

Être plurilingues et francophones : représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver

Being multilingual and Francophone: identity representations and positioning of francization students in Vancouver

Ser plurilingües y francófonos: representaciones y posiciones identitarias de alumnos en francización en Vancouver

Catherine Levasseur

Volume 48, numéro 1, printemps 2020

La francophonie : un objet à redéfinir

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1070102ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1070102ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Levasseur, C. (2020). Être plurilingues et francophones : représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver. *Éducation et francophonie*, 48(1), 93-121. <https://doi.org/10.7202/1070102ar>

Résumé de l'article

En milieu linguistique minoritaire au Canada, où les écoles francophones accueillent une population diversifiée sur les plans culturel et linguistique, de nombreux élèves doivent commencer leur scolarisation avec des compétences limitées en français. Cet article vise à mettre en lumière les représentations et les positionnements identitaires de jeunes élèves plurilingues d'une école francophone de la région de Vancouver ayant reçu du soutien linguistique dans le cadre d'un programme de francisation. À partir d'une étude ethnographique de sociolinguistique menée dans une école de la région de Vancouver en 2010-2011, cet article discutera, d'une part, des représentations de l'identité francophone, telles qu'elles ont été exprimées par les élèves de francisation, et, d'autre part, de leurs efforts d'investissement ainsi que de leurs positionnements identitaires par rapport à ces représentations. Les résultats de la recherche souligneront les sentiments d'inadéquation et d'aliénation exprimés par les élèves de francisation qui se reconnaissent peu dans les représentations stéréotypées de l'identité francophone. Les expériences des élèves de francisation, considérés ici en tant que néo-locuteurs du français, illustreront les dynamiques de légitimation ayant cours en milieu scolaire et inspireront des pistes de réflexion en vue de rendre le système scolaire francophone canadien plus inclusif.

Être plurilingues et francophones : représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver

Catherine LEVASSEUR

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

En milieu linguistique minoritaire au Canada, où les écoles francophones accueillent une population diversifiée sur les plans culturel et linguistique, de nombreux élèves ayants droit commencent leur scolarisation avec des compétences limitées en français. Cet article vise à mettre en lumière les représentations et les positionnements identitaires de jeunes élèves plurilingues d'une école francophone de la région de Vancouver ayant reçu du soutien linguistique dans le cadre d'un programme de francisation. À partir d'une étude ethnographique de sociolinguistique menée dans une école de la région de Vancouver en 2010-2011, cet article discutera, d'une part, des représentations de l'identité francophone, telles qu'elles ont été exprimées par les élèves de francisation, et, d'autre part, de leurs efforts d'investissement ainsi que de leurs positionnements identitaires par rapport à ces représentations. Les résultats de la recherche souligneront les sentiments d'inadéquation et d'aliénation exprimés par les élèves de francisation qui se reconnaissent peu dans les représentations stéréotypées de l'identité francophone. Les expériences des élèves de francisation, considérés ici en tant que néo-locuteurs du français, illustreront les dynamiques de

légitimation ayant cours en milieu scolaire et inspireront des pistes de réflexion en vue de rendre le système scolaire francophone canadien plus inclusif.

ABSTRACT

Being multilingual and Francophone: identity representations and positioning of francization students in Vancouver

Catherine LEVASSEUR, University of Ottawa, Ontario, Canada

In a linguistic minority environment in Canada, where French-language schools welcome a culturally and linguistically diverse population, many eligible students begin their education with limited French skills. This article aims to shed light on the identity representations and positioning of young multilingual students from a Francophone school in the Vancouver area, who received linguistic support in a francization program. Based on an ethnographic study of sociolinguistics conducted at a Vancouver area school in 2010-2011, this article will discuss representations of the Francophone identity as expressed by francization students, as well as their investment efforts and identity positioning in relation to these representations. The results of the study will highlight feelings of inadequacy and alienation expressed by francization students who do not recognize themselves in stereotypical representations of the Francophone identity. The experiences of francization students, considered here as neo-French speakers, will illustrate the dynamics of legitimization taking place in schools and will inspire avenues for reflection on how to make the Canadian Francophone school system more inclusive.

RESUMEN

Ser plurilingües y francófonos: representaciones y posiciones identitarias de alumnos en francización en Vancouver

Catherine LEVASSEUR, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

En medio lingüístico minoritario en Canadá, en donde las escuelas francófonas reciben una población diversificada tanto en el plan cultural como lingüístico, muchos alumnos con derechos inician su escolarización con competencias limitadas en francés. Este artículo busca sacar a la luz las representaciones y las posiciones identitarias de jóvenes alumnos plurilingües en el marco de un programa de francización. A partir de un estudio etnográfico de sociolingüística realizado en una escuela de la región de Vancouver en 2010-2011, este artículo discute, por una parte, las representaciones de la identidad francófona tal y como han sido expresadas por los alumnos de francización y, por otra parte, los esfuerzos invertidos y las posiciones identitarias con

relación a dichas representaciones. Los resultados de la investigación subrayan los sentimientos de inadecuación y de alienación expresados por los alumnos de francización que poco se reconocen en las representaciones estereotipadas de la identidad francófona. Las experiencias de los alumnos de francización, aquí considerados en tanto que neo-locutores del francés, ilustran las dinámicas de legitimación que circulan en el medio escolar e inspiran las pistas de reflexión encaminadas a convertir el sistema escolar francófono canadiense mas incluyente.

INTRODUCTION

La présente recherche s'intéresse aux processus idéologiques, discursifs, sociaux et langagiers qui sont en jeu dans la négociation et la redéfinition des francophonies canadiennes au sein des établissements scolaires, ainsi qu'à leurs effets sur des groupes d'élèves et leur famille. Cet article vise particulièrement à mettre en lumière les représentations et les positionnements identitaires de jeunes élèves plurilingues d'une école francophone de la région de Vancouver ayant reçu du soutien linguistique dans le cadre d'un programme de francisation.

L'intérêt porté à ce groupe d'élèves s'inscrit dans un contexte où les conseils scolaires francophones du pays cherchent à accueillir des familles qui ne répondent pas aux critères d'ayants droit. Cet assouplissement des critères d'admission fait l'objet de procédures judiciaires, notamment en Colombie-Britannique, comme il en sera question plus loin. Si les conseils scolaires francophones du pays obtiennent gain de cause, il est probable que le nombre d'élèves qui auront besoin des services d'aide linguistique en français dans les écoles francophones sera en croissance au cours des prochaines décennies. Il devient alors pertinent de mieux connaître l'expérience scolaire et linguistique de ces élèves afin que les milieux scolaires puissent dès maintenant veiller au bon développement de leurs compétences linguistiques, mais surtout à leur accueil et à leur inclusion en tant que membres légitimes des communautés francophones canadiennes.

Les résultats présentés dans cet article sont tirés d'une étude ethnographique menée en 2010-2011¹ dans une école de la région de Vancouver, en Colombie-Britannique. Ils apporteront quelques éléments de réponse à la question de recherche suivante : quels sont les effets des représentations identitaires véhiculées et transmises dans le

1. Cet article est tiré d'une thèse de doctorat publiée en 2017. La recherche doctorale a été financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC), par le Centre canadien de recherche sur les francophonies en milieu minoritaire (CRFM) de l'Université de Regina ainsi que par l'Université de Montréal.

contexte scolaire francophone sur les processus d'inclusion et d'exclusion d'élèves de francisation issus de parents ayants droit?

L'ÉDUCATION EN CONTEXTE LINGUISTIQUE MINORITAIRE AU CANADA

En raison de sa fonction de socialisation langagière, l'éducation est un terrain important de luttes politiques pour les locuteurs de langues minoritaires qui y voient une manière d'éviter l'assimilation linguistique et, dans certains cas, la disparition de leur langue. L'établissement scolaire est alors considéré comme un moyen privilégié de transmission et de revitalisation linguistiques auprès des jeunes générations (Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016; Costa, 2015; Gorter et Cenoz, 2015; Hayday, 2013; Heller, 2002; Magnan et Pilote, 2007). Au Canada, les luttes pour le droit à l'éducation dans la langue officielle minoritaire se sont particulièrement intensifiées à la fin des années 1960 avec le dépôt des rapports de la Commission royale du bilinguisme et du biculturalisme, déclenchée en juillet 1963, puis avec l'adoption de la *Loi sur les langues officielles*, en 1969.

Puis, en 1982, les droits des minorités linguistiques de langues officielles ont été enchâssés dans la *Charte canadienne des droits et libertés*. Puisque ce document garantit le droit à l'instruction dans la langue officielle minoritaire, Landry, Allard et Deveau (2010) estiment que l'article 23 de la Charte a été celui qui a permis la prise en charge, par les communautés francophones, de l'enseignement en français ainsi que de la gestion scolaire. L'article 23 est également important, puisqu'il établit que les écoles francophones de langue minoritaire ne peuvent accueillir que les enfants de parents « ayants droit² ».

Depuis, les associations francophones ont dû se tourner vers les tribunaux pour faire appliquer les changements législatifs apportés par le gouvernement fédéral dans les juridictions provinciales. Le réseau des écoles francophones en milieu minoritaire s'est ainsi développé partout au pays, mais de manière inégale selon les provinces et les régions (Hayday, 2013; Magnan et Pilote, 2007). Dans le cas de la Colombie-Britannique, le Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique a été créé en 1995 et il gère l'ensemble des écoles francophones de la province depuis 1999. Les conseils scolaires francophones se sont donné comme mandat, en plus de scolariser les élèves dans la langue minoritaire, de développer chez eux un sentiment d'appartenance à la communauté linguistique francophone (Cavanagh *et al.*, 2016; Labrie, 2010)³.

-
2. Afin de bénéficier du statut « d'ayant droit », il faut que l'un des parents soit citoyen canadien, ait la langue minoritaire comme première langue apprise et soit toujours capable de la comprendre, ou ait été scolarisé au secteur primaire dans cette langue au Canada. Aussi, un parent dont un des enfants aurait été scolarisé dans la langue minoritaire au Canada a le droit de faire instruire toute la fratrie dans cette langue.
 3. L'importance accordée à ce mandat identitaire varie en fonction des provinces, des conseils scolaires, des plans éducatifs et des orientations stratégiques en vigueur.

Les écoles francophones en milieu minoritaire accueillent par ailleurs une population diversifiée sur les plans culturel et linguistique, qu'il s'agisse des élèves, de leur famille, des enseignantes et des enseignants ou des autres membres du personnel (Dalley et Leone, 2012; Farmer, 2016; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Jacquet, Moore, Sabatier et Masinda, 2008; Magnan et Pilote, 2007). Ainsi, il est fréquent de retrouver dans les écoles francophones, particulièrement en contextes urbains, de nombreux enfants plurilingues dont les compétences en français peuvent être limitées (Bouchamma, 2009; Cormier, 2015; Levasseur, 2018; MacPhee, Turnbull, Gauthier, Cormier et Miller, 2013; Magnan et Pilote, 2007; Rocque, 2009)⁴.

Dans ce contexte de diversité culturelle et linguistique, l'établissement scolaire minoritaire est confronté à une tension entre les besoins d'inclusion et de protection (Bouchamma, 2009; Cormier, 2015; Dalley, 2003; Magnan et Pilote, 2007). L'intégration linguistique et culturelle des élèves est d'ailleurs perçue par les milieux éducatifs comme un défi important (Adam, 2003; Cavanagh *et al.*, 2016; Dalley, 2003; Magnan et Pilote, 2007). De plus, il est généralement attendu que les élèves dont les parents sont ayants droit sont exposés au sein de la famille au français; or, ce n'est pas toujours le cas (Cavanagh *et al.*, 2016; Landry *et al.*, 2010). Ainsi, des débats émergent concernant les rôles respectifs de la famille et de l'école dans le processus de socialisation langagière des élèves fréquentant les écoles francophones (Bernard, 1997; Bouchamma, 2009; Cormier, 2015; Landry *et al.*, 2010). Certains acteurs du milieu éducatif adoptent une perspective déficitaire de la diversité linguistique et estiment que la présence d'élèves qui sont peu ou pas exposés au français à l'extérieur des murs de l'école représente une menace pour l'établissement francophone et un obstacle dans l'atteinte de sa mission de socialisation langagière (Cavanagh *et al.*, 2016; Landry *et al.*, 2010). D'autres acteurs croient au contraire que la diversité linguistique et culturelle de la communauté francophone représente une richesse, et non une menace à l'atteinte de la mission scolaire (Dalley, 2003; Farmer, 2016; Litalien, Moore et Sabatier, 2012; Magnan et Pilote, 2007). Selon les tenants de cette perspective, il ne serait pas contradictoire d'accueillir des élèves qui maîtrisent encore peu le français à l'école et le désir de voir prospérer les communautés francophones canadiennes (Cavanagh *et al.*, 2016; Dalley, 2003). Plusieurs estiment qu'il faudrait en faire plus pour reconnaître et valoriser la diversité culturelle et linguistique à l'école francophone afin de réduire les effets discriminatoires, d'exclusion ou d'aliénation que peuvent avoir certaines pratiques et politiques éducatives (Bouchamma, 2009; Farmer, 2016; Jacquet, 2009; Jacquet *et al.*, 2008; Lemaire, 2018; Macé, 2017).

Ces tensions se traduisent enfin par des débats qui concernent la définition même de la francophonie canadienne, ce qui se reflète dans un important corpus de recherche sur la question (Arrighi et Boudreau, 2013; Boissonneault, 2004; Dallaire, 2004; Dalley, 2003; Farmer, 2016; Galligani, 2010; Gérin-Lajoie, 2004; Heller, 2007; Labrie, 2010;

4. Les élèves ayant besoin des appuis linguistiques en français peuvent avoir été inscrits à l'école francophone par l'entremise des comités d'admission si aucun de leur parent ne répond aux critères d'ayant droit. Dans le cas de la Colombie-Britannique, ils sont le plus souvent issus de parents ayants droit.

Leone, 2011; Levasseur, 2017; Macé, 2017; Magnan et Pilote, 2007; Pilote, 2004, 2010; Pilote, Magnan et Vieux-Fort, 2010; Sabatier, 2010; Traisnel et Violette, 2010). L'accueil d'élèves issus de l'immigration et d'élèves plurilingues à l'école francophone a ainsi largement contribué, au fil des années, à un processus d'élargissement de la définition de l'identité francophone minoritaire (Dalley, 2003; Denault et McLaughlin, 2015; Farmer, 2016; Macé, 2017; Magnan et Pilote, 2007), qui ne peut plus se limiter à un ancrage historique et géographique ni à un groupe soi-disant homogène sur les plans linguistique, culturel ou identitaire (Cavanagh *et al.*, 2016; Dalley, 2003; Heller, 2001).

Les débats qui persistent autour de la définition de la francophonie ont des répercussions sur des groupes d'acteurs à l'école qui peuvent se sentir aliénés, stigmatisés, marginalisés ou exclus (Castellotti et Moore, 2010; Dalley, 2003; Farmer, 2016; Heller, 1998; Jacquet *et al.*, 2008; Lemaire, 2018) par une élite « définitrice » (Denault et McLaughlin, 2015) qui pose les critères permettant de déterminer qui peut légitimement ou non se définir comme francophone (Magnan et Pilote, 2007).

L'éducation en français en Colombie-Britannique

Si la présence francophone sur le territoire de la Colombie-Britannique remonte au XVII^e siècle, la communauté francophone de cette province est en grande partie nourrie par la migration interprovinciale, et en particulier par l'arrivée de francophones du Québec (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011; Commissariat aux langues officielles, 2010). Il est estimé que le nombre de francophones vivant dans cette province est en croissance depuis 2001, mais qu'il est proportionnellement constant par rapport à la population totale de la province, soit environ 1,5 % (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011; Commissariat aux langues officielles, 2010; Statistique Canada, 2011). Environ la moitié de ces francophones vivaient dans la grande région de Vancouver, là où s'est déroulée l'étude.

La croissance de la population francophone s'est fait sentir au Conseil scolaire francophone, avec une croissance similaire de ses effectifs. Depuis 2010, le Conseil scolaire francophone s'est impliqué dans deux causes juridiques visant à faire reconnaître le fait que les services éducatifs en français dans la province n'étaient pas équivalents aux services en anglais en raison de la situation de surpopulation scolaire dans laquelle se trouvent plusieurs de ses écoles. L'une de ces causes, qui est depuis septembre 2019 entendue à la Cour suprême du Canada, inclut un volet sur les critères d'admission au Conseil scolaire francophone. Ce dernier estime qu'il devrait pouvoir admettre dans ses écoles des élèves dont les parents ne répondent pas aux

critères d'ayant droit, mais qui sont reconnus comme francophones ou francophiles⁵. Cette initiative du Conseil scolaire francophone s'inscrit dans un contexte où le taux de francophones qui déclarent parler davantage l'anglais que le français à la maison en Colombie-Britannique est élevé (plus de 70%) (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011; Johnson, 2009; Landry *et al.*, 2010). Le Conseil scolaire francophone estime alors important d'accueillir les familles qui souhaitent scolariser leurs enfants en français en vue de prévenir ou de combattre l'assimilation linguistique.

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, à l'image de ce qui est constaté dans la population générale de la province (Adam, 2003; Cavanagh *et al.*, 2016; Commissariat aux langues officielles, 2010; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Statistique Canada, 2010). L'accueil des francophones issus de l'immigration, leur intégration et leur rétention au sein de la communauté sont considérés comme des priorités pour le Conseil scolaire francophone, comme pour d'autres institutions francophones (Adam, 2003; Commissariat aux langues officielles, 2010; Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2011; Jacquet, 2016; Jacquet *et al.*, 2008)⁶.

Un autre enjeu lié à la diversité culturelle et linguistique au sein du Conseil scolaire francophone concerne les familles qui décident de se prévaloir de leur statut d'ayant droit pour inscrire leurs enfants dans ses écoles, alors que ceux-ci ont des compétences limitées en français. Pour répondre aux besoins de ces élèves, le Conseil scolaire francophone a mis sur pied un programme d'appui linguistique, la francisation, qui est offert *de facto* à tous les élèves de maternelle, puis à ceux identifiés comme ayant des compétences jugées insuffisantes pour suivre le curriculum standard en français. Les modèles de mise en œuvre du programme de francisation au Conseil scolaire francophone sont encadrés par *Le nouveau guide de francisation de la Colombie-Britannique* (2006) et varient d'une école à l'autre en fonction du nombre d'élèves, de leurs besoins linguistiques ainsi que de l'organisation du travail au sein des établissements scolaires⁷.

-
5. Le Conseil scolaire francophone vise notamment à reconnaître comme des ayants droit les parents qui n'ont pas pu être scolarisés en français avant les années 1980. Toutefois, cette requête a été refusée en 2016 par la juge provinciale, et le Conseil scolaire francophone est dans l'immédiat tenu de respecter les critères en vigueur selon la *Charte canadienne des droits et libertés*.
 6. Depuis les années 1980, la Colombie-Britannique a élaboré plusieurs politiques éducatives visant à reconnaître et à inclure la diversité culturelle de sa population dans l'ensemble de son système scolaire (français et anglais) (Jacquet, 2009, 2016; Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2008). La politique Diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique, émise en 2001 et dont la dernière révision remonte à 2017, vise notamment à rendre le milieu scolaire plus équitable et exempt de discrimination, ainsi qu'à soutenir le succès de tous les élèves en tenant compte de la diversité de leurs croyances, de leurs cultures, de leurs pratiques et de leurs langues (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2008). Pour une discussion critique des politiques d'inclusion en Colombie-Britannique, voir Jacquet (2016).
 7. Notons que le programme éducatif provincial qui était en vigueur en 2010-2011 a été remplacé, depuis 2015, par un nouveau programme. Toutefois, le service de francisation offert au Conseil scolaire francophone ne semble pas avoir été affecté par le changement de programme provincial.

CONCEPTUALISATION DE LA RECHERCHE

Cette étude s'inscrit de manière générale dans le champ de la sociolinguistique critique (Heller, 2002) tout en adoptant une approche interdisciplinaire (éducation, sociolinguistique, anthropologie). Pour cet article, l'analyse contribuera au champ de recherche qui porte sur le concept de *new speakers*, ou néo-locuteurs (Costa, 2015; Jaffe, 2015; O'Rourke, 2011, 2015; O'Rourke, Pujolar et Ramallo, 2015). Cette perspective théorique orientera la discussion autour des notions de légitimité et d'authenticité. De plus, l'analyse des résultats portera sur le processus d'identification (Brubaker et Junqua, 2001) des élèves et fera appel aux concepts de représentations (Castellotti et Moore, 2002; Sabatier, 2010), de positionnement et d'investissement identitaires (Darvin et Norton, 2015; Norton, 2000).

Les concepts de légitimité, d'authenticité et de néo-locuteurs en contexte linguistique minoritaire

Plusieurs études critiques en sociolinguistique et en éducation s'intéressent aux concepts de légitimité et d'authenticité en raison de leur rôle dans les processus d'inclusion et d'exclusion des locuteurs (Boudreau et White, 2004; Jaffe, 2007; O'Rourke *et al.*, 2015). Ces recherches montrent que ce qui est considéré comme authentique et légitime est construit socialement et contribue à la hiérarchisation sociale tout en reconnaissant des espaces d'agentivité où les individus et les collectivités peuvent générer de nouvelles sources de légitimité ou de nouveaux critères d'authenticité (Jaffe, 2007).

Pour les groupes linguistiques en situation minoritaire, la recherche de légitimité a pour but d'obtenir une certaine reconnaissance politique, économique et linguistique de la part des groupes majoritaires, mais aussi de la part des locuteurs mêmes de ces langues (Boudreau et White, 2004; Denault et McLaughlin, 2015). Costa (2015) définit le concept de légitimité du point de vue du locuteur comme l'habileté d'énoncer la bonne forme linguistique, au bon moment et dans les bons contextes, tout en se conformant aux attentes de la société en ce qui a trait aux types de discours. Il précise que ce qui est considéré comme un usage légitime des langues (et comme des langues légitimes) est toujours changeant, puisque c'est le résultat d'une négociation sociale et que les valeurs de légitimité varient en fonction des contextes.

La notion d'authenticité concerne la valeur accordée à certaines langues ou variations associées à des communautés linguistiques particulières.

Pour être considérée comme authentique, une variété linguistique doit être clairement « de quelque part » dans l'esprit des locuteurs, ce qui lui donnerait un sens profondément local. Dans le cas où les racines sociales

et territoriales seraient absentes, une variété linguistique serait considérée comme ayant moins de valeur⁸ (O'Rourke *et al.*, 2015, p. 64).

La notion d'authenticité fait aussi référence à une certaine norme de la langue considérée comme « pure ». Les locuteurs authentiques seraient par extension ceux qui maîtrisent le code linguistique jugé standard ou pur, au risque de dévaloriser les autres variations (Boix-Fuster et Paradis, 2015; Costa, 2015; Heller, 2002; Jaffe, 2007, 2015).

Les caractéristiques des pratiques langagières dites authentiques servent de critères aux locuteurs pour se reconnaître ou pour se distinguer en tant que « vrais locuteurs natifs » par rapport aux locuteurs « non natifs » (Boix-Fuster et Paradis, 2015; Jaffe, 2015; Kern et Liddicoat, 2008; O'Rourke *et al.*, 2015). Or, lorsqu'il est question d'authenticité, il y a un danger d'essentialiser les locuteurs, les langues et les communautés dans des traits considérés comme traditionnels, folklorisés ou stéréotypés (Costa, 2015; Jaffe, 2015; O'Rourke *et al.*, 2015). Ces caractéristiques tendent à se fixer dans les représentations, ce qui ne tient pas compte de la mobilité sociale et géographique des locuteurs ni du dynamisme des systèmes linguistiques. Ainsi, en voulant préserver des pratiques et des identités linguistiques authentiques, les locuteurs natifs de langues minoritaires se positionnent en tant que propriétaires de ces langues, ce qui peut avoir comme effet d'empêcher l'inclusion de nouveaux locuteurs au sein des communautés linguistiques (Costa, 2015; Jaffe, 2007; O'Rourke *et al.*, 2015).

O'Rourke *et al.* (2015) définissent enfin les *new speakers*, ou néo-locuteurs, comme des locuteurs qui acquièrent par l'éducation scolaire des ressources linguistiques dans une langue minoritaire qui n'est ni leur langue première ni une langue de la famille⁹. Le concept de néo-locuteur a été pensé pour analyser la valeur et le statut des apprenants des langues minoritaires en tant que membres légitimes d'une communauté linguistique (Boix-Fuster et Paradis, 2015; Costa, 2015).

Les représentations identitaires et linguistiques

Dans le cadre de cet article, l'école francophone est comprise comme un agent de socialisation langagière (Bayley et Schecter, 2003; Duff, 2010; Schieffelin, 2007) et comme un espace social investi par les membres établis (légitimes) et émergents (néo-locuteurs) de la communauté linguistique. Au sein de l'établissement, les acteurs (personnel scolaire, parents, élèves, etc.) véhiculent des représentations de l'identité francophone, qui agissent comme critères de légitimité et d'authenticité.

8. Traduction libre.

9. Costa (2015) estime que les néo-locuteurs se trouvent être le produit des politiques linguistiques et éducatives qui visent le maintien et le développement des langues minoritaires.

La représentation, en tant qu'approximation, sert à découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet certains éléments jugés inutiles, mais qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles la représentation fait sens (Castellotti et Moore, 2002, p. 10).

Ainsi, les descriptions qui sont faites de la francophonie et des francophones ne sont pas nécessairement fidèles à des réalités sociales et individuelles complexes, mais elles sont plutôt des approximations qui servent à créer des catégories sociales à partir desquelles les individus peuvent se positionner. C'est ce qui explique que les descriptions et les représentations identitaires véhiculées en contexte scolaire sont souvent stéréotypées et ne rendent pas compte de la diversité des profils individuels des francophones.

Blommaert (1999), Moore et Py (2008) et Dagenais et Jacquet (2008) rappellent toutefois qu'au sein d'un même contexte social, il y a nécessairement une diversité de représentations sociales portées par des acteurs en concurrence pour faire reconnaître leur autorité et faire valoir leur vision de la réalité.

La notion de représentation linguistique est une forme de représentation sociale composée d'un ensemble d'idées, d'attitudes et de valeurs attribuées aux langues, intimement liées aux idéologies linguistiques, aux politiques et aux contextes sociaux dans lesquels elles évoluent (Boudreau et White, 2004; Castellotti et Moore, 2002; Dagenais et Jacquet, 2008; Moore et Py, 2008; Sabatier, 2010). Les représentations linguistiques peuvent contribuer à l'explication des comportements linguistiques des individus, au développement de leur répertoire linguistique ainsi qu'à leur adhésion à certaines communautés sociales ou linguistiques (Boudreau et White, 2004; Castellotti et Moore, 2002; Dagenais et Jacquet, 2008; Krüger, 2012).

Les processus de positionnement et d'investissement

Les individus n'étant pas passifs dans le processus de socialisation langagière, il est important de s'intéresser aux identités individuelles, comprises comme un processus, et non comme un état (Block, 2012; Brubaker et Junqua, 2001; Heller, 2012). Les représentations sont des éléments qui contribuent au processus de socialisation langagière en créant des catégories sociales que les individus pourront adopter, rejeter, négocier ou revendiquer, ou à partir desquelles ils seront exclus d'un groupe en fonction notamment de critères d'authenticité et de légitimité établis par les membres de la communauté en situation d'autorité (Brubaker et Junqua, 2001; Costa, 2015; Denault et McLaughlin, 2015).

Norton (2000) ainsi que Darwin et Norton (2015) utilisent le concept de positionnement identitaire pour décrire cette agentivité individuelle. Ils définissent le

positionnement comme le processus selon lequel les individus se caractérisent ou se font caractériser selon les sites et les circonstances. Il est alors possible d'imaginer qu'un néo-locuteur du français en Colombie-Britannique pourrait se positionner comme francophone lorsqu'il se retrouve au sein d'un groupe de locuteurs d'autres langues que le français (dans une école de langue anglaise, par exemple), dans la mesure où ce positionnement ne serait pas contesté au sein du groupe. Le même locuteur, qui se retrouverait en présence de locuteurs du français établis ou reconnus comme légitimes (dans une école de langue française, par exemple), pourrait avoir du mal à revendiquer un positionnement de francophone et être plutôt catégorisé comme « francophile » par les locuteurs établis.

Norton Peirce (1995) a de plus développé le concept d'investissement, qu'elle définit comme les efforts dont font preuve les apprenants dans l'apprentissage d'une langue, qui ont pour but l'acquisition de ressources matérielles et symboliques autrement inaccessibles. L'apprenant, lorsqu'il cherche à développer ses compétences dans une langue, investit dans une identité sociale qu'il pourra (ou non) revendiquer et par rapport à laquelle il pourra (ou non) se (faire) positionner.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Les données sur lesquelles est basé cet article sont tirées d'une recherche doctorale qui étudiait les pratiques langagières et l'identification d'élèves de francisation dans une école primaire du Conseil scolaire francophone, en banlieue de Vancouver (Levasseur, 2017). La recherche ethnographique a eu lieu à l'école Beaulieu (nom fictif) en 2010-2011, pour une durée de huit mois.

L'école Beaulieu a ouvert ses portes en tant qu'établissement francophone dans les années 1990. Elle offre le programme d'éducation de la maternelle à la 12^e année, y compris des services de soutien linguistique en français (francisation). En 2010-2011, environ 300 élèves étaient inscrits au primaire et 50 au secondaire. L'école dessert un vaste territoire qui va au-delà des frontières du quartier et de la ville où elle est située. Elle est qualifiée de « communautaire » et a notamment pour mission de favoriser les liens entre les francophones de sa région et d'offrir un lieu dynamique de vie en français. Sur les plans économique et social, l'école Beaulieu est située dans une banlieue plutôt cossue de la région métropolitaine de Vancouver.

Douze élèves de francisation ont été recrutés pour l'étude, soit huit filles et quatre garçons, alors âgés de 6 à 11 ans (de la 1^{re} à la 5^e année). Le tableau 1 présente un aperçu de leur profil.

Tableau 1. **Caractéristiques des élèves recrutés**¹⁰

Groupe	Pseudo/code de transcription	Sexe	Âge	Niveau scolaire	Phase de francisation	Langues de la famille	Autres langues au répertoire	Parents rencontrés en entrevue
C	Amy/AMY-E1 ^e	Fille	6 ans	1 ^{re}	Transition	Français; anglais Hongrois	Espagnol Chinois	Mary/MAR
C	Laura/LAURA-E1 ^e	Fille	7 ans	1 ^{re}	Transition	Français; anglais	Philippines (Tagalog) Espagnol Irlandais Chinois	Aucun
D	Briana/BRI-E1 ^e	Fille	6 ans	1 ^{re}	Transition	Français; anglais	Espagnol	Julie/JUL
D	Gabriel/GAB-E1 ^e	Garçon	6 ans	1 ^{re}	Transition	Français; anglais Angleterre	Espagnol (?)	Jenny/JEN Michel/MIC
D	Olivier/OLI-E2 ^e	Garçon	7 ans	2 ^e	Transition	Français; anglais		Aucun
A	Sandra/SAN-E3 ^e	Fille	9 ans	3 ^e	Développement	Français; anglais Hongrois	Espagnol Langue des signes Français Polonais Chinois	Mary/MAR
A	Kevin/KEV-E3 ^e	Garçon	9 ans	3 ^e	Transition	Français; anglais Polonais	Ukrainien Chinois Hongrois	Aucun
A	Ana/ANA-E3 ^e	Fille	9 ans	3 ^e	Transition	Français; anglais Espagnol	Chinois	Aucun
A	Anaïs/ANAIS-E3 ^e	Fille	8 ans	3 ^e	Non désignée en 2010-2011	Français; anglais Polonais		Barbara/BAR
B	Sarah/SAR-E4 ^e	Fille	9 ans	4 ^e	Transition	Français; anglais	Espagnol Japonais Chinois Russe Italien Hawaïen Allemand	Shannen/SHA

Les élèves ont été regroupés sur la base de l'âge et ils étaient rencontrés mensuellement à l'heure du dîner afin de mener un atelier ludique (dessins, bricolages, jeux de rôle) qui visait à recueillir diverses données concernant leurs répertoires linguistiques, leurs pratiques langagières, leurs expériences scolaires et en francisation, ainsi que leurs représentations linguistiques d'identifications. Le tableau 2 décrit

¹⁰ Les langues sont nommées selon les termes utilisés par les personnes participantes (ex. Angleterre, Français, Philippines, etc.).

brèvement les thèmes abordés lors de chacun des ateliers. À ces ateliers se sont ajoutées des périodes d'observation à l'école (classes standards, classes de francisation, récréations et dîners, événements spéciaux).

Tableau 2. **Ateliers et activités de collecte de données menés auprès des élèves de francisation**

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

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

Les ateliers ont été enregistrés, puis transcrits et codés à l'aide du logiciel QDA Miner. Les données ont fait l'objet d'une analyse de contenu (les éléments de contexte, les pratiques déclarées ou observées, les politiques en vigueur, etc.) (Dépelteau, 2000; Lefebvre, 1989) et d'une analyse de discours (les idéologies et les représentations évoquées par les participants) (Fairclough, 1993; Rogers, 2008)¹¹. C'est par cette double analyse que les données ont pu révéler les représentations et les positionnements identitaires de jeunes élèves de francisation en Colombie-Britannique.

IDENTIFICATION D'ÉLÈVES DE FRANCISATION

Une représentation identitaire francophone stéréotypée

Lorsque les élèves de francisation ont discuté de l'identité francophone en ateliers, quatre critères ont émergé des données : 1) l'origine nationale ou le lieu de naissance; 2) la langue maternelle; 3) la compétence en français; 4) les pratiques langagières. Ainsi, pour décrire la communauté francophone, les élèves estimaient que les personnes francophones étaient majoritairement – sinon exclusivement – originaires du Québec et de la France. Selon les élèves, les francophones ont nécessairement le français comme langue maternelle et ils démontrent une compétence en français attendue de locuteurs natifs. Enfin, les francophones seraient les personnes qui feraient le choix de parler en français le plus possible, à l'école comme à la maison, ce qui pourrait être assimilé à l'expression « vivre en français ». Ces critères s'exprimaient en des mots différents selon les individus et leur âge, mais cette représentation de

11. Les données dites « manifestes » (Dépelteau, 2000), soit *ce qui est dit*, ont fait l'objet d'une analyse de contenu, alors que les données dites « latentes » (Dépelteau, 2000), soit *ce qui est dit quand quelque chose est dit*, ont fait l'objet d'une analyse de discours.

l'identité francophone était largement partagée dans les groupes de participants. Cette représentation est considérée ici comme stéréotypée ou idéalisée, puisqu'elle reflète mal les profils et les pratiques langagières complexes des locuteurs du français en contexte vancouverois.

Les participants comprenaient également le pouvoir de catégorisation de ces critères, comme l'illustre l'extrait 1, avec les élèves Sarah et Eric¹² (4^e et 5^e année).

Extrait 1

- CAL: Et toi Sarah? Est-ce que tu te considères francophone?
SAR-E4^e: Non
CAL: Non pourquoi?
SAR-E4^e: Parce que je l'ai appris [le français] en maternelle, _alors c'est mon [inaudible]
[...]
CAL: Alors comment tu te décrirais?
SAR-E4^e: Hum/ pas francophone.
CAL: Est-ce qu'il y aurait un mot pour dire heu/ qu'est-ce que t'es?
SAR-E4^e: Hum/
ERIC-E4^e: Anglophone.
SAR-E4^e: Une personne qui parle en français
[...]
CAL: Donc, une personne qui parle en français
SAR-E4^e: Oui! Mais je suis pas francophone
CAL: Et qu'est-ce qu'il faut/ qu'est-ce qu'il faut pour être francophone dans ce cas-là?
SAR-E4^e: Comme ta première langue ou comme ta deuxième que tu as appris comme/ tu es comme/ trois ans/ ça c'est/ francophone
ERIC-E4^e: Et aussi hum
SAR-E4^e: Parce que c'est/ c'est comme un des langues que tu// Sais// Hum/ comme par cœur
CAL: OK
ERIC-E4^e: Et aussi une autre raison pourquoi je pense que je suis pas francophone/ c'est parce que hum/ parce que/ c'était
[...]
ERIC-E4^e: C'était ma troisième langue
CAL: Le français?
ERIC-E4^e: Ouais
(ATELIER-5-6-GrB-2juin)¹³

12. Tous les noms des participants figurant dans l'article sont des pseudonymes.

13. Les verbatims ont été transcrits en restant le plus fidèle possible aux propos et aux formes langagières utilisées par les participants. Ils peuvent donc inclure des formes linguistiques jugées fautives.

On remarque, dans cet extrait, que les deux élèves ne se positionnent pas comme francophones, en grande partie parce qu'ils ne considèrent pas le français comme leur langue maternelle. De plus, les propos de Sarah laissent croire qu'elle estime que ses compétences ne seraient pas celles attendues d'une personne francophone. Elle valorise toutefois l'usage qu'elle fait du français et elle ne reprend pas la catégorie « anglophone » pour se positionner, comme le lui suggère Eric.

Dans l'extrait 2, Olivier (2^e année) utilise le critère des pratiques langagières unilingues pour positionner des pairs et des membres de sa famille comme francophones.

Extrait 2

- CAL: Et à l'école est-ce qu'il y en a des francophones?
GAB-E1^e: Ouais
OLI-E2^e: Oui!/ oh je sais!/ un francophone qui se/ pas parler anglais
CAL: Ah oui?// Est-ce qu'il y en a/ est-ce que tu en connais?
OLI-E2^e: Quoi?
CAL: Est-ce que tu en connais _dans l'école?
OLI-E2^e: _oui_/ oui
[...]
CAL: Ouais/ d'accord/ et est-ce que à la maison est-ce qu'il y en a dans votre famille qui sont des francophones?
OLI-E2^e: Hum/ oui
[...]
OLI-E2^e: _Un de mes grands-parents_
[...]
OLI-E2^e: _Un francophone c'est et tu peux_ comme/ tu parles juste français
(ATELIER-6-GrD-31mai)

Ces exemples montrent que les élèves de francisation, dès les premières années de scolarité, reconnaissent, adoptent et partagent des représentations de ce que signifie « être francophone », puis ils mobilisent les critères associés à ces représentations pour se positionner et positionner autrui.

Être (un peu) ou non francophone

Les élèves qui ont participé à la recherche savaient qu'à l'école Beaulieu, on ne leur demandait pas seulement d'apprendre la langue française, mais qu'on leur demandait aussi d'apprendre à *être francophone*. Les propos recueillis auprès des élèves montrent toutefois que la majorité d'entre eux prennent une distance par rapport à cette catégorie identitaire en se disant peu ou pas francophones (voir le tableau 3 en annexe).

Les discours des élèves suggèrent que ce non-positionnement en tant que francophones relèverait davantage d'une constatation d'inadéquation ou d'un sentiment d'aliénation plutôt que d'un rejet formel du français ou de l'identité francophone. En effet, en croisant les profils des élèves avec les critères qu'ils ont eux-mêmes énoncés pour décrire les francophones, on constate que les élèves ne correspondent pas aux représentations qu'ils ont de l'identité francophone. Il n'est alors pas surprenant que peu d'élèves se positionnent comme francophones. Plus encore, il semble que répondre partiellement aux critères ne suffit pas à se reconnaître, à se positionner ou à revendiquer cette identité. Il faudrait idéalement pouvoir respecter les quatre critères pour être reconnu ou se faire reconnaître comme un membre légitime de la communauté francophone. Le manquement à certains de ces critères laisserait les individus à la marge de cette identité linguistique.

La compétence perçue en français serait un obstacle majeur à la légitimation des élèves au sein de la communauté linguistique francophone. Les mentions d'appréciation négative faites par les élèves à propos du français étaient largement associées à la difficulté estimée ou vécue de son apprentissage. Le français reste largement associé aux devoirs et à la scolarisation plutôt qu'à une vie francophone plus large. Le sentiment d'incompétence en français serait pour ces élèves un élément qui minerait la relation qu'ils entretiennent avec la langue. S'ils préfèrent l'anglais au français, c'est habituellement parce qu'ils s'y sentent plus compétents. C'est ce qu'illustre l'extrait 3, avec Eric et Sarah.

Extrait 3

- CAL: Est-ce que vous trouvez que les cours de français et d'anglais sont/ comment ça se passe ici à l'école?// Comment vous trouvez ça?
- ERIC-E4^e: Moi j'aime le cours anglais mais moi je déteste les cours en français
- CAL: Pourquoi?_
- SAR-E4^e: Huum!_
- ERIC-E4^e: Parce que!// j'aime pas le français!
- SAR-E4^e: J'aime les cours d'anglais/ parce que j'aime notre professeur d'anglais et hum/ je suis bon!
- (ATELIER-2-GRB-17 janvier)

Signe que les élèves ne rejettent toutefois pas le français en bloc, ils ont montré plusieurs signes d'investissement dans l'apprentissage de la langue et dans la recherche de légitimité en tant que néo-locuteurs du français. Par exemple, les élèves ont exprimé un désir d'amélioration de leurs compétences en français ainsi qu'une volonté d'éviter l'usage d'un français jugé fautif, comme le montre l'extrait 4 avec Anaïs et Sandra (3^e année).

Extrait 4

ANAI5-E3^e: Mais j'aime pas quand je dis quelque chose qui est/ pas vraiment le français comme/ le chèvre mais/ je dis pas ça mais/ je veux pas dire comme dire ça parce que je suis un petit peu/ heu

SAN-E3^e: Et des fois moi je/ moi je comme dis heu qu'est-ce que ça veut dire?// Et il dit comme/ comme/ _des fois y a pas de rép_/ ça les réponses et après je suis déçue parce que je sais pas quelque chose nouveau

(ATELIER-4-GrA-26 avril)

Durant les ateliers, j'ai d'ailleurs observé que les participants se corrigeaient ou s'autocorrigeaient, même si leur parole était plutôt libre et non soumise à une évaluation. La correction entre pairs peut être interprétée comme un signe d'investissement, mais aussi comme un outil de légitimation en tant que locuteur de la langue minoritaire, en plus d'être une façon de se positionner en tant que figure d'autorité linguistique par rapport à leurs pairs¹⁴.

Un autre signe d'investissement et de légitimation se trouverait dans l'attachement que les élèves de francisation ont exprimé à l'endroit de l'école Beaulieu et de l'école francophone en général. Les élèves considéraient que leur école se distinguait par rapport aux autres écoles de leur région (écoles d'immersion française, écoles de langue anglaise). Ils lui reconnaissaient un certain prestige et en étaient fiers. L'investissement des élèves dans l'apprentissage du français se fait enfin dans une logique plurilingue dans laquelle les jeunes cherchent à développer leur répertoire linguistique complexe. Développer des compétences en français ne contribue pas uniquement à leur identification en tant que francophones, mais aussi à leur identification en tant que plurilingues, en tant que Vancouverois, en tant que Canadiens et en tant que citoyens transnationaux¹⁵.

DISCUSSION

Bien que le contexte francophone minoritaire canadien soit différent des contextes européens où il s'est développé, le concept de *new speakers* s'applique au contexte vancouverois. Les élèves de francisation sont des apprenants d'une langue minoritaire en milieu scolaire, alors que cette langue n'est généralement pas leur langue première ni la seule langue parlée à la maison. De plus, les élèves de francisation se retrouvent dans un milieu où les représentations sociales et linguistiques qui circulent valorisent les formes linguistiques associées à des communautés jugées

14. Costa (2015) a observé des pratiques similaires dans le contexte d'éducation en langue occitane en France.

15. Plusieurs autres marqueurs et positionnements identitaires ont été discutés dans la thèse (Levasseur, 2017).

authentiques, soit le Québec et la France¹⁶. Ces représentations valorisent également les compétences et les pratiques langagières associées à des locuteurs « natifs », eux-mêmes reconnus comme légitimes, authentiques et en position d'autorité. Ces locuteurs, incarnés notamment par le personnel enseignant, se posent en propriétaires de la langue et agissent comme élite définitrice de la communauté (Costa, 2015; Denault et McLaughlin, 2015; Jaffe, 2015; O'Rourke *et al.*, 2015). L'expérience des élèves de francisation au Conseil scolaire francophone peut donc être analysée comme celle de néo-locuteurs en recherche de légitimité.

Les données montrent l'influence qu'ont les représentations au sein de l'espace scolaire sur l'élaboration d'un modèle linguistique et identitaire francophone idéalisé ou stéréotypé. Or, ces représentations sont loin de rendre justice à la complexité des profils linguistiques et culturels des élèves rencontrés, qui constatent eux aussi cet écart. Pour ces élèves, l'apprentissage du français et l'identification comme francophones sont des éléments qui viennent s'ajouter à leur répertoire linguistique plurilingue et à leurs positionnements complexes qui dépassent largement le cadre scolaire ou communautaire.

Les données illustrent également l'agentivité des élèves dans le processus de socialisation langagière à travers leurs discours et leurs pratiques. Par exemple, le souci pour la correction de la langue et les efforts d'investissement dans leurs compétences linguistiques sont des marques d'agentivité et d'efforts de légitimation par la reprise de pratiques pédagogiques et linguistiques portées entre autres dans le contexte scolaire par des locuteurs jugés légitimes, authentiques et en position d'autorité : les enseignantes et les enseignants (Costa, 2015). Toutefois, au moment de la recherche, ces efforts ne semblaient pas avoir eu les effets escomptés sur le plan de la légitimation de leurs pratiques et de leurs compétences linguistiques, ni sur celui de leur identification en tant que francophones.

Entre la perspective déficitaire de la diversité et celle qui préconise l'inclusion comme source de richesse semble se trouver le cas des élèves de francisation. Ceux-ci font des efforts d'investissement et montrent un certain intérêt pour être accueillis et légitimés comme néo-locuteurs du français et comme francophones, mais ils ne se reconnaissent pas dans les représentations qui sont véhiculées dans leur milieu scolaire. Si les données ne montrent pas directement une dynamique d'exclusion ou discriminatoire envers les élèves de francisation, il en émerge un sentiment partagé d'inadéquation ou d'aliénation par rapport à l'identité francophone, ce qui vient appuyer les résultats d'autres recherches (Dalley, 2003; Farmer, 2016; Lemaire, 2018).

16. Il n'est pas surprenant que ces deux régions soient celles qui soient considérées comme authentiques et légitimes, puisqu'une grande partie des francophones de la Colombie-Britannique en sont originaires. Dans la thèse, il a été souligné l'absence, dans les discours des participants, de références aux autres Français canadiens ou internationaux.

CONCLUSION

L'école francophone minoritaire, en tant qu'agent de socialisation langagière, a des attentes importantes par rapport à l'identification des élèves et peut-être encore plus envers les élèves de francisation. Il ne s'agit pas seulement pour eux d'être scolarisés en français, mais bien de devenir francophones. La difficulté pour ces élèves de faire reconnaître leur légitimité et leurs positionnements suggère que les représentations sociales et linguistiques agissent de manière significative sur le processus d'inclusion des néo-locuteurs du français.

C'est pourquoi il convient de poursuivre les efforts dans les milieux scolaires francophones en Colombie-Britannique et au Canada pour repenser la définition de la francophonie et pour en présenter des représentations diversifiées. Pour que les élèves de francisation puissent être de la prochaine génération de francophones au Canada, j'estime, à l'instar de Cavanagh *et al.* (2016) et de Macé (2017), que l'école doit cesser d'enseigner *plus* à être francophone, pour enseigner *mieux* et permettre à toutes les formes d'identités francophones d'émerger.

Références bibliographiques

- ADAM, D. (2003). L'immigration et la francophonie canadienne. *Francophonies d'Amérique*, (16), 27-35. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1005215ar>.
- ARRIGHI, L. et BOUDREAU, A. (2013). La construction discursive de l'identité francophone en Acadie ou «comment être francophone à partir des marges»? *Minorités linguistiques et société*, (3), 80-92. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1016689ar>.
- BAYLEY, R. et SCHECTER, S. R. (2003). Introduction. Toward a dynamic model of language socialization. Dans R. Bayley et S. R. Schecter (dir.), *Language socialization in bilingual and multilingual societies* (p. 1-6). Toronto, Ontario: Multilingual Matters.
- BERNARD, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 509-526.
- BLOCK, D. (2012). Unpicking agency in sociolinguistic research with migrants. Dans S. Gardner et M. Martin-Jones (dir.), *Multilingualism, discourse and ethnography* (p. 47-60). New York, NY: Routledge.

- BLOMMAERT, J. (1999). The debate is open. Dans J. Blommaert (dir.), *Language, power and social process [LPSP]: Language ideological debates*. (p. 1-38). Berlin, Allemagne: De Gruyter Mouton.
- BOISSONNEAULT, J. (2004). Se dire... mais comment et pourquoi? Reflexions sur les marqueurs d'identité en Ontario français. *Francophonies d'Amérique*, 18(1), 164-170. Repéré à <https://doi.org/10.1353/fda.2005.0001>.
- BOIX-FUSTER, E. et PARADIS, A. (2015). Ideologies and trajectories of "New Speakers" in bilingual families in Catalonia. *Revista de Llengua i Dret*, 63, 165-185. Repéré à <https://doi.org/10.2436/20.8030.02.98>.
- BOUCHAMMA, Y. (2009). *Francisation, scolarisation et socialisation des élèves immigrants en milieu minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick. Quels défis et quelles perspectives?* Halifax, Nouvelle-Écosse: Centre Métropolis Atlantique.
- BOUDREAU, A. et WHITE, C. (2004). Turning the tide in Acadian Nova Scotia: How heritage tourism is changing language practices and representations of language. *Canadian Journal of Linguistics / Revue canadienne de linguistique*, 49(3/4), 327-351.
- BRUBAKER, R. et JUNQUA, F. (2001). Au-delà de l'«identité». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139(2), 66-85. Repéré à <https://doi.org/10.3406/arss.2001.3508>.
- CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.
- CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.
- CAVANAGH, M., CAMMARATA, L. et BLAIN, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien: synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-32.
- CHAVEZ, B. et BOUCHARD-COULOMBE, C. (2011). *Portrait of official-language minorities in Canada: Francophones in British Columbia*. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-642-x/89-642-x2011004-eng.pdf>.

- Commissariat aux langues officielles (2010). *Les indicateurs de vitalité des communautés de langue officielle en situation minoritaire 3: trois communautés francophones de l'Ouest canadien. La communauté francophone de la Colombie-Britannique*. Ottawa, Ontario: Ministre des Travaux publics et des Services gouvernementaux Canada.
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique. (2006). *Le nouveau guide de francisation en Colombie-Britannique*. Richmond, Colombie-Britannique: auteur.
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique. (2011). *Rapport annuel 2010-2011*. Repéré à http://www.csf.bc.ca/livrets/rapport_annuel_2010-2011_fr/.
- CORMIER, M. (2015). Accueillir le majoritaire dans l'institution de la minorité? *Minorités linguistiques et société*, (5), 100-121. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1029109ar>.
- COSTA, J. (2015). New speakers, new language: On being a legitimate speaker of a minority language in Provence. *International Journal of the Sociology of Language*, 2015(231), 127-145. Repéré à <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0035>.
- DAGENAIS, D. et JACQUET, M. (2008). Theories of representation in French and English scholarship on multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 5(1), 41-52. Repéré à <https://doi.org/10.2167/ijm019.0>.
- DALLAIRE, C. (2004). « Fier de qui on est... nous sommes francophones! » L'identité des jeunes aux Jeux franco-ontariens. *Francophonies d'Amérique*, 18(1), 127-147. Repéré à <https://doi.org/10.1353/fda.2005.0005>.
- DALLEY, P. (2003). Définir l'accueil: enjeu pour l'immigration en milieu minoritaire francophone en Alberta. *Francophonies d'Amérique*, (16), 67-78. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1005218ar>.
- DALLEY, P. et LEONE, H. H. (2012). Définir l'élève francophone: des enseignants et enseignantes de l'Ontario (Canada) se prononcent. Dans J. Sauvage et F. Demougin (dir.), *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles* (p. 395-401). Paris, France: L'Harmattan.
- DARVIN, R. et NORTON, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56. Repéré à <https://doi.org/10.1017/s0267190514000191>.
- DENAULT, A.-A. et McLAUGHLIN, M. (2015). Francophonie, légitimité et devenir. *Minorités linguistiques et société*, (5), 3-12. Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/1029105ar>.

- DÉPELTEAU, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la gestion de départ à la communication des résultats* (2^e éd.). Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval/De Boeck Université.
- DUFF, P. A. (2010). Language socialization. Dans N. H. Hornberger et S. L. McKay (dir.), *Sociolinguistics and language education* (p. 427-452). Bristol, Royaume-Uni: Multilingual Matters.
- FAIRCLOUGH, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The Universities. *Discourse Society*, 4, 133-168. Repéré à <https://doi.org/10.1177/0957926593004002002>.
- FARMER, D. (2016). Migrations et «nouvelles mobilités»: regards d'élèves et d'enseignants dans une école de langue française en Ontario (Canada). *Alterstice*, 6(1), 105-119. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1038283ar>.
- GALLIGANI, S. (2010). Identités plurielles à l'école: catégorisations et diversité des pratiques. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), 63-82.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, 18(1), 171-179. Repéré à <https://doi.org/10.1353/fda.2005.0009>.
- GÉRIN-LAJOIE, D. et JACQUET, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25-43.
- GORTER, D. et CENOZ, J. (2015). Regional minorities, education and language revitalization. Dans M. Martin-Jones, A. Blackledge et A. Creese (dir.), *The Routledge handbook of multilingualism* (p. 184-198). Londres, Royaume-Uni: Routledge.
- HAYDAY, M. (2013). Canada's bilingual education revolution: The B&B Commission and official languages in education. *Canadian Issues*, (Fall), 29-33.
- HELLER, M. (1998). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. Londres, Royaume-Uni: Addison Wesley Longman.
- HELLER, M. (2001). Legitimate language in a multilingual school. Dans M. Heller et M. Martin-Jones (dir.), *Voices of authority. Education and linguistic difference* (p. 381-402). Londres, Royaume-Uni: Ablex Publishing.
- HELLER, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris, France: Didier.
- HELLER, M. (2007). «Langue», «communauté» et «identité». Le discours expert et la question du français au Canada. *Anthropologie et sociétés*, 31(1), 39-54.

- HELLER, M. (2012). Rethinking sociolinguistic ethnography: From community and identity to process and practice. Dans S. Gardner et M. Martin-Jones (dir.), *Multilingualism, discourse and ethnography* (p. 24-33). New York, NY : Routledge.
- JACQUET, M. (2009). La dimension marginale de l'inclusion de la diversité ethnique à l'école : l'exemple de la Colombie-Britannique. *Canadian Ethnic Studies*, 41(1-2), 95-113. Repéré à <https://doi.org/10.1353/ces.2009.0009>.
- JACQUET, M. (2016). Inclusion, diversité et approche personnalisée : l'articulation d'un « nouveau » cadre éducatif en Colombie-Britannique. *Alterstice*, 6(1), 147-158. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1038286ar>.
- JACQUET, M., MOORE, D., SABATIER, C. et MASINDA, M. (2008). *L'intégration des jeunes immigrants francophones africains dans les écoles francophones en Colombie-Britannique*. Halifax, Nouvelle-Écosse : Centre Métropolis Atlantique.
- JAFFE, A. (2007). Minority language movements. Dans M. Heller (dir.), *Bilingualism. A social approach* (p. 50-70). New York, NY : Palgrave Macmillan.
- JAFFE, A. (2015). Defining the new speaker: Theoretical perspectives and learner trajectories. *International Journal of the Sociology of Language*, 2015(231), 21-44. Repéré à <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0030>.
- JOHNSON, M. L. (2009). *À double tranchant. La politique linguistique à l'égard du français au Québec et au Canada*. Moncton, Nouveau-Brunswick : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques / Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities.
- KERN, R. et LIDDICOAT, A. J. (2008). Introduction : de l'apprenant au locuteur/acteur. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 27-33). Paris, France : Éditions des archives contemporaines.
- KRÜGER, A.-B. (2012). Le discours sur l'enseignement scolaire des langues : une étude de terrain à partir d'entretiens avec des enfants issus de l'immigration turque en Alsace. *Les Cahiers du GEPE*. Repéré à <http://cahiersdugepe.fr/index.php?id=2211>.
- LABRIE, N. (2010). La construction identitaire en milieu francophone à l'épreuve de l'analyse du discours. Dans N. Bélanger, N. Garant, P. Dalley et T. Desabrais (dir.), *Produire et reproduire la francophonie en la nommant* (p. 21-34). Sudbury : Éditions Prise de parole.
- LANDRY, R., ALLARD, R. et DEVEAU, K. (2010). *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire* [rapport de recherche]. Gatineau, Québec : Patrimoine canadien et Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

- LEFEBVRE, B. (1989). La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 14(3), 381-386.
- LEMAIRE, E. (2018). La culture d'expression française dans les écoles d'immersion et dans les écoles francophones en milieu minoritaire Ouest-Canadien: représentations d'étudiants. *Canadian Modern Language Review*, 74(2), 199-226. Repéré à <https://doi.org/10.3138/cmlr.2016-0023>.
- LEONE, H. H. (2011). *L'influence des structures et de la négociation sur la construction identitaire ethnolinguistique des jeunes en milieu francophone minoritaire: une étude de cas multiples de douze jeunes de la région d'Ottawa* (thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Canada). Repéré à https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/19984/3/Leone_Helene_2011_these.pdf.
- LEVASSEUR, C. (2017). «Moi j'suis pas francophone!». *Discours, pratiques langagières et représentations identitaires d'élèves de francisation à Vancouver* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/19997>.
- 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. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1045597ar>.
- LITALIEN, R. J., MOORE, D. et SABATIER, C. (2012). Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité: pour une écologie de la diversité en contexte francophone en Colombie-Britannique. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 192-211.
- MACPHEE, M., TURNBULL, M., GAUTHIER, R., CORMIER, M. et MILLER, T. (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.) (p. 61). Charlottetown, Île-du-Prince-Édouard: University of Prince Edward Island.
- MACÉ, F. T. (2017). *Stratégies et constructions identitaires des locuteurs de langue française en Alberta: évolution de la référence nominative* (thèse de doctorat, University of Calgary, Canada). Repéré à <https://prism.ucalgary.ca/handle/1880/106235>.
- MAGNAN, M.-O. et PILOTE, A. (2007). Multiculturalisme et francophonie(s) : enjeux pour l'école de la minorité linguistique. *GLOTTOPOL*, (9), 80-92.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2008). *La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique: Document-cadre*. Victoria, Colombie-Britannique.

- MOORE, D. et PY, B. (2008). Introduction: Discours sur les langues et représentations sociales. Dans G. Zarate, D. Lévy, et C. Kramsch (Édit.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 271-279). Paris, France: Éditions des archives contemporaines.
- NORTON, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, Royaume-Uni: Pearson Education Limited.
- NORTON PEIRCE, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- O'ROURKE, B. (2011). Whose language is it? Struggles for language ownership in an Irish language classroom. *Journal of Language, Identity & Education*, 10(5), 327-345. Repéré à <https://doi.org/10.1080/15348458.2011.614545>.
- O'ROURKE, B. (2015). Language revitalisation models in minority language contexts: Tensions between ideologies of authenticity and anonymity. *Anthropological Journal of European Cultures*, 24(1), 63-82. Repéré à <https://doi.org/10.3167/ajec.2015.240105>.
- O'ROURKE, B., PUJOLAR, J. et RAMALLO, F. (2015). New speakers of minority languages: The challenging opportunity - Foreword. *International Journal of the Sociology of Language*, 2015(231), 1-20. Repéré à <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0029>.
- PILOTE, A. (2004). *La construction de l'identité politique des jeunes en milieu francophone minoritaire. Le cas des élèves du Centre scolaire communautaire Sainte-Anne à Fredericton au Nouveau-Brunswick* (thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada).
- PILOTE, A. (2010). Entre l'appartenance communautaire et civique: les jeunes de l'école de la minorité francophone au Nouveau-Brunswick. Dans A. Pilote et S. M. De Souza Correa (dir.), *L'identité des jeunes en contexte minoritaire* (p. 31-51). Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- PILOTE, A., MAGNAN, M.-O. et VIEUX-FORT, K. (2010). Identité linguistique et poids des langues: une étude comparative entre des jeunes de milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick et anglophone au Québec. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), 65-98. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1000483ar>.
- ROCQUE, J. (2009). Le phénomène des couples mixtes et l'école de langue française en milieu francophone minoritaire dans l'Ouest Canadien. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 249-303.

- ROGERS, R. (2008). Critical discourse analysis in education. Dans N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (2^e éd., vol. 3: Discourse and Education, p. 53-68). Springer Science+Business Media LLC.
- SABATIER, C. (2010). Plurilinguismes, représentations et identités: des pratiques des locuteurs aux définitions des linguistes. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), 125-161. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1000485ar>.
- SCHIEFFELIN, B. B. (2007). Langue et lieu dans l'univers de l'enfance. *Anthropologie et sociétés*, 31(1), 15-37. Repéré à <https://doi.org/10.7202/015980ar>.
- Statistique Canada. (2010). Recensement visuel. Recensement de 2006. Ottawa, Ontario.
- Statistique Canada. (2011). Population selon la langue maternelle, par province et territoire, à l'exclusion des résidents d'un établissement institutionnel. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/l02/cst01/demo11c-fra.htm>.
- TRASNEL, C. et VIOLETTE, I. (2010). Qui ça, nous? La question des identités multiples dans l'aménagement d'une représentation de la francophonie en Acadie du Nouveau-Brunswick. Dans N. Bélanger, N. Garant, P. Dalley et T. Desabrais (dir.), *Produire et reproduire la francophonie en la nommant* (p. 101-122). Sudbury: Éditions Prise de parole.

Annexe

Tableau 3. **Profil des élèves selon les critères de l'identité francophone**¹⁷

Élève	Lieu de naissance	Français, langue première	Compétence déclarée en français	« Vivre en français »; usage du français hors de l'école	Positionnement francophone	Autres positionnements identitaires déclarés pour soi ou pour la famille
Amy	C.-B.	Non	Aucun commentaire sur la compétence en français	Parle français avec sa mère	Un peu	Fille 6 ans Une amie Contente Canadienne Hongroise (mère) Montréalaise (mère)
Laura	C.-B.	Non	Besoin d'apprendre le français	Parle français avec sa mère et ses grands-parents (maternels)	Aucun positionnement explicite	Fille 7 ans Nager Ski Irlandaise (père) Québécoise (mère famille maternelle) Francophone (mère)
Gabriel	C.-B.	Non	Ne sait [connait] pas tout le français	Parle français avec son père et ses grands-parents (paternels)	Un peu	Une personne Angleterre (mère)
Briana	C.-B.	Non	Aucun commentaire sur la compétence en français	Parle français avec sa famille immédiate et élargie (maternelle)	Un peu	Une personne Canadienne Québécoise (mère) Gibbons (père)
Olivier	C.-B. ou Québec (?)	Oui	C'est plus facile	Parle en français avec sa famille immédiate et élargie (maternelle)	Un peu	Aucun autre positionnement explicite
Ana	Colombie (?)	Non	Parle/lit un petit peu	Lit des livres en français, parle en français avec ses parents	Un peu	Fille 9 ans Gentille Belle Anglais
Anais	C.-B.	Non	Ne parle pas bien le français	Ne parle pas en français à la maison	Non	Fille 8 ans Gentille Anglophone Francophone (mère)

17. Les compétences déclarées en français ainsi que les positionnements identitaires sont décrits selon les termes utilisés par les personnes participantes.

Élève	Lieu de naissance	Français, langue première	Compétence déclarée en français	« Vivre en français »; usage du français hors de l'école	Positionnement francophone	Autres positionnements identitaires déclarés pour soi ou pour la famille
Kevin	C.-B.	Non	Aucun commentaire sur la compétence en français	N'aime pas parler français à la maison	Non	Garçon Dog lover Awesome Canadien Anglophone Polonais (père) Hongrois (grands-parents) Francophone (père, mère)
Sandra	C.-B.	Non	Pas vraiment bonne en français	Parle français avec sa mère, mais ne veut pas parler plus souvent en français à la maison	Un peu	Gentille Dog lover Fille Canadienne Hongroise (mère) Francophone (mère)
Eric	C.-B.	Non	Aucun commentaire sur la compétence en français	Parle français avec sa mère et sa famille élargie (maternelle); n'aime pas parler français à la maison	Non	Garçon 9 ans Irlandais Canadien Anglophone (?) Francophone (mère famille maternelle) Gaélique (père)
Sarah	C.-B.	Non	Aucun commentaire sur la compétence en français	Parle français avec son père et ses grands-parents (maternels), mais préfère parler anglais à la maison	Non	Fille Un humain Aime danser Aime dessiner Aime les animaux Personne qui parle français Francophone (grand-mère maternelle, père, arrière-grands-parents)
Valérie	C.-B.	Non	Ne parle pas vraiment le français	Parle français avec sa famille immédiate	Oui	Fille Humain