

Vers la reconnaissance de l'engagement des parents anglophones à l'école francophone en Colombie-Britannique

Catherine Levasseur

Volume 30, Number 1, 2018

Engagement local, engagement global : identités et communautés francophones en milieu minoritaire au Canada

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1045597ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1045597ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Presses universitaires de Saint-Boniface (PUSB)

ISSN

0843-9559 (print)

1916-7792 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Levasseur, C. (2018). Vers la reconnaissance de l'engagement des parents anglophones à l'école francophone en Colombie-Britannique. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 30(1), 103–138. <https://doi.org/10.7202/1045597ar>

Article abstract

Within Canada's Francophone minority context, schools have the mission not only to instruct and educate children, but also to socialize them as a new generation of French speakers and members of the Francophone community (Gérin-Lajoie, 2004; Landry, Allard & Deveau, 2010; Magnan & Pilote, 2007). Nonetheless, however, the desire to both protect and reproduce a monolingual Francophone space raises several questions: for example, who are Francophone schools intended for and what can or should be the role of English-speaking parents in them?

In Vancouver, it often happens that the parents of pupils in Francophone schools speak little to no French. Although some decide to remain discreet, many others decide to be fully engaged in their children's school life. This engagement can take many forms: homework support, volunteering, involvement in parents' association and committees, etc. The presence and involvement of English-speaking parents in Francophone schools can occasionally lead to controversy and may even create tensions between the school's staff and families.

Positioned within the field of critical sociolinguistics (Heller, 2002), this article is based on data derived from an ethnographic study undertaken in a school setting. It examines comments made by parents and the staff of a Francophone school in the greater Vancouver area with regard to the involvement of English-speaking parents at the school. It discusses the challenges and efforts involved in better acknowledging the engagement of Anglophone parents in fulfilling the mission of a Francophone school in a minority context.

Vers la reconnaissance de l'engagement des parents anglophones à l'école francophone en Colombie-Britannique

Catherine LEVASSEUR
Université de Montréal

RÉSUMÉ

En milieu francophone minoritaire canadien, l'école a pour mission non seulement d'instruire les élèves mais aussi de les socialiser en tant que futurs membres de la communauté francophone (Gérin-Lajoie, 2004; Landry, Allard et Deveau, 2010; Magnan et Pilote, 2007). Or, cette volonté de protéger et de reproduire un espace francophone fait ressurgir plusieurs questions: à qui s'adresse l'école francophone et quelle place peut-on/doit-on y faire aux parents anglophones?

Dans le contexte vancouverois, il arrive souvent que des parents d'élèves à l'école francophone ne parlent pas ou peu le français. Alors que certains choisissent de se faire discrets, plusieurs autres décident de s'engager dans la vie scolaire de leurs enfants. Cet engagement peut prendre différentes formes: aide aux devoirs, bénévolat, présence au sein des comités de parents, etc. La présence et l'implication des parents anglophones à l'école francophone suscitent toutefois la controverse et peuvent devenir une source de tension entre le personnel scolaire et les familles.

Ancré dans le champ de la sociolinguistique critique (Heller, 2002), cet article est basé sur les résultats d'une

* Cette recherche a été financée par le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC), le Centre canadien de recherche sur les francophonies en milieu minoritaires (CRFM) de l'Institut français de l'Université de Regina, le Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), le programme de Sciences humaines appliquées et la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal.

enquête ethnographique menée en milieu scolaire. Il présentera les discours tenus par des parents et des membres du personnel d'une école francophone de la région de Vancouver à propos de l'implication des parents anglophones à l'école. Il y sera question non seulement des défis mais aussi des efforts qui sont faits dans le but de mieux reconnaître l'implication des parents anglophones envers la mission de l'école francophone en milieu minoritaire.

ABSTRACT

Within Canada's Francophone minority context, schools have the mission not only to instruct and educate children, but also to socialize them as a new generation of French speakers and members of the Francophone community (Gérin-Lajoie, 2004; Landry, Allard & Deveau, 2010; Magnan & Pilote, 2007). Nonetheless, however, the desire to both protect and reproduce a monolingual Francophone space raises several questions: for example, who are Francophone schools intended for and what can or should be the role of English-speaking parents in them?

In Vancouver, it often happens that the parents of pupils in Francophone schools speak little to no French. Although some decide to remain discreet, many others decide to be fully engaged in their children's school life. This engagement can take many forms: homework support, volunteering, involvement in parents' association and committees, etc. The presence and involvement of English-speaking parents in Francophone schools can occasionally lead to controversy and may even create tensions between the school's staff and families.

Positioned within the field of critical sociolinguistics (Heller, 2002), this article is based on data derived from an ethnographic study undertaken in a school setting. It examines comments made by parents and the staff of a Francophone school in the greater Vancouver area with regard to the involvement of English-speaking parents at the school. It discusses the challenges and efforts involved in better acknowledging the engagement of Anglophone parents in fulfilling the mission of a Francophone school in a minority context.

Introduction

En contexte linguistique minoritaire au Canada, l'école est considérée depuis les années 1960 comme «le moyen privilégié d'assurer la reproduction de l'identité collective et combattre l'assimilation linguistique» (Pilote, 2004, p. 15). L'éducation est devenue un terrain de lutte politique pour le respect des droits linguistiques des minorités de langues officielles en raison de sa fonction de socialisation des nouvelles générations en vue de la reproduction de la communauté linguistique (Heller, 2002). Grâce aux succès de ces luttes, notamment dans le domaine des politiques linguistiques canadiennes, le réseau des écoles francophones en milieu minoritaire s'est développé partout au pays. Ces écoles accueillent les enfants de parents ayants droit en vue de leur permettre de faire des études dans la langue minoritaire et de développer chez eux un sentiment d'appartenance envers la communauté linguistique.

Or, comme le constatent déjà de nombreux chercheurs, les écoles francophones en milieu minoritaire accueillent une population francophone de plus en plus diversifiée (Bouchamma, 2009; Dalley, 2003; Dalley et Leone, 2012; Farmer, Chambon et Labrie, 2003; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Jacquet, Moore, Sabatier et Masinda, 2008; Magnan et Pilote, 2007), dont de nombreux parents et enfants qui parlent peu ou pas le français (Bouchamma, 2009; Cormier, 2015; Cormier et Lowe, 2010; MacPhee, Turnbull, Gauthier, Cormier et Miller, 2013; Rocque, 2009). Dans ce contexte, l'institution scolaire et ses acteurs sont confrontés à une tension entre, d'une part, les besoins d'inclusion de cette diversité culturelle et linguistique et, d'autre part, les besoins de se protéger en tant que minorité linguistique.

Dans le cadre de cet article, j'ai voulu me concentrer sur la place que l'école francophone peut ou devrait faire aux parents anglophones issus des familles ayants droit. Je me suis particulièrement intéressé à la façon dont les parents anglophones décident de s'impliquer dans la vie scolaire de leurs enfants et aux défis auxquels ils font face dans ce processus. Ces sujets ont été discutés ailleurs (Cormier, 2015; MacPhee *et al.*, 2013; Rocque, 2009), mais ils semblent toujours d'actualité en raison de l'ouverture des critères d'ayant droit qui est discutée assez largement au Canada. C'est ce dont témoignent d'ailleurs les débats publics houleux ayant eu cours entre 2013

et 2015 en Colombie-Britannique à la suite des initiatives prises par le Conseil scolaire francophone (CSF) en vue de modifier l'application des critères d'ayant droit (Clément, 2013; Ferradini, 2013; Marineau-Dufresne, 2013). Il est fort probable que la présence des parents anglophones à l'école francophone sera en croissance au cours des prochaines années dans l'ensemble des provinces canadiennes. Il m'apparaît donc essentiel que les conseils scolaires, les écoles et les éducateurs continuent d'examiner de près non seulement les réussites mais également les défis qui persistent en matière d'accueil et de reconnaissance de l'engagement et de l'implication des parents anglophones en milieu francophone minoritaire. Les témoignages de parents qui seront présentés ici, ainsi que les enjeux qui en émergent, pourront certainement contribuer aux discussions et aux réflexions en cours en Colombie-Britannique et ailleurs au Canada.

La première partie de l'article fera un bref retour historique sur les politiques linguistiques qui ont mené à l'établissement des conseils scolaires francophones en milieu minoritaire. Il y sera question de la notion d'ayant droit, au cœur des débats actuels sur l'accueil des familles bilingues à l'école francophone. Cette première section de l'article donnera aussi quelques informations à propos du contexte particulier de l'éducation en français en Colombie-Britannique. La section suivante fera le point sur les concepts clés qui guident ce travail, soit le concept de frontière et celui de communauté imaginée. C'est à travers ces concepts que la question de l'inclusion et de l'implication des parents anglophones à l'école francophone sera abordée. Après avoir présenté les démarches méthodologiques qui ont permis de collecter les données qui seront présentées dans cet article, les sections suivantes discuteront des enjeux soulevés par la présence des parents anglophones à l'école. D'abord, je tracerai le portrait de trois communautés linguistiques imaginées présentes à l'école francophone, soient les francophones, les francophiles et les anglophones. Cette description permettra de rendre visibles les critères qui sont mobilisés dans les discours et les représentations des acteurs du milieu scolaire afin d'ériger et de défendre les frontières entre ces groupes. Puis, je discuterai plus spécifiquement de la frontière qui permet de faire de l'école un espace francophone unilingue. L'article montrera comment les parents anglophones rencontrés dans le cadre

de cette recherche décident de s'impliquer dans la vie scolaire de leurs enfants, malgré la présence de cette frontière qui tend à les garder à l'écart de l'espace francophone. En conclusion, je discuterai des tensions qui persistent autour des enjeux d'implication des parents anglophones à l'école francophone en contexte minoritaire.

Quelques éléments de contexte

Les politiques linguistiques en matière d'éducation au Canada sont directement issues des travaux de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme déclenchée en juillet 1963. Jusqu'aux années 1970, la possibilité de scolariser les jeunes générations en français en contexte minoritaire était en effet limitée par l'absence ou le peu de financement public accordé aux systèmes éducatifs de langue française (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011). Cette situation a mené, dès les années 1960, plusieurs communautés et associations francophones à militer pour une reconnaissance du droit à l'éducation dans la langue minoritaire. La commission royale d'enquête a reconnu la dualité linguistique comme une caractéristique fondatrice du pays (Wardhaugh, 1983), et avec la parution du deuxième volume du rapport de la Commission (1968), elle a présenté des recommandations concernant l'éducation. Les commissaires considéraient alors primordial que le gouvernement fédéral contribue au financement des programmes éducatifs en anglais et en français en contexte minoritaire. C'est un an plus tard, en 1969, que le gouvernement fédéral canadien reconnaît le français et l'anglais comme les deux langues de communication entre l'État et ses citoyens, en adoptant la *Loi concernant le statut et l'usage des langues officielles du Canada*, plus connue sous le nom de la *Loi sur les langues officielles*.

En 1982, une autre étape importante a été franchie vers la reconnaissance des droits des minorités linguistiques avec l'adoption des articles 16 (langues officielles du Canada), 20 (communications entre les administrés et les institutions fédérales) et 23 (langue d'instruction) de la *Charte canadienne des droits et libertés* (Hayday, 2013; Landry, Allard et Deveau, 2008). Landry *et al.* (2010) estiment que l'article 23 «a constitué un véritable catalyseur et un garant de la prise en charge par les communautés francophones de l'enseignement en français et

de la gestion scolaire en situation minoritaire» (p.19), puisqu'il garantit en effet le droit à l'instruction dans la langue officielle minoritaire.

L'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* définit les critères permettant de déterminer le statut «d'ayant droit» des parents. Les parents qui désirent faire instruire leurs enfants dans la langue de la minorité doivent être des citoyens canadiens. Ils doivent avoir la langue minoritaire comme première langue apprise et être toujours capables de la comprendre, ou avoir été scolarisés au secteur primaire dans cette langue au Canada. Aussi, des parents dont un enfant aurait été scolarisé dans la langue minoritaire au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants dans cette langue. Un seul parent doit se qualifier en tant qu'ayant droit pour obtenir l'autorisation d'inscrire les enfants d'une même famille dans une école de la minorité de langue officielle. Je noterai que la Colombie-Britannique ne reconnaît pas comme ayants droit les parents et les premiers enfants d'une fratrie qui auraient été scolarisés aux programmes d'immersion française au Canada.

Les revendications des communautés francophones canadiennes pour l'obtention d'une plus grande autonomie institutionnelle en matière d'éducation ont mené à l'établissement d'espaces exclusifs, définis particulièrement par leur caractère unilingue français (Heller, 2002, 2011; Wardhaugh, 1983). Heller explique l'importance qui est accordée à l'unilinguisme de l'espace scolaire comme mode de résistance à la majorité anglophone:

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

La création et la reproduction d'un espace unilingue en contexte scolaire ont toutefois une conséquence importante: la stigmatisation des autres langues et même de certaines variétés du français (Heller, 2002). Heller (2002, p. 17) explique toutefois que l'idéologie du

peuple authentique qui rend légitime l'existence des écoles [en milieu minoritaire] s'effondre devant la nécessité matérielle et l'idéologie de pratiquer l'inclusion ainsi que de s'ouvrir au monde de plus en plus internationalisé.

En effet, le visage des communautés et des milieux scolaires minoritaires change en raison du processus d'urbanisation et avec l'arrivée de populations immigrantes, ce qui demande une redéfinition de la francophonie (Cormier, 2015; Dalley, 2003; Gérin-Lajoie, 2004; Magnan et Pilote, 2007). Les acteurs du milieu de l'éducation doivent donc encore et toujours définir quel français et quelle «francophonie» seraient acceptés à l'école francophone, quelle en serait la population cible, quels besoins – et les besoins de qui – elle devrait combler, quels intérêts l'école devrait servir, etc. (Heller, 2001, 2002, 2011).

Bien que les principaux enjeux touchant le droit à l'éducation dans la langue de la minorité, dont celui de l'inclusion scolaire en contexte de diversité, soient communs à l'ensemble des provinces canadiennes, ils s'incarnent dans des contextes provinciaux particuliers. Dans le cas de la Colombie-Britannique, il est estimé que le nombre de francophones vivant dans cette province est d'un peu plus de 70 700 personnes¹ (Statistique Canada, 2011), un nombre en croissance depuis 2001, mais proportionnellement constant par rapport à la population totale de la province, soit environ 1,6% (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011). Environ la moitié de ces francophones vivrait dans la grande région de Vancouver, ce qui fait de cette ville la principale communauté francophone de la province.

La communauté francophone de la Colombie-Britannique est en grande partie formée de francophones venus d'autres provinces canadiennes et en particulier du Québec (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011). Comme c'est le cas à travers le pays, la population francophone de la Colombie-Britannique tend à se diversifier avec l'arrivée d'immigrants internationaux. La population immigrante compte en effet pour environ 15% des francophones de la province (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011). La diversité culturelle de la communauté francophone est en fait à l'image de ce qui est constaté dans la population générale de la province où plus du quart de la population est issue de l'immigration (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Statistique Canada, 2010). Les immigrants francophones

sont majoritairement issus de la France et de pays européens tels que la Suisse, la Belgique, la Roumanie et l'Allemagne, mais aussi de pays d'autres régions tels que la Chine et Hong Kong, l'Iran, le Vietnam, la Corée du Sud et le Maroc (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011).

La Colombie-Britannique présente systématiquement un taux élevé (72%) de francophones qui déclare parler davantage l'anglais que le français à la maison (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011; Johnson, 2009; Landry *et al.*, 2010). Landry *et al.* (2010) expliquent en partie l'usage dominant de l'anglais à la maison par le taux croissant de couples dits «exogames», c'est-à-dire les couples formés d'une personne francophone et d'une personne non francophone (le plus souvent anglophone). Cette mixité du couple favoriserait l'adoption de l'anglais comme *lingua franca* au sein de la famille, ce qui inquiète nombre de chercheurs qui craignent que les familles exogames ne soient pas en mesure de socialiser leurs enfants en tant que francophones (Bernard, 1997; Cormier, 2015; Landry *et al.*, 2010). Dans leurs analyses des données de recensement de 1971 à 2006, Chavez et Bouchard-Coulombe (2011) notent toutefois que la proportion d'enfants en Colombie-Britannique issus de couples mixtes français-anglais à qui les parents ont transmis le français comme langue maternelle en 2006 (9%) est en croissance depuis 1971 (3%). Elles expliquent ces résultats par les possibilités plus grandes à partir des années 1980 de scolariser les enfants en français. Ces auteures remettent également en question l'effet présumé du modèle de famille exogame sur l'usage de l'anglais à la maison:

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

et, ultimement, sur la propension à choisir un conjoint de langue anglaise. (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011, p. 27)

Dans tous les cas, le nombre important de familles bilingues en Colombie-Britannique est une caractéristique démographique avec laquelle doivent composer les différents acteurs et institutions de la communauté francophone, particulièrement dans le domaine de l'éducation. Rocque (2009) note d'ailleurs que l'accueil de ces familles représente un défi tant pour le milieu scolaire que pour les parents eux-mêmes. Cormier (2015) affirme à ce propos que pour les parents issus de la majorité anglophone, l'entrée dans l'espace unilingue francophone qu'est l'école représente une perte de prestige et de pouvoir, en raison de la dévalorisation de leur capital linguistique. Pour le personnel enseignant, l'arrivée de parents et d'élèves anglophones dans leur espace francophone peut susciter des sentiments de méfiance ou d'inconfort. Rocque (2009) estime que les principaux enjeux qui touchent les familles bilingues concernent le choix de(s) langue(s) de communication entre l'école et les familles, l'accueil fait aux parents non francophones dans le milieu scolaire, et inversement l'implication de ceux-ci dans la vie scolaire de leurs enfants, la valorisation de l'usage du français à la maison. Un autre enjeu clé est celui des règles d'application des critères de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* dans un contexte où les conseils scolaires francophones cherchent à recruter des familles et à maintenir leurs effectifs. Quelques-uns de ces enjeux seront abordés plus loin dans cet article.

Éléments de définition et cadrage conceptuel

Ce travail de recherche s'inscrit dans la lignée des travaux en sociolinguistique critique, telle que définie par Heller (2002). Il tire également parti de concepts et de théories issus de plusieurs autres champs disciplinaires (anthropologie, linguistique appliquée, éducation, sociologie de l'éducation) qui s'intéressent aux enjeux de langues et d'identification, particulièrement en contexte linguistique minoritaire. Dans le cadre de cet article, deux concepts seront particulièrement mobilisés, soit celui de frontière et celui de communauté imaginée. À partir de ces concepts, il sera possible de montrer comment l'école francophone, en créant un espace unilingue protégé et exclusif,

crée un effet de marginalisation et d'exclusion chez les parents et les familles ayants droit qui ne cadrent pas avec le profil de la communauté francophone imaginée.

La notion de frontière

Comme Heller (2012) l'affirme,

sociolinguistics has, of course, long worked with the notion of social reality as interactionally produced, and with the idea of identity as having more to do with the construction of social boundaries than with the properties of people or groups (p. 32).

La conception de l'identification en tant que produit de frontières socialement construites permet d'éviter les pièges essentialistes souvent associés au concept d'identité, en plus de rendre compte des dynamiques sociales et des enjeux de pouvoir qui contribuent à construire, définir, maintenir ou contester ces frontières. Or, cette façon de concevoir et de penser l'identification sociale est largement tributaire des travaux de l'anthropologue Frederik Barth. Celui-ci a écrit en 1969 un texte influent qui dénonçait les conceptions des groupes sociaux comme des entités discrètes, déterminées et bien distinctes les unes des autres. Barth (1969) constate qu'un groupe qui partage une culture commune est le résultat d'un processus perpétuel de pratiques de reconnaissance, d'inclusion et d'exclusion, et non celui d'une caractéristique intrinsèque à ce groupe qui serait adoptée par tous ses membres. Il insiste sur l'importance de s'intéresser au processus de formation, de maintien, ainsi que de contestation de ces frontières, plutôt qu'à la description des caractéristiques des groupes sociaux en tant qu'unités homogènes.

Yuval-Davis (2004), qui discute aussi de la création et du maintien des frontières nationales et ethniques, la crainte face à «l'autre», l'étranger qui se trouve à l'extérieur des frontières, pousserait les acteurs sociaux à désirer une séparation nette entre les groupes, mais comme l'explique Barth (1969), cette séparation serait illusoire: «total separation, preferably spatial, is considered to be vital for the common human welfare, in total contradiction to social and economic reality» (p. 220). Yuval-Davis (2004) souligne que les individus restent tout de même attachés à leurs communautés identitaires perçues comme

homogènes, stables et distinctes, ce qui a pour conséquences de «reifying their boundaries and covering up relations of power within them» (p. 222).

La notion de communauté imaginée

La notion de communauté imaginée a été définie puis popularisée par les écrits de Benedict Anderson, en particulier par son livre *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, dont la première édition a paru en 1983. Anderson (2006) y propose de concevoir la nation comme une communauté politique imaginée, puisqu'elle regroupe des membres qui se pensent unis et semblables, bien qu'ils ne se connaissent pas. Il ajoute que ce concept de communauté imaginée peut s'appliquer à des échelles plus petites et que, de fait, toute communauté serait d'abord imaginée. L'idée de former un tout homogène qui lie les individus entre eux pour devenir membres d'une certaine communauté serait, selon lui, un geste d'imagination et de création sociale. Les formes que prennent ces communautés et la façon dont elles se créent varient selon les contextes et les périodes historiques, mais elles sont toutes le résultat d'une construction collective imaginaire, partagée et reconnue de ses membres.

Un aspect essentiel du concept de communauté imaginée est celui de limite, de frontière. Une communauté s' imagine toujours de façon discrète, avec des frontières déterminées, qui permettent de distinguer une communauté d'une autre. Ces frontières permettent également aux membres d'une communauté de s'imaginer en tant que groupe solidaire qui partagerait les mêmes expériences et les mêmes valeurs (Anderson, 2006; Yuval-Davis, 2004). Pavlenko (2003) montre, par ses travaux sur les communautés imaginées en contexte éducatif, que les discours et les idéologies linguistiques sont des facteurs qui influencent l'établissement et le maintien des frontières sociales. Les idéologies, les discours et les pratiques langagières agissent en effet sur la possibilité pour un individu de se reconnaître ou de se faire reconnaître comme un membre légitime d'une certaine communauté imaginée.

Dans le cadre de cet article, l'école francophone est comprise comme un espace social appartenant à la communauté linguistique imaginée des francophones de la région de

Vancouver. Au sein de cet espace, les acteurs (personnel scolaire, parents, élèves, etc.) y partagent des représentations et des discours à propos de l'identité francophone et des caractéristiques propres à cette communauté. Ces discours et représentations contribuent à l'établissement de frontières symboliques entre la communauté imaginée francophone et les communautés imaginées non francophones. Ces discours s'incarnent ensuite par des pratiques linguistiques et sociales qui agissent sur l'inclusion et l'exclusion des membres de la communauté scolaire. Dans ce cas-ci, je m'intéresserai tout particulièrement au sentiment d'exclusion exprimé par plusieurs parents anglophones rencontrés dans le cadre de cette recherche.

Démarche méthodologique

Les données sur lesquelles est basé cet article sont tirées d'un projet de recherche plus large qui étudie le processus d'identification d'élèves de francisation dans une école primaire du Conseil scolaire francophone (CSF) de la Colombie-Britannique (Levasseur, 2017). La recherche ethnographique a eu lieu en 2010-2011 pour une durée de huit mois dans une école de la grande région de Vancouver, que j'appellerai l'école Beaulieu. J'utiliserai ici les données qui sont tirées d'entrevues réalisées auprès de parents d'élèves, ainsi que de quelques membres du personnel scolaire.

En tout, treize parents ont été rencontrés en entrevues individuelles ou en entrevue de groupe. Neuf d'entre eux avaient au moins un enfant qui participait aussi à la recherche. Cinq de ces parents ont été interviewés ensemble en anglais, deux mères ont été interviewées ensemble en français et deux autres ont été interviewées individuellement (une en français, une en anglais). Les quatre autres parents étaient membres du comité de l'Association de parents de l'école (APÉ). Ces derniers ont été interviewés ensemble, en français.

Du côté du personnel scolaire, j'ai rencontré douze personnes en entrevue, dont huit enseignants, l'équipe de direction et deux membres de l'équipe de services professionnels. Ces entrevues individuelles ou à deux ont toutes été menées en français.

Toutes les entrevues ont été enregistrées, puis transcrites et codées à l'aide du logiciel *QDA Miner*. Elles ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Dépelteau, 2000; Lefebvre, 1989) et d'une analyse critique de discours (Fairclough, 1993; Rogers, 2008) afin d'apporter un éclairage sur le sens que donnent les différents acteurs à ce que veut dire être francophone en Colombie-Britannique. De cette analyse, j'en retiens pour cet article les éléments qui touchent les enjeux d'engagement, d'implication, d'inclusion et d'accueil des parents anglophones à l'école francophone.

Portrait de trois communautés imaginées

L'analyse des discours et des représentations des acteurs de la communauté scolaire de l'école Beaulieu a permis de faire ressortir les critères qui agissent en tant que frontières entre les communautés francophones, francophiles et anglophones. Il est important de noter que ces critères ne représentent pas nécessairement l'expérience vécue, la complexité des parcours, ni l'opinion de chacun des membres de ces groupes. Ces critères ressortent toutefois fortement des données de recherche en tant que caractéristiques idéales/idéalisées de chacune des communautés ainsi stéréotypées. Les personnes rencontrées utilisent ces critères pour se positionner (Darvin et Norton, 2015; Norton Peirce, 1995) et positionner les autres membres de la communauté scolaire par rapport à ces trois communautés linguistiques imaginées. C'est pourquoi, avant d'aller plus loin, je présenterai brièvement ce que veut dire pour les participants à ma recherche être francophone, francophile et anglophone.

En fait, quatre critères sont mobilisés par les participants à la recherche pour distinguer les trois communautés imaginées: 1) l'origine nationale ou lieu de naissance, 2) la langue maternelle, 3) la compétence en français et 4) les pratiques langagières. Pour les participants à la recherche, les personnes francophones seraient principalement issues du Québec et de France, soit des lieux reconnus comme authentiquement «francophones», où le français est la langue majoritaire. Les personnes anglophones seraient au contraire nées dans une région ou un pays où l'anglais est la langue majoritaire, comme l'Angleterre (Royaume-Uni), l'Australie, les États-Unis, le Canada (hors Québec), etc. Dans le cas des francophiles, qui se retrouvent le plus souvent sur la ligne entre ces deux communautés, l'origine nationale et le

lieu de naissance ne sont pas précisément évoqués, sinon pour affirmer que ce *ne sont pas* des lieux où le français est la langue majoritaire.

Le critère de la langue maternelle est sans le doute le critère évoqué le plus souvent. Pour les francophones, la langue maternelle, au sens de la première langue apprise, serait évidemment le français. Pour les anglophones, ce serait l'anglais. Pour les francophiles, la langue maternelle est peu importante, sinon encore une fois pour dire qu'elle *n'est pas* le français. La compétence en français est aussi un critère mobilisé pour les trois communautés. Les francophones devraient être en mesure de performer des compétences en français conformément aux standards attendus de locuteurs natifs. À l'oral, les francophones devraient aussi avoir un accent considéré comme authentique, comme un accent français ou québécois. Les anglophones sont réputés n'avoir aucune compétence en français. Les francophiles, eux, sont reconnus pour avoir des compétences en français qui peuvent être variables, de débutant à avancé. Les compétences en français des francophiles ne seront toutefois pas reconnues comme équivalentes à celles de locuteurs natifs. À l'oral, les francophiles se feront d'ailleurs souvent reprocher leur accent anglais.

Le dernier critère évoqué est celui des pratiques langagières. Les francophones partageraient la volonté de «vivre en français», c'est-à-dire de chercher à utiliser le français dans l'ensemble des sphères de leur vie (à l'école, dans la famille, au travail, dans la vie publique, pour les loisirs, etc.). En fait, les francophones seraient encouragés à adopter des pratiques unilingues en français, même en contexte vancouverois. Il est attendu des anglophones au contraire qu'ils adoptent des pratiques unilingues en anglais, qu'ils «vivent en anglais». Puis, les francophiles sont réputés comme faisant usage du français, mais dans des contextes souvent précis (l'école, le travail) et de manière subordonnée à l'usage de l'anglais. Les francophiles sont ceux qui se caractériseraient par des pratiques linguistiques bilingues.

En résumé, selon les discours et les représentations partagés au sein de l'école Beaulieu, les francophones seraient des Québécois ou des Français, locuteurs natifs et unilingues du français. Les anglophones seraient, par exemple, des Canadiens

dont l'anglais est la langue maternelle et seule langue d'usage. Les francophiles seraient des personnes qui ne sont ni tout à fait francophones ni tout à fait anglophones, notamment en raison de leurs compétences en français et de leurs pratiques langagières bilingues. Dans le cadre de cet article, je discuterai plus précisément du groupe de parents qui se font catégoriser ou qui se positionnent comme anglophones.

L'établissement et la reconnaissance de la frontière linguistique

L'école Beaulieu gère son espace scolaire en tant qu'espace unilingue en s'appuyant sur des règlements et des politiques scolaires qui touchent l'ensemble des communications et pratiques langagières. En fait, lors de l'enquête de terrain, seul le français était accepté comme langue de communication à l'école. Cette règle s'appliquait tant aux adultes qu'aux enfants et elle concernait tant les communications à l'école qu'entre l'école et la maison. Le premier point du code de vie de l'école était d'ailleurs: «je parle français». Sous ce titre, il y avait la description suivante: «le français est la langue de l'école. Je m'engage à utiliser le français partout en tout temps au meilleur de mes connaissances». Le personnel scolaire avait reçu, de la part de la direction, la consigne de faire strictement respecter la politique linguistique du code de vie. Les élèves surpris à parler d'autres langues que le français étaient généralement invités à reformuler leurs propos, mais les professeurs pouvaient aussi les priver de participer à des activités ou appliquer toute autre punition jugée adéquate. Je noterai que les enseignants rencontrés n'appliquaient pas avec la même rigueur cette consigne, et certains ont préféré adopter des politiques linguistiques plus flexibles dans leur classe. Dans l'extrait ci-dessous, Mary (MAR)², mère d'enfants participants à la recherche, donne un exemple qui montre que l'emploi de l'anglais dans l'enceinte de l'école peut mener à des sanctions, particulièrement pour les élèves. L'extrait illustre aussi que cette règle peut être vécue comme un irritant important pour les familles bilingues et les parents anglophones, qui peuvent en venir à retirer leurs enfants de l'école.

MAR: There's been situations where/ [my husband]'s been in the school// And the only language he knows is English// So he spoke in English

to a child/ the child respond/ not one of our children/ another child/ that child responded in English/ and got BE-RATED// By officials from the school/ for speaking English in the school/ and so then my husband/ was MORTIFIED/ that

JEN: He feels bad yeah

MAR: That this poor child/ got in trouble/ for/ talking to him in English/ when that is the only language my husband knows/ and I also know// Of parents/ that have pulled their children from this school/ for that exact reason

PAT: Yeah

MAR: And I think that's REALLY a shame/ for students/ to be pulled from this school/ because the school is just not open enough to English parents/ I really think that that's a shame

(Entrevue PAR-GrA-12mai)

L'examen des routines, des politiques et du code de vie en vigueur à l'école Beaulieu met en lumière comment l'école, en tant que régulatrice de pratiques langagières et en tant que promotrice de certaines normes et valeurs linguistiques, contribue à la socialisation langagière des élèves et plus largement de la communauté scolaire. Dans ce cas-ci, elle adopte clairement une idéologie et une norme monolingue en instaurant des règles qui font de l'institution un espace unilingue français. Ce faisant, l'école crée et maintient une frontière à la fois symbolique et physique entre, d'un côté, le monde francophone et, de l'autre, le monde anglophone (qui inclut toutes autres langues).

Entre reconnaissance et contestation de la frontière

Les parents rencontrés lors de la recherche reconnaissent tous cette frontière linguistique, bien que certains la contestent. Par exemple, dans l'extrait suivant, Patrick (PAT) et Mary (MAR) discutent de l'usage unique du français à l'école en tant que frontière sociale et linguistique. Patrick se décrit comme un anglophone, ayant grandi et vécu en Angleterre avant d'émigrer au Canada. Il déclare comprendre quelques éléments de français, mais ne se sent pas compétent dans cette langue. Mary, quant à elle, est issue d'une famille hongroise immigrée à Montréal où elle a grandi. Elle se décrit comme le parent francophone de sa famille.

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

(Entrevue PAR-GrA-12mai)

Patrick, comme d'autres parents rencontrés, reconnaît l'importance accordée au français comme langue de communication à l'école afin que celle-ci puisse accomplir sa mission éducative. Cette reconnaissance est liée à l'acceptation que l'école Beaulieu et le CSF sont des institutions à l'intention des locuteurs du français comme langue première. L'idéologie monolingue y est ici acceptable et même souhaitable. Dans cette perspective, l'usage de l'anglais (ou d'autres langues) serait inutile, voire indésirable. Patrick souligne aussi un élément supplémentaire qui lui fait accepter cette frontière linguistique : elle permettrait à l'école francophone de se distinguer des écoles d'immersion.

En effet, l'école Beaulieu a pour mission d'accueillir des familles francophones, au sens de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, alors que les programmes d'immersion sont établis à l'intention des élèves non francophones (Moore et Sabatier, 2012). Au-delà des critères d'ayant droit, un critère de distinction important entre les deux modèles est l'objectif linguistique poursuivi. Les programmes d'immersion visent le développement des *compétences bilingues* des élèves dans

les deux langues officielles du pays, alors que le CSF a pour but de développer des *compétences en français*, langue officielle de statut minoritaire. Ainsi, les participants à la recherche ont évoqué comme critère de distinction le fait qu'à l'école Beaulieu *tout* est français: l'enseignement surtout, mais aussi l'affichage, les réunions parents-professeurs, les communications avec les familles, les rencontres de l'APÉ, les activités spéciales, etc.

Une frontière qui dépasse les murs de l'école

À l'idée que le français est la seule langue d'usage à l'école s'ajoute celle que le français est aussi, ou du moins devrait être, la seule langue d'usage à la maison. Le foyer familial est ainsi considéré comme une extension de l'espace unilingue offert à l'école, ce qui contribuerait à distinguer l'école francophone de l'école d'immersion. En effet, l'emploi unique du français à la maison est souvent considéré comme un critère de distinction, puisqu'il est supposé que les familles qui choisissent l'immersion parlent surtout l'anglais ou leur(s) langue(s) d'origine à la maison. Cette distinction s'incarne dans les discours par une expression qui est revenue à plusieurs reprises lors des entretiens : à l'école francophone, *on vit en français*. Cette expression signifie pour les participants que la langue française est plus que la langue d'instruction, mais qu'elle est aussi la langue du quotidien et de l'ensemble des sphères de la vie privée et publique, comme il en a été question plus tôt. L'extrait ci-dessous montre que les parents sont conscients des attentes de l'école par rapport à ces pratiques langagières unilingues à la maison. Mary et Cheryl (CHL), une mère née en Colombie-Britannique et d'origine japonaise, y discutent des efforts et des défis que représente l'emploi du français en milieu familial.

MAR: I fault myself for that// Because we are not going out to/ French movies in the theatre as/ you know/ like we should be/ and/ so that's/ I/ I take on the/ you know/ the responsibility//

[...]

MAR: You know I/ I bring my children/ to/ whatever events or happening at the school whenever possible/ ok?/ hum/ so I do try to participate/ and my husband comes/ even though he's English and he/ does support it as well

[...]

CHL: Yeah but it/ it's hard!/ like you know/ but when there isn't a lot/ to do/ out there/ and then/ you

- know/ you know/ we try to go to all the spaghetti nights
- MAR: _Yeah_
- CHL: _And all the sports_ nights and/ you know/ the Cabane à sucre and the [Carnaval] and/ you know whatever else we can/ but/ no// Out in the community/ is there/ a [regional] boy scouts or girls guides?/ because if if there were/ in French/ I would want my gi/ my kids to go/ _to that_ /[...]// But there isn't
- (Entrevue PAR-GrA-12mai)

Ainsi, la frontière linguistique érigée autour de l'école francophone et des foyers familiaux est reconnue par les parents rencontrés. Elle serait justifiée dans une certaine mesure à leurs yeux pour ses fonctions de socialisation et d'éducation. Elle suscite toutefois des malaises et de la frustration pour ceux et celles qui se sentent exclus de ces espaces unilingues francophones, comme il en sera question plus loin.

La notion de communauté imaginée est pertinente ici pour réfléchir sur la notion de frontière et sur celles d'exclusion et d'inclusion à l'école Beaulieu. Selon le sens strict de la loi, les familles qui se qualifient comme ayants droit devraient *de facto* être incluses dans la vie scolaire, peu importe leur profil sociolinguistique. Or, ce que j'ai observé, c'est que la frontière qui s'est créée et qui est défendue par le personnel scolaire et plusieurs membres de la communauté de l'école Beaulieu est basée non pas sur les critères d'ayant droit, mais plutôt sur ceux qui définissent les communautés linguistiques imaginées. Si les personnes qui s'identifient ou se font qualifier de francophiles peinent à se faire reconnaître comme membres légitimes de la communauté francophone, les parents qui sont caractérisés comme anglophones en sont plus clairement exclus. En effet, ils représentent aux yeux des francophones une menace en tant que membres du groupe dominant qui viendraient infiltrer et mettre en péril l'espace francophone si chèrement acquise et maintenue.

(Devoir) Rester de l'autre côté de la frontière

L'école, notamment par la création et le maintien de son espace unilingue, joue un rôle de socialisation pour la communauté linguistique. Elle contribue à déterminer qui ferait partie de la communauté francophone et peut profiter de ses droits

acquis, et qui doit en être exclu (Heller, 2002). La notion de frontière – et de sa protection – s’incarne donc dans les discours des parents et des enseignants par la dichotomie du «eux» versus le «nous». Il y a d’un côté le «nous», qui réfère aux parents et aux professeurs reconnus comme des francophones légitimes, et de l’autre le «eux», les parents anglophones et les familles bilingues ou «exogames» qui se sentent exclus ou marginalisés à l’école. C’est ce qu’illustre l’extrait suivant où s’expriment Jenny (JEN) et son mari Michel (MIC) à ce sujet. Jenny et Michel sont parents de quatre jeunes enfants dont l’un participait à la recherche. Venue d’Angleterre, Jenny s’identifie comme anglophone. Michel (MIC) est un Britanno-Colombien qui s’identifie comme francophone.

JEN: You know/ if/ it’s not/ if it wasn’t for [Cheryl]’s translations of the emails/ I wouldn’t know/ a thing that’s going on// It’s hard going into the class/ ‘cause I/ I can’t really go into the class/ because I can’t participate// [...] I don’t find that there is anything/ any way/ even remotely/ get towards the Anglophone parents// To try to accommodate them at all [...]// I’m making a HUGE effort/ to have my kids here// And there is/ nothing back

[...]
MIC: [...]// And I think the other thing for/ certainly// When you walk into the room// As an Anglophone// I think there is already a sense of trepidation// Regarding that/ THAT community/ that you’re entering/ you’re entering into a community/ some of them/ that had been in [prématornelle]/ that had been together for several years/ [...] our children weren’t in the same preschool/ Anglophone preschool for a long time// And three years together/ the parents really know each other well/ if you’re an Anglophone you walk into that situation// It’s very difficult I think

(Entrevue PAR-GrA-12mai)

Lorsque les parents rencontrés donnent des exemples qui permettent d’illustrer comment s’incarne la défense de la frontière linguistique et de l’espace unilingue à l’école Beaulieu, les rencontres parents-professeurs se vivent comme une expérience particulièrement éprouvante. C’est ce dont parle ici Mary et Jenny:

MAR: And / it's/ it's difficult/ and/ there's been situations where I specifically asked the teacher I said my husband is gonna/ Is it OK if my husband comes/ can it be done in English?/ so that he can understand!// And/ huh/ he said sure// He agreed to do it in English/ my husband showed up/ and he didn't speak a word of English the whole time

JEN: Yeah

MAR: And/ so it was a COMPLETE waste of my husband's time!

JEN: And it's really/ hum/ I found/ I was huh/ amazed how I felt// When/ when she did this/ because// I felt very excluded/ incredibly excluded/ from my own child's education

MAR: Yeah

JEN: And/ by the end of it I was borderline on tears you know

MAR: Yeah/ my husband feels/ exactly the same way
(Entrevue PAR-GrA-12mai)

Pour Julie (JUL), mère québécoise de deux fillettes dont l'une participait à la recherche, l'expérience d'exclusion et de méfiance à l'endroit des parents et des familles anglophones s'est plutôt fait ressentir lors des activités spéciales à l'école, alors que son mari et sa belle-famille assistaient au spectacle de Noël.

JUL: Heu je trouve des fois l'école personnellement manque la possibilité/ manque heu// Y a des occasions que/ mon mari est invité que je suis invitée pis qu'on peut inviter nos grands-parents/ les grands-parents à mes enfants/ pour venir faire partie d'une activité comme [...] à Noël par exemple/ mais y a aucune considération pour les personnes qui sont seulement anglophones pour peut-être/ tsé leur dire en anglais/ bienvenue à l'école [Beaulieu]/ on vous remercie d'ouvrir votre tsé/ de faire/ d'accepter notre culture/ de vouloir en faire partie/ et vous êtes les bienvenus ce soir/ des choses comme ça/ [...] Ma belle-mère est venue heu/ à la/ deux fois pis a/ a veut pas revenir/ a s'est pas sentie la bienvenue aucunement là tsé// Tsé d'ignorer quelqu'un/ c'est pas de/ c'est pas BIEN// Faut faut pas ignorer ne/ la la culture anglophone parce qu'on est francophone/ faut pas se sentir heu/ moi en tout cas je trouve// Je suis pas une/ une Québécoise une francophone qui se sent comme heu/ MENACÉE/ par les

anglophones/ des fois je trouve que PEUT-ÊTRE
y a un petit peu de cette culture là/ que/ qui se
reflète/ à l'école

(Entrevue PAR-GrF-12mai)

Quand le statut d'ayant droit est remis en question

Le sentiment d'exclusion exprimé par les parents rencontrés s'ajoute à la méfiance ressentie à leur endroit. En effet, le processus d'inscription des élèves à l'école semble générer des inquiétudes quant au laxisme supposé dans l'attribution du statut d'ayant droit. Ces craintes s'expliquent notamment par la compétition qui s'est installée entre les conseils scolaires afin d'augmenter la population étudiante. Cette concurrence est exacerbée par les politiques linguistiques fédérales et provinciales qui accordent des droits aux francophones dans la mesure où le nombre le justifie. Dans ce contexte, certains participants à la recherche, dont de nombreux membres du personnel scolaire, craignent que des familles qui ne seraient pas ayants droit puissent tout de même s'inscrire à l'école. Ces inquiétudes sont également nourries par le nombre considéré élevé de familles bilingues à l'école. L'usage que ces familles feraient de l'anglais est considéré comme suspect et fait douter de leur appartenance à la communauté francophone. Plusieurs membres du corps enseignant remettent en question la loyauté de ces familles à la cause francophone, leur dévouement à la transmission de la langue, ainsi que leur capacité à transmettre les éléments culturels de la langue. C'est ce qu'évoque l'extrait suivant avec Florence (FLO), une professeure de première année venue de la France:

FLO: Hein alors heu c'est pour ça que on récupère des enfants qui ne parlent PAS français/ et même en Colombie-Britannique il y a eu une période où il y a pas eu d'immersion y a pas eu de francophones/ des parents qu'ont entre 35 et 45 ans enfin je sais pas trop combien d'années/ ce qui fait que/ sur la liste là des ayant droits/ il peut même y avoir le GRAND-PARENT/ qui a appris le français et qui est allé à l'école en français/ mais pas le parent

CAL: Ok

FLO: Donc on a toute une génération de parents/ qui n'ont pas été scolarisés en français/ ni en immersion donc ils ne savent pas le français et qui ont le droit à l'école

CAL: Ok _parce que le grand-parent_

- FLO: Grâce aux grands-parents
 CAL: Était francophone/ ah tu vois je ne la connaissais pas cette clause-là/ avec les grands-parents
 FLO: Bein c'est comme ça que c'est appliqué en tous les cas! Je sais pas si c'est vraiment marqué/ mais des fois ce n'est pas le parent c'est le grand-parent qui est ayant droit
 (Entrevue ENS-19jan-01)

Si la frontière linguistique qui protège l'école Beaulieu en tant qu'espace unilingue francophone est reconnue par les parents, elle n'en est pas moins une source de tension. Entre le besoin de protection et le besoin d'inclusion des familles, l'école semble avoir du mal à trouver un équilibre satisfaisant pour tous. Les parents qui s'identifient comme anglophones vivent des expériences difficiles lorsqu'ils veulent s'impliquer dans la vie scolaire et l'éducation de leurs enfants, pour plusieurs raisons. Ils ont d'abord du mal à communiquer avec l'école, que ce soit dans le cadre des messages envoyés aux parents ou lors des rencontres parents-professeurs. Ils ont de la difficulté à obtenir des informations concernant les activités scolaires et les progrès de leurs enfants en classe. Lors d'événements spéciaux, ils ne se sentent pas les bienvenus parmi les autres parents et ils ont du mal à participer aux activités. Plus encore, s'ils décident de faire usage de l'anglais dans l'enceinte de l'école, les parents craignent d'être victimes de représailles de la part du personnel scolaire ou d'autres parents. Ces expériences font en sorte que les parents anglophones se sentent exclus et marginalisés de la vie scolaire de leurs enfants. Dans certains cas, les parents vont jusqu'à sentir qu'ils représentent une menace, non seulement pour l'espace scolaire francophone, mais aussi pour leurs propres enfants, comme l'exprime ici Jenny: «Yes because_/ because I'm the English speaker// Right?/ so I'm the enemy/ I feel like the enemy when I walk through the doors/ you know// To a certain degree/ right?» (Entrevue PAR-GrA-12mai).

S'impliquer (malgré tout)

Malgré les difficultés exprimées par les parents anglophones lorsque vient le temps de s'impliquer dans la vie scolaire de l'école Beaulieu, plusieurs d'entre eux persistent et trouvent une façon de s'impliquer dans l'expérience scolaire de leurs enfants. La forme d'implication la plus visible était celle du bénévolat. Les parents anglophones trouvent dans le bénévolat

des moments et des espaces propices à leur implication scolaire, malgré leurs compétences limitées en français. Certains choisissent de donner un coup de main pour la surveillance sur l'heure du diner, particulièrement lors des «diners pizzas». D'autres aident à l'organisation des activités spéciales qui ponctuent la vie scolaire au fil de l'année. Il faut dire que l'école Beaulieu a grandement besoin de ces bénévoles pour mener à bien ses activités extrascolaires. Les relations entre les parents anglophones et le personnel scolaire se sont donc améliorées lorsque les dirigeants scolaires ont réalisé l'importance d'impliquer tous les parents de l'école, et non seulement les parents francophones. C'est ce qu'explique Shannen (SHA), une mère de deux enfants, dont la fille ainée participait à l'étude. Shannen est née en Colombie-Britannique de parents fransaskois et elle est le parent ayant droit de la famille.

SHA: I think that hum over the years the school realized particularly when it comes to volunteers/ they're really short of parent volunteers and somebody made the point/ if you wanna get parent volunteers you have to make Anglophone parents feel welcome/ and they realized that and at the same time realized we do need to/ recognize that this is not/ we're not in France or Québec/ and there are Anglophone parents!// There's nothing that says both parents have to be completely bilingual// Right?// That's not part of the/ the entry criteria right so/

(Entrevue PAR-17mai-01)

Ce qui est plus controversé, c'est la présence accrue de parents anglophones au sein des comités de parents de l'école. Cheryl est une mère très impliquée à l'école et elle tente de faciliter et d'encourager la présence de parents anglophones et francophiles au sein des différents comités et activités scolaires. Elle estime qu'il est maintenant possible de s'investir dans ces comités en tant que parents anglophones unilingues, ce qui suggère qu'il s'opérerait un changement de garde chez les parents qui ont des rôles de leadership dans la communauté scolaire. Cette présence accrue des parents anglophones influencerait les pratiques langagières des différents comités, au bénéfice des parents anglophones.

CHL: [...]I've worked out last year [XX] something eleven different communi/ hum/ committees that I was part of/ at the school// And virtually every

- committee that I'm on at this school/ operates in English// Or English only// Like even the [Carnaval]/ [Kathy] was the _hum_
- MAR: _You are right_
- CHL: Was our/ huh/ fearless leader/ she doesn't speak any French so!// We're trying/ and then this year we happen to have some French only people on it who are desperately trying to/ huh you know/ speaking to her in English// So
- MAR: _Oh that's an interesting change!_
- (Entrevue PAR-GrA-12mai)

Certains parents et membres du personnel scolaire se demandent s'il est souhaitable ou acceptable qu'un tel changement de pratiques langagières en faveur de pratiques bilingues ou unilingues en anglais ait lieu dans les comités de parents à l'école francophone. Ces comités font partie intégrante de l'espace francophone unilingue que tentent de protéger les parents et les membres du personnel scolaire. C'est un espace que plusieurs parents francophones adoptent en effet pour faire usage de leur français, pour mieux «vivre en français», comme l'explique ici Hélène (HEL), la conjointe de Patrick, mère d'un participant à l'étude:

- HEL: Et heu// Et moi j'ai toujours/ j'ai fait toute mon éducation en anglais/ et le/ fait que je suis partie heu/ du Québec/ quand j'ai fait mes études postgraduées pis je suis venue dans l'Ouest/ heu/ c'est ça/ je perdais mon français// Alors y avait/ y avait ce côté-là aussi/ pour moi/ très important tsé/ de revenir/ alors/ c'est c'est/ pour éduquer les les/ les enfants// Premièrement/ mais deuxièmement je me suis impliquée beaucoup à l'école// Pour faire partie de la _communauté francophone_
- [...]
- HEL: Mais aussi pour m'aider avec mon français
- [...]
- HEL: Heu// Alors il faut que ça soit un choix conscient/ que je fasse/ et que// Heu/ les choix que je fais comme par exemple/ moi j'ai choisi le bénévolat que je fais/ c'est à l'école/ ça m'aide avec mon français et c'est pour/ être avec la communauté francophone de l'école
- (Entrevue PAR-GrF-12mai)

Le changement de pratiques langagières au sein des comités de parents représente donc pour certains un danger

pour la communauté scolaire. L'usage de l'anglais y serait le symptôme de l'intrusion de la majorité linguistique dominante au sein d'espaces jusqu'alors protégés de la minorité linguistique.

Des parents anglophones choisissent de s'impliquer dans la vie scolaire de leurs enfants, mais de manière moins visible, soit à partir de la maison. Pour eux, comme c'est le cas pour Jenny et Patrick par exemple, leur implication prend la forme de leur soutien envers l'éducation en français de leurs enfants. Ils ont accepté de soutenir le choix de leur conjoint au moment de la scolarisation de leurs enfants et ils continuent à le faire, bien que cette expérience leur soit difficile. Ensuite, les parents anglophones sont actifs dans l'aide aux devoirs de leurs enfants, malgré les barrières linguistiques que l'on peut imaginer. C'est ce dont témoignent ici Mary, puis Hélène:

MAR: Well you mentioned homework [...]/ It's a BIG challenge to get through/ four kids of homework every night/ and I'm the only one that can do most of it/ because my husband is English/ he doesn't understand the homework// So/ and that's really/ I'm mentioning it but it's really nothing the school can do about it because we understood going into this that the homework will be French and it is expected that there's a parent that can help them// MY huh// Concern is/ I I really feel for people that are/ divorced or separated// Where one of the parents/ and I KNOW/ situations/ where/ you know the dad is English// [...] And have the children half the time/ homework must be a HUGE issue/ but that's not even my case!

[...]

MAR: _Yeah_/ Even the math!/ I'm looking at// TERMS/ like/ in the dictionary half the time and// I'd like to find is anybody have a really good dictionary that has like?/ not just your/ 'cause half _words I look up/ aren't/ in the dictionary_

(Entrevue PAR-GrA-12mai)

HEL: Heu [Patrick] pourrait parler français// Il comprend très bien/ il s'implique avec les devoirs des enfants / surtout avec [Eric]/ heu rendu je pense en cinquième sixième année ça devient un petit peu plus compliqué/ mais heu/ il est là il pratique les dictées/ toutes les devoirs il les pratique avec heu/ avec [Eric]/ c'est juste

récemment en quatrième année/ les les/ les problèmes de math c'est des problèmes écrits/ que des fois tsé il comprend plus ou moins alors il a besoin de moi ou [Charlotte] pour l'aider/ pour aider à traduire pour être sûr qu'il comprend bien

(Entrevue PAR-GrF-12mai)

Les parents anglophones rencontrés témoignent aussi de leur implication sous la forme de leur soutien à la présence du français à la maison. Ils encouragent cet usage et tentent de participer aux échanges en français en famille. Ils participent à l'écoute de la musique ou de films en français et s'impliquent dans la lecture en français auprès des enfants. Quelques familles, comme celle de Shannen, ont d'ailleurs décidé de vivre une année en France afin d'exposer leurs enfants à un environnement francophone majoritaire:

SHA: Yeah! So we so the kids will not be at [école Beaulieu] next year we have them enrolled/ in a French school/ a French public school/ so/ and this was a plan we had for quite some time and it's in fact before we enrolled them we thought if we ever do this/ we definitely want our children to be/ speaking French so that we could move to France and they would be able to just experience French culture and huh just move right into the school system so// We are planning to do that/ huh to leave in July/ spend the school year in Provinces/ and then hum come back the following summer and THEN go back to [école Beaulieu] [...]

(Entrevue PAR-17mai-01)

Enfin, qu'ils soient visibles ou non, les parents francophones témoignent de leur implication et de leur soutien envers la mission de l'école francophone, et ce, malgré les obstacles qui les empêchent parfois de le faire autant qu'ils le souhaiteraient. En tant que membres de familles ayants droit, ils estiment qu'ils ont la légitimité, et *le droit*, de participer pleinement à la vie scolaire de leurs enfants, même s'ils ne s'identifient pas comme francophones. La présence accrue des parents anglophones à l'école Beaulieu soulève la controverse et les inquiétudes, bien que le personnel scolaire reconnaisse de plus en plus son apport. C'est ce dont il sera maintenant question.

En quête de reconnaissance: l'importance de l'accueil

Les parents anglophones rencontrés se retrouvent dans une situation délicate: ils désirent s'impliquer dans la vie scolaire de leurs enfants, tout en reconnaissant le caractère unilingue de l'école Beaulieu et de ses activités. Certains décident de rester à l'écart et de s'impliquer plutôt dans la sphère familiale, alors que d'autres contestent plus ouvertement la frontière linguistique afin de s'impliquer davantage à l'école. Dans tous les cas, les parents anglophones issus de familles ayants droit expriment le besoin de se faire reconnaître comme membres légitimes de la communauté scolaire. Ils souhaitent que les efforts qu'ils font pour soutenir la scolarisation de leurs enfants en français soient davantage reconnus par le personnel scolaire. À l'extrait suivant, Jenny exprime ce besoin de reconnaissance des parents anglophones.

JEN: _We do love the school/ [...]// There would be/ a big benefit in having some kind of/ un [XXX] or a club or something!/ where all the Anglophone parents of the school felt some value// Felt some kind of value for/ you know/ the effort that they're/ putting out/ and not feeling excluded and all// Of being the one that// You// You know the kids are protected against.

(Entrevue PAR-GrA-12mai)

Pour sa part, Cheryl n'hésite pas à utiliser le terme «héroïque» pour caractériser les efforts que font les parents anglophones pour soutenir la scolarisation de leurs enfants en français.

CHL: I think Madame [Denise] was saying that about 70% of the households in the school// Are exogame

[...]

CHL: So there is only one person/ or zero people// 'Cause there are single parents// Who are English speaking/ but/ to honour the kids/ and their heritage/ are continuing to keep their kids at the school// Hum/ and with two thirds of the families having at least one/ English speaking parent// At this school// It's a really tough situation/ like/ parents are doing heroic/ things// Huh/ in order to have the kids here

(Entrevue PAR-GrA-12mai)

L'équipe du personnel scolaire de l'école Beaulieu semble être de plus en plus sensible aux défis que vivent les parents anglophones à l'école et plusieurs comprennent ce besoin de reconnaissance, d'accueil et d'inclusion. Laurent (LAU), un enseignant français de cinquième année, témoigne de cette sensibilité dans l'extrait suivant.

LAU: [...] et puis je sais aussi que y a des parents anglophones qui/ ont un peu peur de// Ils placent leur enfant dans une école où la culture et la langue n'est pas la leur// Alors c'est/ c'est pas évident/ et ils se demandent heu/ et/ c'est plus difficile pour eux/ d'apprécier/ est-ce que/ ils sont bien encadrés?// Est-ce qu'ils font du bon travail?// Vu qu'ils ne comprennent pas la langue/ que c'est pas leur culture/ [...] Des/ des différences culturelles/ que certains parents// Évaluent heu/ évaluent pas bien/ ou ont peut-être un peu peur// Et je sais que ça ça peut poser des défis pour certaines familles où heu/ bon/ ils sont plus// Ils sont un peu angoissés les parents de savoir heu comment ça se passe dans cette école/ de quoi on vous parle heu/ moi j'y comprends rien!// ouais

(Entrevue ENS-20avr-01)

Cependant, malgré ces efforts de reconnaissance, il reste une hésitation. Le personnel scolaire continue de voir en la présence et l'implication des parents anglophones un risque pour l'espace francophone, comme l'illustrent les propos tenus par Angelina (ANG), la directrice adjointe de l'école Beaulieu.

ANG: [...] Pour être ayant-droit tu dois avoir heu/ le français puis/ j'veux dire c'est une entente qui faut qui soit faite entre le père et la mère pour que l'anglophone/ soit on essaie de/ d'intégrer les anglophones le plus qu'on peut/ mais en même temps ça reste une école francophone// C'est parce que c'est dangereux/ tsé on a des parents qui vient/ heu qui viennent/ heu aider faire du bénévolat mais si y a un parent qui parle anglais/ pis les autres parlent français/ bein là ils vont tous commencer à parler anglais parce que y a un parent qui parle pas français/ sauf que par rapport aux enfants c'est un message tsé/ tout ce qu'on fait c'est un message par rapport aux enfants// Donc on essaie de/ d'intégrer les les parents anglophones parce que y ont le droit à

la/ à faire partie de la _de la vie de leur enfant
là_
CAL: _De la vie de l'école_
ANG: Mais/ mais en même temps il faut que/ qu'il y aille
une conscientisation qui soit faite/ par rapport à
eux
(Entrevue ADM-14jan-01)

Cet extrait montre bien ce mouvement de va-et-vient entre le besoin d'inclusion de la diversité et le besoin de protection de la frontière. Les membres du personnel scolaire se retrouvent à devoir négocier avec ces deux forces afin de trouver un équilibre qui serait satisfaisant pour tous. Or, cette recherche d'équilibre fait en sorte qu'il continue d'y avoir des tensions entre les membres de la communauté scolaire qui ne partagent pas nécessairement les mêmes besoins, les mêmes défis, ni les mêmes craintes. Ces tensions sont d'autant plus senties lorsqu'il est question d'ouvrir les critères d'ayant droit au CSF, puisque cela laisse présager une augmentation de la présence, de la participation et des revendications des parents anglophones à l'école francophone.

Conclusion: des tensions qui persistent

L'application des critères déterminant le statut d'ayant droit ainsi que la mise en place de politiques scolaires et de pratiques langagières unilingues à l'école francophone sont des mécanismes qui contribuent à l'édification et à la défense d'une frontière symbolique qui séparerait d'un côté les francophones (à l'intérieur de l'espace scolaire) et de l'autre côté les anglophones (à l'extérieur de l'espace scolaire). Les craintes exprimées à l'école Beaulieu par rapport à l'application du statut d'ayant droit et à l'acceptation de parents anglophones, de familles bilingues ou «exogames» démontrent une volonté de protéger cette frontière face à la menace que représenterait l'entrée du groupe majoritaire au sein de l'institution de langue minoritaire.

Or, si cette frontière est plutôt symbolique, l'effet d'exclusion est bien réel pour nombre de parents qui s'identifient ou se font catégoriser comme anglophones. Ceux-ci se sentent mis à l'écart de la vie scolaire et ils ont du mal à faire reconnaître les efforts qu'ils déploient pour soutenir la scolarisation en français de leurs enfants. Plusieurs de ces parents décident malgré

tout de défier la frontière et de s'impliquer davantage à l'école Beaulieu, que ce soit comme bénévoles ou par l'entremise des comités de parents. D'autres se feront plus discrets et décideront de s'impliquer davantage dans l'éducation de leurs enfants à partir de la sphère familiale. Enfin, certains décideront plutôt de quitter l'école et d'en retirer leurs enfants.

Cette situation fait en sorte qu'il existe une tension entre le besoin d'inclusion de ces parents et le besoin de protéger l'espace unilingue francophone de l'école. D'une part, il y a les parents qui se sentent exclus et hésitent à participer à la vie scolaire, notamment en raison de leur sentiment d'incompétence en français et par le stigmate qu'ils sentent en tant que parents anglophones. Ils comprennent, par leurs interactions avec les autres parents et le personnel scolaire, qu'ils représentent un danger pour la protection de l'espace francophone, et même pour la socialisation de leurs propres enfants. D'autre part, il y a les membres du personnel scolaire qui tentent de défendre et de valoriser la mission scolaire qui vise à offrir un espace linguistique et culturel propice à la socialisation des élèves en tant que membres de la communauté francophone. Les membres du personnel scolaire rencontrés semblent vouloir faire preuve de plus d'efforts pour intégrer les parents à leur milieu, tout en restant sur leurs gardes. Ils ont du mal à estimer quelle place devraient pouvoir occuper les parents anglophones à l'école, sans mettre en péril sa mission linguistique et culturelle.

Au moment de l'enquête, cette tension était loin d'être résolue à l'école Beaulieu, et les membres de la communauté scolaire avaient beaucoup de mal à trouver un équilibre satisfaisant. Cette recherche d'équilibre s'incarne notamment dans les débats autour de l'inclusion des parents anglophones au sein des comités de parents. En effet, cette présence accrue de parents anglophones semble faire changer les pratiques langagières au sein de ces comités en faveur d'un usage plus important de l'anglais, ce qui fait craindre un recul par rapport à la protection de l'espace francophone. Est-ce que l'anglais peut et devrait être utilisé au sein de ces comités? Avec quelles conséquences pour la vie en français des parents francophones? Sinon, comment faire pour faciliter l'implication de tous les parents au sein de ces comités? Ces questions ne trouvent certainement pas de réponses immédiates et il est difficile pour

les membres de la communauté scolaire de trouver une façon de réconcilier ces deux besoins, soit celui de l'inclusion et de la protection.

Derrière cette tension se cache enfin une question essentielle que je laisserai volontairement sans réponse. Il revient en effet à chaque école, à chaque conseil scolaire et à chaque province d'y trouver une réponse adéquate et satisfaisante en fonction de leur contexte: l'avenir de l'école francophone en contexte minoritaire passerait-il par une plus grande reconnaissance de l'engagement et de l'implication des parents anglophones?

NOTES

1. Ce nombre représente le total des réponses uniques (57 280 personnes déclarant seulement le français comme langue maternelle) et des réponses multiples (français et anglais; français et langue non officielle; français, anglais et langue non officielle).
2. Tous les noms des participants et des personnes mentionnées dans les extraits d'entrevue sont des pseudonymes.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSON, Bénédicte (2006) *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*, 3^e éd. London, UK; New York, NY: Verso.
- BARTH, Fredrick (1969) «Introduction» dans BARTH, Fredrick (dir.), *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*, Boston, MA: Little, Brown and Company, p 9-38
- BERNARD, Roger (1997) «Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 3, p. 509-526.
- BOUCHAMMA, Yamina (2009) «Francisation, scolarisation et socialisation des élèves immigrants en milieu minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick: Quels défis et quelles perspectives?», *Série de documents de recherche*, Halifax, NS: Centre Métropolis Atlantique, p. 50
- CHAVEZ, Brigitte et BOUCHARD-COULOMBE, Camille (2011) «Les francophones de la Colombie-Britannique», *Portrait des minorités de langue officielle au Canada*, (004), 80, repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-642-x/89-642-x2011004-fra.htm>
- CLÉMENT, Benoit (2013, 12 avril 2013) «Des parents appuient les nouveaux critères d'admission aux écoles francophones» repéré le 4 juin 2015 à <http://ici.radio-canada.ca/regions/>

colombie-britannique/2013/04/12/004-ecoles-francophones-scf.shtml

- CORMIER, Marianne (2015) «Accueillir le majoritaire dans l'institution de la minorité?», *Minorités linguistiques et société*, vol. 5, p. 100.
- CORMIER, Marianne et LOWE, Anne (2010) «Étude des mesures d'accueil et d'accompagnement et de l'implantation de différents modèles d'intervention en francisation», Moncton, NB: Centre de recherche et développement en éducation, Faculté des sciences de l'Éducation, p. 101.
- DALLEY, Phyllis (2003) «Définir l'accueil: Enjeu pour l'immigration en milieu minoritaire francophone en Alberta», *Francophonies d'Amérique*, vol. 16, p. 6.
- DALLEY, Phyllis et LEONE, Hélène (2012) «Définir l'élève francophone: Des enseignants et enseignantes de l'Ontario (Canada) se prononcent» dans SAUVAGE, J. et Demougin, F. (dir.), *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles*, Paris, France: L'Harmattan, p. 395-40.
- DARVIN, Ron et NORTON, Bonny (2015) «Identity and a model of investment in applied linguistics», *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 35, p.36-56
- DÉPELTEAU, François (2000) *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la gestion de départ à la communication des résultats*. Québec, Qc: Les Presses de l'Université Laval, De Boeck Université.
- FAIRCLOUGH, Norman (1993) «Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The universities», *Discourse Society*, n° 4, p. 133-168.
- FARMER, Diane, CHAMBON, Adrienne. et LABRIE, Normand. (2003) «Urbanité et immigration: Étude de la dynamique communautaire franco-torontoise et des rapports d'inclusion et d'exclusion», *Francophonies d'Amérique*, n° 16, p. 97.
- FERRADINI, Benoit (2013, 25 février 2013) «Le CSF songe à admettre des élèves non francophones. Combat juridique pour la notion d'égalité en éducation française» repéré le 4 juin 2015 à <http://ici.radio-canada.ca/regions/colombie-britannique/2013/02/25/007-csf-eleves-non-francophones-cb.shtml>
- GÉRIN-LAJOIE, Diane (2004) «La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario», *Francophonies d'Amérique*, vol. 18, n° 1, p. 171-179.

- GÉRIN-LAJOIE, Diane et JACQUET, Marianne (2008) «Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada», *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 1, p. 25-43.
- HAYDAY, Matthew (2013) «Canada's bilingual education revolution: The B&B commission and official languages in education», *Canadian Issues* (Fall), p. 29-33.
- HELLER, Monica (2001) «Legitimate language in a multilingual school», dans HELLER, M. et MARTIN-JONES, M. (dir.) *Voices of authority. Education and linguistic difference*, Westport, CT; London, UK: Ablex Publishing, p. 381-402.
- _____ (2002) *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, France: Éditions Didier.
- _____ (2011) *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*, New-York, NY: Oxford University Press.
- _____ (2012) «Rethinking sociolinguistic ethnography: From community and identity to process and practice» dans GARDNER, S. et MARTIN-JONES, M. (dir.) *Multilingualism, discourse and ethnography*, New-York, NY; London, UK: Routledge, p. 24-33.
- JACQUET, Marianne, MOORE, Danièle, SABATIER, Cécile et MASINDA, Mambo (2008) *L'intégration des jeunes immigrants francophones africains dans les écoles francophones en Colombie-Britannique*, Halifax, NS: Centre Métropolis Atlantique.
- JOHNSON, Marc (2009) *À double tranchant. La politique linguistique à l'égard du français au Québec et au Canada*, Moncton, NB: Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques/ Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities.
- LANDRY, Rodrigue., ALLARD, Real. et DEVEAU, Kenneth (2008) «Un modèle macroscopique du développement psycholinguistique en contexte intergroupe minoritaire», *Diversité urbaine*, p. 45-68.
- _____ (2010) *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire, nouvelles perspectives canadiennes*. Gatineau, QC: Patrimoine canadien.
- LEFEBVRE, Bernard (1989) «La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation», *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 14, n° 3, p. 381-386.
- LEVASSEUR, Catherine (2017) «Moi j'suis pas francophone!»: *Discours, pratiques langagières et représentations identitaires d'élèves de francisation à Vancouver*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.

- MACPHEE, Mary, TURNBULL, Miles, GAUTHIER, Rachelle, CORMIER, Marianne. et MILLER, Tess (2013) «Stakeholder consultation relating to non-francophone students enrolled in minority French language schools in PEI - parents, teachers, and school leaders» (F. o. Education, Trans.) Charlottetown, PEI: University of Prince Edward Island, p. 61.
- MAGNAN, Marie.-Odile. et PILOTE, Annie (2007) «Multiculturalisme et francophonie(s) : Enjeux pour l'école de la minorité linguistique», *GLOTTOPOL*, Vol 9, p. 80-92.
- MARINEAU-DUFRESNE, Catherine (2013, 26 février 2013) «Admission des non-francophones: Le CSF bien en arrière du peloton» repéré le 22 mai 2016 à <http://ici.radio-canada.ca/regions/colombie-britannique/2013/02/26/006-admission-eleves-non-ayants-droit.shtml>
- NORTON PEIRCE, Bonny (1995) «Social identity, investment, and language learning», *TESOL Quarterly*, vol. 29, n° 1, p. 9-31.
- PAVLENKO, Aneta (2003) «“I never knew i was a bilingual”: Reimagining teacher identities in tesol», *Journal of Language, Identity & Education*, vol. 2, n° 4, p. 251-268
- PILOTE, Annie (2004) *La construction de l'identité politique des jeunes en milieu francophone minoritaire : Le cas des élèves du centre scolaire communautaire Sainte-Anne à Fredericton au Nouveau-Brunswick*. (Thèse de doctorat). Université Laval.
- ROCQUE, Jules (2009) «Le phénomène des couples mixtes et l'école de langue française en milieu francophone minoritaire dans l'Ouest canadien», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n°s 1-2, p. 249-303.
- ROGERS, Rebecca (2008) «Critical discourse analysis in education», dans MARTIN-JONES, M., de MEJIA, M et HORNBERGER, N (dir.), *Encyclopedia of language and education*, 2^e éd., Vol. 3: Discourse and Education, Springer Science+Business Media LLC, p. 53-68.
- STATISTIQUE CANADA (2010). Recensement visuel. Recensement de 2006, Ottawa, ON.
- _____ (2011). «Population selon la langue maternelle, par province et territoire, à l'exclusion des résidents d'un établissement institutionnel» repéré le 4 septembre 2014 à <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/l02/cst01/demo11c-fra.htm>
- WARDHAUGH, Ronald (1983) *Language & nationhood. The canadian experience*, Vancouver, BC: New Star books.

YUVAL-DAVIS, Nara. (2004) «Borders, boundaries, and the politics of belonging», Dans MAY, S., MODOOD, T. et SQUIRES, J. (dir.), *Ethnicity, nationalism, and minority rights*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, p. 214-230.