

Minorités linguistiques et société Linguistic Minorities and Society



Accueillir le majoritaire dans l'institution de la minorité ?

Marianne Cormier

Numéro 5, 2015

Francophonie, légitimité et devenir
Francophonie, Legitimacy and the Future

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1029109ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1029109ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques / Canadian
Institute for Research on Linguistic Minorities

ISSN

1927-8632 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Cormier, M. (2015). Accueillir le majoritaire dans l'institution de la minorité ?
Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society, (5), 100–121.
<https://doi.org/10.7202/1029109ar>

Résumé de l'article

Une minorité peut chercher à manifester sa légitimité en s'affirmant et en luttant pour sa reconnaissance. C'est ainsi que la minorité francophone a livré bataille pour des écoles de langue française. Or, face à des défis démographiques, ces écoles deviennent de plus en plus hétérogènes. Cette étude examine les perceptions d'acteurs scolaires et de parents exogames ayant un enfant en maternelle. Des entretiens avec ces personnes dans neuf écoles du Nouveau-Brunswick ont permis une analyse thématique qui révèle que les acteurs scolaires veulent accueillir ces familles, mais avec certaines réserves. Les parents se sentent, en général, accueillis, malgré une barrière langagière qui limite leur participation. L'ambiguïté est présente et les tensions entre légitimité et inclusion se manifestent au sein de l'école.

Accueillir le majoritaire dans l'institution de la minorité ?

Marianne Cormier

Université de Moncton

Résumé

Une minorité peut chercher à manifester sa légitimité en s'affirmant et en luttant pour sa reconnaissance. C'est ainsi que la minorité francophone a livré bataille pour des écoles de langue française. Or, face à des défis démographiques, ces écoles deviennent de plus en plus hétérogènes. Cette étude examine les perceptions d'acteurs scolaires et de parents exogames ayant un enfant en maternelle. Des entretiens avec ces personnes dans neuf écoles du Nouveau-Brunswick ont permis une analyse thématique qui révèle que les acteurs scolaires veulent accueillir ces familles, mais avec certaines réserves. Les parents se sentent, en général, accueillis, malgré une barrière langagière qui limite leur participation. L'ambiguïté est présente et les tensions entre légitimité et inclusion se manifestent au sein de l'école.

Abstract

A minority may try to manifest its legitimacy by asserting itself and by fighting for its recognition. As such, the French language minorities across Canada fought for and gained French language schools. These schools, however, are more and more diverse. This study examines the perceptions of school personnel and of exogamous parents who had a child in kindergarten in a French language school. Interviews were conducted in nine New Brunswick schools. Our thematic analysis reveals that the school personnel wishes to be welcoming toward exogamous families, but they also have certain hesitations. In general, the parents feel quite welcomed by the school personnel, but they also feel that the language barriers hinder their participation. Ambiguity is present and tensions between legitimacy and inclusiveness are manifest within the school.

L'importance d'un système d'éducation dans une société n'est pas à démontrer. Pour un groupe minoritaire en quête d'autonomie et d'affirmation politique, économique, sociale et culturelle, l'accès à l'éducation conçue pour et par le groupe relève de la plus haute priorité. Lieu de socialisation et d'autonomisation, les milieux éducatifs, par le biais d'une pédagogie actualisante, deviennent la « pierre angulaire » du développement de la communauté minoritaire (Commissaire aux langues officielles, 2000 ; Landry, 2003). Dans un de ses nombreux jugements favorables à la mise en œuvre de l'article 23, la Cour suprême du Canada a affirmé, par ailleurs, que « l'école est l'institution la plus importante pour la survie de la minorité linguistique officielle ». On lui accorde un « caractère réparateur » de l'assimilation et de l'érosion historique des communautés¹.

Projet collectif d'envergure pour la pérennité des communautés francophones minoritaires, la lutte pour des écoles homogènes et pour leur gestion avait comme but explicite de maintenir la langue française et de permettre l'épanouissement des communautés. Comme l'affirme Foucher (1999) :

L'école est au cœur et à la base du maintien et de l'épanouissement d'une communauté linguistique minoritaire. L'éducation bilingue ne réussissant pas à garantir le maintien d'une langue minoritaire, seules les écoles homogènes (et le droit de les gérer) offrent aux minorités linguistiques un espoir de progrès. (314)

De même, Pilote et Magnan (2008) précisent :

l'éducation est le moyen le plus puissant pour assurer la reproduction de l'identité culturelle des francophones en situation minoritaire principalement par la socialisation des générations montantes, mais aussi par sa contribution au développement socioculturel de la collectivité. (275-276)

Deux des acquis les plus substantiels pour la communauté francophone du Nouveau-Brunswick sont la décision d'accorder la dualité linguistique en éducation au Nouveau-Brunswick et l'enchâssement de l'article 23 dans la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982)². La dualité au ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance signifie que la gestion de l'éducation se partage en deux secteurs linguistiques parallèles et séparés, l'un anglophone et l'autre francophone, qui élaborent chacun leurs programmes d'études et les évaluations (McKee-Allain, 1997). L'article 23 de la *Charte* accorde aux parents de la minorité le droit à des écoles homogènes de langue française pour leurs enfants ainsi que le droit de gestion de ces dernières (Foucher, 1999).

1. *Arsenault-Cameron c Île-du-Prince-Édouard*, [2000], 1 RCS 3.

2. *Charte canadienne des droits et libertés*, partie I de la *Loi constitutionnelle de 1982*, constituant l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada* (R-U), 1982, c 11.

Minorisés et sans territoire politique défini, les francophones du Nouveau-Brunswick tentent, à travers principalement leurs institutions scolaires, d'affirmer leur présence et de définir leurs frontières identitaires. Les institutions scolaires deviennent un lieu de production identitaire culturelle par leur travail de socialisation (McKee-Allain, 1997).

Dans cet article, nous posons un regard sur le souhait d'avoir une école homogène dans un contexte de diversité croissante. En particulier, nous examinons comment se déploie, dans les institutions scolaires qui ont pour mission la survie de la langue française, la présence de parents et d'enfants qui parlent surtout l'anglais à la maison. Nous commençons par expliquer comment le projet de l'école de langue française était une quête de légitimité et de reconnaissance, autant interne qu'externe, du groupe minoritaire. Nous explorons comment, à l'heure actuelle, la diversification et la réalité démographique des effectifs scolaires comportent des enjeux particuliers pour l'atteinte de la mission de l'école de langue française. Nous notons, particulièrement, la polémique entre l'espace souhaité homogène et l'accueil de la diversité. Nous présentons alors les résultats d'une recherche qui montre comment se vit cette diversification. Plus spécifiquement, nous regardons comment les acteurs scolaires qui travaillent auprès de familles anglodominantes perçoivent l'accueil et l'accompagnement de celles-ci. En parallèle, nous examinons comment les parents de ces familles ont vécu l'année de maternelle de leur enfant à l'école de langue française.

Les quêtes de légitimité interne et externe, de survivance et de reconnaissance

Les communautés francophones hors Québec ont longtemps revendiqué une éducation en français, alors que les gouvernements provinciaux épousaient une vision homogénéisante de l'éducation. Selon cette vision, ils donnaient à leur système éducatif la mission d'assimiler les minorités à la culture dominante anglo-saxonne (Martel, 1993). De telles idéologies assimilatrices des gouvernements ont commencé à changer au cours des années 1960. La Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (1969) a noté les iniquités entre les francophones et les anglophones et, dans la foulée de cette commission, le gouvernement fédéral a promulgué la *Loi sur les langues officielles*³ en 1969 (révisée en 1985) et l'article 23 de la *Charte* en 1982⁴. Malgré l'obtention de l'article 23, les luttes ont dû se poursuivre devant les tribunaux pour l'obtention de son objet (Foucher, 2008).

À la suite de fortes pressions, de stratégies d'affirmation et de quête de reconnaissance (Charbonneau, 2012 ; Rocque, 2008 ; Foucher, 1999 ; Martel, 1993), les écoles de langue française, homogènes et gérées par la minorité, sont maintenant acquises et présentes dans toutes les communautés francophones minoritaires du Canada, relevant de

3. *Loi sur les langues officielles* [du Canada], LRC 1985 (4^e supp), c 31, art 34.

4. *Charte canadienne des droits et libertés*, partie I de la *Loi constitutionnelle de 1982*, constituant l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada* (R-U), 1982, c 11.

28 conseils scolaires qui offrent des services éducatifs à environ 150 000 élèves dans plus de 600 établissements scolaires. Certains litiges se poursuivent toutefois concernant, entre autres, le financement de ces écoles et les droits de gestion (Fédération nationale des conseils scolaires francophones, 2011).

La lutte pour les écoles homogènes francophones s'est faite dans une quête de légitimité interne et externe. Les militants ont dû convaincre leur propre groupe minoritaire qu'il est juste et approprié d'exiger l'institution scolaire. L'identité fragilisée du groupe rend ardue l'action collective pour les revendications de sa reconnaissance (Forgues, 2010 ; Thériault, 1995). À force de vivre sous la subordination et la domination coercitive exercées par la majorité, un groupe minoritaire peut en venir à internaliser le discours oppressif et critique, ce qui peut le mener à dévaloriser ses propres écoles. Cet historique d'oppression peut provoquer de l'ambivalence identitaire qui, à son tour, risque d'engendrer une certaine aliénation envers l'école et l'effort éducatif (Cummins, 2000 ; Forgues, 2010, Wagner et Grenier, 1991).

Les luttes, si elles ont été menées de front par divers individus et associations, n'avaient pas toujours l'aval de toute la communauté minoritaire. Noëlla Arsenault-Cameron, par exemple, qui a gagné sa cause devant le plus haut tribunal du pays pour obtenir une école de langue française à Summerside, à l'Île-du-Prince-Édouard⁵, a été fortement appuyée par les associations et les fédérations de parents, alors que certains membres de sa communauté la traitaient de *folle* de penser que les Acadiens de Summerside avaient droit à une telle école (Arsenault-Cameron, 2003). Les communautés se voient souvent divisées lors des démarches pour les écoles homogènes de langue française (Deveau, 2001 ; Deveau, Landry et Allard, 2006).

S'ajoute la lutte pour la légitimité externe, c'est-à-dire celle qui vise à persuader le groupe majoritaire de reconnaître la minorité et d'accepter ses besoins. Le groupe majoritaire peut avoir de la difficulté à comprendre les besoins de la minorité et ne perçoit pas toujours pourquoi elle aurait besoin d'un traitement différent. Dans la perspective de l'idéologie assimilatrice qui a perduré longtemps et qui se perpétue du côté de la majorité sinon officiellement, de toute évidence socialement, il est préférable de traiter tout le monde de la même manière (Bourhis, 2001 ; Martel et Villeneuve, 1995).

Or, il est évident que, malgré une certaine méfiance du « nous » à l'égard du « vous », la majorité peut vouloir une société juste et solidaire (Banting, Johnston, Kymlicka et Soroka, 2011). Depuis les années 1960, tel qu'il a déjà été mentionné, l'idéologie gouvernementale est surtout pluraliste (Bourhis, 2001), ce qui a permis à la minorité nationale d'obtenir ses droits linguistiques scolaires (Kymlicka, 2010). La lutte s'est faite tranquillement, étape par

5. *Arsenault-Cameron c Île-du-Prince-Édouard*, [2000], 1 RCS 3.

étape, « sans trop bousculer la majorité anglophone récalcitrante à tout accommodement des préoccupations des francophones » (Cardinal, 2010 : 44).

La mobilisation des francophones minoritaires et leur projet politique se situaient dans une recherche de la reconnaissance. Comme l'explique Charbonneau (2012), un groupe minoritaire qui demande la reconnaissance de la part de la majorité se distingue, par le fait même, de cette dernière et affirme son unicité. Il s'agit d'un « besoin humain vital » (Taylor, dans Charbonneau, 2012 :166). Charbonneau explique : « Il importe pour l'individu de voir sa manière d'être au monde reconnue et validée par les autres, de trouver dans leur regard, et à fortiori dans celui de la collectivité, reconnue son égale dignité » (166). C'est ainsi que la lutte pour des écoles qu'ont menée de front les parents et les associations relevait d'une forte affirmation de l'unicité du groupe minoritaire qui, dans sa différence, disait avoir besoin d'une école qui lui ressemblait et qui était homogène de langue française. On affirmait que le « nous » était différent du « vous » et avait ainsi besoin d'une institution qui fournirait un espace homogène où l'on pourrait pleinement être « nous ».

L'un des grands objectifs de cette réquisition était d'établir un espace où la langue parlée serait le français. Les parents souhaitaient voir un espace dans lequel il serait normal de parler spontanément le français, contrairement aux lieux publics où l'on a tendance à utiliser spontanément la langue majoritaire (Landry et Rousselle, 2003). L'institution joue donc à la fois le rôle de soutenir la vitalité linguistique du groupe en fournissant un soutien institutionnel et en rehaussant le statut du groupe, et celui de fournir un lieu de socialisation langagière à la minorité (Landry et Allard, 1999). En ayant une institution qu'elle gère et qui lui appartient, la minorité se définit une frontière identitaire (McKee-Allain, 1997). C'est ainsi que, au dire de Joseph Yvon Thériault : « La question de l'école est l'une des plus anciennes revendications des communautés francophones canadiennes vivant en situation minoritaire. Il est même possible d'affirmer que cette question a largement structuré leur être collectif » (2003 : 47).

Diversification et réalités démographiques

Que l'on compte maintenant plus de 600 écoles en milieu linguistique minoritaire au Canada témoigne du succès de la lutte pour l'obtention d'écoles pour la minorité. Les défis démographiques actuels se font toutefois d'autant plus alarmants. Une étude de Landry (2010) dénombre justement les enfants admissibles à l'école de langue française selon le premier critère de l'article 23⁶ et constate une chute considérable du nombre d'enfants admissibles ces dernières années. Pour diverses raisons telles qu'un faible taux de fécondité,

6. Le premier critère spécifie qu'au moins un des parents doit avoir la langue de la minorité officielle comme première langue apprise et encore comprise.

une population vieillissante et l'assimilation, le nombre d'enfants admissibles a diminué de 73 450 au cours des 20 dernières années (Landry, 2010).

En parallèle avec cette diminution, une étude nationale (Corbeil, Grenier et Lafrenière, 2007) a révélé qu'environ 50 % des enfants admissibles à l'école de langue française de la minorité linguistique n'y sont pas inscrits. Parfois, cette non-inscription s'explique simplement par le fait que l'école est trop loin ou qu'elle n'offre pas les services recherchés alors que, d'autres fois, il s'agit de craintes que l'enfant ne soit pas assez fort en français pour fréquenter cette école, ou bien on estime qu'il ne développera pas suffisamment ses habiletés en anglais (Réseau Circum, 1999). Il se peut que les membres des communautés minoritaires aient internalisé l'idéologie de l'oppression historique et aient honte de leurs institutions, comme nous l'avons déjà précisé (Cummins, 2000 ; Forgues, 2010 ; Wagner et Grenier, 1991).

Face au défi que pose la faible participation à l'école de langue française, on note que l'école ne peut jouer son rôle si les enfants n'y sont pas. On discute donc de plan pour arriver à la pleine réalisation de l'article 23 (Martel, 2001) ou de plan de marketing social pour la valorisation de l'école de langue française (Landry, 2010). Les communautés francophones cherchent également à combler le déficit démographique par l'immigration (Farmer, 2008). Si ces plans ont pour objectif de remplir les bancs d'école, ils apportent des enjeux de diversification alors que l'école devient de plus en plus hétérogène (Heller, 2011 ; Gérin-Lajoie, 2006). Comme la présente étude se concentre sur les francophones du Nouveau-Brunswick, où l'enjeu de l'immigration est encore embryonnaire, nous nous concentrons sur les familles qui ne transmettent pas la langue française, mais dont les enfants sont admissibles à l'école de la minorité linguistique.

La plupart des familles ayants droit qui choisissent l'école de la majorité le font parce qu'elles ont opté pour l'anglais comme langue de communication à la maison, et qu'elles craignent que leur enfant, unilingue anglophone, ne puisse composer avec une école qui a comme langue véhiculaire le français (Réseau Circum, 1999). C'est alors que l'école tombe dans une impasse. Selon Heller (2011), l'élève *type* pour qui les parents ont lutté et pour qui ils ont conçu l'école est né *Canadien français* et parle français à la maison. Bock (2008) résume la pensée de Heller en disant que « l'existence d'un réseau scolaire de langue française en Ontario est la traduction de revendications historiques fondées sur une "vision homogénéisante" de la francophonie ontarienne qui s'inscrivait, ajoutons-le, dans le projet national "canadien-français" d'autrefois » (190). Pour Heller (2011), l'élève *type* n'existe pratiquement plus alors que c'est la diversité qui est la norme. De même, Gérin-Lajoie (2006) plaide pour que l'école, qui diffuse toujours, selon elle, un discours sur l'homogénéité de la communauté franco-ontarienne, reflète mieux la diversité croissante qui la caractérise et l'éclatement des repères identitaires traditionnels. De son côté, Joseph Yvon Thériault (2003) critique durement cette tendance à évacuer la dimension nationale et sociétale du projet scolaire

en milieu minoritaire francophone. Pour lui, le rôle de l'école serait de faire vivre ce qu'il appelle l'intention vitale du Canada français, qui est d'y faire société en français. Ce projet s'articule autour d'un projet d'affirmation nationale qui se développe à l'école. Pour Thériault et Meunier (2008), la vision de Heller réduit la minorité nationale à un groupe ethnique.

On a argumenté et lutté, en d'autres mots, pour une école à l'intention d'une population *type* qui est de plus en plus rare. L'école doit donc ouvrir ses portes à une population de plus en plus diversifiée qui, si elle fait en sorte que l'école peut continuer d'exister, pose toutefois un défi à l'atteinte de la mission de l'école. En effet, Gérin-Lajoie (2002) explique que la tâche des enseignantes et des enseignants, qui doivent être des agents de reproduction linguistique et culturelle, est compliquée par le fait qu'ils se retrouvent devant des élèves aux parcours identitaires parfois fort différents.

En rappelant que les membres du groupe minoritaire officiel fondent leurs espoirs sur l'école pour revitaliser la communauté, il n'est pas difficile de conclure à l'importance, pour la survie et l'épanouissement de la communauté, d'aller chercher un nombre optimal d'enfants admissibles à l'école de langue française. Or, la clientèle que l'on tente d'attirer et de séduire est précisément les ayants droit qui ont de la difficulté à transmettre la langue, qui sont ambivalents envers le projet de l'école française et dont, souvent, le conjoint est membre de la communauté majoritaire. Dans la réalité démographique actuelle, les frontières entre le groupe minoritaire et le groupe majoritaire se brouillent.

Si on rappelle le « caractère réparateur » de l'école⁷, il nous semble que l'école doit s'ouvrir à la diversité et faire en sorte que sa vision de l'élève *type* fasse place à une vision qui reflète davantage le profil réel de l'élève inscrit à l'école, dont les effectifs sont de plus en plus diversifiés et anglo-dominants. Landry (2010) indique que, selon le dernier recensement, 66 % des enfants admissibles à l'école de langue française sont issus de familles exogames. Ces familles peuvent transmettre la langue et la culture françaises à leurs enfants, mais ne le font pas toujours. Dans le cas des mariages exogames, quand c'est la mère qui est francophone, 35 % des enfants ont le français comme langue maternelle alors que ce taux diminue à 15 % quand c'est le père. Comme nous le disions précédemment, seulement 50 % des enfants admissibles fréquentent l'école de langue française. Si on souhaite augmenter cette proportion, il faut concilier la mission de l'école avec la réalité démographique diversifiée. Ainsi, il faut étudier comment l'école envisage la présence d'un nombre grandissant d'anglophones entre ses murs et voir comment les parents vivent la scolarisation de leur enfant dans la langue française alors que le foyer familial n'a pas toujours réussi à transmettre la langue. De ce fait, même si les enfants ne parlent pas le français, ils peuvent fréquenter l'école de la minorité. C'est pourquoi les conseils scolaires doivent mettre en place des

7. Arsenault-Cameron c Île-du-Prince-Édouard, [2000], 1 RCS 3.

programmes de francisation en vue d'accueillir les nombreux élèves qui ont une connaissance limitée du français lorsqu'ils s'inscrivent à l'école. La francisation « comprend un ensemble de mesures prises aux niveaux préscolaire ou scolaire pour aider les élèves dont les habiletés langagières en français sont très peu développées ou inexistantes » (Conseil des ministres de l'Éducation [Canada] [CMEC], 2002 : 9). La francisation vise aussi le devenir culturel et identitaire des élèves ainsi que le développement de leur sentiment d'appartenance aux communautés francophones, poursuivant alors l'une des missions de l'école de langue française en milieu minoritaire. Au Nouveau-Brunswick francophone, le système éducatif se dote de la double mission suivante : « Le système éducatif acadien et francophone assure à chaque individu, de la petite enfance à l'âge adulte, des apprentissages de qualité qui contribuent à sa réussite éducative et au développement de son identité linguistique et culturelle » (ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick [MEDPENB], 2014 : 23).

Dans la perspective des marchés linguistiques de Bourdieu (1982), la majorité linguistique convoite le bilinguisme comme une valeur ajoutée et un capital à acquérir qui donnera de belles opportunités à leurs enfants. Les parents anglophones voient alors probablement d'un œil positif que leurs enfants fréquentent l'école de la minorité. Toutefois, ces membres de la majorité baignent dans un contexte où leur langue détient le capital symbolique du marché des langues. Leur langue est partout parlée, elle détient le statut, le prestige et le pouvoir. Si l'école affirme son caractère francophone et insiste sur un espace homogène français, il sera assez difficile pour ces parents majoritaires de se retrouver dans une situation où ils n'ont pas accès aux espaces discursifs. Comment se sentiront-ils face à cette perte de capital linguistique dans l'établissement scolaire de leurs propres enfants ?

De leur côté, les acteurs scolaires pourraient voir avec méfiance ou inconfort l'arrivée massive d'élèves et de parents anglophones qui viennent menacer l'espace homogène francophone de leur institution. Il en résulterait une source de tensions et de fragilité identitaire. Dans la distinction entre le « nous » et le « vous », si le « vous » fait maintenant partie du « nous » et que les frontières se rapprochent, il devient alors difficile de préserver ce sentiment d'unicité qui justifie la lutte pour l'institution. Voilà les enjeux qui se jouent présentement dans les écoles de langue française à l'échelle canadienne.

L'objectif de cette recherche est d'étudier comment se vit et comment est perçue, autant par les parents que par les acteurs scolaires, la présence d'élèves anglo-dominants et de leurs parents dans des écoles de langue française du Nouveau-Brunswick durant l'année de maternelle.

Nous posons alors les questions de recherche suivantes :

Dans le contexte néo-brunswickois,

- 1) Comment les acteurs scolaires consultés perçoivent-ils la présence de familles anglo-dominantes dans les écoles?
- 2) Comment les parents exogames dont les enfants ont besoin de services de francisation vivent-ils la première année de scolarisation de leurs enfants?

Méthodologie de recherche

Puisque notre recherche a pour objectif de comprendre l'expérience et la perspective de nos participantes et de nos participants, nous avons opté pour une méthodologie qualitative qui leur a donné la parole. Nous sommes animée par le désir de comprendre le sens que les acteurs scolaires donnent à leur expérience (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Dans ce cas, l'expérience est surtout accessible par l'interprétation et la construction qu'en font les êtres humains. Les perceptions humaines ne reflètent pas la réalité en tant que telle, mais sont plutôt des construits linguistiques et culturels (Patton, 2002). Cette étude se situe donc dans un paradigme qualitatif et interprétatif (Savoie-Zajc, 2004).

Participantes et participants

Nous avons ciblé trois districts scolaires du Nouveau-Brunswick. Dans chacun, en consultation avec les personnes-cadres des districts, nous avons ciblé trois écoles, ce qui nous donne un total de neuf écoles participantes. Sur les territoires de ces districts, la vitalité du français varie d'un endroit à l'autre. Les écoles choisies comptent un grand pourcentage d'élèves qui commencent la maternelle en ayant peu de connaissance du français. Ces derniers ont donc besoin de francisation. Nous avons alors invité chaque école suggérée par les districts à participer à l'étude, et chacune de ces écoles a accepté.

Dans chaque école visée par cette étude, de nombreux participants ont nourri nos réflexions et nos données. Nous avons invité tous les membres du personnel qui travaillent auprès d'élèves inscrits dans le programme de francisation de chaque école à faire partie de nos entrevues. Puisque la francisation est plus intensive lors de la première année de scolarité, nous nous sommes attardée au programme de francisation en maternelle et nous avons limité nos participantes et nos participants aux parents des élèves de la maternelle qui recevaient des services de francisation pendant l'année scolaire de l'étude.

Collecte de données

Au début du projet de recherche, à l'automne de 2008, nous avons fait une entrevue de groupe dans chacune des écoles participantes. À cette entrevue, nous avons invité tous les membres du personnel qui travaillent auprès des familles anglo-dominantes. Ainsi, dans

chacune des écoles, nous avons eu comme participantes et participants à l'entrevue l'enseignante de francisation de l'école et un membre de la direction. Dans deux de nos écoles, aucun autre membre du personnel ne s'est joint au groupe. Or, dans les sept autres écoles, les enseignantes de la maternelle, de la première année et de la deuxième année ont aussi participé à l'entrevue. Leur point de vue sur la francisation venait enrichir nos données et nous permettait d'avoir une vision plus globale des mesures d'accueil et d'accompagnement. Dans certaines écoles, l'enseignante ressource et le moniteur de langue étaient également présents à l'entrevue.

Nous avons discuté avec les groupes des avantages et des défis apportés par le programme de francisation. Nous avons également posé des questions au sujet de l'accueil et de l'accompagnement des parents exogames.

À la fin de l'année scolaire (printemps de 2009), nous avons effectué des entrevues téléphoniques enregistrées avec des parents exogames de chacune des écoles participantes. Nous avons interrogé, dans la mesure du possible, des parents francophones et anglophones formant des couples exogames. Lors de ces entrevues, nous avons interrogé les parents au sujet de l'année scolaire écoulée. Plus précisément, nous avons exploré les thèmes du choix de l'école par le couple exogame, de l'expérience de l'enfant à l'école de langue française, de l'accueil et de l'accompagnement de la part de l'école, de l'engagement et de la participation des deux parents à l'éducation de leur enfant et du développement langagier de l'enfant. Évidemment, ces entrevues avec les parents se faisaient dans la langue de choix du parent. Nous avons tenté de faire des entretiens avec autant de parents que possible, mais tous n'étaient pas disposés à participer à l'entretien. Nous avons réussi à nous entretenir avec 43 parents : 11 pères (5 anglophones et 6 francophones) et 32 mères (13 anglophones, 18 francophones et une allophone). Ainsi, nous avons recueilli les propos de 18 parents anglophones de 24 parents francophones et d'une mère allophone (locutrice du français) qui avaient un enfant en maternelle qui recevait des services de francisation dans l'une des 9 écoles.

Analyse des données

Les données étant de nature qualitative, elles ont été analysées conformément aux démarches proposées par Miles et Huberman (2003) et Paillé et Mucchielli (2008) pour une analyse thématique. Les entrevues de groupe et les entrevues individuelles ont été écoutées et retranscrites. Ensuite, nous avons fait une lecture globale du corpus afin de repérer les passages signifiants, une relecture du corpus, un codage ouvert et un regroupement des unités d'analyse en thèmes et en sous-thèmes inspirés à la fois des questions de recherche et de la relecture du corpus.

Résultats

Pour répondre aux questions de recherche, nous présenterons d'abord notre analyse des entrevues de groupe réalisées auprès des acteurs scolaires et, ensuite, nous examinerons les propos des parents.

Les acteurs scolaires

Chez les acteurs scolaires, nous avons trouvé quatre thèmes qui, chacun à leur façon, faisaient ressortir l'ambivalence et l'ambiguïté face à la présence de ces enfants et de leurs parents dans l'école. On perçoit, dans un discours qui se veut accueillant, une certaine tension et de l'hésitation. Les thèmes qui sont ressortis de l'analyse sont : 1) le questionnement quant à la langue à utiliser avec le parent ; 2) les commentaires au sujet de la présence anglicisante de ces élèves dans l'école ; 3) l'affirmation de l'identité francophone de l'école ; et 4) les commentaires au sujet des efforts des parents. Nous présentons les résultats pour chacun de ces thèmes. En général, les propos des directions d'école et des enseignantes de francisation tendent vers l'ouverture et l'accueil, alors que les enseignantes titulaires de classe tiennent généralement un discours plus réservé. Nous remarquons aussi des nuances selon les écoles, les unes plus ouvertes et les autres plus fermées.

Le questionnement quant à la langue à utiliser avec les parents

Étant donné que les enseignantes et les enseignants souhaitent que l'école soit un espace homogène francophone, le premier élément de tension qui se dessine quant à la présence des élèves et de leurs parents dans l'école, c'est la question de la langue de communication avec les parents. Dans toutes les entrevues, nous avons observé une ambiguïté face à cette problématique. La préférence, évidemment, serait de pouvoir parler en français avec les parents. On reconnaît toutefois que ce n'est pas toujours possible et, à partir de ce constat, certaines écoles participantes prennent une position d'accueil alors que d'autres adoptent une position qui cherche plus à préserver l'espace francophone.

Dans le premier cas, on retrouve un discours d'ouverture. Une direction d'école nous avise : « Je parle en anglais au parent, parce que c'est important qu'y se sente bien accueilli ». Dans une autre école, on se positionne fermement en disant : « Ben, c'est l'accueil, on veut que les parents nous comprennent. » Une troisième école tient plutôt un discours qui nous apparaît pragmatique. On affirme que : « Les enseignantes ici peuvent parler anglais donc y peuvent leur parler en anglais ». Dans la quatrième école, on nous a dit : « Y disait : "je parle pas français", y nous disait ça en anglais, pi nous on disait : "c'est correct". »

Dans les écoles participantes qui semblent chercher davantage à préserver l'espace discursif français, on note chez les uns une tentative de parler en français avec les parents, mais une ouverture vers l'usage de l'anglais quand le français n'est pas compris. C'est ainsi

qu'on a dit, dans la cinquième école : « Y ont inscrit leur enfant à l'école française, donc c'est au parent francophone de s'en occuper. C'est clair, mais si le parent anglophone se présente, je lui parle en anglais. » Dans la sixième école, on affirme simplement : « En français, si possible ». Dans les deux autres écoles, le discours est encore plus fermé à la possibilité de parler en anglais dans l'école. La septième et la huitième école partent du principe qu'au moins un des deux parents doit pouvoir parler le français : « Y a toujours un des deux parents qui parle français quand même ». On affirme plutôt le fait qu'il s'agit d'une école de langue française, en disant : « Tsé là c'est une école française » ou encore : « Mais on est francophone, c'est pas de notre faute, c'est d'la leur! »

Les commentaires au sujet de la présence anglicisante de ces élèves dans l'école

Dans sept des neuf entrevues de groupe, on fait des commentaires qui déplorent le fait que la présence de ces élèves anglicise l'école. On se plaint que ces enfants parlent toujours en anglais et que les autres élèves ont tendance à parler également en anglais en raison de leur présence. Les enseignantes dans une école disent qu'elles ne souhaitent donc pas avoir ces élèves dans leur classe, car leur présence anglicise la classe. Dans une des écoles, pour éviter cette situation, on a mis tous les élèves anglo dominants dans deux classes, ce qui a permis de garder les élèves francodominants dans des classes homogènes. On mentionne aussi que leur présence anglicise la cour d'école. Dans les discours, on perçoit donc un peu de frustration face à la situation.

L'affirmation de l'identité francophone de l'école

Dans sept entrevues de groupe, il y a une certaine remise en question de la vocation et de la mission de l'école. Le discours que nous retrouvons se situe dans un questionnement à savoir si les acteurs œuvrent dans une école de langue française ou dans une école d'immersion : « C'est une classe de... d'immersion que j'ai... » ou encore : « Alors, c'est toujours, je dis toujours : "Ici c'est une école francophone." J'veux dire c'est, on est pas une école d'immersion. » Dans une école, une enseignante en particulier prend fortement position en affirmant que la présence de ces enfants crée une barrière. Voici ses propos : « T'as une grosse barrière de... de langue, là... pi, vraiment c'est pas la faute du prof parce que lui a pris son emploi en pensant qu'y allait enseigner en français. C'est pas notre mandat officiel. »

Les commentaires au sujet des parents

Dans toutes les écoles, on retrouve un discours qui affirme que le travail d'enseignement du français se fait mieux quand le parent s'engage. On affirme donc que si les parents ne parlent pas français à la maison, les enfants n'apprennent pas aussi facilement, comme on peut le voir dans cet extrait d'entrevue : « Pis ceux qui ont du français à la maison, ils le font. Ceux qui ont juste de l'anglais à la maison, y en a qui traînent » ; ou encore dans celui-ci :

« Ça fonctionne pour les parents qui veulent bien s'investir, ça va plus rapidement. Sinon, on va réussir quand même, mais ça va être plus long » ; ou encore : « Moi j'trouve aussi c'est comme, nous autres on fait notre part, mais faut que les parents fassent leur part aussi. » Ces propos sont en fait très semblables dans toutes les écoles participantes. On souhaite que le parent s'implique et on affirme que s'il ne le fait pas, les progrès de l'enfant seront plus lents.

Les parents

Dans les entrevues réalisées auprès des parents, différentes thématiques sont ressorties. Les parents ont exprimé leurs perceptions sur l'accueil des écoles et sur la communication avec l'école. Ensuite, ils ont commenté le cheminement langagier de leur enfant ainsi que leur rôle dans le parcours scolaire de leur enfant. Dans l'optique de l'accompagnement de leur enfant dans son parcours scolaire, ils ont aussi commenté leur rôle dans l'apprentissage du français de leur enfant. Nous présentons ici leurs propos.

Perceptions de l'accueil

En général, les parents se disent bien accueillis dans l'école et sentent qu'ils sont les bienvenus. Le commentaire positif de ce parent est représentatif du discours de plusieurs : « On a tout le temps été accueillis à bras ouverts. La secrétaire, elle est tout le temps joviale, tout le temps de bonne humeur. Le directeur est incroyable, je peux juste dire des louanges à son propos. » Alors, en général, tout semble bien se passer pour les parents interrogés. On note pourtant un certain malaise quant à la barrière langagière de la part des parents anglophones, comme l'illustrent les propos de cette mère anglophone : « It's hard, because I'm unilingual English and everything that comes home from school is all in French, even what's going in the class, notes from the teachers, all of that is French, so my husband has to read all of it. » En général, le problème ressenti se situe dans le fait que le parent anglophone a de la difficulté à comprendre l'information qui provient de l'école et qu'il sent qu'il manque quelque chose d'essentiel concernant l'éducation de son enfant.

La langue de communication avec l'école

Quand il faut communiquer avec l'école, les parents s'y prennent de différentes façons. Certains parents (7) disent que la communication avec l'école se fait par le parent francophone et que le parent anglophone ne s'implique pas dans ce dossier. Au contraire, d'autres parents (8) disent qu'il n'y a pas d'hésitation et que l'école communique en anglais avec le parent anglophone. Sept parents nous disent que le parent anglophone est en apprentissage du français et qu'il tente de communiquer en français avec l'école. En général, donc, soit on trouve une façon de parler en français avec l'école, soit on parle en anglais et cette réalité ne semble pas problématique. Par contre, quelques parents expriment de la frustration envers l'accueil réservé par l'école et la communication avec celle-ci, se disant déçus de la

place et du respect accordés au parent anglophone. Nous donnons l'exemple d'une mère qui s'exprime au sujet de son conjoint et de ses efforts pour communiquer avec l'école, et qui conclut que l'école devrait se rendre à l'évidence que « Y sont plus que juste une personne anglophone, mais y sont un parent, un parent qui est concerné pour leur enfant ».

Cheminement langagier de l'enfant

Les parents interrogés sont unanimes au sujet du cheminement langagier de leur enfant. Ils sont contents et trouvent que leur enfant progresse bien, tel que l'illustrent ces propos d'un père anglophone : « He's learning French. I can't get over it. Every day he speaks it more and more and it's incredible. » Ce parent, comme les autres, semble réellement impressionné par l'apprentissage de son enfant. Malgré ce discours très positif, les parents mentionnent tout de même que l'apprentissage du français par leur enfant ne se fait pas sans défis. Ils disent que c'est très exigeant pour l'enfant et que ce dernier est souvent fatigué. Il y en a plusieurs qui mentionnent que l'enfant est resté silencieux pendant plusieurs mois avant de commencer à parler la langue. Ils ont vécu une certaine insécurité lors de cette période de silence. Notons, en passant, que cette période de silence est documentée dans la littérature traitant de l'apprentissage d'une langue seconde. Cette étape de l'appropriation d'une langue seconde semble être nécessaire pour que l'apprenant intègre, à travers l'écoute, non seulement le vocabulaire de la langue cible, mais également sa syntaxe et son rythme. Après une certaine intégration, l'apprenant est prêt à faire des tentatives d'expression (Lightbown et Spada, 2006 ; Tabors, 2008).

Accompagnement du parent dans le parcours scolaire

Les parents interrogés ont évoqué la difficulté pour le parent anglophone d'accompagner l'enfant dans son parcours scolaire. En fait, 18 parents affirment que l'accompagnement scolaire a été pris en charge par le parent francophone et que le parent anglophone a renoncé à s'impliquer. On note, dans le discours, qu'il y a en effet un certain sentiment d'être laissés de côté chez les parents anglophones et une tristesse de ne pouvoir pleinement participer au parcours scolaire de leurs enfants.

Accompagnement du parent dans l'apprentissage du français

Les parents rapportent prendre différentes mesures pour que leur enfant apprenne le français. Principalement, certains parents disent qu'ils les encouragent dans le processus (13 parents). D'autres disent qu'ils leur parlent en français (11) et leur font la lecture en français (10). Certains organisent des activités sociales dans lesquelles la langue sera le français (5).

Discussion

Vous aurez remarqué comme nous qu'il y a certaines contradictions entre les discours des deux groupes. Les parents se sentent généralement bien accueillis tandis que les acteurs scolaires restent ambivalents sur la présence anglicisante de ceux-ci et de leurs enfants et ne savent plus trop quelle attitude adopter dans leurs communications avec ces familles. Nous avons noté, avec intérêt, que si les parents se disent bien accueillis, dans plusieurs cas, le parent francophone a pris l'entière responsabilité de la scolarisation. Nous sentons, en général, que le discours des acteurs scolaires se veut accueillant mais, à la lumière de l'analyse, on perçoit tout de même un malaise qui vient remettre en question l'identité même de l'école. Malgré des propos assez enthousiastes au sujet de l'accueil et du cheminement de l'enfant, notre analyse détaillée des commentaires des parents anglophones révèle un certain sentiment d'aliénation.

Pour les acteurs scolaires aux prises avec la réalité turbulente et quotidienne qu'est l'école avec ses nombreuses exigences, la réflexion tend à s'éloigner d'un questionnement philosophique et existentialiste. Les questions sont des plus pratiques et terre à terre : Si c'est une école de langue française, dans quelle langue dois-je parler aux parents? Est-ce que je respecte la mission de l'école si je leur parle en anglais? Au contraire, est-ce que je manque de respect envers le parent anglophone si je refuse de lui parler dans sa langue du cheminement de son enfant?

Malgré leur orientation des plus pratiques, nous trouvons tout de même que les discours des acteurs reflètent les luttes pour la reconnaissance de la communauté minoritaire de la part de la communauté majoritaire, quoique sur un plan beaucoup plus restreint qu'à l'échelle de la société francophone minoritaire. L'école représente le gain réel des luttes historiques. On affirme donc son identité et sa légitimité en disant : « Ici, c'est une école francophone ! » On souhaite que le parent se rallie à cette lutte lorsqu'on affirme que c'est beaucoup plus facile quand les parents font leur part. Certes, les commentaires à ce sujet ainsi qu'au sujet de l'influence anglicisante de ces familles dans l'école renvoient à une certaine difficulté pour l'école de remplir sa mission d'épanouissement et d'enrichissement de la communauté minoritaire. Si ni les familles, ni la communauté, ni l'école ne réussissent à créer des espaces discursifs francophones, peut-on même parler du rôle de socialisation de l'école dans la langue minoritaire? Est-ce que l'école peut aider la communauté à « faire société », tel que le souhaite Thériault et Meunier (2008), ou doit-elle s'ajuster afin de mieux accueillir la diversité? L'équilibre nous semble délicat entre ces deux terrains glissants, alors que la distinction entre le « nous » et le « vous » s'embrouille.

Chez les parents, nous remarquons une appréciation du travail de l'école, autant sur le plan de l'accueil que sur le plan de l'apprentissage langagier de leur enfant. Chez ces parents qui ont opté pour l'école de langue française, il semble y avoir une profonde gratitude que

leur enfant puisse apprendre le français et que l'école de langue française leur fasse une place. Le parcours ne se fait pas sans difficulté et sans pertes, par contre. Les parents mentionnent que leurs enfants travaillent fort et sont souvent fatigués, et il arrive assez souvent que le parent anglophone sente qu'il ne peut pas pleinement participer à la scolarisation de son enfant. Ces parents disent qu'ils encouragent leurs enfants et qu'ils font des efforts pour favoriser leur développement langagier en français. Leurs propos à cet égard renvoient aux commentaires des enseignants qui affirment que les parents doivent s'impliquer et que, quand ils le font, le travail de francisation est plus facile. Évidemment, nous sommes également de cet avis mais, à la suite de l'analyse de leurs propos, nous pensons également que les parents font ce qu'ils peuvent. Il va sans dire que si les parents « faisaient l'effort » souhaité, pour reprendre le discours des acteurs, et que les enfants arrivaient à l'école en ayant de solides compétences en français, cet article ne serait pas nécessaire. Il faut donc remettre en question cette possibilité de « faire l'effort ». Nous avons dit que la population francophone du Nouveau-Brunswick constitue une communauté fragilisée et anglicisée en raison du contexte et en raison des torts historiques qui lui ont été causés. Il y a donc un réflexe et une habitude de converger vers la langue majoritaire. Dans le contexte démographique décrit, ces parents « font déjà un effort » considérable, à notre avis, en faisant confiance à l'école de la minorité et en y inscrivant leur enfant, malgré les difficultés et les pertes encourues.

Nous revenons sur le « caractère réparateur » de l'article 23 de la *Charte canadienne*. La Cour suprême a déclaré que le véritable objet de cet article, c'est de freiner l'assimilation et de voir à l'épanouissement de la communauté minoritaire⁸. Pour ce faire, nous demandons donc à l'école de réussir là où la communauté et la famille n'ont pas réussi. Le sociologue Roger Bernard avait déjà soulevé les contradictions fondamentales de l'école en milieu minoritaire. Il affirmait que, dans les communautés les plus minorisées, on demandait à l'école d'en faire plus, avec moins de ressources (1997). Toutefois, nous voyons plutôt qu'il faut réinterpréter le sens des luttes historiques pour réorienter la vision des écoles. Ces luttes visaient peut-être le bien-être de l'élève type, né Canadien français et parlant français à la maison (Heller, 2011). Néanmoins, elles étaient aussi menées à l'intention d'un autre type d'élèves, plus près de la réalité : ceux qui ne sont pas nécessairement des locuteurs de la langue. La communauté minoritaire a donc en effet obtenu l'école homogène de langue française en vertu de l'article 23 et du principe de dualité linguistique, oui, mais cette école s'adresse à la minorité telle que celle-ci se présente. Il s'agit d'une minorité fragilisée dans son identité, qui n'est même pas certaine d'adhérer à l'idée d'une école qui lui ressemble, ou qui ne trouve pas qu'elle lui ressemble. C'est une minorité qui a subi des torts historiques (Allaire, 2007) et qui éprouve maintenant des difficultés à s'affirmer. Il est donc à se demander à quoi devrait ressembler cette école. Comment assurer un espace discursif homogène francophone tout en restant accueillant et ouvert à l'autre et à la diversité ?

8. *Arsenault-Cameron c Île-du-Prince-Édouard*, [2000], 1 RCS 3.

L'équation, quoique complexe, ne nous semble pas impossible. Pour la résoudre, il nous semble qu'il faut capitaliser sur certains des propos de nos participants. Si un père anglophone se réjouit des progrès de son enfant et se sent accueilli dans l'école, il est donc apte à se rallier au projet de l'école. Plus les parents se sentiront accueillis et partie prenante du projet, il nous semble, plus ils seront contents des progrès de leurs enfants et voudront donc « faire leur part », comme le souhaitent les acteurs scolaires. S'ils sentent l'aliénation, nous risquons le contraire.

Conclusion

L'éducation dans la langue de la minorité a été et reste l'enjeu clé pour la survie et l'épanouissement culturels des francophones minoritaires au Canada. De nombreux acquis et gains sont le résultat des nombreux efforts déployés par des personnes et des associations qui souhaitaient voir l'épanouissement de la minorité. Pour ce faire, les efforts ont été collectifs mais, comme nous l'avons démontré, toute la communauté n'adhérait pas nécessairement au projet de la mise en place d'écoles de langue française (Deveau, Allard et Landry, 2006). La lutte s'est jouée sur un fond de tensions au sein même de la communauté minoritaire, qui n'osait pas trop s'affirmer, et dans une tentative de convaincre le groupe majoritaire de l'unicité de la minorité.

L'étude que nous avons présentée explore comment se poursuivent l'ambiguïté et les tensions entre le groupe majoritaire et le groupe minoritaire au sein même des écoles, alors que des familles anglodominantes y inscrivent leurs enfants. Les écrits de Heller (2011) critiquent le projet de l'école qui épouse une vision homogénéisante de la francophonie et qui, on le suppose, laisse peu de place pour ces familles. Thériault et Meunier (2008) voudrait voir une vision franco-canadienne dans ces mêmes écoles. Les chiffres de Landry (2010) sonnent l'alarme et invitent à faire une place à tous les enfants admissibles, tout en gardant la mission de l'école en priorité. Si nous sommes d'avis que le projet de l'école a pu être interprété par les acteurs scolaires comme étant homogénéisant et qu'il le resterait possiblement dans l'absence d'une crise démographique, nous recommandons la réinterprétation de cette lutte pour faire place à l'accueil des enfants anglodominants au sein des écoles de la minorité et à la construction d'une identité collective inclusive.

L'importance d'un système d'éducation à l'image du groupe minoritaire n'est pas à démontrer. La communauté linguistique minoritaire possède maintenant une infrastructure scolaire bien établie et des conseils scolaires de langue française dans chaque province et territoire grâce aux innombrables efforts de gens convaincus. Il reste à assurer la pérennité de cette infrastructure en concevant un projet pédagogique à l'image de la minorité, qui saura inclure ceux qui veulent s'y intégrer même s'ils ne sont pas locuteurs de la langue française. L'école fera en sorte qu'ils deviendront des locuteurs de la langue grâce à des programmes

de francisation de qualité. Ce projet pédagogique doit également viser à donner confiance à cette minorité à l'identité fragilisée, qui pourra ainsi s'ouvrir à l'autre avec assurance, en se disant que les membres du « vous » peuvent et veulent s'intégrer au « nous » car ils les reconnaissent, et que c'est en raison de cette reconnaissance que ces derniers s'y intéressent. Ils y voient un projet d'affirmation d'un groupe et veulent en faire partie. Nos données nous ont montré que, quand le parent se sentait accueilli, il semblait adhérer au projet de l'école. Il s'agit donc d'accueillir la diversité afin de permettre à l'école de jouer le rôle réparateur que lui a confié le législateur par l'article 23 de la *Charte*. Comme le soutiennent Pilote et Magnan (2008), l'éducation est un outil puissant pour le développement socioculturel de la collectivité.

Références

- ALLAIRE, Gratien (2007). « From “Nouvelle-France” to “Francophonie Canadienne”: A historical survey », *International Journal of the Sociology of Language*, n° 185, p. 25-52.
- ARSENAULT-CAMERON, Noëlla (2003). « Enseignement du français langue première à l'Île-du-Prince-Édouard et recours juridique des parents de Summerside », dans Réal Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu minoritaire : bilan et perspectives*, [Québec], Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), et [Moncton], Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).
- BANTING, Keith, Richard JOHNSTON, Will KYMLICKA et Stuart SOROKA (2011). « Are diversity and solidarity incompatible? Canada in comparative context », *Inroads*, n° 28, p. 36-48.
- BERNARD, Roger (1997). « Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 3, p. 509-526.
- BOCK, Michel (2008). « Se souvenir et oublier : la mémoire du Canada français, hier et aujourd'hui », dans Joseph Yvon Thériault, Anne Gilbert et Linda Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Montréal, Fides, p. 161-203.
- BOURDIEU, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- BOURHIS, Richard Y. (2001). « Acculturation, language maintenance, and language shift », dans Jetske Klatter-Folmer et Piet Van Avermaet (dir.), *Theories on maintenance and loss of minority languages*, Münster, Waxmann, p. 5-37.
- CARDINAL, Linda (2010). « Politiques linguistiques et mobilisations ethnolinguistiques au Canada et en Grande-Bretagne depuis les années 1990 », *Cultures et conflits*, n°s 79-80, p. 37-54.
- CHARBONNEAU, François (2012). « L'avenir des minorités francophones du Canada après la reconnaissance », *International Journal of Canadian Studies = Revue internationale d'études canadiennes*, n°s 45-46, p. 163-186.

- COMMISSAIRE AUX LANGUES OFFICIELLES (2000). « La mission de l'instruction dans la langue de la minorité », allocution prononcée devant les États généraux sur la petite enfance. En ligne : http://www.languesofficielles.gc.ca/html/speeches_discours_29012000_f.php
- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR LE BILINGUISME ET LE BICULTURALISME (1969). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, livre II : L'éducation*, Ottawa, Imprimeur de la Reine.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (CMEC) (2002). « La francisation : pour un état des lieux », Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
- CORBEIL, Jean-Pierre, Claude GRENIER et Sylvie LAFRENIÈRE (2007). *Les minorités prennent la parole : résultats de l'Enquête sur la vitalité des minorités de langues officielles*, Ottawa, Statistique Canada.
- CUMMINS, Jim (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, Londres, Multilingual Matters.
- DEVEAU, Kenneth (2001). *Les facteurs reliés au positionnement éducationnel des ayants droit de la Nouvelle-Écosse*, [Moncton], CRDE.
- DEVEAU, Kenneth, Rodrigue LANDRY et Réal ALLARD (2006). « 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, n° 2, p. 417-437.
- FARMER, Diane (2008). « L'immigration francophone en contexte minoritaire : entre la démographie et l'identité », dans Joseph Yvon Thériault, Anne Gilbert et Linda Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Montréal, Fides, p. 121-159.
- FÉDÉRATION NATIONALE DES CONSEILS SCOLAIRES FRANCOPHONES (FNCSF) (2011). *L'école de Raphaël : bilan des démarches et des réalisations du Plan d'action – article 23*, Ottawa, FNCSF. En ligne : http://fnscsf.ca/wp-content/uploads/2014/05/Bilan-des-demarches-et-des-realizations_version-complete.pdf
- FORGUES, Éric (2010). « Autonomie, vitalité et identité des communautés en situation minoritaire : proposition d'un cadre conceptuel », *International Journal of Canadian Studies = Revue internationale d'études canadiennes*, n° 42, p. 183-206.
- FOUCHER, Pierre (2008). « Droits et lois linguistiques : le droit au service du Canada français », dans Joseph Yvon Thériault, Anne Gilbert et Linda Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Montréal, Fides, p. 463-511.
- FOUCHER, Pierre (1999). « Les droits linguistiques au Canada », dans Joseph Yvon Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie, p. 307-324.
- GÉRIN-LAJOIE, Diane (2006). « La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste », *Éducation et francophonie*, vol. 34, n° 1, p. 1-7.
- GÉRIN-LAJOIE, Diane (2002). « Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 1, p. 125-146.

- HELLER, Monica (2011). *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*, Oxford, Oxford University Press.
- KARSENTI, Thierry, et Lorraine SAVOIE-ZAJC (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches, 3^e édition*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- KYMLICKA, Will (2010). « Testing the liberal multiculturalist hypothesis: Normative theories and social science evidence », *Canadian Journal of Political Sciences = Revue canadienne de science politique*, vol. 43, n° 2, p. 257-271.
- LANDRY, Rodrigue (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle : là où le nombre le justifie... V*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- LANDRY, Rodrigue (2003). « Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone », dans Réal Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et prospectives*, [Québec], ACELF, et [Moncton], CRDE, p. 135-156.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD (1999). « L'éducation dans la francophonie minoritaire », dans Joseph Yvon Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie, p. 403-433.
- LANDRY, Rodrigue, et Serge ROUSSELLE (2003). *Éducation et droits collectifs : au-delà de l'article 23 de la Charte*, Moncton, Éditions de la Francophonie.
- LIGHTBOWN, Patsy, et Nina SPADA (2006). *How languages are learned*, 3^e éd., Oxford, Oxford University Press.
- MARTEL, Angéline (1993). « Compétitions idéologiques et les droits scolaires francophones en milieu minoritaire au Canada », *Canadian Modern Language Review = La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 49, no 4, p. 734-759.
- MARTEL, Angéline. (2001). *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire : 1986-2002, Analyse pour un aménagement du français par l'éducation*, Commissariat aux langues officielles, Ottawa.
- MARTEL, Angéline, et Daniel VILLENEUVE (1995). « Idéologies de la nation, idéologie de l'éducation au Canada entre 1867 et 1860 : le "bénéfice du locuteur" majoritaire ou minoritaire », *Revue canadienne de l'éducation*, vol.20, n° 3, p. 392-406.
- McKEE-ALLAIN, Isabelle (1997). « Une minorité et la construction de ses frontières identitaires : un bilan sociohistorique du système d'éducation en Acadie du Nouveau-Brunswick », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 3, p. 527-544.
- MILES, Matthew B., et A. Michael HUBERMAN (2003). *Analyse des données qualitatives*, 2^e éd., Bruxelles, De Boeck.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE (MEDPENB) (2014). *La politique d'aménagement linguistique et culturelle : un projet de société pour l'éducation en langue française*, Fredericton, MEDPENB.

- PAILLÉ, Pierre, et Alex MUCCHIELLI (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 2^e éd., Paris, Armand Colin.
- PATTON, Michael Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*, Londres, Sage Publications.
- PILOTE, Annie, et Marie-Odile MAGNAN (2008). « L'école de la minorité francophone : l'institution à l'épreuve des acteurs », dans Joseph Yvon Thériault, Anne Gilbert et Linda Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Montréal, Fides, p. 274-317.
- RÉSEAU CIRCUM (1999). « Motivations en ce qui a trait aux choix scolaires chez les parents ayants droit hors Québec », Ottawa, Commissariat aux langues officielles. En ligne : http://www.ocol-clo.gc.ca/html/stu_etu_011999_f.php
- ROCQUE, Jules (2008). « La vitalité des écoles de langue française en milieu francophone minoritaire : droit fondé sur les luttes du passé », *Le point en administration de l'éducation*, vol. 11, n° 2, p. 34-37.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine (2004). « La recherche qualitative/interprétative en éducation », dans Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 123-150.
- TABORS, Patton O. (2008). *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing.
- THÉRIAULT, Joseph Yvon (2003). « De l'école de la nation aux écoles communautaires ou de l'école d'en haut à l'école d'en bas », dans Réal Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu minoritaire : bilan et prospectives*, [Québec], ACELF, et [Moncton], CRDE.
- THÉRIAULT, Joseph Yvon (1995). *L'identité à l'épreuve de la modernité : écrits politiques sur l'Acadie et les francophonies canadiennes minoritaires*, Moncton, Éditions d'Acadie.
- THÉRIAULT, Joseph Yvon, et E.-Martin MEUNIER (2008). « Que reste-t-il de l'intention vitale du Canada français? », dans Joseph Yvon Thériault, Anne Gilbert et Linda Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Montréal, Fides, p. 205-238.
- WAGNER, Serge, et Pierre GRENIER (1991). *Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale à propos de l'Ontario français*, Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Législation

Charte canadienne des droits et libertés, partie I de la *Loi constitutionnelle de 1982*, constituant l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada* (R-U), 1982, c 11.

Loi sur les langues officielles [du Canada], LRC 1985 (4^e supp), c 31, art 34.

Jurisprudence

Arsenault-Cameron c Île-du-Prince-Édouard [2000] 1 RCS 3.

Mots clés

éducation en milieu minoritaire; exogamie; francisation; engagement des parents; inclusion scolaire

Keywords

minority language education; exogamy; francization; parental engagement; inclusion

Correspondance

marianne.cormier@umoncton.ca