	<p>Est-ce que la langue a eu un effet sur ta participation? <i>Did the language have an effect on your participation?</i></p> <p>Si non: As-tu déjà eu l'opportunité de le faire dans (AUTRE LANGUE)? <i>If not: Have you ever had the opportunity to do it in (OTHER LANGUAGE)?</i></p> <p>Si oui: Est-ce que l'activité était différente parce que c'était dans (AUTRE LANGUE)? (déroulement, interactions, familiarité avec vocabulaire) <i>If so: Was the activity different because it was in (OTHER LANGUAGE)? (Flow, interactions, familiarity with vocabulary)</i></p>	

<p>En lien avec les identités que tu as énoncé plus tôt, est-ce que ces identités et les langues dont tu parles ont figuré lors de (LOISIR)?</p> <p><i>In relation to the identities you listed earlier, have these identities and the languages you speak come into play during (SOCIAL LEISURE)?</i></p>	<p>Pour approfondir sur la question précédente, je regarde ici le lien entre les identités du participant, la langue parlée et puis l'exploration des intérêts par le loisir. Cette question porte sur l'intersectionnalité entre identité, exploration et loisirs.</p>	<p>Lors de tes autres loisirs sociaux? Lors de ta vie quotidienne?</p> <p><i>In other leisure activities?</i></p> <p><i>In your daily life?</i></p>	
--	---	---	--

## Annexe K - Profil des participant.e.s

### Angus Edwards, 26 ans

Issu d'une famille exogame, d'où son père est anglophone de la Nouvelle-Écosse et sa mère est francophone de l'Ontario d'origine acadienne; Il a été à l'université pour un semestre avant de quitter pour travailler divers métiers, et puis au temps de l'entretiens, travaillait comme mécanicien à Saint-Jean, Nouveau-Brunswick, après avoir complété son diplôme collégiale au Nova-Scotia Community College (NSCC).  
L'observation participante était de prendre une bière entre amis.

Genre	Orientation sexuelle	Situation de couple	Situation d'habitation
Homme	Hétérosexuel	Célibataire	Seul
Revenu annuel	Revenu des parents	Éducation	Emploi
20,000\$ à 39,000\$	100,000\$ et plus	Collégial	Mécanicien
Langue(s) parlée(s)	Langue(s) parlée(s) par parents	Langue(s) utilisée(s) durant l'activité	Langue(s) utilisée(s) durant l'entretiens
Anglais, Français	Anglais, Français	Anglais	Anglais

### Monica Thériault, 25 ans

Issu.e d'une famille exogame, d'où son père est francophone d'origine acadienne de la région de Clare, Nouvelle-Écosse, et sa mère est anglophone de la Nouvelle-Écosse; iel était esthéticien.ne et coiffeur.euse, ayant brièvement déménagé à Montréal avant de revenir à Halifax il y a quelques années.  
L'observation participante était de prendre une bière entre amis.

Genre	Orientation sexuelle	Situation de couple	Situation d'habitation
Non-binaire	Queer	Célibataire	Colocation avec plusieurs
Revenu annuel	Revenu des parents	Éducation	Emploi
0 à 19,000\$	60,000\$ à 79,000\$	Collégial	Coiffeur.euse
Langue(s) parlée(s)	Langue(s) parlée(s) par parents	Langue(s) utilisée(s) durant l'activité	Langue(s) utilisée(s) durant l'entretiens
Français et anglais	Français et anglais	Anglais	Français et anglais

### Estelle LeBlanc, 26 ans

Issue d'une famille multilingue, d'où son père est francophone d'origine acadienne et sa mère est bilingue d'origine italo-canadienne; elle travaillait dans le secteur du tourisme après avoir étudié et complété son baccalauréat dans le domaine à l'Université Mount Saint-Vincent, à Halifax. Elle résidait avec son chum.  
L'observation participante était un jeu récréatif de balle-molle entre amis.

Genre	Orientation sexuelle	Situation de couple	Situation d'habitation
Femme	Hétérosexuelle	En couple	Colocation avec partenaire
Revenu annuel	Revenu des parents	Éducation	Emploi

20,000\$ à 39,000\$	100,000\$ et plus	Universitaire	Agente de tourisme
<b>Langue(s) parlée(s)</b>	<b>Langue(s) parlée(s) par parents</b>	<b>Langue(s) utilisée(s) durant l'activité</b>	<b>Langue(s) utilisée(s) durant l'entretiens</b>
Français, anglais, espagnol	Français, anglais, italien	Anglais	Français et anglais

### Sasha Boudreau-Tavares, 26 ans

Issue d'une famille multilingue, d'où son père est immigrant lusophone de première génération du Portugal et sa mère est anglophone de la Nouvelle-Écosse avec des origines acadiennes lointaines. Elle résidait chez ses parents, travaillant à la pigo à titre de graphiste pour une variété de clients locaux.  
L'observation participante était une fête célébrée entre amis.

<b>Genre</b>	<b>Orientation sexuelle</b>	<b>Situation de couple</b>	<b>Situation d'habitation</b>
Femme	Hétérosexuelle	En couple	Chez ses parents
<b>Revenu annuel</b>	<b>Revenu des parents</b>	<b>Éducation</b>	<b>Emploi</b>
20,000\$ à 39,000\$	40,000\$ à 59,000\$	Collégial	Graphiste à la pigo
<b>Langue(s) parlée(s)</b>	<b>Langue(s) parlée(s) par parents</b>	<b>Langue(s) utilisée(s) durant l'activité</b>	<b>Langue(s) utilisée(s) durant l'entretiens</b>
Anglais et français	Anglais et portugais	Anglais	Anglais

### Charlotte Aucoin, 25 ans

Issue d'une famille exogame, d'où son père est francophone d'origine acadienne de la région de Clare, Nouvelle-Écosse, et sa mère est anglophone de la Nouvelle-Écosse; elle a étudié en administration des affaires à l'Université Sainte-Anne, à Pointe-de-l'Église, Nouvelle-Écosse, pour ensuite déménager à Moncton pour travailler dans un organisme communautaire à but non-lucratif.  
L'observation participante était de prendre une bière entre amis.

<b>Genre</b>	<b>Orientation sexuelle</b>	<b>Situation de couple</b>	<b>Situation d'habitation</b>
Femme	Queer	En couple	Seul
<b>Revenu annuel</b>	<b>Revenu des parents</b>	<b>Éducation</b>	<b>Emploi</b>
40,000\$ à 59,000\$	80,000\$ à 99,000\$	Universitaire	Agente de projet
<b>Langue(s) parlée(s)</b>	<b>Langue(s) parlée(s) par parents</b>	<b>Langue(s) utilisée(s) durant l'activité</b>	<b>Langue(s) utilisée(s) durant l'entretiens</b>
Français et anglais	Français et anglais	Français	Français

### Phil Goldman, 26 ans

Issu d'une famille exogame, d'où son père est anglophone de la Nouvelle-Écosse avec des origines lointaines francophones et sa mère francophone judéo-québécoise de Montréal; il terminait ses études à l'Université d'Ottawa en administration des affaires, après avoir presque complété un baccalauréat en physique, et travaille à temps plein pour la municipalité de Gatineau, Québec.

L'observation participante était de prendre une bière entre amis.

Genre	Orientation sexuelle	Situation de couple	Situation d'habitation
Homme	Hétérosexuel	En couple	Colocation avec partenaire
Revenu annuel	Revenu des parents	Éducation	Emploi
40,000\$ à 59,000\$	80,000\$ à 99,000\$	Universitaire	Gestion municipale
Langue(s) parlée(s)	Langue(s) parlée(s) par parents	Langue(s) utilisée(s) durant l'activité	Langue(s) utilisée(s) durant l'entretiens
Français et anglais	Français et anglais	Anglais	Français et anglais

### Celine Levesque, 26 ans

Issue d'une famille exogame, d'où son père est québécois francophone et sa mère est anglophone de Terre-Neuve; sa famille étant dans le militaire, elle est aussi membre des Forces canadiennes actuellement, tout en ayant poursuivi ses études en sciences biomédicales à l'Université d'Ottawa. Bien qu'elle a reçu son diplôme universitaire, elle prend régulièrement des cours en techniques ambulancières avec les Forces. Elle réside principalement à Gatineau, travaille à Ottawa, mais se déplace souvent pour le travail.

L'observation participante était une session de plongée sous-marine entre amis.

Genre	Orientation sexuelle	Situation de couple	Situation d'habitation
Femme	Hétérosexuelle	En couple	Seule
Revenu annuel	Revenu des parents	Éducation	Emploi
40,000\$ à 59,000\$	100,000\$ et plus	Universitaire	Médecin (Forces canadiennes)
Langue(s) parlée(s)	Langue(s) parlée(s) par parents	Langue(s) utilisée(s) durant l'activité	Langue(s) utilisée(s) durant l'entretiens
Français et anglais	Français et anglais	Anglais	Français et anglais