



HAL
open science

E nostre lingue sò e nostre vite : une étude comparative des paroles des enfants quant au processus de choix scolaire en milieu minoritaire en Ontario et en Corse

Megan Cotnam-Kappel

► To cite this version:

Megan Cotnam-Kappel. E nostre lingue sò e nostre vite : une étude comparative des paroles des enfants quant au processus de choix scolaire en milieu minoritaire en Ontario et en Corse. Education. Université Pascal Paoli; Université d'Ottawa, 2014. Français. NNT : 2014CORT0003 . tel-01127942

HAL Id: tel-01127942

<https://theses.hal.science/tel-01127942>

Submitted on 9 Mar 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



E nostre lingue sò e nostre vite :

**Une étude comparative des paroles des enfants sur le processus de choix scolaire
en milieu minoritaire en Ontario et en Corse**

Megan Cotnam-Kappel

Thèse préparée sous convention de cotutelle et soumise
à la Faculté des études supérieures et postdoctorales,
Université d'Ottawa

et au Département des sciences de l'éducation,
École doctorale environnement et société,
Università di Corsica Pasquale Paoli

dans le cadre des exigences du programme de doctorat en philosophie en éducation (Ph. D.)

Directeurs

Mme Phyllis Dalley, Université d'Ottawa
M. Alain Di Meglio, Université de Corse

Jury

Mme Nathalie Bélanger, Université d'Ottawa
M. Jean-Marie Comiti, Université de Corse
Mme Sylvie Lamoureux, Université d'Ottawa
M. Pascal Ottavi, Université de Corse

Dédicace

To my father, Jim,
for his unconditional love, unwavering support,
and for making me believe I could achieve anything I set my mind to.

Et à ma mère, Suzanne,
un modèle de femme déterminée et engagée
qui m'a appris que je pouvais accomplir tous mes rêves,
en français.

Remerciements

Je tiens, d'abord et avant tout, à remercier ma directrice de thèse canadienne, Phyllis Dalley. Elle représente sans aucun doute la personne qui a le plus influencé mon parcours scolaire et personnel depuis que nous nous sommes rencontrés il y a déjà sept ans. Phyllis, merci d'avoir toujours eu confiance en moi, parfois même plus que moi-même. Au moyen de tes attentes élevées et de ton accompagnement, tu m'as conviée à toujours aller plus loin. J'admire sincèrement la façon dont tu peux, à titre de directrice, à la fois communiquer ton expertise et valoriser les connaissances de tes étudiants pour permettre une véritable coconstruction des savoirs. Ce faisant, tu m'aides continuellement à trouver ma voix de chercheuse et à oser prendre ma place. Qui plus est, en tant que directrice engagée qui soutient activement ses étudiants, tu as rendu possible mon parcours atypique de passage accéléré et de cotutelle internationale. Pour cela, je t'en serai toujours reconnaissante. Au-delà d'une directrice de thèse, Phyllis, tu es une mentore exceptionnelle, une personne empathique et un modèle de pédagogue, de chercheuse et de citoyenne engagée. Merci pour ton mentorat et pour ton amitié.

J'aimerais aussi remercier du fond du cœur mon directeur de thèse corse, Alain Di Meglio. Alain, je tiens particulièrement à te remercier d'avoir accepté de partager avec moi cette aventure qu'est la thèse en cotutelle. Merci de m'avoir si chaleureusement accueillie au sein de la communauté universitaire de l'Université de Corse et de m'avoir aidée à m'insérer dans les terrains éducatifs de l'île par tes contacts. Politicien œuvrant à la Mairie de Bonifacio, poète corse, pédagogue engagé, professeur réputé et brillant chercheur, tu es un modèle de chercheur engagé. Tu m'incites à contribuer davantage à ma communauté par la recherche, mais aussi en devenant plus active sur les plans politique, artistique et pédagogique. Merci pour ton accompagnement, tes sages conseils et surtout pour la confiance que tu m'as accordée. Tu m'as ouvert la porte à une université, à un contexte linguistique et à un terrain qui m'inspirent continuellement. Tu ne sauras jamais à quel point je t'en suis reconnaissante. U mo caru direttore, ti ringraziu.

J'avais aussi le grand plaisir de travailler avec un comité de thèse international hors pair. La collaboration des membres du comité de thèse canadien et corse a grandement contribué à la conception, à la mise en œuvre sur le terrain et à la diffusion de cette étude

comparée et je tiens à remercier chacune et chacun d'entre vous. Jean-Marie, merci pour ton accompagnement durant mes séjours en Corse, particulièrement de m'avoir permis de mieux comprendre les réalités pédagogiques sur le terrain corse. Je te remercie aussi de m'avoir continuellement appuyée à distance tout au long de mon parcours. Pascal, je tiens à te remercier pour ton accueil chaleureux lors de mon séjour en Corse et pour ta rétroaction détaillée qui me porte à réfléchir sérieusement et de façon critique. Tu m'as incitée à approfondir mon analyse dans l'écriture de cette thèse et je t'en remercie. Nathalie, tu m'as invitée à explorer le concept de parole de l'enfant il y a trois ans, et avec ce commentaire et tes conseils précieux, j'ai reconceptualisé de façon importante mon projet de recherche. Merci pour ta rétroaction toujours pertinente et constructive, c'est un vrai plaisir de travailler avec toi. Sylvie, je tiens à te remercier pour ton soutien et mentorat dans le contexte de cette recherche et dans le cadre plus large de mon cheminement en tant que chercheure. Je te remercie sincèrement pour tes sages conseils, ta disponibilité et pour la confiance dont tu m'as toujours honorée. Je tiens à vous remercier toutes et tous pour votre intérêt à ma recherche, pour vos nombreuses lectures de cette thèse et, surtout, d'avoir accepté de faire partie de cette équipe internationale de comité de thèse. J'espère que nous pourrons continuer à collaborer longtemps après le dépôt de cette thèse. Vi ringraziu pè u vostru sustegnu è vi dicu tutta a mo gratitudine.

Je tiens aussi à souligner l'appui financier important du Gouvernement du Canada pour cette recherche. En tant que boursière Vanier, j'ai pu me dévouer à temps plein à mes études doctorales, à mon projet de recherche et à ma formation internationale de chercheure. De ce fait, l'expérience doctorale que j'ai eue fut grandement influencée par la liberté et l'autonomie que m'a accordée la bourse Vanier et j'en remercie le CRSH pour sa générosité. Par ailleurs, le Gouvernement du Canada, avec les suppléments pour études à l'étranger Michael-Smith, et les Fonds France Canada pour la recherche (FFCR), de par sa bourse de cotutelle, m'a également permis de financer mes trois séjours d'études et de recherche en Corse. Ma gratitude va aussi à la Fondation Baxter et Alma Ricard qui a financé la première année de mon doctorat et à M. Alain Landry, directeur de la fondation, pour son soutien continu. Ces occasions de financement ainsi que l'appui financier de l'Université d'Ottawa m'ont offert l'occasion d'étudier à l'étranger, d'effectuer une étude comparée avec multiples étapes de collecte de données en Corse et en Ontario, de participer à des colloques nationaux

et internationaux et de prendre part à de nombreuses occasions de dissémination du savoir durant mon doctorat. Le financement très généreux que j'ai reçu lors de mes études doctorales a contribué largement à la qualité de ma formation et de la présente thèse et j'en suis profondément reconnaissante.

Je me dois aussi d'exprimer ma gratitude envers de nombreuses autres personnes, généreuses de leurs encouragements. J'aimerais remercier chaleureusement mes collègues étudiants et le corps professoral des Universités d'Ottawa et de Corse que j'ai croisés durant mon parcours. Par ailleurs, un grand merci aux personnes qui me sont très chères, soit les membres de ma famille immédiate, mon père Jim, ma mère Suzanne, mon frère Steve et ma sœur Shannon, et aux membres de ma belle-famille, Frank, Karen et James, pour leur appui inconditionnel durant ce long parcours d'études supérieures. Je tiens aussi à exprimer ma reconnaissance à mon mari pour son soutien moral continu. Graham, merci de partager cette incroyable aventure avec moi. Je te suis tellement reconnaissante de m'avoir accompagnée lors de mon premier séjour en Corse. Merci aussi de m'avoir encouragée lors des nombreux mois au cours desquels j'étais loin de notre foyer pendant mon travail sur le terrain. Je te suis peut-être encore plus reconnaissante de ta patience, de ta compréhension et du soutien inconditionnel dont tu as fait preuve lorsque j'étais à la maison et absorbée par la rédaction de cette thèse. Merci. Je t'aime!

Je réserve le mot de la fin pour les acteurs sur les terrains en Ontario et en Corse sans lesquels cette recherche n'aurait été possible. Aux acteurs de l'administration scolaire en Ontario, en particulier à l'école Citadelle, ainsi que ceux en Corse, notamment à l'école Muntagna, je ne peux vous nommer, mais je vous remercie sincèrement de m'avoir accueillie dans vos établissements. Aux enseignantes et enseignants qui m'ont permis de partager le quotidien de leurs salles de classe, un grand merci à vous pour votre accueil et votre intérêt à ce projet comparatif. Une pensée chaleureuse et un énorme merci sont également réservés à tous les enfants-participants de cette recherche pour leur précieuse contribution à la collecte et à l'analyse de données. Je vous remercie pour votre ouverture d'esprit et de m'avoir fait confiance en m'accordant l'occasion de communiquer vos paroles dans la présente thèse. Collaborer avec vous sur le terrain fut un privilège et représente le point culminant de ma trajectoire de doctorante. *À ringrazià vi, thanks to each and every one of you, merci à vous tous et toutes.*

Résumé

Cette thèse rend audibles les paroles des enfants-acteurs colligés alors qu'ils vivaient le processus de choix scolaire dans le moment de transition entre paliers élémentaire et secondaire. L'intérêt particulier du projet pour le choix de la langue d'instruction en milieu minoritaire utilise la pertinence d'une étude comparée internationale pour mieux comprendre les particularités et similarités du vécu des enfants de la Corse et de l'Ontario, deux territoires fortement marqués par les questions sociolinguistiques. L'approche postule avec efficience que la mise en perspective des contextes peut contribuer à l'émergence de réflexions et d'actions communes propres à favoriser l'apaisement des conflits ou des tensions, l'harmonisation culturelle sur des territoires multilingues et les droits des enfants en situation minoritaire.

Par cette étude de cas de type ethnographique critique, la recherche croise un ensemble d'outils méthodologiques : l'observation participante, le questionnaire et l'entrevue semi-dirigée, ainsi qu'une analyse des contextes scolaire, familial et national. Une analyse sociologique et comparative rigoureuse met en lumière les ressources des enfants en tant qu'acteurs sociaux et les contraintes qui structurent leurs actions.

On peut constater que le processus de choix scolaire présente tout à la fois une convergence des construits sociaux que sont les métiers d'élève, d'enfant et d'enfant-citoyen et l'occasion pour les enfants d'agir sur ces construits dans l'édification du projet personnel de chacun. À ce titre, l'analyse des silences des adultes fait poindre le besoin de mieux accompagner les enfants au cours des processus de choix et de transition scolaire, de mieux informer les parents concernant ces processus et de repenser l'éducation civique en milieu minoritaire, le tout pour favoriser et renforcer le respect des paroles des enfants.

Cette thèse pluridisciplinaire en sciences de l'éducation offre un nouvel éclairage sur la façon dont les enfants vivent le processus de choix de langue d'instruction en milieu minoritaire, une problématique très peu explorée jusqu'ici dans la recherche internationale. La thèse souligne en outre l'urgence pour les leaders pédagogiques de prendre connaissance de ces problématiques liées à la parole des enfants tout en soulignant la carence d'outils mis à leur disposition pour faciliter leur expression, opérationnaliser leurs droits et participer activement à leur processus de choix.

Mots clés : choix scolaire; parole de l'enfant; éducation comparée; éducation en milieu minoritaire; langue d'instruction.

Abstract

This thesis makes audible the voices of children in transition between elementary and secondary school who are experiencing the school choice process, in particular, the choice of language of instruction. This international, comparative educational research project in the choice of language of instruction in minority language communities provides an essential contribution to better understand the similarities and particularities of experiences lived by children in Corsica and in Ontario, two contexts strongly influenced by sociolinguistic issues. The results provide insightful perspectives on these contexts and efficaciously contribute to the emergence of reflections and common approaches to ease tensions or conflicts, promote cultural harmonization in multilingual territories, and ensure the rights of children in minority settings.

This critical ethnographic case study research incorporates a set of methodological tools: participant observations, questionnaires and semi-structured interviews, and analyses of school, family, and national contexts. The rigorous sociological and comparative analysis highlights the resources of children as social actors as well as the constraints that shape their actions.

These analyses reveal that the school choice process represents a convergence of the social constructs that are student, child, and child-citizen occupations (or *métiers*) and is an opportunity for children to act on these constructs while shaping their individual personal projects. Furthermore, the analysis of adult silence illuminates the need to better support children during the school choice and transition processes, to better inform parents concerning these processes, and to rethink civic education in minority language communities to promote and strengthen respect for children's voices.

This multidisciplinary thesis in education enhances our understanding on how children experience the process of choosing a language of instruction in minority communities, an issue largely unexplored thus far in international research. The thesis also highlights the urgent need for educational leaders to become aware of the issues related to children's voice, while emphasizing the lack of tools available to children to facilitate the expression of their voices, to operationalize their rights, and to participate actively in their school choice process.

Key words: school choice; children's voices; comparative education; minority language education; language of instruction.

Riassuntu

Issa tesa incalca nantu à i parolli di ziteddi attori accolti mentri ch'iddi campavani l'andatura di a scelta sculara duranti a passata trà l'elementariu è u sicundariu in ambu minuritariu. Issa scelta di problematica si spieca da u fattu chì in u duminiu di a scelta sculari sò sempri l'adulti chì piddani a suprana, chì dicidini, chì parlani par i ziteddi o puri chì i catigurizighja cù stu prucessu senza nemmenu includa i ziteddi in i ricerchi nantu à un prucessu chì i concerna direttamenti. D'altrondi, l'intaressu particulari par a scelta di a lingua di struzzioni di u prughjettu m'hà indiatu à cunducia un studiu paragonatu internaziunali da capì meddu i particulari è i sumiddanzi di u vissutu di i ziteddi di a Corsica è di l'Ontariu, dui tarritorii beddi assinalati da i quistioni sociolinguistichi. A quistioni principali di a ricerca hè quista quì : chì prucessi cunducini i ziteddi di a Corsica à di l'Ontariu à suvità o nò a so scularità in una scola o in una filera di lingua minuritaria o magiuritaria ?

A me pustura epistemologica di circadori intarpretativa, critica è riflessiva acconcia u me intaressu scintificu à i parolli di i ziteddi partecipanti. A mitudulugia di u prughjettu l'insirisci in un studiu di casu paragonativu di tippu etnograficu. Par altru, l'attrazzi d'accolta di dati, veni à di l'osservazioni partecipanti, u quistiunariu è l'intarvista semidiretta è dinò un'analisi di i cuntesti parmettini un'analisi più di rigori è olistica di i casi studiati.

L'analisi palesa chì u prucessu di scelta sculari raprisenta una convergenza di i mistieri d'allevu, di ziteddu è di ziteddu citadinu in a custruzzioni di u prughjettu parsunali di ogni ziteddu in quantu à u so avvena sculari è suciali. Si pò di dinò chì st'analisi faci spuntà u bisognu d'accompagnà meddu i ziteddi in u mentri di i prucessi di scelta è di francata sculari, d'attrazzà meddu, o puri infurmà, i ginitori nantu à sti prucessi è à pinsà torna l'aducazioni civica in ambu minuritariu.

A cuntribuzioni à u duminiu aducaziunali hè impurtanti à parecchi liveddi, in particulari par raportu à u postu cintrali chì piddani i ziteddi partecipanti ; à u sguardu particulari nantu à a scelta di a lingua di struzzioni in ambu minuritariu è à l'oghjettivu paragonativu è à l'avvicinanza di i casi di l'Ontariu è di a Corsica chì tirani avanti a capiscitura di l'inghjochi di l'aducazioni in ambu minuritariu.

Parolli chjavi : scelta sculari ; parolla di ziteddu ; aducazioni paragonata ; aducazioni in ambu minuritariu ; lingua di struzzioni

I am who I am today because of the choices I made yesterday.

- Eleanor Roosevelt.

Table des matières

DÉDICACE	II
REMERCIEMENTS	III
RÉSUMÉ	VI
ABSTRACT	VII
RIASSUNTU	VIII
TABLE DES MATIÈRES	X
LISTE DES TABLEAUX	XV
LISTE DES FIGURES	XVI
PREMIÈRE PARTIE : RÉFLEXIONS CONTEXTUELLES, THÉORIQUES, ÉPISTÉMOLOGIQUES, ÉTHIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES	1
MON RÉCIT PERSONNEL : LA FRANCOPHONE <i>INSIDER-OUTSIDER</i>	1
POUR UNE FORMATION INTERNATIONALE DE CHERCHEURE : LA COTUTELLE.....	4
MON RÔLE DE CHERCHEURE ENGAGÉE.....	6
SANS PLUS ATTENDRE.....	7
1. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE	8
1.1 CONTEXTE	8
1.2 PROBLÉMATIQUE	11
1.3 POUR UNE DÉMARCHE COMPARATIVE.....	12
2. RECENSION DES ÉCRITS : POUR UNE ÉTUDE COMPARÉE ONTARIO-CORSE	13
2.1 L'ÉDUCATION COMPARÉE	13
<i>La place de l'histoire</i>	15
<i>La place de la culture</i>	15
<i>La place du « glocal »</i>	16
<i>La place du vécu de l'acteur</i>	16
2.2 LA CONSTRUCTION DES ÉTATS-NATIONS DU CANADA ET DE LA FRANCE : UN CERTAIN PARALLÉLISME HISTORIQUE	18
<i>Le temps des grandes découvertes (du XV^e au XVI^e siècle)</i>	19
<i>La colonisation européenne et l'imposition de langues au XVIII^e siècle</i>	19
<i>Le XIX^e siècle : L'officialisation du bilinguisme au Canada et du monolinguisme en France</i> ...21	
<i>Le XX^e siècle : De politiques assimilatoires à l'ouverture aux langues minoritaires</i>	21
<i>Le XXI^e siècle : Le statut des langues minoritaires à l'heure actuelle</i>	23
2.3 L'ÉDUCATION COMPARÉE : LA FRANCE ET LE CANADA	27
<i>Les systèmes éducatifs canadiens</i>	27
<i>Les luttes scolaires et les droits linguistiques en Ontario français</i>	27
<i>Les programmes d'immersion et de français langue seconde au Canada</i>	29
<i>Le système éducatif français</i>	30
<i>L'enseignement de langues en France</i>	30
<i>Les revendications insulaires et l'enseignement de la langue corse en Corse</i>	31
3. CADRE CONCEPTUEL	35
3.1 CONCEPT D'ENFANT, ACTEUR SOCIAL.....	35
<i>« Enfant », « élève », « adolescent » : une déconstruction des termes</i>	35
<i>Les constructions de l'enfance</i>	37
<i>Les droits internationaux de l'enfant en tant qu'acteur social</i>	39

3.2 CONCEPT DE PAROLE DE L'ENFANT	41
3.3 CONCEPT DE CURRICULUM	45
3.4 CONCEPTS BOURDIEUSIENS D'HABITUS, DE CHAMP, DE CAPITAL ET DE VIOLENCE SYMBOLIQUE	47
<i>L'habitus, le capital et les choix scolaires</i>	47
<i>La domination et la violence symbolique</i>	50
<i>Les rôles des enfants dans le processus de choix scolaire à partir de concepts bourdieusiens</i>	52
<i>Bourdieu et le choix de la langue d'instruction en milieu minoritaire</i>	54
3.5 CONCEPTS D'INTERDÉPENDANCES COMPÉTITIVES ET DE CHOIX SCOLAIRE	57
<i>Les interdépendances compétitives en Ontario et en Corse</i>	57
<i>Les choix scolaires</i>	61
<i>Les « décrocheurs culturels » et autres catégorisations du domaine de choix scolaire</i>	62
4. ÉPISTÉMOLOGIE ET MÉTHODOLOGIE	65
4.1 QUESTIONS DE RECHERCHE.....	65
4.2 PRISE DE POSITION ÉPISTÉMOLOGIQUE	66
<i>Position de chercheuse interprétative</i>	66
<i>Lentille émancipatrice et de théorie critique</i>	67
<i>La chercheuse réflexive</i>	68
4.3 MÉTHODOLOGIE CENTRÉE SUR L'ENFANT : UN CONTRE-POUVOIR PARTICIPATIF	70
<i>Méthodologie : l'ethnographie critique</i>	70
<i>Méthode : l'étude de cas comparative</i>	72
<i>Projet pilote : phase exploratoire de la recherche</i>	74
<i>Déontologie et considérations éthiques du projet de recherche</i>	75
4.4 PROCÉDURE MÉTHODOLOGIQUE	80
4.5 SITES SCOLAIRES CIBLÉS ET LES ENFANTS-PARTICIPANTS.....	80
<i>L'école secondaire Citadelle</i>	81
<i>L'école élémentaire Muntagna</i>	81
<i>Les autres écoles secondaires et collèges de la recherche de terrain</i>	82
<i>Les enfants-participants</i>	82
<i>Pour un quasi-partenariat de recherche avec les enfants-participants</i>	83
4.6 COLLECTE DE DONNÉES : UNE NARRATION THÉORIE VERSUS PRATIQUE.....	84
<i>L'éducation comparée sur le terrain</i>	84
<i>« Yeah, cause you're like a student too » : Que constitue l'observation participante avec des enfants en Ontario et en Corse?</i>	86
<i>Le questionnaire : le premier pas vers l'écoute aux paroles des enfants</i>	89
<i>L'entrevue semi-dirigée et la parole de l'enfant</i>	91
<i>L'activité de co-analyse avec les enfants-participants</i>	93
4.7 RIGUEUR SCIENTIFIQUE OU LE « TRUSTWORTHINESS » DE LA RECHERCHE	98
4.8 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES.....	101
<i>Traitement des données</i>	102
<i>Analyse des données de questionnaire</i>	104
<i>Analyse des notes de terrain et des entretiens</i>	105
<i>Le rôle des enfants-participants dans l'analyse et la coconstruction des savoirs</i>	110
DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE ET DISCUSSION DES PAROLES DES ENFANTS	113
5. CHOIX SCOLAIRE ET CONTEXTE SCOLAIRE : LIEU DE PAROLES, SILENCES ET POSSIBILITÉS D'AVENIR	117
5.1 MISE EN CONTEXTE DES POSSIBILITÉS DE CHOIX SCOLAIRES.....	117
<i>École, langue, programme et cours : les nombreux choix en Ontario</i>	118
<i>Quel collège? Quelle filière? Quelle LV1? Les nombreux choix en Corse</i>	119
<i>Coup d'œil sur les choix scolaires des enfants-participants</i>	122

5.2 LE SILENCE DU PERSONNEL ENSEIGNANT.....	126
<i>L'obligation de fréquenter la « nouvelle école » en Ontario.....</i>	127
<i>Autres choix possibles qui passent sous silence en Corse et en Ontario.....</i>	130
5.3 LORSQU'ON ROMPT LE SILENCE À L'ÉCOLE, QU'EN DIT-ON?	134
<i>Le « bon » choix d'école en Ontario.....</i>	134
<i>Le « bon » choix de langue vivante en Corse.....</i>	137
<i>Quand les enfants préfèrent le silence des enseignants.....</i>	139
5.4 L'INFLUENCE DES AMIS ET DES PAIRS : UN CRITÈRE DE CHOIX PARADOXAL	141
<i>Le désir de convaincre ses amis de rester ou de partir.....</i>	143
<i>L'influence considérable des choix des amis et des pairs.....</i>	147
<i>Le choix des amis et des pairs en tant que non-critère de choix.....</i>	148
<i>Le cas d'Elena : l'intimidation, les « amis » et le choix scolaire.....</i>	151
5.5 LA TRANSITION ÉLÉMENTAIRE-SECONDAIRE	153
<i>Comment anticipent-ils la transition?.....</i>	154
<i>Comment ont-ils vécu la transition?.....</i>	159
5.6 L'IMAGINAIRE POSTSECONDAIRE DES ENFANTS.....	162
<i>Imaginaire de métiers futurs.....</i>	163
<i>Imaginaire d'études postsecondaires.....</i>	166
<i>Imaginaire familial.....</i>	170
5.7 DISCUSSION : CHOIX SCOLAIRE ET CONTEXTE SCOLAIRE.....	171
<i>Le capital social qui circule à l'école.....</i>	171
<i>Le choix scolaire : curricula réels et cachés.....</i>	174
<i>La structuration de l'autonomie de l'enfant-acteur en contexte scolaire.....</i>	179
<i>Les constructions et reconstructions du métier d'élève en contexte scolaire.....</i>	181
<i>Quel accompagnement durant la transition scolaire?.....</i>	184
<i>Le contexte scolaire : lieu de résistance possible dans le processus inégal de choix scolaire.....</i>	187
6. CHOIX SCOLAIRE ET CONTEXTE FAMILIAL : TYPES DE PROCESSUS DE CHOIX	
FAMILIAUX ET RÔLES D'ENFANTS.....	189
<i>Coup d'œil sur les processus de choix familiaux.....</i>	192
6.1 CHOIX SCOLAIRE IMPOSÉ	194
<i>« Oui c'était mon choix. Enfin, ma mère a choisi un peu et moi après » : le processus de choix scolaire imposé en Corse.....</i>	194
<i>« It feels like they don't listen » : le processus de choix scolaire imposé en Ontario.....</i>	197
6.2 CHOIX SCOLAIRE DIRIGÉ.....	200
<i>« Oui, c'est quand même les parents qui prennent le dessus. C'est normal » : le processus de choix scolaire dirigé en Corse.....</i>	201
<i>« I'm just a kid [...] but I still think I should have a say in it » : le processus de choix scolaire dirigé en Ontario.....</i>	204
6.3 CHOIX SCOLAIRE FAMILIAL.....	208
<i>« Mes parents sont pas comme le type de me forcer de faire quelque chose que je veux pas » : le processus de choix scolaire familial en Ontario.....</i>	209
<i>« Oui, chacun a son opinion et après on choisit » : le processus de choix scolaire familial en Corse.....</i>	214
<i>L'influence de la fratrie sur les choix scolaires.....</i>	215
<i>Le processus de choix familial : à recommander à tous?.....</i>	217
6.4 CHOIX SCOLAIRE D'ENFANT.....	218
<i>« I don't think she really cares » : le processus de choix scolaire d'enfant en Ontario.....</i>	219
<i>« Oui je leur ai expliqué tout » : le processus de choix scolaire d'enfant en Corse.....</i>	219

6.5 DISCUSSION : L'INFLUENCE DU CONTEXTE FAMILIAL SUR LES RÔLES DES ENFANTS DANS LE PROCESSUS DE CHOIX SCOLAIRE	221
<i>Les familles et les interdépendances compétitives d'établissements scolaires</i>	222
<i>Choix scolaire en contexte familial : les rôles et l'agency des enfants</i>	229
<i>La socialisation familiale et l'enfant-acteur : pour une redéfinition du métier d'enfant</i>	235
<i>L'absence des paroles des parents</i>	241
<i>Le contexte familial : pour une comparaison des processus de choix et des métiers d'enfants</i>	242
7. CHOIX SCOLAIRE ET CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE NATIONAL : REPRÉSENTATIONS LINGUISTIQUES, MARCHÉS LINGUISTIQUES ET ABSENCE DU FACTEUR « CULTUREL »..	244
7.1 REPRÉSENTATIONS DES ENFANTS DES LANGUES MINORITAIRES ET MAJORITAIRES	244
<i>Le corse est-il parlé en Corse? Est-il parlé ailleurs qu'en Corse?</i>	246
<i>L'omniprésence de l'anglais en Ontario</i>	250
<i>Les choix de la langue d'instruction minoritaire ou majoritaire</i>	253
7.2 COMPÉTENCES LANGAGIÈRES ET CHOIX DE LA LANGUE D'INSTRUCTION	256
« <i>Il y a pas beaucoup de jeunes qui parlent corse</i> » : les compétences langagières et le choix d'étudier le corse	258
« <i>I'm not very fluent in French des fois</i> » : les compétences langagières et le choix d'étudier le français.....	260
7.3 FACTEUR STRATÉGIQUE/FINANCIER DU CHOIX DE LA LANGUE D'INSTRUCTION.....	263
« <i>Cause like it's true if you're bilingual you earn more money</i> » : le côté plutôt financier des choix de la langue d'instruction en Ontario	265
« <i>Je me dis que ça peut augmenter ma moyenne</i> » : le côté plutôt stratégique des choix de la langue d'instruction en Corse.....	270
7.4 FACTEUR CULTUREL DU CHOIX DE LA LANGUE D'INSTRUCTION	274
<i>La construction identitaire : identités multiples, bi-plurilingues des enfants-participants</i> ..	276
« <i>Yeah, like you're just French in the school</i> » : le rapport à l'identité et à la communauté linguistique en Ontario.....	278
« <i>Il y a que des Corses qui ont resté prendre le corse</i> » : le rapport à l'identité et à la communauté linguistique en Corse.....	282
« <i>Ça m'a influencé de parler en français parce que toute ma famille est français</i> » : l'influence de la culture familiale en Ontario.....	284
« <i>J'ai quand même une famille centrée sur le corse</i> » : l'influence de la culture familiale en Corse.....	286
7.5 DÉCONSTRUCTION DU TERME « DÉCROCHEUR CULTUREL ».....	288
« <i>No, you're just making a change you're not dropping out</i> » : les réactions des enfants-participants ontariens au terme « décrocheur culturel ».....	290
« <i>Ils abandonnent un peu leur langue</i> » : les réactions des enfants-participants corses au terme « décrocheur culturel »	294
« <i>It's like everyone has to put a label on someone</i> » : résister à la catégorisation d'enfants.296	
7.6 DISCUSSION : L'INFLUENCE DU CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE NATIONAL	297
<i>Offres obligatoires et optionnelles ou la hiérarchisation des langues d'instruction</i>	298
<i>Cultures et curricula nationaux : la construction de l'enfant-citoyen et les répercussions sur le choix de la langue d'instruction</i>	301
<i>Le contexte sociolinguistique national : pour faire état des facteurs pragmatiques et affectifs du choix de la langue d'instruction</i>	317
8. CONCLUSION : UNE AMORCE DE DIALOGUE ET UN APPEL À L'ACTION	318
8.1 SYNTHÈSE, MÉTA-ANALYSE ET DISCUSSION	318
<i>Retour sur les objectifs de la recherche</i>	318

<i>Retour sur les concepts clés de l'analyse</i>	320
<i>Retour sur l'analyse des données</i>	322
<i>Méta-analyse du processus de choix scolaire : une convergence des métiers d'élève, d'enfant et d'enfant-citoyen et les effets sur le projet personnel de l'enfant</i>	327
8.2 IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PRATIQUES DE LA RECHERCHE	330
<i>Accompagner les enfants dans leur transition et processus de choix scolaires</i>	331
<i>Outiller les parents pour mieux accompagner leurs enfants et inclure leurs paroles</i>	333
<i>Repenser l'éducation civique en milieu minoritaire</i>	334
<i>Implications théoriques</i>	336
8.3 APPORTS DE LA THÈSE AU DOMAINE ET AUX ENFANTS-PARTICIPANTS	337
<i>Contribution au domaine</i>	337
<i>Ce qu'en disent les enfants-participants</i>	339
8.4 MOT DE LA FIN	343
RÉFÉRENCES	345
ANNEXES	367
ANNEXE A : TABLEAU COMPARATIF DES SYSTÈMES SCOLAIRES FRANÇAIS ET ONTARIEN.....	367
ANNEXE B : GUIDE D'OBSERVATION PARTICIPANTE (ONTARIO ET CORSE).....	368
ANNEXE C : QUESTIONNAIRE (ONTARIO).....	370
ANNEXE D : QUESTIONNAIRE (CORSE).....	382
ANNEXE E : GUIDE D'ENTRETIEN (HIVER-PRINTEMPS 2013, ONTARIO ET CORSE).....	394
ANNEXE F : GUIDE D'ACTIVITÉ DE CO-ANALYSE (AUTOMNE 2013, ONTARIO).....	396
ANNEXE G : GUIDE D'ACTIVITÉ DE CO-ANALYSE (AUTOMNE 2013, CORSE).....	401

Liste des tableaux

<i>Tableau 1. Quel est ton choix scolaire pour l'an prochain?</i>	122
<i>Tableau 2. Choix scolaires des enfants-participants de la Corse</i>	124
<i>Tableau 3. Choix scolaires des enfants-participants de l'Ontario</i>	125
<i>Tableau 4. L'influence de l'opinion des amis</i>	142
<i>Tableau 5. L'influence du choix scolaire des amis</i>	142
<i>Tableau 6. Si j'ai des enfants, je les inscrirai</i>	170
<i>Tableau 7. Comment t'es-tu rendu à ce choix?</i>	192
<i>Tableau 8. L'influence de l'opinion de la mère</i>	193
<i>Tableau 9. L'influence de l'opinion du père</i>	193
<i>Tableau 10. Les types de processus de choix scolaire en contexte familial</i>	221
<i>Tableau 11. Est-ce ton choix scolaire idéal?</i>	236
<i>Tableau 12. L'influence des représentations linguistiques sur les choix scolaires d'enfants-participants en Corse</i>	246
<i>Tableau 13. L'influence des représentations linguistiques sur les choix scolaires d'enfants-participants en Ontario</i>	250
<i>Tableau 14. Choix scolaires de la langue d'instruction des enfants-participants de la Corse</i>	253
<i>Tableau 15. Choix scolaires de la langue d'instruction des enfants-participants de l'Ontario</i>	255
<i>Tableau 16. Si je me compare à ma professeure ou à mon professeur de français en Ontario ou de corse en Corse, je dirais que je parle la langue</i>	257
<i>Tableau 17. Si je me compare aux autres élèves de mon école, je dirais que je parle le français en Ontario ou le corse en Corse</i>	257
<i>Tableau 18. Si je me compare aux autres francophones ou corsophones de ma région, je dirais que je parle le français en Ontario ou le corse en Corse</i>	257
<i>Tableau 19. Mon choix est basé sur l'importance de ma culture</i>	275
<i>Tableau 20. Je me considère</i>	276

Liste des figures

<i>Figure 1. Conceptualisation de l'article 12 de la CIDE (traduction libre, Lundy, 2007, p. 932)</i>	<i>43</i>
<i>Figure 2. La relation entre le positionnement épistémologique, la méthodologie et la méthode de ce projet de recherche doctorale.....</i>	<i>72</i>
<i>Figure 3. Étude holistique du cas</i>	<i>73</i>
<i>Figure 4. Relation entre questions, données et sens de la recherche (traduction libre de la Figure 12.2 de Lichtman, 2013, p. 255)</i>	<i>102</i>
<i>Figure 5. Les différents types de processus de choix en contexte familial</i>	<i>191</i>
<i>Figure 6. Les types de facteurs qui peuvent influencer le choix de la langue d'instruction</i>	<i>256</i>

Première partie : Réflexions contextuelles, théoriques, épistémologiques, éthiques et méthodologiques

Una lingua si cheta, un populu si more.

Une langue qui se tait, c'est un peuple qui meurt.

A language silenced, a people dies.

Il me semble approprié d'entamer l'écriture de cette thèse avec un proverbe corse qu'un enfant-participant, Nouléa, m'a demandé d'y insérer. Celle-ci m'a raconté que c'est son proverbe corse préféré. Ces huit mots en corse, langue régionale et minoritaire en France, sont chargés d'émotion et viennent me prendre quant à la raison d'être de mon travail de recherche qui s'intéresse au choix de langue d'instruction en milieu minoritaire. J'ai décidé d'inclure des traductions de ce proverbe puisque l'écriture plurilingue de cette thèse parle *du* corse et *en* corse, *du* français et *en* français et *de* l'anglais et *en* anglais – langues minoritaire et majoritaire des deux contextes de la présente étude comparée, soit : la Corse et l'Ontario. Qui plus est, le choix d'amorcer cette première partie de la thèse avec la citation d'un enfant-participant est significatif puisque les paroles des enfants constituent la pierre angulaire de cette thèse. Le projet d'éducation comparée que je présenterai s'inscrit dans une problématique de sociologie de l'éducation liée aux choix scolaires en situation de langues et cultures minoritaires et part des paroles des enfants pour traiter cette problématique. Avant de présenter le contexte et la problématique de cette recherche, je tiens d'abord à raconter mon récit autoréflexif en tant que chercheure engagée. Je me dois de communiquer mon récit personnel qui est inextricablement lié au récit de ce projet de recherche. En effet, ils sont, à bien des égards, un seul et même récit réflexif qui constitue un *counter narrative* attendu que cette recherche résiste aux discours normatifs imprégnés dans le domaine de choix scolaire et les questionne.

Mon récit personnel : la francophone *insider-outsider*

La narration de ce projet de recherche commence nécessairement avec la narration de mon récit personnel puisqu'en tant que chercheure réflexive je m'aligne avec Heller et Moïse (2009) qui précisent que « nos histoires subjectives [...] orientent les choix de recherche, les modes d'explication, la construction du savoir et des disciplines » (p. 25). Pour souligner les

façons dont cette recherche est une extension de moi, je trouve essentiel d'expliquer la variété de facteurs qui m'ont amenée à devenir enseignante et jeune chercheure passionnée par la cause des communautés linguistiques minoritaires et les droits des enfants, le tout m'incitant à mener à bien le présent projet de recherche et l'écriture de cette thèse.

Le fait français au Canada m'a toujours tenu à cœur en raison des nombreux moments qui m'ont définie de façon paradoxale à la fois d'*outsider* et d'*insider*, voire de leader, dans la communauté francophone minoritaire. Je suis née et j'ai toujours vécu en Ontario, mise à part l'année que j'ai passée en Corse pour ma recherche de terrain. Bien que j'aie déménagé quelques fois à travers la province, je n'ai jamais eu l'occasion de vivre dans un milieu majoritaire francophone et conséquemment, je connais très bien la réalité des francophones qui vivent en milieu minoritaire.

Je suis l'enfant d'un couple exogame : ma mère est francophone et mon père est anglophone. En revanche, leur identité n'est pas limitée à ces étiquettes. Mes parents ont décidé d'élever tous leurs enfants en français. De ce fait, dans ma jeunesse, on ne parlait que le français à la maison. De plus, mes parents ont choisi une garderie et, par la suite, une école élémentaire de langue française pour mon frère, ma sœur et moi-même. C'était un défi pour mon père, unilingue anglophone, mais il croyait fermement à l'importance d'une éducation de langue française pour ses enfants. Comme j'ai grandi et que mon père ne pouvait plus se débrouiller avec ses capacités limitées en français pour communiquer avec nous, l'anglais est devenu de plus en plus la langue de notre foyer. Aujourd'hui, je ne parle le français de façon régulière qu'avec ma mère. Alors que c'est elle qui a assuré la transmission culturelle et linguistique du français, je soutiens toujours que ce sont mes deux parents qui m'ont fait connaître la mission du fait francophone en milieu minoritaire.

Exercer mon droit de me faire instruire en français n'a pas toujours été facile. J'ai dû traverser une distance de 80 km à l'aller et au retour pour me rendre dans mes écoles élémentaire et secondaire de langue française. Cette expérience n'a fait que souligner l'importance de l'article 23 et des personnes investies dans la protection des droits des minorités sur le plan national et international. Pourtant, le choix scolaire, comme plusieurs autres types de choix, n'est pas statique, mais se vit de façon continue à travers la scolarité d'un enfant. Pour ma part, mes parents et moi avons fixé notre choix scolaire d'école secondaire sur une école de langue française durant ma transition de la 8^e à la 9^e année. En revanche, c'est au cours de ma 10^e année

que j'ai voulu changer pour une école de langue anglaise en raison de son excellent programme de musique, de sa proximité de mon foyer et pour rejoindre mes amis de mon quartier. Mes parents m'ont appuyée dans ce choix, tout en soulignant que ce n'est pas ce qu'ils souhaitaient pour ma scolarité et mon avenir. Mon semestre de cinq mois dans une école de langue anglaise a cimenté ma compréhension à savoir que je devais absolument étudier en français. Après seulement quelques mois dans une école de langue anglaise, je me suis rendu compte à quel point c'était facile de se perdre dans ce milieu anglophone majoritaire, notamment de perdre langue, culture et identité. Je me suis aussi rendu compte que si je voulais toujours améliorer mes capacités en français et faire partie de la communauté franco-ontarienne, je devais absolument retourner dans mon école de langue française. Mon vécu en milieu minoritaire a fait en sorte que cela me semblait un non-choix. Cette conclusion était mienne à ce moment particulier de mon parcours et j'ai donc décidé de retourner à l'école de langue française pour ma 11^e et ma 12^e année, ce qui a mené au choix d'étudier en français pour mes études postsecondaires et supérieures, voire de rédiger cette thèse en français.

Je vis toujours dans mes deux langues et entre elles. Je m'identifie à la fois bilingue et Franco-ontarienne puisque je ne considère pas que ces identités s'excluent. En tant qu'enfant inscrite dans une école de langue française en milieu minoritaire, j'ai vécu un processus de construction identitaire continu fortement influencé par les représentations et idéologiques linguistiques qui m'entouraient. Les perspectives des autres, eu égard à la légitimité de mon identité, ont alors profondément influencé ma construction identitaire, ma sécurité linguistique et mon parcours. J'ai vécu de nombreux moments de rupture dans la construction continue de mon identité en tant que francophone. Quand un francophone me disait que j'avais un nom anglophone, « Ton prénom c'est *Megan*? Ton nom *Cotnam*? », je me questionnais à savoir si un nom anglophone faisait en sorte que je ne pouvais être Franco-ontarienne. Quand on me demandait pourquoi j'avais un accent anglais quand je parlais le français et pas d'accent français quand je parlais l'anglais, je me questionnais à propos de ma « vraie » langue première, malgré le fait que j'ai appris le français avant l'anglais. C'est durant mes études secondaires que j'ai commencé à affirmer mon identité franco-ontarienne et de leader dans mon école. Je me souviendrai toujours de la conversation que j'ai eue en 12^e année avec mon enseignante de français quand je lui ai demandé si elle pensait que je pourrais réussir à l'université si j'étudiais en français. Elle semblait surprise de la question et m'a encouragée à poursuivre ma scolarité en

français. Je suis donc partie pour l'université, confiante de mon choix. Pourtant, mon arrivée à l'Université d'Ottawa a représenté le moment de rupture identitaire le plus important de ma vie. C'était la première fois que j'étais franchement traité d'anglophone par mes collègues et professeurs. On m'a incitée à plus d'une reprise à étudier en anglais pour mieux réussir. Mais étudier en anglais aurait été la solution « facile ». J'ai donc tenu tête et je me suis taillé une place dans la communauté francophone universitaire. En tant que doctorante à l'Université d'Ottawa, je vis une expérience beaucoup plus positive que je ne l'ai connu au baccalauréat. Je reconnais les structures et représentations qui peuvent causer l'insécurité linguistique, ce qui me permet de me distancer de celles-ci, sans pourtant pouvoir en faire abstraction. Je sais que mon identité, qui résulte de ma trajectoire personnelle et des contraintes que j'ai vécues socialement, est complexe dans un monde qui essaie de la réduire. Je vis l'écriture de cette thèse *en français* comme un énorme succès personnel que j'échange avec ma famille et les nombreux acteurs que j'ai connus et qui m'ont encouragée à trouver et à prendre ma place dans la communauté francophone.

Pour une formation internationale de chercheure : la cotutelle

Mon expérience à titre d'étudiante inscrite en cotutelle colore tous les aspects de cette recherche et doit alors être soulignée antérieurement à la présentation du projet de recherche. Ce programme unique m'a permis de dépasser les frontières traditionnelles d'un parcours doctoral en m'offrant l'occasion d'effectuer mes études doctorales à la fois à l'Université d'Ottawa et à l'Université de Corse Pascal Paoli. Durant mes études, j'ai été dirigée conjointement par un directeur de thèse dans chaque établissement, encadré par deux membres de mon comité de thèse de chaque université et intégré à un laboratoire de recherche canadien et français. Je tiens aussi à souligner que le choix de m'inscrire en cotutelle était directement lié à mon désir de mener une étude comparée internationale, un but professionnel que j'ai pu mener à bien grâce à ma formation francophone internationale.

Pendant les quatre années de mon parcours doctoral, j'ai effectué trois séjours d'un total de douze mois en Corse. Durant la première année de mes études doctorales, j'ai passé huit mois à Corte, ce qui m'a permis de suivre trois cours à l'Université de Corse, de mener une pré-enquête sur le terrain dans une école élémentaire et un collège et d'établir mon réseau de chercheure. L'accueil enthousiaste que j'ai reçu durant cette année, non seulement de la part de mon directeur de thèse, mais de l'ensemble du corps professoral, a grandement contribué au succès des étapes de planification et d'exécution de ce projet comparatif. J'avoue que j'étais très

nerveuse à l'idée d'étudier à l'Université de Corse, surtout parce que je ne voulais pas avoir à vivre un autre moment de rupture identitaire ou des moments d'insécurité linguistique.

Heureusement, les chercheurs corses ne s'intéressent pas seulement au concept de polynomie – soit la reconnaissance de plusieurs variétés d'une langue qui sont tolérées également, sans qu'il y ait hiérarchisation (Marcellesi, 1983) – dans leurs recherches, mais incarnent les concepts de démocratie linguistique qu'ils avancent. Leurs attitudes polynomistes, au regard de mes variétés de français, m'ont donné la confiance de participer pleinement au sein de la communauté sur le campus et d'être dynamique et de ne pas hésiter. Mon premier séjour en Corse m'a permis d'acquérir le savoir scientifique et de vivre une expérience de terrain avec lentille ethnographique nécessaire pour mener à bien une étude comparée sur cette île.

J'ai effectué la collecte de données de ce projet lors de mes deuxième et troisième séjours en Corse. J'ai également profité de l'occasion pour rencontrer mon directeur et les membres de comité de thèse durant ces séjours. Effectivement, pour éviter le risque important d'ethnocentrisme dans le contexte d'une étude comparée internationale, il devient indispensable de privilégier une équipe internationale de chercheurs qui puissent travailler ensemble à long terme (Crossley, 2008; Phillips et Schweisfurth, 2008; Porcher, 2008). Cela mène à la collaboration d'*insiders* qui connaissent davantage les contextes culturels qui participent avec les *outsiders* qui peuvent apporter des perspectives nouvelles et stimulantes. En tant qu'étudiante en cotutelle, je me suis dotée de l'appui d'une équipe de chercheurs à la fois aux universités d'Ottawa et de Corse qui ont apporté de nouvelles perspectives et des renseignements cruciaux sur les deux terrains de mon étude. Cet accompagnement d'étudiante en cotutelle m'a permis de diversifier mes horizons scientifiques et de participer à un plus large réseau international de chercheurs. Vivre une étude comparée m'a fourni l'occasion de m'éloigner d'un contexte familial en me permettant de vivre dans un autre contexte et d'être confrontée à un autre milieu linguistique minoritaire avec ses particularités et ses similarités au contexte ontarien. J'ai également pu développer de nouvelles perspectives pratiques et théoriques en Corse qui m'auraient échappées si je n'étais restée que dans un seul terrain. Avec un pied dans chacune des universités et chacun de mes terrains, j'ai tenté de repousser les frontières, d'amorcer des dialogues et de miser sur l'élément rassembleur parmi cette équipe de recherche : le désir de contribuer à l'essor des communautés linguistiques minoritaires par l'entremise de la recherche.

Mon rôle de chercheure engagée s'est alors concrétisé au moyen de mes expériences d'études et de terrain en Corse.

Mon rôle de chercheure engagée

La narration de mes histoires personnelles et d'étudiante de cotutelle renforce la compréhension de cette thèse, mais avant de procéder à la description de la recherche je considère également qu'il soit impératif d'affirmer ma position de chercheure engagée puisque cette recherche part de ce cadre de référence social, linguistique, critique et politique. Passionnée par le milieu éducationnel, j'y ai trouvé ma place en tant que citoyenne engagée, enseignante et chercheure. Mon discours de chercheure ne se veut donc pas neutre. En tant que chercheure réflexive et engagée, j'assume ma subjectivité sans pour autant que cette position entrave la scientificité du projet. Par ailleurs, mon choix de mener une étude comparée en milieu linguistique minoritaire provient de mon désir de créer des retombées positives dans les terrains corse et ontarien. Au-delà de mon désir d'augmenter la rétention dans les programmes et écoles de langue minoritaire, problématique abordée au premier chapitre, j'ai également comme but de créer des retombées positives de pair avec les enfants-participants qui sont directement concernés par le processus de choix scolaire, telles qu'augmenter les ressources et informations offertes aux enfants et à leurs familles durant le processus de choix et de transition scolaire ainsi que souligner l'importance de concrètement solliciter, écouter et entendre les paroles des enfants.

Ma position de chercheure engagée est également fortement liée à la place importante des droits nationaux et internationaux dans le cadre de la présente thèse. En tant que francophone de milieu minoritaire canadien, mon droit de cité passe par mes droits constitutionnels du Canada, notamment au droit d'être instruit dans la langue de la minorité, un droit qui n'existe pas en France pour les locuteurs de langues régionales ou minoritaires. À n'en point douter, le manque de reconnaissance de la minorité nationale francophone de la France est un des facteurs déclencheurs qui m'a incitée à mener une étude comparative internationale dans ce contexte. La place privilégiée des droits dans les enjeux en milieu minoritaire est alors liée à la place substantielle des droits de la Convention internationale des droits de l'enfant dans la conceptualisation et la réalisation de cette recherche. L'absence de la voix des enfants dans le domaine des choix scolaires peut être lue de nombreuses façons, mais mon choix de marier lentilles éducatives, sociologiques et juridiques est fortement lié à ma passion concernant la scolarité des enfants en milieu minoritaire. Cette thèse forge ainsi un espace dans lequel les

paroles des enfants sont entendues et prises en considération. Qui plus est, en tant qu'étude comparée, j'insère les situations particulières d'enfants de l'Ontario et de la Corse dans l'immense problématique du rapport à l'autre et plus particulièrement, du rapport aux minorités.

Sans plus attendre...

Le présent projet de recherche s'intéresse aux processus de choix scolaire que vivent les enfants de l'Ontario et de la Corse, plus particulièrement par rapport au choix de la langue d'instruction lors de la transition de l'école élémentaire à l'école secondaire ou au collège. Cette thèse raconte l'histoire d'un projet pluridisciplinaire de sciences de l'éducation. Ce projet ne se veut pas une analyse de surface des facteurs qui influencent le choix scolaire, mais une analyse plus complexe d'éducation comparée des processus de choix, des cultures du choix scolaire, des rapports de pouvoirs imbriqués dans ces cultures et des paroles et de l'*agency* des enfants-acteurs, le tout dans leurs contextes éducatifs, familiaux et sociolinguistiques nationaux en milieu minoritaire ontarien et corse. Une telle analyse nécessite un cadre conceptuel tout aussi complexe et une méthodologie adaptée aux particularités de la problématique et des contextes.

L'objectif de cette première partie de la thèse est d'argumenter la pertinence de la problématique et des choix théoriques, épistémologiques et éthiques de la recherche. Pour ce faire, le chapitre 1 contextualise et relate la problématique de la recherche ainsi que l'importance d'une démarche d'éducation comparée pour mener à bien cette recherche. Le chapitre 2 recense les écrits sur le domaine d'éducation comparée, offre une mise en perspective historique comparative des constructions des États-nations de la France et du Canada et expose les différences et ressemblances entre systèmes scolaires français et canadiens, notamment le système scolaire de l'Ontario. Le chapitre 3 aborde les éléments conceptuels qui ont encadré la conceptualisation et la réalisation du projet de recherche ainsi que l'analyse de ses données. De plus, le chapitre 4 présente les considérations épistémologiques, éthiques et méthodologiques qui sous-tendent tous les aspects de la recherche.

1. Contexte et problématique

1.1 Contexte

Je continue l'écriture de cette thèse en stipulant que les enfants, qui représentent un tiers de la population mondiale, sont des citoyens à part entière qui ont le droit de négocier les conditions les plus propices pour leur émancipation et leur succès et seront traités ainsi tout au long de la narration de mon projet de recherche. La présente thèse traite des choix scolaires en milieu minoritaire tels que vécus par des enfants âgés de 10 à 14 ans en Ontario et en Corse. Plus précisément, je m'intéresse aux paroles d'enfants qui vivent le processus de choisir une école ou une filière, soit de langue majoritaire ou minoritaire. Les constructions de l'enfance étant multiples, les rôles divers qu'entreprennent les enfants au sein du processus de choix scolaire et en tant que participants au projet de recherche feront également partie de l'analyse qui s'ensuit.

Ce qui distingue les minorités de langue officielle au Canada de la minorité linguistique corsophone est leur droit constitutionnel à l'enseignement dans leur langue. La proclamation de la loi constitutionnelle de 1982 comprend la Charte canadienne des droits et libertés. Cette charte inclut l'article 23, « Droits à l'instruction dans la langue de la minorité », qui vise le maintien des communautés linguistiques minoritaires, attendu que les parents visés sont des « ayants droit », citoyens ayant le droit constitutionnel d'assurer une scolarité dans la langue minoritaire pour leurs enfants. De fait, les enfants bénéficiaires de l'article 23 en Ontario peuvent choisir de fréquenter l'école de langue française confessionnelle (catholique) ou non confessionnelle, toutes deux du service public. Mon projet s'intéresse aux enfants qui restent dans le système d'enseignement de langue française ainsi que ceux qui le quittent pour le système scolaire de langue anglaise au moment de la transition de la 8^e à la 9^e année en Ontario. En 2012-2013, il y a eu une perte de 9,2 % des effectifs entre la 8^e et la 9^e année dans les écoles de langue française en Ontario (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013). Cependant, du côté anglophone, c'est une situation tout autre puisque les écoles de langue anglaise ont connu un gain de 9,3 % d'enfants en 2012-2013 (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013). On peut donc conclure qu'un nombre important d'enfants du système de langue française choisissent de poursuivre leurs études secondaires dans une école de langue anglaise (Martel, 2001; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013) et la rétention scolaire des enfants du système de langue française représente ainsi une préoccupation de premier ordre (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009). Malgré cette préoccupation, aucune étude recensée n'explique ce phénomène.

Pour sa part, la langue corse est aujourd'hui objet d'étude et langue de communication dans la majorité des écoles de la Corse. De plus, le nombre d'enfants concernés par l'enseignement de la langue corse n'a cessé de croître depuis la création de programmes scolaires en langue corse. Deux formes d'enseignements sont offertes aux enfants en Corse : soit l'enseignement en filière standard soit l'enseignement en filière bilingue. En classe standard, les enfants ont la possibilité de suivre trois heures hebdomadaires de langue corse. Cet enseignement vise l'apprentissage du corse et offre des activités en langue corse. L'enseignement en classe bilingue vise une parité horaire français-corse dans laquelle la langue corse est à la fois didactique et langue d'enseignement. Cet enseignement paritaire insère la langue minoritaire dans l'enseignement de matières scolaires valorisées et résiste à sa minoration (Jaffe, 2005). Les enfants inscrits en filière bilingue corse suivent des cours tels que l'histoire, la géographie et les mathématiques en corse ainsi qu'un cours de langue corse. Je m'intéresse, dans ce contexte, à la transition du CM2 à la 6^e, soit la transition de l'école élémentaire au collège. En 2005-2006, 15 % des élèves du premier degré étaient inscrits dans un programme d'enseignement bilingue, mais seulement 5 à 8 % des collégiens et lycéens y sont restés (Collectivité territoriale de Corse, 2005, p. 26). On peut conséquemment constater une tendance considérable de la part des enfants à quitter l'enseignement bilingue au moment de l'entrée au collège. En 2012, 19,42 % des élèves en CM2 sur la Corse étaient inscrits en CM2 bilingue alors que le pourcentage d'élèves au collège en 6^e en enseignement bilingue est de 17,55 % (Académie de Corse, 2012). Il semblerait alors que le nombre d'enfants inscrits en enseignement bilingue à l'élémentaire et au collège s'améliore, mais il demeure que la transition CM2-6^e entraîne une perte d'effectifs. Pourtant, aucune étude recensée ne s'intéresse à mieux comprendre cette occurrence.

Je compare les trajectoires individuelles d'enfants qui sont inscrits dans des programmes de langue minoritaire en Ontario et en Corse lorsqu'ils s'approprient à vivre un processus de choix scolaire. On pourrait critiquer ou être réticent par rapport à une comparaison d'une langue internationale, le français, et d'une langue régionale, le corse. En fait, j'ai eu des réactions mixtes lors de mon arrivée en Corse quand j'ai tenté d'expliquer que le français, langue hégémonique en Corse, est devenu langue minorée, voire extrêmement minoritaire dans certaines régions de l'Ontario. Toutefois, j'ai mené mon étude comparée en Corse et en Ontario, car c'est le patrimoine humain, le volet identitaire et culturel d'être locuteur d'une langue minoritaire ainsi que les motivations linguistiques propres aux communautés minoritaires qui sont comparées dans

cette étude et non pas les langues elles-mêmes, bien que je ne puisse en faire abstraction. Je prends alors position en tant que chercheuse que les expériences et les choix vécus par les enfants de langue d'instruction soit minoritaire ou majoritaire en Ontario et en Corse sont comparables. En outre, la comparaison permet de mieux comprendre les enjeux particuliers et communs des processus de choix scolaires dans les deux contextes. Dans le cadre de cette étude comparée, il importe aussi de souligner les politiques internationales que partagent les contextes ontarien et corse, notamment par rapport aux droits de l'enfant.

Le Canada et la France sont parmi les pays qui ont signé et ratifié la Convention internationale des droits de l'enfant (dorénavant, CIDE), convention qui vise le respect et la protection des enfants. L'article 12 de la CIDE tente de préciser l'importance de la parole de l'enfant : « les États parties (*sic*) garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération » (HDCH, 1989). Cet article est constitué de trois parties essentielles : 1) le droit de l'enfant à se prononcer lorsqu'il a intérêt à le faire; 2) la nécessité que cette connaissance produite par l'enfant soit légitimement prise en considération et 3) que l'enfant doit être jugé « capable de discernement » pour profiter de ce droit. Partant de la prémisse que les enfants sont capables de discernement, le respect des opinions des enfants ne constitue pas seulement une bonne pratique pédagogique ou un choix épistémologique pertinent, mais une obligation juridique internationale. Ma position épistémologique interprétative, réflexive et critique, présentée dans le quatrième chapitre de la thèse, m'amène à prendre parti pour les enfants âgés de 10 à 14 ans qui ont participé à ce projet de recherche. Dans le cadre de cette recherche donc, je considère qu'ils sont tous « capables de discernement. » Ils détiennent conséquemment le droit international d'être entendu et pris en considération, ce qui représente un des buts premiers de mon étude.

Tout en m'inspirant de cette conceptualisation juridique des droits et des choix des enfants, ma démarche sociologique requiert une conceptualisation sociale plus large de la réalité des enfants, ce qui inclut nécessairement les influences structurelles et institutionnelles qui viennent contraindre ou habilitier leurs choix quotidiens. Effectivement, la vision normative de l'enfance de la CIDE ne correspond pas à la vision sociologique de l'enfant qui vit un processus de construction identitaire continue qui influence nécessairement ses choix. Ce paradoxe entre visions juridique et sociologique de l'enfant évoque la complexité d'une recherche qui tente de

comprendre et de conceptualiser le processus de choix scolaire que vit un enfant, à partir de sa parole.

1.2 Problématique

Pourquoi s'orienter uniquement vers les paroles des enfants-acteurs concernant le processus de choix scolaire ? Lorsque j'ai entrepris un projet de recherche sur les choix scolaires en Ontario lors de mes études de maîtrise en 2009, la problématique visée était d'améliorer la rétention dans les écoles de langue française en Ontario. En entreprenant ce projet, j'ai constaté que : 1) la majorité des articles dans le domaine du choix scolaire discutent exclusivement, ou en grande partie, du rôle des parents lors du processus du choix scolaire et négligent d'envisager l'expérience des enfants (Bagley et Woods, 1998; Bagley, Woods et Glatter, 2001; Bosetti, 2004; Bulman, 2004; Davies et Aurini, 2008; Gewirtz, Ball et Bowe, 1995) et 2) plusieurs chercheurs et organismes traitent les enfants francophones qui choisissent de fréquenter une école de langue anglaise de « décrocheurs culturels » (Allaire, Michaud, Boissonneault, Côté et Diallo, 2005; FESFO, 2006; Michaud, Boissonneault, Côté, Tremblay et Allaire, 2008; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008; Tremblay, 2007), un terme qui semble impliquer que ces jeunes décrochent complètement de la langue et de la culture françaises. Ce domaine est conséquemment imbriqué de paradoxes considérables qui doivent être mentionnés. L'absence de recherche qui s'intéresse aux expériences de choix des enfants et la prépondérance d'adultes qui parlent à leur place semblent présupposer qu'un enfant n'a pas la capacité de choisir son école. Pourtant, si un enfant francophone poursuit ses études dans une école de langue anglaise, c'est l'enfant qui est caractérisé de « décrocheur culturel » et non pas les parents ou les adultes qui l'entourent, ce qui suppose que ce serait l'enfant qui aurait effectué le choix scolaire de « décrocher » de l'école de langue française. Ce domaine du choix scolaire est alors dominé par des adultes qui décident, qui parlent au nom des enfants et qui catégorisent les enfants concernés par ce processus. En milieu minoritaire canadien, il semblerait qu'on juge seulement les enfants aptes à choisir pour eux-mêmes lorsque leur choix ne se conforme pas à celui du « francophone modèle. » De ce fait, la problématique visée dans ce projet doctoral est la suivante : mieux comprendre comment les enfants vivent le processus de choix scolaire qui les concerne en milieu minoritaire. Je m'intéresse ainsi aux paroles d'enfants sous-représentées et marginalisées dans les discours publics et universitaires du domaine du choix scolaire. Pour exposer les voix d'enfants de la Corse et de l'Ontario, j'ai mené une étude comparée internationale sur ces deux terrains

avec des enfants-participants des deux contextes.

1.3 Pour une démarche comparative

Si la raison d'être et la pertinence d'une comparaison internationale s'avèrent aisées à justifier, il importe aussi de souligner la complexité théorique et méthodologique de mener à bien une comparaison qui peut sembler quasi impossible au premier abord. Néanmoins, il m'apparaît extrêmement pertinent de comparer la Corse et l'Ontario, territoires fortement marqués par les questions sociolinguistiques. L'intérêt particulier de comparer ces deux situations linguistiques minoritaires revient aux éléments à la fois similaires et tout à fait paradoxaux de la construction des États-nations du Canada et de la France. Dans le cadre de cette construction, la langue française, langue officielle qui tente de s'uniformiser sur le territoire national français par un rapport hégémonique, subit un statut de langue minorée dans la majorité des provinces du Canada comme l'Ontario. La présente thèse souligne l'influence des contextes scolaire, familial et national sur les enfants lors du processus de choix scolaires ainsi que les variations intra-individuelles et interindividuelles de celui-ci des enfants de l'Ontario et de la Corse. En outre, ma démarche comparative, en tant que démarche de chercheuse vers l'altérité, la compréhension, l'inclusion et la collaboration, ouvre un dialogue riche et pertinent sur l'éducation en milieu minoritaire en Ontario et en Corse. Elle permet de créer des liens entre chercheurs canadiens et français, voire européens, pour mieux étudier les questions de droits d'éducation des enfants de communautés linguistiques minoritaires, le tout permettant une rencontre et une convergence de méthodes et de théories différentes qui viendront nourrir les deux contextes éducatifs concernés.

Le prochain chapitre inclut une recension des écrits sur l'éducation comparée, une mise en perspective historique parallèle des États-nations de la France et du Canada et une comparaison des systèmes éducatifs des deux contextes. Le tout permet de dresser les similarités et différences des cas de l'Ontario et de la Corse et les enjeux sociolinguistiques des deux contextes qui influencent le choix de la langue d'instruction que vivent les enfants-participants.

2. Recension des écrits : pour une étude comparée Ontario-Corse

On ne peut comparer des phénomènes éducatifs et linguistiques du Canada et de la France sans mettre en contexte les ressemblances et les différences majeures de ces deux nations. Le présent chapitre inclut, conséquemment, une mise en contexte parallèle des constructions des États-nations de la France et du Canada ainsi qu'une comparaison des systèmes éducatifs français et canadiens, voire ontarien, pour mettre en contexte les particularités d'une comparaison entre écoles de l'Ontario et de la Corse. Auparavant, les écrits du domaine de l'éducation comparée sont recensés afin d'exposer un aperçu global sur la pertinence de l'éducation comparée et de ses particularités théoriques et méthodologiques pour permettre une comparaison de deux systèmes éducatifs sans succomber à la tentation de « rendre égales les choses inégales et inégales les choses égales » (Bourdieu et Passeron, 1967, p. 21).

2.1 L'éducation comparée

Définir le concept d'éducation comparée représente une tâche ardue. Pour les auteurs américains et anglais, il importe de distinguer clairement l'éducation comparée de l'éducation internationale tandis que les chercheurs européens ont plus souvent tendance à les rassembler dans un seul domaine. Par exemple, les chercheurs britanniques Phillips et Schweisfurth (2008) indiquent que l'éducation comparée peut être qualifiée de théorie et de méthodologie alors que l'éducation internationale revient au domaine de la pratique pédagogique sur le terrain éducatif. Véritablement, plusieurs proposent de telles définitions qui séparent d'une part l'éducation comparée, qualifiée de théorie, recherche et développement et d'autre part l'éducation internationale, caractérisée d'application sur le terrain. Selon le chercheur néerlandais Kallen (1999), les champs de l'éducation internationale et comparée sont complémentaires et devraient se chevaucher souvent et de façon naturelle. C'est pour cette raison que le chercheur se dit réticent à adopter ces définitions distinctes d'éducatives comparée et internationale et que je me range d'ailleurs à son avis.

Dans le cadre de ce projet, j'utilise le terme éducation comparée tout en m'appropriant la définition suivante de Groux (1997) :

L'éducation comparée est une spécialité qui permet, en relation avec des champs disciplinaires variés, d'approcher des réalités éducatives internationales ou nationales, de les étudier par le biais de la comparaison, dans leur contexte global, à des fins cognitives, mais aussi

pragmatiques, pour tenter de comprendre les problèmes rencontrés, mais aussi d'améliorer l'existant. (p. 117)

Bien qu'on puisse toujours qualifier cette définition de réductrice étant donnée la complexité d'une démarche d'éducation comparée, elle englobe, à mon avis, des termes importants, soit le fait qu'il faut travailler « en relation avec » d'autres disciplines, qu'il faut incorporer le « contexte global » du phénomène et que l'un des buts de cette démarche est de tenter « d'améliorer l'existant », ce qui fait référence à des implications pratiques sur le terrain. Pour cette raison, je privilégie le terme éducation comparée en soutenant que ce terme inclut à la fois les domaines d'éducation internationale et d'éducation comparée et les composantes méthodologiques, théoriques et pratiques de ces domaines. Ce choix est lié à ma définition de ce qu'est un chercheur dans le domaine de l'éducation : une personne qui fait le pont entre les frontières de la théorie et de la pratique pour créer des retombées positives dans les écoles.

Il m'apparaît nécessaire de noter la contribution de deux chercheurs dans le domaine de l'éducation comparée. En premier lieu, il y a Jullien, le père fondateur de l'éducation comparée, qui lance l'idée de comparaison entre systèmes éducatifs en 1817 (Groux, 1997; Leclercq, 1999; Wilson, 2004). Pourtant, c'est Sadler, connu comme le premier comparatiste scientifique (Wilson, 2004), qui a mis en œuvre les théories de l'éducation comparée sur le terrain. Celui-ci est souvent cité dans la littérature en éducation comparée pour sa contribution notable dans le domaine. Dans un essai rédigé en 1900, Sadler écrit:

We cannot wander at pleasure among the educational systems of the world, like a child strolling through a garden, and pick off a flower from one bush and some leaves from another, and then expect that if we stick what we have gathered into the soil at home, we shall have a living plant... but if we have endeavoured in a sympathetic spirit, to understand the real working of a foreign system of education, we shall in turn find ourselves better able to enter into the spirit and tradition of our own national education, more sensitive to its unwritten ideals, quicker to catch the signs which threaten it and the subtle workings of hurtful change. (p. 49)

Sadler nous prévient qu'il faut éviter des méthodes de recherche unidimensionnelles ou trop simplistes lorsqu'on entreprend une tâche aussi complexe que de comparer des systèmes scolaires. Plus d'une centaine d'années plus tard, ce message est souvent cité en début d'articles scientifiques contemporains sous forme d'appel à la prudence. De plus, les mots de Sadler

important puisque l'auteur caractérise le chercheur idéal en éducation comparée : une personne qui découvre un autre système scolaire avec un esprit sympathique et qui devient conséquemment plus sensible aux subtilités et aux traditions de son système et d'un système autre. Ce qui compte énormément selon Sadler, c'est l'ouverture d'esprit du chercheur qui entreprend une étude comparée – fait qui demeure aussi pertinent en 2014 qu'il ne l'était en 1900.

La présente synthèse de la recherche documentaire sera divisée en quatre thèmes qui reviennent souvent dans la littérature sur l'éducation comparée et trouvent leur place dans la présente étude comparée : l'histoire, la culture, le « glocal » et le vécu des acteurs.

La place de l'histoire

Le contexte historique joue un rôle indéniable dans le cadre d'une étude comparative (Alexander, 2001; Leclercq, 1999; Vavrus et Bartlett, 2006). À vrai dire, pour bien marier le présent et le passé d'un système éducatif, Alexander (2001) insiste sur l'importance des connaissances historiques : « if one is to understand anything about education elsewhere one's perspective should be powerfully informed by history » (p. 511). Vavrus et Bartlett (2006) réaffirment cela en soulignant l'importance d'une méthode qui est soutenue par le contexte historique d'une région. Pourtant, la dimension historique est trop fréquemment absente des projets de recherche récents en éducation comparée (Alexander, 2001). Si les politiques et les actions des acteurs sont influencées et informées par l'histoire de leur pays, cette histoire doit être soulignée et contextualisée dans les études comparées. Qui plus est, il est primordial de prêter une attention particulière à l'histoire d'un système éducatif pour comprendre l'émergence de valeurs fondamentales, de traditions et d'habitudes qui façonnent et contraignent les pratiques pédagogiques actuelles des salles de classe contemporaines et définissent la culture scolaire des différents contextes.

La place de la culture

La pertinence et le rôle essentiel de la culture dans le cadre de l'éducation comparée sont soulevés maintes fois dans la littérature internationale (Alexander, 2001; Bray, Adamson et Mason, 2010; Crossley, 2008; Crossley, 2010; Groux, 1997; Larsen, 2010; Osborn, 2004). De fait, Groux (1997) précise que dans tous les lieux de l'éducation comparée, « la langue et la culture sont omniprésentes. Elles les habitent et les imprègnent. Ce n'est pas un hasard » (p. 126). Certes, les identités de tous les acteurs – enfants, parents, enseignants, pour ne nommer que

ceux-ci – sont négociées en fonction de leurs cultures, la culture nationale n'étant pas la moindre. Pour comparer ce qui peut sembler incomparable, il devient nécessaire de mener une comparaison interculturelle qui met en parallèle les cultures nationales, institutionnelles et de groupes classes. Sans conteste, il importe de mieux connaître l'éthos d'une salle de classe pour faire le pont entre les traditions et les cultures d'une nation à l'autre (Osborn, 2004). Les éléments culturels et linguistiques ont ainsi une place cruciale dans le cadre d'une démarche comparative et permettent à un chercheur de mieux faire l'expérience de son milieu en s'ouvrant sur le monde. Cette démarche vers l'altérité permet ainsi au chercheur de comprendre encore sa langue et sa culture en s'ouvrant aux langues et cultures de l'autre et à un espace « glocal. »

La place du « glocal »

De nombreux auteurs discutent avant tout des effets de la mondialisation sur le domaine de l'éducation comparée (Anderson-Levitt, 2005; Carney, 2010; Cowen, 2000; Crossley, 2008; Groux, 1997; Nòvoa, 2001; Perez et Gorga, 2008; Porcher, 2008). Travaillant à partir du concept de frontières en éducation comparée, Alexander (2001) insiste sur l'idée selon laquelle les effets de la mondialisation provoquent le besoin des frontières, mais représente également une menace pour celles-ci. Il faut convenir qu'au XXI^e siècle, le local s'embrouille avec le global pour faire en sorte qu'on ne peut plus les traiter d'espaces distincts. Pour mieux préciser, Robertson (cité par Nòvoa, 2001) utilise le terme de « glocalisation » pour évoquer que le global et le local font partie d'un même phénomène. Il importe *ipso facto* d'analyser les questions contemporaines en éducation dans leur contexte actuel de glocalisation : un va-et-vient entre les processus de mondialisation et de localisation. Ceci s'avère pertinent à l'heure actuelle puisque les réformes contemporaines en éducation tiennent de moins en moins compte des frontières nationales et tentent d'homogénéiser certains aspects de l'éducation, ce qui crée des ouvertures intéressantes pour des démarches comparatives. Pourtant, étant donné que la culture et les valeurs nationales demeurent toujours des constituantes primordiales à tout système scolaire, le phénomène de glocalisation est en transition continue et ce sont les acteurs qui doivent naviguer ce contexte de glocalisation.

La place du vécu de l'acteur

La place privilégiée des expériences des différents acteurs représente un des éléments cruciaux dans ce renouvellement du champ de l'éducation comparée (Alexander, 2001;

Anderson-Levitt, 2005; Bray et Thomas, 1995; Nòvoa, 2001; Osborn, 2004). Ce facteur paraît incontestable puisque tous ne vivent pas la scolarisation de la même façon, simplement parce qu'ils habitent une même région ou un même pays. Nous avons déjà vu que le local prend toute son envergure dans les études comparées récentes. En fait, c'est la personne qui est au centre de cet intérêt au local. Nòvoa (2001) indique que ce retour au sujet est nécessaire pour valoriser les individus et leurs voix : « le concept d'expérience, en tant qu'appropriation personnelle des évènements vécus (ou en tant que processus de construction identitaire), marque un tournant dans le travail comparatif » (p. 54). Qui plus est, Osborn (2004) précise qu'il est important de mieux comprendre le vécu des enfants en particulier. Ceci semble important à souligner puisque les voix des enfants sont des voix typiquement marginalisées dans le domaine de l'éducation comparée. Que ce soit enfants ou adultes, les expériences et les opinions des acteurs commencent à prendre plus de place dans le cadre d'études comparatives. Cette pratique est non seulement acceptée, mais encouragée dans la littérature scientifique du domaine.

Le choix de mener une étude comparative me permet ainsi de faire des transferts internationaux de théories, de politiques et de pratiques éducationnelles qui peuvent seulement se développer lorsqu'un chercheur a une compréhension accrue d'une culture et d'un contexte autres. Cette recension des écrits sur l'éducation comparée a mis en lumière quatre thèmes essentiels du domaine qui ont également une place privilégiée dans la présente thèse. Les cultures des États-nations, des contextes régionaux, des écoles et des enfants-participants sont présentées et analysées tout au long de la thèse puisqu'elles influencent les processus de choix scolaires que vivent les enfants. Les liens entre global, local et « glocal » sont également explorés dans l'analyse comparée des expériences d'enfants en ressortant les similarités et dissimilarités d'un contexte minoritaire à l'autre. L'enfant en tant qu'acteur social a aussi une place privilégiée dans le présent projet de recherche étant donné que ce sont les paroles des enfants qui sont mises en lumière à travers toutes les étapes de cette recherche. Enfin, c'est la section suivante qui illustre la place de l'histoire dans cette étude comparée en retraçant les histoires du Canada et de la France.

2.2 La construction des États-nations du Canada et de la France : un certain parallélisme historique¹

Une comparaison des structures macrosociologiques dans la présente thèse demeure essentielle puisque « face à l'internationalisation des économies et à la circulation grandissante des savoirs scientifiques, la demande sociale de comparaison des différents modèles sociétaux s'est accrue » (Paugam et Van de Velde, 2010, p. 357). La recension des écrits qui suit met en lumière les différences entre les organisations scolaires de la France et du Canada. Chaque nation tient aux particularités de son propre système, celles-ci représentant « l'âme d'un peuple, les bases de la citoyenneté, le sentiment d'appartenance nationale » (Vaniscotte, 2008, p. 403). De surcroît, les nombreuses différences entre le système de l'Ontario et celui de la France sont soulignées par des conceptions nationales avec des buts et des priorités différents qui doivent être soulignées. L'existence d'écoles de langues minoritaires distinctes en Ontario à l'encontre des programmes bilingues intégrés dans les écoles de langue majoritaire en Corse n'est qu'un exemple des différences capitales qui résultent des parcours sociohistoriques différents de ces deux contextes. Il va sans dire que les conceptions et les structures employées influencent fortement les comportements des éducateurs, des parents et des enfants. Schnapper (2000) précise que « les valeurs du domaine public s'imposent à tous par l'intermédiaire de la scolarisation et de toutes les institutions publiques » (p. 237) et que les pratiques et les coutumes qui diffèrent de celles de la majorité en sont marginalisées. D'où l'importance de contextualiser et de recenser les écrits sur ces structures macrosociologiques ainsi que la pertinence d'une comparaison de celles-ci avant d'exposer le projet de recherche en question.

L'article 2 de la Constitution française promulgue le principe suivant : « la langue de la République est le français » (République Française, 2011). La France a pourtant une diversité linguistique riche et historique, mais ses langues régionales ne sont pas officiellement reconnues. Au Canada, les Loi constitutionnelle de 1867 et Loi constitutionnelle de 1982 furent rédigées en français et en anglais. De surcroît, la loi sur les langues officielles de 1969 officialise le français et l'anglais en tant que langues officielles de l'État fédéral canadien. Pour mieux comprendre la

1 - Cette partie de la recension des écrits est en grande partie inspirée d'une publication antérieure : Cotnam, M. (2012). « Pour exercer son droit d'apprendre sa langue minoritaire : éléments de comparaison des systèmes d'éducation en contexte minoritaire ontarien et corse. » Dans P. Ottavi (dir.), *La langue corse dans le système éducatif. Enjeux sociaux, curriculaires et didactiques du bi/plurilinguisme* (p. 67-86). Ajaccio : Albiana Università di Corsica UMR CNRS 6240 LISA. Elle est reproduite ici avec l'aimable autorisation de l'éditeur originel.

raison d'être de ces deux conceptions différentes vis-à-vis de l'importance d'une ou des langues officielles, il devient nécessaire de retracer quelques moments importants de l'histoire de ces deux pays. Cette articulation historique soulignera plusieurs rapprochements qui se présentent, notamment dans la formation des États-nations, l'imposition d'une langue dominante et les politiques assimilatoires institutionnelles des deux territoires.

Le temps des grandes découvertes (du XV^e au XVI^e siècle)

Au temps de la découverte européenne de l'Amérique par Christophe Colomb en 1492-1504 (Mathieu, 2013), le royaume de la France subsiste déjà depuis plus de mille ans. La Corse ne fait pas partie de ce royaume à ce moment, car elle est dominée par la République de Gênes. Pourtant, ce n'est pas une domination aisée en raison des luttes interminables de la part des Corses.

C'est le navigateur français Jacques Cartier qui découvre un territoire qu'il a nommé Canada en 1535 et prend possession de cet état au nom du roi de la France. Un peuple français se concentrera dans diverses parties du territoire et formera une colonie française nommée la Nouvelle-France, territoire qui correspond globalement aujourd'hui à la province de Québec. Ce territoire demeurera une possession française jusqu'en 1763.

L'année 1539 marque l'inauguration du français comme langue officielle de la France. François 1^{er}, par l'ordonnance de Villers-Cotterêts, proclame que dorénavant tous les actes administratifs seront passés en français (Perret, 2008). Cette victoire pour la langue française a réduit le statut des langues régionales, et ce, malgré le fait qu'« au fur et à mesure que le “français” s'étend et gagne en prestige, les dialectes se particularisent toujours davantage. La paysannerie, dans son ensemble, à partir du XVI^e siècle, a pour langue maternelle des patois » (Picoche et Marchello-Nizia, 1989, p. 29). Cette ordonnance de la part du roi contribue *ipso facto* au recul des dialectes et des langues maternelles du peuple.

La colonisation européenne et l'imposition de langues au XVIII^e siècle

C'est l'éclatement de la guerre de Sept Ans (1756-1763) qui changera l'avenir du Canada puisqu'une partie importante des batailles ont pris place sur le territoire canadien entre les troupes françaises et britanniques (Eccles, 2013). Un moment décisif de ce conflit fut la bataille des plaines d'Abraham lorsque l'armée britannique force l'armée française à une bataille aux portes de ce qu'on connaît aujourd'hui comme la ville de Québec. L'affrontement sur les plaines

d'Abraham se termine par une défaite française et marquera la fin du régime français en Nouvelle-France et le début de la conquête britannique.

Alors que la Corse se retrouve exploitée comme une colonie de la République de Gênes, c'est durant la même période, la guerre de Sept Ans, que les Corses se trouvent foncièrement dans une période « entre Gênes et la France » (Comby, 1978, p. 41). La Corse, sous le gouvernement de Pascal Paoli, vit un court moment d'indépendance de 1755 à 1769. Toutefois, le 15 mai 1768, la République de Gênes et la France signent le traité de Versailles qui concède l'île à la France. L'année suivante, la France se trouvera victorieuse contre les indépendantistes corses et cela scellera le destin de la Nation corse. La Corse devient alors possession française presque en même temps que le Canada devient une colonie britannique. À ce moment, le peuple francophone canadien et les Corses subissent un rapport de force qui inclut l'imposition d'une langue (soit l'anglais au Canada et le français en Corse) et d'une culture qui leur sont étrangères.

Pour l'ensemble de la France, on précise que la langue française, langue de la République, fut imposée afin de mieux affirmer l'identité nationale. Il faut reconnaître que, « par la Révolution de 1789, la France a produit une idéologie de l'unité, articulant de façon spécifique la souveraineté nationale, la République une et indivisible et le principe d'égalité » (Fenet, 2002, p. 34). De surcroît, Bourdieu stipule qu'il serait naïf de penser qu'une politique d'unification linguistique était érigée uniquement en raison de besoins techniques de la communication :

Le conflit entre le français de l'intelligentsia révolutionnaire et les idiomes ou les patois est un conflit pour le pouvoir symbolique qui a pour enjeu la *formation* et la *ré-formation* des structures mentales. Bref, il ne s'agit pas seulement de communiquer, mais de faire reconnaître un nouveau discours d'autorité, avec son nouveau vocabulaire politique, ses termes d'adresse et de référence, ses métaphores, ses euphémismes et la représentation du monde social qu'il véhicule. (Bourdieu, 2001, p. 74)

Bien que cette initiative n'ait pas soudainement vaincu toutes les langues régionales, elle a réussi à leur enlever leur prestige et, avec le temps, a éteint le désir du peuple de les parler et notamment de les écrire. Qui plus est, « l'enquête de l'abbé Grégoire de 1790 révèle avec inquiétude que près de la moitié de la population française (douze millions d'habitants) ignore la langue officielle. Parmi les "patois" énumérés, on trouve "l'italien de la Corse" » (Arrighi, 2002, p. 57). Le corse, tout comme les autres langues de la France, est donc perçu comme un danger. L'abbé, en 1794,

donne conséquemment pour objectif à la France « d'anéantir les patois » avec son *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*.

Le XIX^e siècle : L'officialisation du bilinguisme au Canada et du monolinguisme en France

La Confédération canadienne voit le jour le 1^{er} juillet 1867 (Waite, 2013). Dans ce nouveau dominion de l'Empire britannique, ça sera l'Acte de l'Amérique du Nord britannique de 1867 qui autorisera l'utilisation du français ou de l'anglais au Parlement canadien. De ce fait, l'usage des deux langues deviendra obligatoire dans les archives, les procès-verbaux ainsi que pour la publication des lois pour accommoder les deux peuples fondateurs du Canada. Cette loi constitue un point de départ pour le statut officiel de bilinguisme du Canada d'aujourd'hui.

Quelques années plus tard, en France, le gouvernement posera des avancées importantes pour le monolinguisme du pays avec le travail de Ferry. La loi de Ferry de 1881 rend l'enseignement primaire gratuit pour tous et sa loi de 1882 rend l'école primaire laïque et obligatoire. Pourtant, ces apports importants pour l'égalité des chances dissimulaient une nuance de taille :

L'obligation scolaire date de 1882 et elle s'accompagne de l'interdiction absolue d'employer à l'école, même en récréation, l'idiome local, sous peine de sanctions humiliantes dont la plus connue est la « plaque » ou le « symbole », un objet (petite pierre plate, sabot brisé, bâton, écriteau) que le maître donnait au premier élève qu'il entendait s'exprimer en patois; celui-ci s'en débarrassait au plus vite en la passant à un camarade coupable de la même infraction; en fin de journée, le dernier élève en possession de cette « plaque » avait une punition. (Picoche et Marchello-Nizia, 1989, p. 32)

L'image de l'école qu'instaure Ferry inclut conséquemment une politique linguistique discriminatoire qui vise l'éradication des langues régionales. Cette vision hégémonique est institutionnalisée à ce moment historique dans le cadre d'une loi nationale.

Le XX^e siècle : De politiques assimilatoires à l'ouverture aux langues minoritaires

Au début du XX^e siècle, les écoles françaises visent toujours leur projet d'assimilation. Dans le même ordre d'idées, en Ontario, le Règlement 17 est promulgué en 1912 par le gouvernement provincial. Ce règlement limite l'enseignement du français aux deux premières années de l'école élémentaire et interdit le français comme langue d'enseignement aux autres niveaux dans les écoles de l'Ontario (Barber, 2013). Ce règlement discriminatoire représentera

l'élément déclencheur d'une série de crises scolaires de la part des francophones pour revendiquer leurs droits à l'enseignement en langue française. Les francophones devront attendre jusqu'en 1927 pour voir rétablir leur droit à un système bilingue et le Règlement 17 ne disparaîtra des statuts de la province qu'en 1944.

Une étape importante pour l'enseignement des langues régionales en France fut la loi Deixonne de 1951, la première loi qui autorise l'enseignement facultatif d'une langue régionale. Cependant, cette loi ne reconnaissait que quatre langues régionales en France : le basque, le breton, le catalan et l'occitan. Plus précisément, « quand en 1951 le corse, classé comme “dialecte allogène”, ne bénéficie pas des dispositions de la loi Deixonne sur les langues régionales, cela ne suscite guère d'émotion, et aucune mobilisation ne se fait jour » (Arrighi, 2002, p. 74). Mais peu après, certains promoteurs du corse ont tenté de revendiquer pour y inclure la langue corse devant le risque sérieux de glottophagie. En conséquence, la pression militante des Corses a abouti à l'extension de la loi en 1974 pour inclure l'enseignement facultatif du corse.

Vers la fin du XX^e siècle, on verra des politiques linguistiques qui favorisent les minorités linguistiques des deux pays concernés. Au Canada, un moment déterminant pour les communautés francophones en milieu minoritaire fut la proclamation de la loi constitutionnelle de 1982 qui comprend la Charte canadienne des droits et libertés. Cette charte inclut l'article 23, « Droits à l'instruction dans la langue de la minorité », qui garantit le droit à l'éducation en langue minoritaire aux enfants des citoyens canadiens « ayants droit. » Étant donné que « l'inscription constitutionnelle de ces droits a créé le socle d'une nouvelle nation bilingue » (McRoberts, 2002, p. 180), les retombées de cette charte demeurent importantes pour l'ensemble des citoyens canadiens.

Lors de cette même année, la circulaire du 21 juin 1982, dite Savary, marque une évolution du statut des langues régionales, y inclut le corse, dans le système éducatif français. Cette circulaire s'engage à offrir l'enseignement des langues régionales dans l'enseignement public. En somme, Di Meglio (2003) précise que dans cette circulaire

on parle de « véritable statut dans l'Éducation nationale », d'un enseignement dispensé « de la maternelle à l'université, non pas comme matière marginale, mais comme matière spécifique » en disposant de « cadre horaire, de programmes, de sanctions, de personnels formés et de programme de recherche pédagogique et scientifique. » (p. 22)

Pourtant, cette circulaire rappelle tout de même que l'enseignement des langues régionales ne représente pas une matière obligatoire et ne bénéficie donc pas du même statut que bon nombre de matières qui le sont. Sur le terrain, la place soit privilégiée ou marginalisée de son enseignement varie alors d'une région à l'autre et même d'un établissement scolaire à l'autre.

Le XXI^e siècle : Le statut des langues minoritaires à l'heure actuelle

Au Canada

Ce bref parcours historique a permis de relater comment le français et l'anglais sont entrés en contact, et même en conflit, sur le territoire du Canada. Depuis la Conquête, on peut noter l'extension de l'anglais partout dans le pays pendant que le français régresse. Un recensement de 2011 indique que les personnes qui ont déclaré le français comme langue maternelle représentaient 21,7 % de la population canadienne et que 4 % de ceux-ci (1 007 815 francophones) vivent hors Québec (Statistique Canada, 2012). Voilà pourquoi on utilise le terme « milieu minoritaire francophone » pour décrire ces autres provinces et territoires du Canada qui accueillent des minorités francophones et des majorités anglophones. De plus, c'est en Ontario qu'on retrouve plus de la moitié de la population francophone hors Québec, soit 561 155 francophones (Statistique Canada, 2012).

Bien que le Canada demeure un pays officiellement bilingue, la population canadienne ne l'est pas nécessairement. À vrai dire, le gouvernement a précisé cela en indiquant l'affirmation suivante dans son *Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme* :

Un pays bilingue n'est pas un pays dont tous les habitants doivent nécessairement parler deux langues; c'est un pays dont les principales institutions, tant publiques que privées, doivent dispenser (*sic*) leurs services dans les deux langues, à des citoyens qui peuvent fort bien, dans l'immense majorité, être unilingues. (Laurendeau et Davidson Dunton, 1967, p. 18)

Ce sont Hamers et Blanc (1983) qui précisent que la promotion d'un bilinguisme officiel est le plus souvent instaurée non pas pour promouvoir le bilinguisme individuel, mais pour permettre le droit au monolingue dans des situations de contact entre langues officielles. En réalité, McRoberts (2002) nous rappelle que « l'expérience canadienne met en évidence une tension entre l'idéal d'une nation unitaire et l'inévitable distance sociale, voire la ségrégation, qu'engendre la présence de deux langues » (p. 187). Bien que plusieurs initiatives positives par le gouvernement

fédéral et les gouvernements provinciaux aient encouragé le bilinguisme du pays, la notion de deux peuples, voire de deux langues, sur un territoire n'est pas dépassée. Effectivement, les francophones ont dû lutter pour leurs propres écoles et pour leurs droits linguistiques à plusieurs moments dans l'histoire de la nation canadienne. À présent, ils ne cessent de lutter pour s'assurer qu'ils peuvent continuer de vivre dans leur langue et d'en jouir.

En Ontario

Alors que l'Ontario n'est pas une province officiellement bilingue, l'anglais étant l'unique langue officielle de la province, les résidents francophones de l'Ontario détiennent des droits à des services dans la langue minoritaire. En vertu de la loi de 1986 sur les services en français (aussi connu comme la loi 8), le gouvernement ontarien « garantit au public le droit de recevoir des services en français de la part des ministères et organismes du gouvernement de l'Ontario situés dans 25 régions désignées » (Office des affaires francophones, 2013, para. 1). La majorité des francophones de l'Ontario, environ 85 %, habitent une des régions désignées. Cette loi vise à garantir les droits linguistiques des francophones de l'Ontario et résulte dans l'institutionnalisation de la langue minoritaire dans la fonction publique. Si les services fédéraux et provinciaux sont dans la majorité offerts au public en français en Ontario, il n'en demeure pas moins que les municipalités ne sont pas obligées de servir le public en français. En outre, l'offre de ces services n'impose pas que les résidents de la province soient bilingues. En 2011, 17,5 % des Canadiens et 11 % des Ontariens ont déclaré pouvoir soutenir une conversation en anglais et en français (Lepage et Corbeil, 2013, para. 8). Bref, l'Ontario se dote d'un bilinguisme institutionnel, non officiel, et il n'y a pas d'attente de bilinguisme individuel de l'État dans ce contexte.

En France

Dans les contextes de construction française, européenne et de la mondialisation, parler de langues en France, c'est aussi parler de langues en Europe. Bien que la France promeuve une singularité linguistique, « la pratique de la plupart des États européens s'écarte du modèle jacobin, en reconnaissant la diversité linguistique et en se prêtant à la formulation d'un droit européen pour la protection des minorités » (Fenet, 2002, p. 33). En effet, la France fut invitée à signer la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires en 1999, un document européen unique en son genre qui vise à protéger les langues les moins répandues. Pourtant, il a

été décidé que cette Charte comporterait des clauses qui ne respectaient pas la Constitution de la République, notamment l'article 2. Le Conseil constitutionnel a donc résolu que la « France ne [puisse] pas ratifier la Charte des langues régionales ou minoritaires tant que la Constitution de 1958 n'aurait pas été révisée » (Benoit-Rohmen, 2001, p. 4). La signature de cette Charte aurait pu signifier une ouverture de la France vers ses propres langues régionales, mais selon Fenet (2002), par ce choix de ne pas la ratifier, « la France maintient de manière caricaturale sa position paradoxale, non tenable à terme, entre accommodement juridique et raidissement idéologique. Ce n'est que par la reconnaissance constitutionnelle de la diversité linguistique de la France que cette contradiction peut être rompue » (p. 86). En fin de compte, de nombreuses voix insistent sur la nécessité d'une telle loi. Plus précisément, en 2008, une loi demandant l'inscription des langues régionales dans la Constitution de la République fut proposée, mais celle-ci n'a pas abouti.

Malgré certaines avancées importantes des langues régionales, y compris l'institutionnalisation scolaire de celles-ci, le statut hégémonique du français demeure en France. Pour mieux déchiffrer les pratiques réelles des habitants de la France, une enquête intitulée « Étude de l'histoire familiale » a déterminé que près de 400 langues sont parlées en France et que 26 % des adultes (soit 11,5 millions) parlent une langue autre que le français (Héran, Filhon et Deprez, 2002). Par ailleurs, un autre phénomène noté est le bas taux de retransmission des langues régionales puisque « 13 % des Français parlent des langues régionales, et 13 % aussi des langues étrangères, mais les langues régionales ne sont transmises que par 35 % de ceux qui les ont apprises (contre 66 % pour les langues étrangères) » (Abalain, 2007, p. 151). En outre, Abalain (2007) ajoute que la retransmission diminue de génération en génération en précisant :

Avant 1930, un quart des Français parlaient une langue régionale; dans les années 1970, il ne restait qu'une personne sur 10; dans les années 1990, il n'y a plus que 3 % des parents à parler à leurs enfants dans une langue régionale. (Abalain, 2007, p. 151)

On peut corollairement constater que les langues régionales ne sont pas retransmises aux générations nouvelles en France.

En Corse

On peut qualifier les corsophones de « minorité nationale » selon la définition proposée par le Conseil de l'Europe, même si l'État français refuse de leur accorder ce statut particulier de façon officielle. En Corse, plus particulièrement, « la revendication insulaire porte sur un statut

de coofficialité, c'est-à-dire sur l'officialisation de la langue corse. Au vu des situations linguistiques observées de par le monde, l'officialisation apparaît comme étant la condition absolument nécessaire à la promotion d'une langue » (Quenot, 2009, p. 33). À vrai dire, les efforts pour une reconnaissance officielle des langues régionales, condition *sine qua non*, perdurent. Le 7 décembre 2010, la proposition de loi concernant le développement des langues et des cultures régionales fut officiellement enregistrée à la Présidence de l'Assemblée sous le numéro 3008 (Jung, 2010). Quelques années plus tard, la *Proposition de statut pour la coofficialité et la revitalisation de la Langue Corse* est adoptée par l'Assemblée de Corse en mai 2013 avec son article 3 qui stipule que « le français et le corse sont les langues officielles de la Corse » (Assemblée de Corse, 2013). Cette avancée de la politique régionale marque une étape importante dans la revendication insulaire d'une reconnaissance officielle du corse, mais demeure tout de même peu entendue du côté du gouvernement. En fait, l'instauration de ce statut de coofficialité des langues corse et française n'est pas reconnue par le gouvernement, car la constitution de la France précise qu'il n'y a qu'une seule langue de la République, le français.

Il s'avère très compliqué de pouvoir « compter » les locuteurs du corse, mais pour offrir une idée générale dans le contexte de cette recherche, l'« Étude de l'histoire familiale » indique que le nombre de locuteurs corses actuel représente 122 000 personnes (Abalain, 2007). Par ailleurs, c'est Jaffe qui précise la situation suivante de ce milieu minoritaire : « on Corsica, the political/symbolic value of the language far outstrips its level of practice in everyday life; there is more talk *about* Corsican than there is talk *in* Corsican » (1999, p. 280). Cette réalité s'observe tant sur le plan sociétal qu'individuel. En fin de compte, en Corse il y a un intérêt pour le bilinguisme individuel français-corse, mais les Corses ne détiennent pas des lois qui institutionnalisent ou officialisent leur langue régionale.

La mise en perspective historique comparative des constructions des États-nations de la France et du Canada permet une comparaison des structures macrosociologiques qui sous-tendent les nombreuses différences entre les systèmes scolaires du Canada et le système scolaire français. La section suivante exposera les particularités de ces différents systèmes pour faciliter la comparaison de groupe-classes en Ontario et en Corse qui fait l'objet de la présente thèse. La place des langues minoritaires et majoritaires au sein des établissements scolaires sera également abordée dans la partie de la recension des écrits qui suit.

2.3 L'éducation comparée : la France et le Canada

« L'École, qu'elle soit directement organisée par l'État ou contrôlée par lui, est sans doute l'institution de la citoyenneté par excellence. » (Schnapper, 2000, p. 154)

Les systèmes éducatifs canadiens

La coexistence des francophones et des anglophones est favorisée par le fédéralisme canadien. Ce système signifie que le Canada possède deux paliers d'autorité distincts : le gouvernement canadien fédéral et les gouvernements provinciaux et territoriaux. Dans la mesure où l'éducation est de juridiction provinciale, les systèmes provinciaux et territoriaux d'enseignement diffèrent de l'un à l'autre. En général, les systèmes scolaires canadiens comportent deux niveaux principaux : l'élémentaire et le secondaire, bien que certaines provinces incorporent également des écoles intermédiaires qui accueillent les élèves en transition entre les deux niveaux. En Ontario, l'élémentaire comprend typiquement les enfants de la maternelle, lorsque les élèves ont l'âge de quatre ans, à la 6^e (12 ans) ou la 8^e (14 ans) année. Les élèves sont alors regroupés dans une même école pour une période prolongée. Le secondaire accueille les élèves soit de la 6^e soit de la 8^e jusqu'à la 12^e année (18 ans). Dans le système élémentaire, les élèves ont typiquement un enseignant par groupe-classe qui enseigne la majorité des sujets aux enfants. Au secondaire, ils ont un enseignant spécialiste du domaine pour chaque discipline. En fin de compte, la période de tronc commun est extensive en Ontario et dure jusqu'à l'âge de 14 ans, peu importe si l'élève change d'école en 7^e ou en 9^e année.

Les luttes scolaires et les droits linguistiques en Ontario français

En Ontario français, le domaine de l'éducation a toujours incarné un lieu de revendications. Plus précisément, « l'événement déclencheur de la formation d'une conscience collective franco-ontarienne et de l'institutionnalisation de sa mobilisation fut sans doute la promulgation du Règlement 17 par le gouvernement ontarien en 1913, règlement interdisant l'utilisation du français comme langue d'enseignement » (Heller, 1994, p. 156). Le règlement, susmentionné à la section 2.2, provoque des crises scolaires pour la prochaine moitié du siècle.

Après l'obtention du droit à des écoles secondaires de langue française en 1968 créant pour la première fois un système complet d'éducation public de langue française, les

francophones ont lutté pour leur propre système scolaire parallèle au système des anglophones. La communauté francophone ne trouvait pas sa place dans le système bilingue puisque les parents doutaient « que l'immersion des élèves ne conduise tout simplement à convertir leurs enfants à l'anglais » (McRoberts, 2002, p. 182). Alors que j'ai déjà présenté l'article 23 en début de projet, il importe d'apporter quelques précisions. Ce droit constitutionnel à l'enseignement de langues minorées est seulement conféré à certains membres de certains groupes minoritaires linguistiques du Canada. Effectivement, l'article 23 garantit le droit pour les citoyens canadiens de faire instruire leurs enfants aux niveaux primaire et secondaire dans la langue officielle minoritaire si l'un d'entre eux ou l'un de leurs enfants a reçu son instruction dans cette langue ou si elle consiste en leur « première langue apprise et encore comprise » (ministère de la Justice Canada, 1982). L'article 23 vise la survie des communautés linguistiques minoritaires attendu que les parents titulaires du statut sont des « ayants droit », qui ont droit d'envoyer leurs enfants à l'école de langue française. Étant donné que tous les enfants des « ayants droit » peuvent trouver leur place dans ces écoles, elles accueillent des élèves avec des niveaux de compétence en français très hétérogènes. Il faut également préciser que les enfants qui ne sont pas automatiquement admis selon les conditions énumérées à l'article 23 peuvent être admis dans les écoles de langue française en passant par un comité d'admission, tel que le précise la Loi sur l'éducation de l'Ontario. Somme toute, ce qui importe est que l'enseignement des langues officielles minorées est garanti par l'État grâce à l'article 23.

À la suite du rapatriement de la constitution et de l'adoption de la Charte canadienne des droits et libertés en 1982, de nombreuses causes judiciaires ont fait progresser l'interprétation et la mise en application de l'article 23. Au moyen de ces causes et des crises scolaires, en 1986, les Franco-ontariens obtiennent le droit de gestion de leurs écoles (Bordeleau, Bernard et Cazabon, 1999; Gérin-Lajoie, 2002). L'aboutissement de l'obtention de la pleine gestion devra tout de même attendre, car ça ne sera qu'en 1997 que « l'Assemblée législative de l'Ontario approuve la loi 104 qui accorde la gestion scolaire aux francophones, en créant 11 conseils scolaires francophones, dont 7 catholiques et 4 publics » (Bordeleau *et al.*, 1999, p. 451). Cet aboutissement est venu après le jugement de la Cour suprême du Canada dans l'affaire Mahé, en 1990, qui accorde ce droit de gestion aux membres de la minorité linguistique. Aujourd'hui, 12 conseils scolaires francophones desservent les familles et les élèves francophones de

l'Ontario. Ces écoles, séparées des écoles anglophones, jouent un rôle primordial dans la communauté francophone en milieu minoritaire :

L'éducation, en tant qu'institution vouée à la socialisation des jeunes et donc à la reproduction sociale et culturelle (ou, dans les termes de la collectivité franco-ontarienne, à la sauvegarde de la langue et de la culture françaises en milieu minoritaire), est une pierre angulaire non seulement de la définition de l'identité franco-ontarienne, mais aussi de sa mobilisation politique. (Heller, 1994, p. 156)

Il est alors souvent considéré que la sauvegarde de la langue française en milieu minoritaire ontarien est assurée, ou, du moins, incitée, par son école séparée.

Les programmes d'immersion et de français langue seconde au Canada

Les programmes d'immersion prennent leur source au Canada et datent des années 1960 (Johnson et Swain, 1997). Ce sont des parents anglophones de la province de Québec qui ont remarqué l'importance d'un programme d'immersion précoce totale. Ceux-ci connaissaient l'importance du bilinguisme pour leurs enfants dans une province majoritairement francophone et ont voulu immerger leurs enfants dans un environnement de langue seconde pour leur permettre d'atteindre un bilinguisme équilibré. À la suite des premières initiatives réussies, les programmes d'immersion précoce totale se sont répandus à travers le pays rapidement. Plus précisément, ces programmes constituent typiquement l'enseignement de toutes les matières, sauf la langue première, en langue seconde au palier élémentaire avec l'ajout de cours en langue première au moment de l'entrée au secondaire. Bien que les programmes d'immersion précoce totale soient offerts à travers le Canada, seulement 9,2 % des élèves qui ont accès aux programmes d'immersion en français dans les écoles de langue anglaise hors Québec y sont inscrits, ce qui représente 341 103 élèves durant l'année scolaire 2010-2011 (Patrimoine canadien, 2013). En Ontario, les chiffres sont semblables avec 9,5 % de la population inscrite. Bien que ce pourcentage puisse sembler assez bas, il demeure important de noter que l'Ontario a la plus grande portion d'élèves inscrits en immersion précoce totale au pays : 186 042 élèves.

Or, il existe également des programmes de français langue seconde dans lesquels on enseigne la didactique du français comme langue seconde et parfois quelques autres matières en français. Ces programmes accueillent, en 2010-2011, 45,8 % de la population canadienne hors Québec admissible ou 1 698 844 élèves (Patrimoine canadien, 2013). Il y a donc un nombre important de parents qui choisissent l'option de français langue seconde, mais les programmes

d'immersion précoce totale qui sont plus susceptibles de fournir un bilinguisme additif et équilibré apparaissent bien moins répandus. Il n'en demeure pas moins que de nombreuses possibilités sont offertes aux familles canadiennes de choix de la langue d'instruction et de programmes éducatifs linguistiques à travers le Canada et dans le système scolaire ontarien en particulier.

Le système éducatif français

Le préambule de la Constitution de la 5^e République déclare que « [l]a Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture » (République française, 2011). Partant de ce fait, c'est le ministère de l'Éducation nationale qui assure un seul et unique système éducatif français pour l'ensemble de la France.

L'enseignement de langues en France

L'arrêté ministériel du 7 juin 1880 relatif aux règlements des écoles primaires publiques stipulait que « le français [serait] seul en usage dans l'école. » Cette prescription met en place la conception républicaine de la langue à l'école qui perdure encore aujourd'hui. C'est ainsi que Chanet (1996) affirme « que l'école ait tenu le premier rôle dans ce qu'Eugen Weber a nommé "le processus d'acculturation final qui a transformé les Français en Français", nul ne songe à le contester » (p. 20). Ce processus d'acculturation, par l'entremise de l'éducation nationale, a voulu assurer la diffusion du français sur l'ensemble du territoire, et ceci, au détriment des autres langues ou « patois » qui étaient perçus comme des obstacles à l'unité de l'État-nation française. Alors débuta l'enseignement par un monolinguisme peu respectueux de la réalité sociale et culturelle en France.

Historiquement, les langues régionales n'avaient donc aucune place dans les écoles de la France. En fait, Bourdieu (2001) précise que « dans le processus qui conduit à l'élaboration, la légitimation et l'imposition d'une langue officielle, le système scolaire remplit une fonction déterminante » (p. 75). Il est devenu alors nécessaire de dévaloriser le bagage linguistique de l'enfant et d'imposer une seule langue légitime. L'auteur ajoute que « de ce fait, la langue légitime est une langue semi-artificielle qui doit être soutenue par un travail permanent de correction qui incombe à la fois à des institutions spécialement aménagées à cette fin et aux locuteurs singuliers » (Bourdieu, 2001, p. 92). Un programme d'hypercorrection et un modèle diglossique du français contre toutes langues autres ont conséquemment été implantés. Du côté

des élèves, le processus se vivait difficilement puisqu'ils étaient exposés à la moquerie et aux punitions s'ils parlaient dans une langue autre que le français. En ce qui concerne le personnel enseignant, Cortier (2008) indique que les

enseignants, issus du terroir, étaient eux-mêmes locuteurs natifs des langues premières de leurs élèves. Leur mission éducative leur imposait une forme de dédoublement, quasi schizophrénique, qui les conduisait, sitôt franchi le seuil de la communale, à renoncer à leurs particularismes linguistiques pour devenir des porte-drapeaux de la langue nationale (p. 65).

Bien que plus de 130 ans se soient écoulés depuis l'instauration de ce règlement, l'enseignement du français, la seule langue officielle de la France, demeure tout à fait différent de l'enseignement des langues régionales, y compris le corse, en raison des statuts historiques inférieurs de celles-ci.

Tel que susmentionné, la loi Deixonne de 1951 marque une étape cruciale pour l'enseignement des langues régionales en France, même si elle ne reconnaît pas le corse avant 1974. Ce sont des circulaires ministérielles qui marquent les évolutions dans ce domaine depuis la loi Deixonne, aujourd'hui obsolète. Bien que je ne citerai pas tous les détails des circulaires, il importe tout de même de noter le suivant : « l'enseignement bilingue bénéficie aujourd'hui d'un véritable droit de cité dans l'éducation nationale. Deux circulaires l'ont définitivement légitimé : la circulaire Darcos, improprement nommée "circulaire Bayrou" en 1995, et la circulaire Lang en 2001 » (Ottavi, 2004, p. 445). Ces deux circulaires ont contribué à la généralisation des écoles et programmes bilingues et à la création de concours spéciaux pour améliorer le recrutement d'enseignants bilingues.

Les revendications insulaires et l'enseignement de la langue corse en Corse

De nombreux chercheurs ont retracé en détail l'histoire de l'enseignement du corse (Arrighi, 2002; Di Meglio, 2003; Fusina, 1994; Ottavi, 2008). La situation de l'enseignement du corse demeure unique en son genre et ne se conforme pas à l'enseignement de l'ensemble des langues régionales de la France. Premièrement, l'enseignement de la langue régionale est presque entièrement offert par le service public. Tous ont donc accès à l'enseignement de la langue corse sans avoir besoin de recourir à un établissement privé et à un coût additionnel. Deuxièmement, la langue corse a vécu une naissance par individuation. Le processus d'individuation sociolinguistique est utilisé pour désigner « l'ensemble des processus symboliques et socio-politiques par lesquels une communauté donnée de locuteurs déclarent parler une variété particulière, originale et linguistiquement distincte et autonome des autres systèmes connus »

(Thiers, 2006, p. 381). À dire vrai, Marcellesi (2003) précise que l'individuation sociolinguistique constitue un « processus par lequel une communauté ou un groupe social tend à systématiser ses différences, à les sacraliser, à les considérer comme déterminantes, à en faire un élément de reconnaissance » et ajoute que ces différences « deviennent alors des indicateurs d'identité » (p. 169). Ce processus permet la reconnaissance du corse en tant que langue à part entière, plutôt que dialecte de l'italien. Cette naissance par individuation constitue une prise de position idéologique du domaine de la sociolinguistique, en quelque sorte en conflit avec la linguistique traditionnelle, qui a fortement influencé la situation en Corse. Dans les circonstances, c'est la motivation des locuteurs qui a fait naître la langue corse et a fait émerger l'identité linguistique du peuple qui en résulte. Troisièmement, le corse constitue une langue polynomique avec une norme plurielle. Ce concept constitue le fondement d'un enseignement de démocratisation linguistique en incarnant « la culture d'une certaine conscience métalinguistique [qui] libère la parole, car elle ôte à la langue tout pouvoir discriminatoire » (Di Meglio, 2009, p. 9). En conséquence, dans la salle de classe corse, les élèves « sont continuellement invités à fréquenter la diversité linguistique à travers des outils pédagogiques où la variation est toujours présente » (Comiti, 2005, p. 99). De plus, la praxis bilingue privilégiée en Corse d'un maître, deux langues met l'accent sur la polyvalence des maîtres. Ce faisant, les maîtres servent d'excellents modèles bilingues pour leurs élèves. Cette ouverture vers la variation linguistique s'applique également à la culture. L'enseignement de la polynomie en salle de classe s'applique *ipso facto* aux compétences linguistiques et au développement d'un environnement multiculturel et multilingue qui accepte et invite la diversité.

De nos jours, l'enseignement de la langue régionale peut être organisé en maternelle si la demande se présente et si les maîtres sont formés pour l'assurer. Pour ce qui est de l'école élémentaire et du collège, conformément au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, hors série n° 9 du 27 septembre 2007*, deux formes d'enseignements sont offertes aux élèves en Corse : soit l'enseignement en classe standard, soit l'enseignement en classe bilingue. En classe standard, les élèves reçoivent trois heures hebdomadaires de langue corse. Bien que cette option soit facultative, l'enseignement fait partie de l'horaire normal dans les écoles maternelles et élémentaires. Le choix du cours de langue corse au collège, en revanche, ajoute trois heures à l'emploi de temps de l'élève. Cet enseignement vise l'apprentissage du corse et offre des activités en langue corse. L'enseignement en classe bilingue à l'élémentaire prétend à une parité horaire

français-corse dans laquelle le corse joue le rôle d'objet d'étude et de langue d'enseignement à la fois. Au collège, les élèves inscrits en filière bilingue devraient bénéficier d'une variété de cours en corse ainsi qu'un cours de langue corse, bien que ce ne soit pas toujours le cas. Au lycée, l'option d'une filière bilingue est possible, mais très peu répandue sur l'île en ce moment. De plus, les trois heures de langue corse optionnelles ne sont pas toujours offertes en raison de la lourdeur des horaires des élèves. Tout de même, au baccalauréat, les élèves peuvent passer une épreuve en corse, soit en langue vivante ou en option facultative.

En Corse, aucune école de langue corse n'existe. Les élèves qui sont inscrits dans un parcours bilingue sont inscrits dans une école de langue française qui offre la filière bilingue ou bien, dans certains cas, dans une école bilingue. Dans la majorité des cas, les enfants s'inscrivent donc dans un environnement linguistique français dans les couloirs, à la récréation, à la cantine et durant les activités parascolaires. Ceci diffère énormément des écoles de langue française au Canada et ressemble plutôt aux programmes d'immersion offerts. Dans le contexte de cette recherche, une école de langue française en Ontario et une école bilingue en Corse ont été ciblées pour la collecte de données.

De plus, les chiffres encourageants du succès de l'enseignement du corse, par exemple que 98 % des enfants recevaient un enseignement de corse en 2007-2008, sont trop prometteurs alors que la réalité de la situation révèle que « seulement 44 % d'entre eux recevaient un enseignement supérieur ou égal aux trois heures hebdomadaires réglementaires, parmi lesquels les élèves scolarisés en site bilingue » (Quenot, 2009, p. 76). De ce fait, plus de la moitié des élèves de la Corse ne reçoivent pas l'enseignement de la langue régionale auquel ils ont droit. Pour expliquer cette réalité, il semble que la principale difficulté demeure le nombre et la disponibilité de maîtres corsophones (Quenot, 2010b).

La présente recension des écrits relate les particularités et la pertinence d'une démarche de recherche comparative en éducation et procède par la suite à une comparaison historique et éducative des contextes du Canada et de la France, et plus particulièrement de l'Ontario et de la Corse. Le tout permet de souligner les nombreuses différences entre le système scolaire de l'Ontario et celui de la France (voir Annexe A). Cependant, ce chapitre a également tenté de rapprocher les deux milieux minoritaires que sont la Corse et l'Ontario, par exemple en rappelant que le Canada est devenu colonie britannique seulement quelques années avant que la Corse ne soit devenue possession française et que les peuples corses et francophones du Canada ont

conséquemment eu à vivre au même moment l'imposition d'une langue étrangère qui est devenue langue hégémonique majoritaire dans ces contextes aujourd'hui. Étant donné l'importance du contexte sociolinguistique dans le présent projet qui s'intéresse au choix de la langue d'instruction d'enfants en milieu minoritaire, les renseignements historiques et éducatifs de cette recension des écrits informeront le lectorat de cette étude comparée. Pour guider davantage au moyen de la lecture de ce projet comparatif, le prochain chapitre présentera le cadre conceptuel du projet, soit l'ensemble des éléments conceptuels qui ont encadré la conceptualisation et la réalisation du projet de recherche ainsi que l'analyse de ses données.

3. Cadre conceptuel

Dans le présent chapitre, j'aborde les concepts pertinents qui ont influencé mon regard de chercheure et, conséquemment, cette recherche, soit : le concept d'enfant, acteur-social; le concept de parole de l'enfant; les concepts bourdieusiens d'habitus, de champ, de capital et de violence symbolique; le concept de curriculum et les concepts d'interdépendances compétitives et de choix scolaire. Ce cadre conceptuel n'est pas figé. Attendu que ce projet pluridisciplinaire et comparatif a grandement évolué depuis sa conception, son cadre conceptuel s'est également transformé en conséquence et inclut ainsi les concepts pivots de toutes les étapes du projet. D'ailleurs, je tiens aussi à souligner l'influence de mon parcours en tant qu'étudiante en cotutelle à l'étranger sur ce cadre conceptuel qui croise des références scientifiques des deux continents en adaptant divers concepts au service du présent projet.

3.1 Concept d'enfant, acteur social

« Enfant », « élève », « adolescent » : une déconstruction des termes

L'origine étymologique du mot enfant est « in-fans, celui qui ne parle pas » (Sirota, 1998, p. 10). Cela ne surprend pas puisque l'histoire de l'étude de l'enfance n'est pas marquée par une absence d'intérêt vis-à-vis des enfants, mais par leur silence et par le manque d'intérêt à leurs paroles. Les différentes conceptions de l'enfant dans la recherche incluent l'enfant en tant qu'objet, que sujet, qu'acteur social et l'approche naissante de concevoir l'enfant comme participant ou cochercheur d'un projet de recherche (Christensen et Prout, 2002). Malgré le fait que les deux dernières conceptions sont les plus récentes, l'ensemble de ces perspectives coexiste dans la recherche à ce jour. Bien que l'enfant soit souvent considéré comme un simple objet passif de socialisation ou un être (adulte) en devenir, je me range plutôt du côté de l'intérêt récent envers une sociologie de l'enfance et une conceptualisation de l'enfant en tant qu'acteur social (Bélangier et Farmer, 2004; Sirota, 1998, 2006a, 2006b). Les enfants sont alors perçus comme acteurs qui questionnent, qui agissent, qui changent et qui sont changés par leur réalité sociale et culturelle et ceci fait en sorte qu'on ne peut plus tenir pour acquises les distinctions entre adultes et enfants (Christensen et Prout, 2002).

Le terme « élève » limite l'enfant à un objet pédagogique et néglige le rôle de l'enfant dans ses situations familiales et communautaires hors de l'école. En fait, Perrenoud (1994b)

utilise le terme « métier d'élève » pour faire allusion à l'habileté des enfants à jouer le jeu de l'élève à l'école. Effectivement, les élèves apprennent plus que le curriculum réel à l'école, y compris le travail, la routine, la discipline, le silence et toute une variété de tactiques et de stratégies à mettre en œuvre pour plaire ou déplaire à leurs maîtres, à l'administration scolaire et à leurs parents en fonction des nombreuses attentes qu'ils leur imposent. Bien que je partage la vision de l'élève en tant qu'« acteur de son destin scolaire » (Bélanger et Farmer, 2004, p. 51), je m'intéresse également aux autres rôles de l'enfant au sein de son groupe de pairs, de sa famille et de ses communautés en tant qu'acteur de son destin social plus large. Ainsi, je ne compte pas privilégier cette appellation en limitant ma conception de l'enfant à son unique métier scolaire.

L'adolescence est également une construction sociale (Nakkula et Toshalis, 2010; Sadowski, 2010), souvent conçue comme étant transitionnelle entre la puberté et l'âge adulte légal, ce qui revient de nouveau à la notion d'être en devenir. La période de l'adolescence est significative selon une conception de la psychologie du développement puisqu'« en comparaison avec la période de l'enfance, l'adolescence induit deux transformations essentielles : une possibilité accrue de réflexion sur soi-même et une ouverture sur des possibles » (Lehalle et Mellier, 2005, p. 258). Pourtant, il est difficile, voire impossible, de découper l'adolescence ou l'enfance de façon définitive en tranches d'âges. Sirota (2006b) cite une publication du ministère français de la Culture qui a enquêté auprès « d'enfants de 6 à 14 ans » (p. 17) comme un exemple français qui délimiterait le stade de l'enfance de 6 ans – l'âge de la scolarité obligatoire et termine à 14 ans, car les enquêtes françaises nationales des « jeunes et adultes » débutent à 15 ans. Les enfants-participants de cette étude étant de 10 à 14 ans, on pourrait donc les qualifier tous d'enfants. Pourtant, la société anglo-saxonne utilise le terme « teenager » pour faire référence aux « adolescents » de 13 à 19 ans, car ces chiffres se terminent par le suffixe « teen. » Ces deux exemples de tranches d'âges me semblent arbitraires et limités pour adéquatement distinguer l'enfance de l'adolescence. Si l'âge peut se définir en tant qu'« étape sociale avec une place et une fonction assignées » (Bonnet, 2010, p. 14), ces places et fonctions varient trop d'un contexte à l'autre pour être définies de façon absolue et je ne tenterai donc pas de le faire dans la présente étude. Bien que je sois d'accord que les enfants-participants de la présente étude vivent une transformation qui induit une réflexion accrue au cours de leur transition de l'école élémentaire à l'école secondaire, tout comme la transition vers l'adolescence, je ne compte pas séparer les enfants-participants du projet en catégories telles qu'enfants, pré-adolescents / *tween*,

adolescents / *teenagers*. Dans le cadre de cette thèse, je privilégie le mot enfant, un terme qui inclut, mais qui ne se limite pas aux concepts d'élève et d'adolescent. Ce choix est conforme avec celui de l'Article 1 de la CIDE de l'UNESCO qui stipule qu'« un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de dix-huit ans » (HDCH, 1989). Il faut convenir que cet instrument juridique international reconnaît que les enfants, eux aussi, ont des droits.

En outre, je tiens à préciser que durant mon terrain dans les écoles, le mot « enfant » pouvait avoir une connotation péjorative, par exemple quand une enseignante en Ontario en disciplinant les élèves de sa classe leur a dit « vous voulez agir comme des enfants, on va vous traiter comme des enfants » (notes de terrain, janvier 2013). Alors que je trouve que ce terme est le plus pertinent dans le contexte de cette recherche, je ne l'ai pas toujours employé durant ma recherche sur le terrain de peur qu'il ne soit interprété de façon dévalorisante. Bref, ce que veut dire « enfant » ou l'enfance diffère d'un contexte à l'autre. De ce fait, il importe de porter une attention particulière aux différentes constructions de l'enfance à travers différentes populations, cultures et nations.

Les constructions de l'enfance

J'ai été invitée à présenter mon projet de recherche doctorale dans le cadre d'un cours de doctorat à la Faculté d'éducation à l'Université d'Ottawa en automne 2013. Durant cette présentation, j'ai discuté de ma conception de l'enfant en tant que citoyen à part entière. Un doctorant français m'a fait part par la suite de ma présentation d'une blague commune en France de plutôt traiter l'enfant de « citoyen entièrement à part » (journal de bord, septembre, 2013). Ce petit jeu de mots fait appel à l'existence de nombreuses différentes interprétations non seulement du rôle de l'enfant en tant qu'acteur social, mais de ce que la catégorie sociale d'enfance peut représenter dans différentes cultures, pour différentes populations. En réalité, les réactions que j'ai engendrées en présentant ma recherche et notamment mon intérêt aux processus de choix scolaires d'*enfants* en Corse ont différé des réactions des collègues de mon université ontarienne. Professeurs, enseignants et plusieurs autres personnes que j'ai croisées sur mon chemin en Corse ont voulu me prévenir que la réponse à une recherche qui questionne les processus de choix scolaires d'enfants est assez définitive : ils ne choisissent pas. Ce sont les parents qui choisissent. En Ontario, on a piqué l'intérêt afin de connaître le nombre d'enfants qui choisissent seul ou avec les parents et le nombre de parents qui choisissent indépendamment. En général, tous semblaient

d'accord en Ontario pour dire que dans certains cas, les enfants choisissent leur propre école secondaire. Avant même d'entamer mon terrain, je devais concilier ces deux réactions contrastées par rapport à mon intérêt aux voix et aux choix des enfants. J'ai été amenée à réfléchir sur les raisons pour lesquelles ces deux réactions diffèrent autant d'un contexte et d'un pays à l'autre. Prenant comme point de départ que « la construction sociale de la catégorie "enfant" ne relève donc pas de l'affectivité d'une personne ou d'un groupe humain, mais plutôt de normes établies par une société dont l'enfant est un des acteurs » (Bonnet, 2010, p. 13), la variété des normes à travers les sociétés importe gravement et doit être soulignée dans cette étude comparative.

L'enfance constitue un phénomène différent de l'immaturité biologique et n'est pas universelle; il n'y a pas une enfance, mais plusieurs, puisque la notion d'enfance constitue une construction sociale (Bélanger et Farmer, 2004; James et Prout, 1997; Oberg et Ellis, 2006; Sirota, 1998, 2006b). Il importe autant de préciser que « l'enfance est une construction sociale variable dans le temps et dans l'espace » (Sirota, 2012, p. 3). En effet, c'est Ariès (1960) qui a déclenché l'intérêt des historiens de s'intéresser à l'enfance en tant que construction sociale qui évolue avec la société et est alors en mutation continue avec le temps. En outre, les enfants jouent un rôle dans cette construction dans la mesure où « childhood is both constructed and reconstructed both for children and by children » (Prout et James, 1997, p. 7). Cela dit, la définition et les diverses constructions de l'enfance varient selon les discours historiques et sociaux (Prout et James, 1997; Sirota, 1998).

Le rôle et la catégorie d'« enfant » sont construits par plusieurs contextes hétérogènes qui proposent et imposent des rôles sur les enfants (Nunes de Almeida, 2006), y compris la famille, la garderie, l'école, les activités parascolaires et ainsi de suite. De surcroît, les rôles des enfants dépendent et sont définis par leurs environnements physiques, culturels et socioéconomiques (Bonnet, 2010). Ces rôles varient non seulement d'un de ces contextes locaux à l'autre, mais également selon différents contextes régionaux et nationaux. Pour une lecture plus critique des constructions de l'enfance, il devient essentiel de souligner que « the "child" is overdetermined as the "object" of a multiplicity of discourses and texts » (Schostak et Schostak, 2013, p. 87) et que ces discours historiques, hégémoniques, de tensions ou de ruptures varient selon le contexte social. Dans le cadre d'une étude comparée internationale, il importe alors de signaler que l'enfance est construite de façon différente en Ontario et en Corse et que ces différences font l'objet non seulement des notes de terrain ethnographiques, mais de l'analyse des données de ce

projet. Le regard pluridisciplinaire que je privilégie pour analyser les constructions de l'enfance est basé dans le champ de la sociologie de l'enfance, mais voit le besoin de dépasser cette discipline, car « il importe de comprendre comment se construit globalement la nouvelle position de l'enfant dans la modernité, ce qui ne peut se faire qu'en croisant un certain nombre de regards restés jusqu'ici étrangers les uns aux autres » (Sirota, 2006a, p. 17). Un croisement de regards disciplinaires se trouve donc nécessaire pour une déconstruction des situations quotidiennes, des contextes et des choix qui structurent l'enfance dans les cas particuliers de l'Ontario et de la Corse qui font l'objet de cette étude. Nonobstant de ces constructions multiples de l'enfance, il importe également de reconnaître ce qui rassemble les enfants à la fois du Canada et de la France, notamment leurs droits internationaux. Je m'attarderai alors à l'importance des droits internationaux et des répercussions de ses droits sur la conceptualisation de l'enfant en tant qu'acteur social.

Les droits internationaux de l'enfant en tant qu'acteur social

La conception et l'analyse de ce projet de recherche s'inspirent de la théorie de la structuration de Giddens (2005). En sociologie, Giddens reconnaît les limites d'une perspective trop objectiviste, selon laquelle la société détermine l'acteur individuel et d'une perspective trop subjectiviste, selon laquelle l'acteur social n'est aucunement influencé par ses conditions sociales. Pour dépasser ce dualisme, Giddens (2005) propose la théorie de la structuration et sa dualité du structurel :

L'étude de la structuration des systèmes sociaux est celle des modes par lesquels ces systèmes, qui s'ancrent dans les activités d'acteurs, compétents, situés dans le temps et dans l'espace et faisant usage des règles et des ressources dans une diversité de contextes d'action, sont produits et reproduits dans l'interaction de ces acteurs, et par elle. (p. 74)

Autrement dit, cette théorie de la structuration permet d'analyser les façons dont le structurel contraint l'acteur en imposant des règles sur ses pratiques sociales, mais peut aussi être habilitant en lui procurant des ressources qu'il peut utiliser pour produire et reproduire la vie sociale. J'applique cette théorie dans le cadre du projet pour analyser l'*agency* des enfants, acteurs sociaux compétents et leurs capacités d'exercer une influence sur les structures sociales.

Les retombées de la CIDE nécessitent une culture de droits des enfants dans les écoles et une démarche de recherche fermement située dans un cadre conceptuel de droits des enfants (Alderson, 2000; Lundy, 2007; Swadener et Polakow, 2011). En effet, « dans la relation entre un

adulte et un enfant, l'égalité doit se conjuguer avec le respect des différences » (de Singly, 2004a, p. 11), car l'enfant se dote de sa propre convention des droits, non par l'infériorité de ses droits, mais pour adéquatement rendre compte de la spécificité des droits et des besoins des enfants. Étant donné que « issues of power and agency are indivisible from rights » (Swadener et Polakow, 2011, p. 712), la reconnaissance de l'enfant comme détenteur de droits nécessite une conceptualisation de l'enfant en tant qu'acteur social. À vrai dire, selon Giddens (2005), tout acteur social est muni d'une *agency* rationnel, ce qui signifie que l'acteur effectue des choix tout en réfléchissant sur ses actions et sur la façon dont ils influencent le contexte social dans lequel il vit. La capacité de réflexivité des acteurs ainsi que leur capacité de choix sont deux éléments essentiels de cette théorie. En partant de ma position épistémologique, je soutiens que les enfants-acteurs de mon étude sont dotés de cette réflexivité et de cette capacité de choix. Cependant, Valentine (2011) maintient que le modèle de Giddens est limité lorsqu'on s'intéresse aux enfants-acteurs puisqu'il ne prend pas en compte des dimensions de classe, de « race », de langue ou de genre qui influencent les relations de pouvoir entre enfants. L'auteure indique qu'en se limitant à une définition fixe d'*agency*, on court le risque d'attribuer plus d'*agency* à certains enfants plutôt qu'à d'autres puisque conceptualiser l'*agency* d'enfants « requires considering not only how children shape and are shaped by school, and the power of adults over children, but also the differences in power and privilege *between* children in school environments » (Valentine, 2011, p. 354).

Avec l'institutionnalisation et l'organisation croissante du temps et de l'espace des enfants, il revient à l'enfant de transformer ces espaces structurés, par exemple l'école, à sa façon (Alderson, 2000; Foley et Leverett, 2011; Leverett, 2011), mais est-ce que tous les enfants transforment ces espaces et font preuve d'*agency* de la même manière? Pour répondre à cette question, je me suis immergée dans les cultures enfantines des contextes ciblés pour essayer de comprendre comment les enfants font preuve d'*agency* à leur manière dans le but de théoriser les stratégies employées par les enfants pour effectuer des choix (Bélanger et Kayitesi, 2010; Oberg et Ellis, 2006; Valentine, 2011). Les chapitres d'analyses mettent en lumière les divers rôles qu'assument les enfants-participants de ce projet de recherche pour faire preuve d'*agency* à leur façon. Plus précisément, j'explore comment les enfants mettent en œuvre leurs « métier d'élève », « métier d'enfant » et « métier d'enfant-citoyen » au moment du processus de choix scolaire dans les chapitres d'analyse de la Partie 2 de cette thèse. Cette analyse respecte

davantage leurs droits et leur *agency* que de tenter de leur imposer une définition (adulte) de la façon dont les enfants devraient réfléchir, choisir et agir dans leur environnement social pour changer leur réalité. Qui plus est, j'explore également le rôle de la structure, soit contraignante soit habilitante, sur l'*agency* des enfants (Giddens, 2005), ce qui fait appel à une analyse macrosociologique du phénomène de choix scolaire des enfants. Le point de départ de ces analyses réside dans les propos des enfants, ce qui met l'accent sur l'importance du concept de parole de l'enfant du présent projet.

3.2 Concept de parole de l'enfant

Dans les débuts des écrits sur la parole de l'enfant, les chercheurs qui donnent la voix aux adultes pour parler des enfants ont été fortement critiqués (Bélanger et Farmer, 2004; Fielding, 2004; Lincoln, 1995b). Aujourd'hui, dans le domaine de la sociologie de l'enfance, divers auteurs insistent sur la notion suivante : chaque enfant a une voix; c'est l'adulte qui doit apprendre à l'écouter (Alcoff, 2009; Christensen, 2004; Fielding, 2004; Lincoln, 1995b; Mayall, 2008; Sirota, 2006a; Spyrou, 2011). Pour mieux s'outiller pour être à l'écoute en tant qu'adulte, il faut premièrement comprendre que la parole de l'enfant englobe beaucoup plus que le choix de parler; le concept revient à l'ensemble de la culture de communication (« culture of communication ») propre à l'enfant (Christensen, 2004; Christensen et James, 2008). Dans ce cas, le choix du silence, de la communication non verbale, de l'écriture et de toute autre forme de communication de la part d'enfant est révélateur et pertinent (Christensen, 2004; Komulainen, 2007). De plus, l'enfant n'a pas seulement le droit d'exercer sa voix, mais également de la découvrir, de la construire et de la reconstruire de façon continue (Lincoln, 1995b). Par ailleurs, la localisation sociale de l'enfant, « where one speaks from » (Alcoff, 2009), fait également partie de sa parole puisque certains contextes s'allient avec des structures d'oppression et d'autres, des structures de résistance. Quoique la localisation sociale ne détermine pas forcément le sens de la parole, elle influence fortement le message qui se transmet (Alcoff, 2009; Mayall, 2008; Spyrou, 2011). De ce fait, les discours et idéologies ambiants/dominants imprégnés dans les paroles des enfants deviennent également essentiels à toute analyse critique.

Je m'inspire des essais de Bakhtine (1999, 2000) pour encadrer mon intérêt scientifique à la parole de l'enfant. Pour Bakhtine, toute pensée et tout langage sont dialogiques – ce qui signifie que tout ce qu'on dit existe en tant que réponse à ce qui a été dit auparavant et dans

l'anticipation de ce qui sera dit. Toute parole, en tant que « multivoicedness », est donc sociale, coconstruite et relationnelle. Les voix représentent des points de vue qui produisent des énonciations (« utterances ») et contribuent à des constructions dialogiques du sens (Bakhtine, 1999). Ce processus dialogique nécessite un destinataire et un destinataire qui construisent le sens ensemble – raison pour laquelle communiquer avec l'autre peut induire des interprétations multiples et variées. Ce concept de dialogisme signifie que le chercheur en tant que « récepteur du discours, l'autre, devient un participant à part entière dans la production du discours, même s'il ne participe que par l'écoute » (Lamoureux, 2007, p. 41) et influence nécessairement les discours des enfants. L'intérêt à la parole de l'enfant est alors un intérêt à entrer dans les cultures de communication des enfants et non seulement d'être à l'écoute de ceux-ci, mais de participer à ce processus dialogique de communication avec eux.

En analysant le concept de parole de l'enfant avec une lentille des droits internationaux de l'enfant, il importe de préciser qu'une épistémologie et méthodologie centrées sur les voix et les droits des enfants requièrent plus qu'une compréhension superficielle de l'article 12 de la CIDE. De fait, la rhétorique dans le domaine de participation de l'enfant ou de parole de l'enfant peut sembler trop prometteuse – comme si la parole de l'enfant est une solution miracle que tous doivent et peuvent mettre en œuvre simplement en créant des espaces dans lesquels les enfants pourront s'exprimer (Dalley et Cotnam-Kappel, 2013). Un des dangers inhérents de cette situation devient une participation symbolique ou décorative des enfants qui est non seulement en violation de l'article 12 de la CIDE, mais peut être contre-productive, car l'expérience négative des enfants peut minimiser leur motivation à participer ou à exprimer leur voix à l'avenir. Je m'aligne avec le travail de Lundy (2007) qui critique les résumés incomplets de l'article 12 qu'en font plusieurs chercheurs qui ne tiennent pas compte de l'étendue de son obligation juridique. Lundy propose alors un modèle pour conceptualiser l'article 12 qui englobe quatre éléments : l'espace, la voix, l'audience et l'influence (Figure 1).

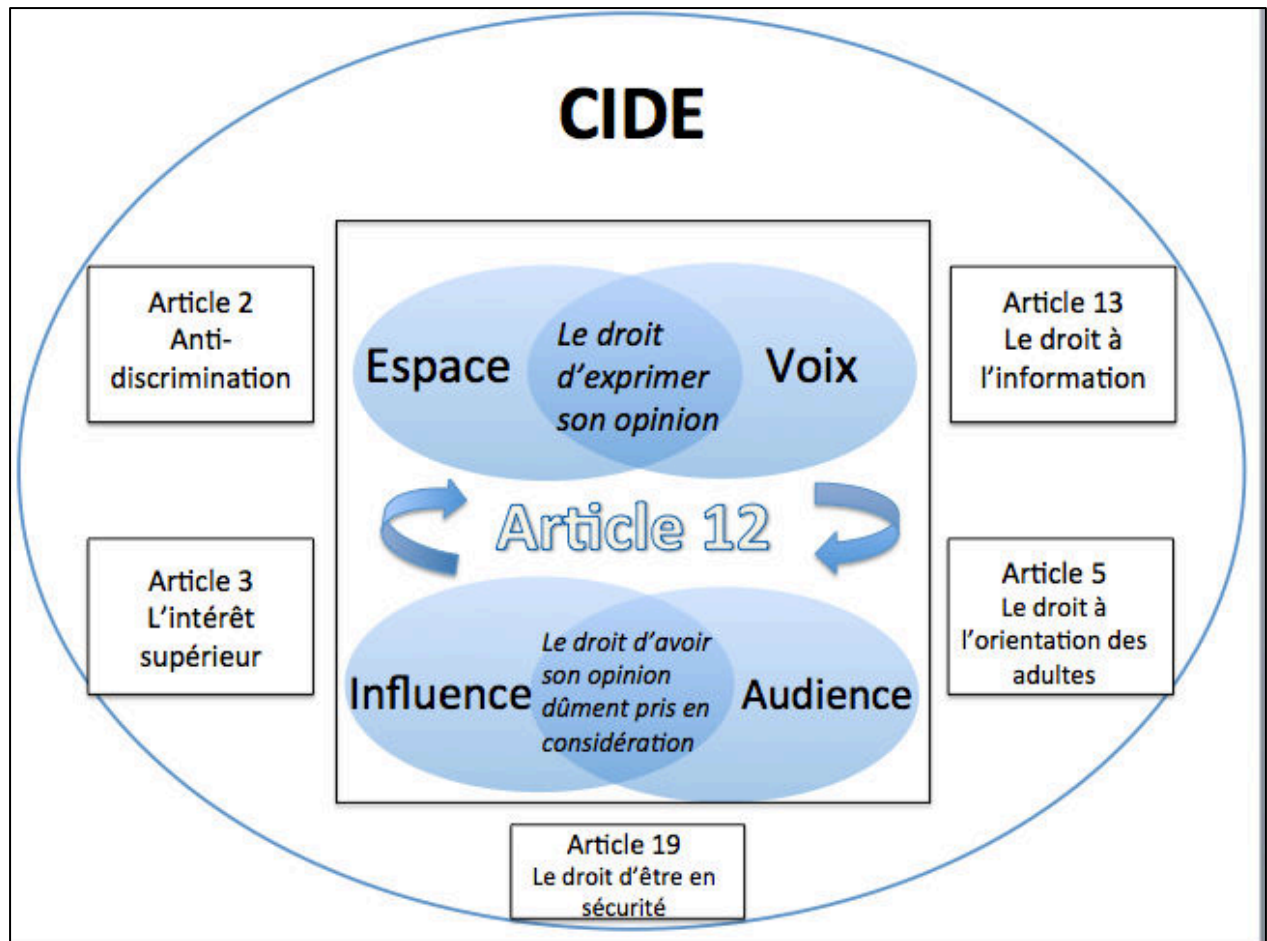


Figure 1. Conceptualisation de l'article 12 de la CIDE (traduction libre, Lundy, 2007, p. 932)

Lundy (2007) résume les quatre éléments clés de son modèle comme suit :

- Space: Children must be given the opportunity to express a view
- Voice: Children must be facilitated to express their views
- Audience : Their view must be listened to
- Influence : The view must be acted upon, as appropriate (p. 933)

Plusieurs adultes qui tentent de respecter l'article 12 prennent seulement en compte les deux premiers éléments de ce modèle en tentant de créer un espace inclusif dans lequel un enfant peut s'exprimer. Pourtant, ce sont probablement les deux derniers éléments – l'audience et l'influence – qui importent le plus pour les enfants comme tels. Il ne suffit donc pas de faire place aux paroles des enfants pour exposer ou déranger les relations de pouvoir qui les entourent. Les enfants ont le droit d'être informés par rapport à la façon dont leur parole a été prise en compte et quelles réflexions, décisions et actions découlent de celle-ci. Ces éléments sont cruciaux dans le

respect des droits et dans tout projet d'émancipation des paroles des enfants concernés. Une mise en œuvre de la parole de l'enfant en tant que contre-pouvoir nécessite conséquemment d'accompagner les enfants dans une praxis réflexive qui permet à chacun de construire ou de reconstruire sa parole et de réfléchir par rapport aux relations de pouvoirs et aux structures qui influent sur son quotidien.

Selon cette conceptualisation de l'article 12, le droit de l'enfant d'exprimer sa parole doit être lu et interprété en conjonction avec les autres droits qui sont protégés par la CIDE.

L'ensemble des droits de la CIDE comporte à la fois les dimensions droits-protections et droits-libertés,

deux dimensions qui ne s'articulent pas aisément et peuvent s'avérer contradictoires : l'enfant a le droit d'être protégé en tant que "mineur", mais, dans le même temps, il a le droit aux droits de tout individu en tant que personne. (de Singly, 2004a, p. 9)

Or, l'article 12 précise à la deuxième section que l'enfant peut être entendu « soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant » (HDCH, 1989). La parole de l'enfant peut alors émerger à travers des parents ou des tuteurs qui agissent en tant que représentants de celui-ci. Lundy propose l'indivisibilité de l'article 12 et les articles 2, 3, 5, 13 et 19. L'interconnexion de ces droits évoque la complexité d'une démarche centrée sur les droits de l'enfant, car le droit à l'information et le droit à l'orientation des adultes, par exemple, doivent également être considérés. Ceci dépasse ainsi la conceptualisation imprudente que seule la voix de l'enfant importe dans les décisions qui les concernent. À dire vrai, mon intérêt à la parole de l'enfant et à la façon dont l'enfant vit le processus de choix scolaire ne veut pas forcément dire que je m'intéresse à un choix tout à fait autonome de l'enfant en tant qu'acteur social. Je reconnais, plutôt, le droit des enfants à être informés, orientés et accompagnés par les adultes qui les entourent. Cela étant dit, les parents ne peuvent pas toujours savoir ce qui est mieux pour leur enfant, raison pour laquelle des consultations et négociations entre enfants et adultes sont essentielles afin de pouvoir véritablement choisir avec une considération de « l'intérêt supérieur » de l'enfant.

Mon intérêt pour l'enfant en tant qu'acteur social et à sa parole est alors situé dans une épistémologie et une méthodologie centrées sur les droits de l'enfant tout en reconnaissant la complexité d'une telle démarche, incluant une reconnaissance que les visions collectives de l'enfance dans chacun des contextes de la recherche sont en décalage avec ce que dit la vision

juridique. Pour analyser les structures habilitantes et contraignantes de l'*agency* et de la parole de l'enfant, le milieu scolaire constitue un terrain important dans la présente étude. Le concept de curriculum est privilégié pour comprendre ce qui est enseigné de façon formelle, réelle ou cachée aux enfants, concernant leurs divers « métiers » et leurs choix scolaires possibles.

3.3 Concept de curriculum

La culture scolaire varie d'un établissement à l'autre et certainement d'un pays à l'autre, ce qui ne fait que rappeler que tous les types de curricula sont des construits sociaux choisis et exécutés de telle façon pour s'aligner avec les buts de l'établissement, du système scolaire, voire de la nation. De ce fait, cette culture scolaire n'est pas neutre, car « la culture transmise par l'école se présente comme légitime, objective et indiscutable, alors qu'elle est arbitraire et de nature sociale » (Duru-Bellat et van Zanten, 2006, p. 204). Le domaine de « sociologie du curriculum » est apparu tardivement en France et se fait l'écho de certains travaux de langue anglaise du domaine de « curriculum studies », appelé « études du curriculum » au Canada. Partant du fait que les contenus d'enseignement ne vont pas de soi, ce domaine d'études « fait référence à un ensemble de travaux développant une analyse critique de la constitution et de la nature des savoirs transmis par l'école » (Pasco et Leziart, 2005, p. 108). De surcroît, le concept de curriculum, tel que je l'utilise dans le présent projet, est à la fois « l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris » ainsi que tout « ce qui est réellement enseigné et pratiqué dans les classes », voire dans les écoles (Forquin, 2008, p. 8), incluant l'ensemble d'expériences éducatives que vivent les enfants. L'étude du curriculum ne se limite donc pas à l'étude des programmes-cadres. Ce domaine de sociologie du curriculum s'intéresse à l'étude des structures dans lequel l'enseignement et l'apprentissage se produisent.

Le concept de « hidden curriculum » fut proposé par Jackson (1968, cité par Pinar et Bowers, 1992) pour indiquer les conséquences involontaires de l'éducation, un concept qu'Apple (1975) lie à une compréhension du « curriculum as political text » ou pour expliciter l'aspect politique du curriculum :

The hidden curriculum in schools serves to reinforce basic rules surrounding the nature of conflict and its uses. It posits a network of assumptions that, when internalized by students, establishes the boundaries of legitimacy. This process is accomplished not so much by explicit

instances showing the negative value of conflict, but by nearly the total absence of instances showing the importance of intellectual and normative conflict in subject areas. The fact is that these assumptions are obligatory for the students, since at no time are the assumptions articulated or questioned. (p. 99, cité par Pinar et Bowers, 1992, p. 168)

C'est Perrenoud (1993) qui propose la traduction de « curriculum formel », « curriculum réel » et « curriculum caché » pour expliciter la différence entre la programmation prescrite d'une école, l'expérience réellement vécue par l'enfant et les apprentissages inconscients qui en résultent. Je dois aussi souligner que ces types de curricula ne sont pas mutuellement exclusifs, « car il n'y a pas ici opposition tranchée entre un curriculum manifeste et un curriculum caché, mais plutôt une gradation continue à l'intérieur du curriculum réel allant du plus manifeste au plus caché » (Sirota, 1993). Une analyse des curricula reconnaît corollairement cette gradation continue et la complexité, voire la quasi-impossibilité, de fixer une seule catégorie aux curricula multidimensionnels qui circulent dans les établissements scolaires.

Le curriculum en tant qu'élément conceptuel sert particulièrement dans le cadre de la présente thèse pour de nombreuses raisons. La visée comparative internationale du projet sous-entend que les curricula des deux contextes doivent être situés historiquement, culturellement et politiquement afin de permettre une réelle comparaison des choix scolaires possibles. Bref, les curricula sont à divers degrés locaux, nationaux et glocaux et doivent être analysés ainsi en tant que construits particuliers à chacun des contextes corse et ontarien. De plus, étant donné que la recherche de terrain a eu lieu dans des écoles, une étude des curricula permet d'analyser l'École en tant que rapport de pouvoirs, notamment en soulignant les curricula cachés du système que tous ne reconnaissent pas et qui permettent de présenter certains curricula comme légitimes plutôt que d'autres et faire comme si cela allait de soi. Par ailleurs, le choix scolaire revient également à un type de décision curriculaire de la part d'acteurs qui visent certains contenus d'enseignements ou curricula formels ou même des curricula réels et cachés selon leurs stratégies et les options de choix qui leur sont possibles. Une telle analyse de l'école et des curricula en tant que rapport de pouvoirs est d'autant plus pertinente puisque ce projet de recherche a été conçu, effectué et analysé avec la lentille de la sociologie de l'éducation de Bourdieu : une sociologie des relations de pouvoir (van Zanten, 2005a).

3.4 Concepts bourdieusiens d'habitus, de champ, de capital et de violence symbolique

Cette recherche remet en question les structures existantes et le degré de pouvoir que mettent en œuvre les enfants et leur famille pour opérationnaliser le processus de choix scolaire à leur meilleur avantage (Walker et Clark, 2010). Pour ce faire, ce sont les concepts bourdieusiens d'habitus, de champ, de capital et de violence symbolique que je privilégie pour mener à bien mon analyse. Chez Bourdieu, le choix pratique d'un agent est influencé par son habitus, ou sa « boussole interne » pour emprunter la métaphore de Van Campenhoudt (2001), et est donc contrôlé de façon importante par des structures sociales dominantes. Ainsi, la personne subit une internalisation de la façon dont un individu devrait se comporter ou choisir, selon sa position sociale, ce qui peut mener à l'auto-exclusion. En outre, la société est imbriquée de microcosmes, ou de « champs », organisés par des règles qui structurent les positions sociales des agents. Ces champs sont caractérisés par des rapports de forces qui imposent une vision, et une division, de la société par la division des positions qu'occupent les agents à partir de leurs habiletés d'acquérir plus de capital. L'école et la famille représentent alors des champs qui structurent le temps, l'espace et les positions sociales des enfants. Tout choix d'agent est conséquemment fortement influencé par son champ et son habitus. Qui plus est, Bourdieu stipule qu'il existe quatre types de capitaux qui structurent les classes sociales : économique, social, culturel et symbolique. Ces capitaux ne sont pas figés, mais évoluent constamment et se renforcent mutuellement. Par ailleurs, l'utilisation du mot « capital » évoque la façon dont l'accumulation de biens sociaux, culturels et symboliques a des conséquences économiques. Dans ces conditions, je souhaite mieux comprendre la façon dont les valeurs, soit l'intériorisation de l'habitus, et les ressources, soit l'accumulation des capitaux des enfants, ainsi que ceux de leurs parents, ont une incidence sur le processus de choix d'école ou de filière, voire de choix de champ. Bref, la compréhension des choix scolaires doit donc être considérée non seulement par rapport à l'accès aux capitaux, mais nécessairement par rapport à l'intériorisation de l'habitus (Walker et Clark, 2010). Les capitaux interagissent conséquemment avec l'habitus en créant le cadre dans lequel s'opèrent les choix des enfants et de leur famille.

L'habitus, le capital et les choix scolaires

Bourdieu s'est préoccupé des moyens par lesquels la position sociale d'une personne ainsi que l'ensemble de ses capitaux influencent ses choix. Selon les dires du sociologue, les choix des agents ne sont pas des décisions entièrement conscientes ni des stratégies calculées, mais plutôt

les produits de leurs habitus (Bourdieu, 1979). Conformément à sa théorie, ce sont les parents qui représentent les principaux agents dans la reproduction des avantages sociaux par l'éducation (Bourdieu et Passeron, 1970). De ce fait, selon une perspective de la sociologie de l'éducation de Bourdieu, les parents jouent un rôle crucial dans les stratégies de choix scolaires qui mènent à assurer cette reproduction (Felouzis et Perroton, 2007a; Reay et Lucey, 2004; van Zanten, 2009).

Les théoriciens en éducation utilisent souvent l'analogie du « magasinage » (ou « shopping ») pour décrire le processus de choix d'écoles des parents (Bagley et Woods, 1998; Bosetti, 2004; Davies et Aurini, 2008; Felouzis et Perroton, 2007b; Hirsch, 1994). Au cours de ce « magasinage » d'écoles, les parents mettent à profit l'ensemble de leurs capitaux ainsi que leur habitus pour choisir l'école qui sera la plus appropriée pour leur enfant, ou plutôt celle qui a les meilleures chances d'offrir un « retour » sur leur investissement. Conséquemment, les parents régulent le marché scolaire et tentent de négocier, d'imposer ou de contester la qualité des établissements étant donné que « les effets de marchés définissent la nature du public des écoles qui à leur tour définissent les conditions de l'efficacité scolaire » (Felouzis et Perroton, 2007b, p. 717). Cependant, tous les parents n'ont pas la même capacité à exercer un choix.

La littérature dans le domaine du choix scolaire des parents indique que le capital économique de ceux-ci joue un rôle important dans ce processus (Bosetti, 2004; Bulman, 2004; Davies et Aurini, 2008; Felouzis et Perroton, 2007a, 2007b; Walker et Clark, 2010). Les études révèlent deux catégories de parents : d'une part, les participants au marché dotés d'un capital économique plus élevé, qui sont informés et qui évaluent les différentes écoles avant de choisir la meilleure option et, d'autre part, les non-participants, nantis de moins de capital économique, qui ne sont pas informés et qui en fin de compte choisissent de ne pas s'investir dans le marché (Bosetti, 2004; Bulman, 2004; Felouzis et Perroton, 2007b; Gewirtz, *et al.*, 1995; Walker et Clark, 2010; van Zanten, 2009). Les stratégies qui sont à la disposition des familles autour du choix d'une école sont directement liées à leur capital économique, le capital qui engendre les effets les plus puissants en matière de choix d'établissement scolaire.

L'accès à un cercle social plus informé constitue une autre ressource importante qui procure aux parents des renseignements officiels et non officiels pertinents pour faire un choix éclairé (Bélangier, 2011; Felouzis et Perroton, 2007a, 2007b; Reay et Lucey, 2000, 2004). En outre, la quantité et la qualité de capital social offert sont directement liées au capital économique des parents (Bagley *et al.*, 2001; Bosetti, 2004; Davies et Aurini, 2008; Felouzis et Perroton,

2007a; Reay et Lucey, 2000, 2004), ce qui confirme l'aspect relationnel des capitaux. Le résultat est alors une inégalité d'accès à l'information cruciale en fonction de la classe sociale des parents. De ce fait, le désir de mener un choix et l'offre de choix possibles diminuent de façon importante pour les parents économiquement défavorisés qui « restent captifs de l'école qui leur a été assignée » par l'État (Bélanger, 2011, p. 204). Tous n'ont donc pas la même occasion de prendre une décision éclairée quant au choix d'école qui offre les meilleures conditions d'apprentissage pour leur enfant.

Par ailleurs, la mère joue un rôle essentiel dans le processus de choix scolaire. Bourdieu (1979) souligne l'effet du genre sur la reproduction sociale : le capital culturel se transmet principalement au sein de la famille et son accumulation dépend fortement du rôle de la mère. Ceci rejoint les recherches indiquant que la mère joue un rôle essentiel dans la production ethnique (Juteau-Lee, 1983) ainsi que dans la production de l'identité linguistique en milieu minoritaire (Dalley, 2001) des enfants. Certes, van Zanten (2009) précise qu'aux capitaux économique et culturel s'ajoutent le « capital temps » et le « capital moral » des parents, mais en particulier ceux de la mère. En premier lieu, le capital temps, fortement sous-tendu par le capital économique, joue un rôle déterminant dans le cas des mères qui peuvent se permettre d'effectuer les déplacements de leurs enfants vers une école hors du quartier, d'assurer un suivi de qualité avec les devoirs et ainsi de suite (Walker et Clark, 2010; van Zanten, 2009). En deuxième lieu, les mères fournissent souvent des « ressources morales » à leurs enfants en leur proposant des enseignements que l'école n'offre pas, activant ainsi leur capital culturel (van Zanten, 2009). L'investissement moral et de temps de la part des mères des classes moyenne et supérieure est par conséquent une stratégie importante pour « acheter » des avantages culturels pour leurs enfants, ce qui inclut le choix de la « meilleure » école.

Les parents de classe moyenne qui utilisent leurs capitaux culturel, social et économique pour effectuer un « magasinage » d'écoles s'intègrent dans une stratégie de clôture sociale qui vise à réduire les écarts entre la classe supérieure bourgeoise tout en se « protégeant » des classes populaires (van Zanten, 2005b, 2009). De plus, les parents de classes moyenne et supérieure envisagent leurs choix scolaires comme une stratégie de distinction (Davies et Aurini, 2008; Reay et Lucey, 2004; Walker et Clark, 2010; van Zanten, 2009). En conséquence de la division entre les classes sociales et les fractions dominantes et dominées à l'intérieur de chacune de celles-ci, Bourdieu (1979) met l'accent sur le souci de se distinguer des autres en fonction des structures de

capitaux des individus. Pour certains, le choix d'une école ou d'une filière est « un choix "ségrégationniste" visant à instaurer des barrières entre leurs enfants et les enfants de milieu défavorisé notamment immigrés » (van Zanten, 2009, p. 112). De ce fait, l'habitus d'une personne ainsi que les choix que cet habitus engendre différencient les membres des classes sociales et renforce la discrimination entre les groupes sociaux.

Bref, l'investissement en temps et en capitaux social, économique et culturel des parents est « rentable » à tout moment pour ces consommateurs d'écoles, y compris le moment du choix scolaire. Pourtant, la distribution inégale des types de capitaux et de leurs effets sur la compétition entre établissements scolaires engendre des conséquences importantes par rapport aux inégalités scolaires et sociales. Dans ces conditions, le processus de choix scolaire qui favorise les familles des classes moyenne et supérieure impose une violence symbolique aux parents, et aux enfants, des classes populaires puisque dans les marchés scolaires, « ce que gagnent les uns, les autres le perdent » (Felouzis et Perroton, 2007b, p. 714). Alors que je viens d'argumenter la pertinence des concepts bourdieusiens dans le cadre d'une étude de choix scolaire des parents, la présente thèse s'intéresse aux processus de choix que vivent les enfants. Avec cet intérêt aux rôles des enfants dans un processus de prise de décision qui les concerne et qui est fortement structuré par les adultes qui les entourent, c'est le concept de violence symbolique qui s'avère particulièrement pertinent pour mettre en lumière l'asymétrie des relations de pouvoirs entre enfants et adultes.

La domination et la violence symbolique

Étant donné la visée critique et émancipatrice de ce projet de recherche centré sur les paroles et les droits des enfants-participants, il n'est pas surprenant que j'aie recours au concept de domination au sein de l'analyse. Pourtant, puisque ce terme se prête à des lectures multiples, je tiens à contextualiser mon utilisation du concept de domination. En tant que fait social, je suis confrontée à la domination tout au long de tous les stades de ce travail. Je m'aligne, ainsi, avec le constat de Bourdieu (1980) : « dès qu'il y a espace social, il y a lutte, il y a domination, il y a un pôle dominant et un pôle dominé, et dès ce moment-là il y a des vérités antagonistes. Quoi qu'on fasse, la vérité est antagoniste. S'il y a une vérité, c'est que la vérité est un enjeu de lutte » (p. 94). En suivant l'analyse de la sociologie de la domination bourdieusienne, j'ai recours au concept de violence symbolique pour illustrer la dimension symbolique de la domination sociale (Chevallier et Chauviré, 2010). Le pouvoir de violence symbolique revient à « tout pouvoir qui

parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force » (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 18). En effet, la force du concept de domination symbolique est dans sa capacité de souligner la méconnaissance de la part des agents de la violence imposée sur eux. Bref, la violence symbolique passe de façon invisible et obtient la soumission sans que les agents se rendent compte de leur soumission, qui apparaît à leur avis comme légitime. Le pouvoir symbolique devient ainsi légitime, allant de soi et justifié, tout en distinguant les groupes dominants et dominés.

Je voudrais ici ouvrir une parenthèse par rapport au concept de domination dans le domaine de la sociolinguistique. Je m'aligne avec la distinction que fait Marcellesi (2003) des concepts d'hégémonie et de domination. Selon le sociolinguiste, l'hégémonie peut être définie en tant que

processus par lequel les locuteurs des langues dominées sont conduits à considérer comme une bonne chose, allant dans le sens de leurs intérêts matériels et/ou culturels, la prééminence accordée à un système autre que le leur. Contrairement à la domination, l'hégémonie s'accompagne d'une certaine forme de conviction et de consentement. (p. 166-167)

Partant de cela, Marcellesi (2003) distingue la situation de simple domination, soit de faire en sorte que le dominé accepte sa domination par une contrainte, par exemple le Règlement 17 ou la sanction de la « plaque », de l'hégémonie, qui fait en sorte que le dominé accepte sa domination en fonction des avantages qui lui sont offerts dans la situation hégémonique. Aujourd'hui, les contextes français et canadien ont largement dépassé les contraintes d'une domination linguistique et sont plutôt dans un rapport d'hégémonie entre langues majoritaire et minoritaire.

Alors que je tiens à mettre en lumière les structures et pratiques qui hiérarchisent les groupes au sein de cette recherche, ma lentille de chercheuse fait en sorte que je m'intéresse autant à mettre en lumière la capacité des dominés de développer des stratégies de résistance, notamment au moyen d'un travail critique et réflexif (Chevallier et Chauviré, 2010), à savoir, j'exposerai les façons dont les enfants font preuve d'*agency* pour changer leur réalité sociale. En conséquence, dans la prochaine section je mets en lumière la pertinence des concepts de capital, d'*habitus* et de champ dans une analyse des processus de choix scolaires à partir des paroles des enfants.

Les rôles des enfants dans le processus de choix scolaire à partir de concepts bourdieusiens

Bourdieu applique les concepts d'habitus et de capital aux enfants de façon strictement passive pour indiquer qu'ils sont des agents qui héritent leurs capitaux et leur habitus au moyen d'une socialisation imposée par leurs parents et l'école. En conséquence, une limite majeure de l'œuvre de Bourdieu revient au manque des possibilités d'autonomie, de participation et de prise de décisions de la part d'enfants, moyens par lesquels ils influencent, construisent et reconstruisent leur environnement (Morrow, 1999). Toutefois, Bourdieu fournit les outils conceptuels (capital, habitus, champ) qui me permettent de tracer les liens entre les pratiques quotidiennes des enfants, les processus de choix scolaires et les processus de production et de reproduction plus large de la société. Par ailleurs, il importe de souligner que l'habitus influence nécessairement la parole de l'enfant et les façons dont l'enfant fait émerger cette parole.

Les enfants ont des incidences sur la société des adultes. Ils négocient et renégocient leur position dans les écoles en s'appuyant sur l'ensemble de leurs capitaux et peuvent même manipuler les règles du jeu du métier d'élève (Bélanger et Farmer, 2004; Perrenoud, 1994b). L'enfant a la capacité de négocier et de se positionner lui-même au sein de son école et dans la société de façon stratégique par rapport à son projet personnel. Non seulement l'enfant a-t-il la capacité d'accumuler divers capitaux, mais il peut également accumuler des capitaux familiaux (Devine, 2009), ce qui engendre une accumulation du capital symbolique de la famille (Bourdieu, 1982). Cependant, bien que les enfants aient l'occasion d'amasser différents types de capital, peuvent-ils, en tant qu'acteurs, les mobiliser efficacement pour servir leurs propres intérêts (Devine, 2009; Leonard, 2005)?

La littérature suggère que lorsqu'un enfant, peu importe la classe sociale, participe au processus de choix de son école secondaire, la prise en compte du choix des amis et des pairs a une influence non négligeable (Bagley *et al.*, 2001; Bulman, 2004; Reay et Ball, 1998; Reay et Lucey, 2000). Pour que les enfants mettent à profit leur capital social au moment du processus de choix scolaire, il devient important que leur cercle social leur fournisse les ressources pertinentes pour un choix éclairé. Néanmoins, la reconnaissance et la mise en œuvre des capitaux sont contraintes de relations de pouvoir (Bourdieu et Passeron, 1970). Ainsi, l'accès au pouvoir au sein de l'école, par exemple aux renseignements nécessaires concernant les choix scolaires possibles, est influencé par les structures sociales plus larges. Les enfants de la classe moyenne ont plus facilement accès aux renseignements cruciaux qui concernent leur avenir scolaire alors

que les enfants de la classe populaire sont souvent mal informés en raison de leur faible capital social et culturel (Ball, 2003). En effet, alors que les capitaux scolaire et familial se renforcent mutuellement pour les enfants de la classe moyenne, les enfants de la classe populaire connaissent plutôt un conflit de leur habitus familial et scolaire et une non-reconnaissance de leur capital symbolique (Ball, 2003), ce qui limite leur capacité d'effectuer un choix scolaire informé.

En s'intéressant aux enfants en tant qu'acteurs de leurs choix scolaires, il importe toutefois de nuancer que l'*agency* des enfants est limitée puisque « children, choice and freedom are constrained by everyday contexts » (Morrow, 1999, p. 761) qui incluent leur groupe de pairs et les champs scolaire et familial. De ce fait, les choix scolaires que vivent les enfants sont rarement les leurs et le processus de négociation entre parents et enfant diffère de façon considérable selon la position sociale de la famille (Reay et Lucey, 2000, 2004; van Zanten, 2009). Selon van Zanten (2009), l'objectif premier des parents de la classe moyenne serait d'« obtenir que l'enfant fasse des choix identiques ou proches de ceux qu'ils souhaitent pour elle ou pour lui et lui donner la possibilité de croire que ces choix, ce sont les siens » (p. 138). À vrai dire, l'asymétrie des positions et des ressources entre parents de classes moyenne et supérieure et leurs enfants fait que malgré les négociations qui peuvent avoir lieu, le respect de la parole de l'enfant est toujours remis en question. Les parents de la classe populaire, de leur côté, optent pour une délégation quasi totale du choix scolaire à l'enfant (Reay et Ball, 1998; Reay et Lucey, 2000, 2004). Dans ce cas, les enfants ont plus de liberté, mais il n'en demeure pas moins que leurs choix scolaires sont fortement influencés par leur habitus, raison pour laquelle on peut constater une forte similitude entre désirs des enfants et des parents (van Zanten, 2009). D'ailleurs, dans ces cas, les enfants ne dotent pas de leur droit à l'orientation ou aux renseignements pertinents pour informer leur choix. La contrainte imposée par les parents sur les enfants, ce qui représente une violence symbolique, peut alors prendre une forme plus implicite ou explicite selon les classes sociales. Par ailleurs, étant donné que « the reflexive and resourceful agency of one group can have significantly constraining consequences for the reflexive agency of other groups with whom it is competing » (Reay et Lucey, 2004, p. 37), l'*agency* d'un enfant peut également être contrainte par les enfants avec lesquels il est en concurrence.

La théorisation excessivement déterministe de l'agent

Avec un intérêt particulier aux processus de choix que vivent les parents et les enfants, on peut critiquer la dimension excessivement déterministe de la sociologie de l'éducation de Bourdieu (Bohman, 2011; van Zanten, 2005a). Selon la théorie de la contrainte sociale bourdieusienne, les agents sociaux sont « d'autant moins les sujets de leurs actes [...] et de leurs pensées qu'ils sont ce que leur position dans l'espace social [...] les fait être » (Chauviré et Fontaine, 2003, p. 12) et, pour cette raison, Bourdieu ne leur laisse « aucune place à la moindre “petite liberté” nécessaire à une agentivité critique et réflexive » (Kögler, 1977, cité par Bohman, 2011, p. 22). Conséquemment, le sens de liberté des agents n'est qu'illusoire en raison de l'irréversibilité de l'habitus (Bourdieu et Passeron, 1970). De ce fait, la théorie bourdieusienne se traduit par le fait que les agents occupent le rôle passif de produits des structures sociétales.

Cette théorisation de l'agent s'avère une limite importante d'une approche bourdieusienne de recherche éducative. Je pallie cette limite en me fiant à la conception de l'acteur social réfléchi de l'œuvre de Giddens sur la structuration (2005, p. 343) selon qui tous les êtres humains sont des acteurs compétents, y compris les enfants. En outre, je tiens à souligner que l'acte de choisir représente un acte intentionnel et significatif puisqu'on tient pour acquis, dans une conception structuraliste, que l'acteur « sait ou croit que cet acte possède une qualité particulière ou conduit à un certain résultat et qu'il utilise cette connaissance ou cette croyance pour obtenir cette qualité ou atteindre ce résultat » (Giddens, 2005, p. 59). Dans la présente thèse, je me permets de jumeler la théorie bourdieusienne avec une vision de l'enfant en tant qu'acteur social (bien qu'il existe des contraintes importantes sur son *agency*), ce qui me permet de suppléer à la limite considérable de théorisation de l'agent de Bourdieu.

Mon intérêt particulier au choix non seulement de l'école, mais de la langue d'instruction, engendre un intérêt particulier pour les concepts linguistiques de Bourdieu. En outre, cette conceptualisation me permet de lier les facteurs structurels microsocial et macrosocial qui s'imposent sur les enfants et leur famille au cours du processus de choix scolaire.

Bourdieu et le choix de la langue d'instruction en milieu minoritaire

À la fois en Corse et en Ontario, le processus de choix scolaire que vivent les enfants et leur famille se complexifie étant donné l'ajout des dimensions linguistique et culturelle. D'où l'importance de s'attarder plus précisément sur le choix de la langue d'instruction en milieu minoritaire. Pour expliciter la pertinence des concepts bourdieusiens, je m'appuie sur la

littérature scientifique existante sur les choix scolaires des parents quant au choix de la langue d'instruction. Je tiens tout de même à rappeler que la présente étude s'attardera plus particulièrement aux rôles des enfants dans ce processus pour exposer leurs paroles qui demeurent sous-représentées dans ce domaine.

Les parents et la primauté du capital culturel : choix culturel, linguistique et symbolique

Selon les études menées en milieux linguistique minoritaires, le choix de la langue d'instruction est un choix intimement lié à la culture (Arsenault, 2008; Bélanger, 2011; Dalley, 2009; Dalley et Saint-Onge, 2008; Deveau, Landry et Allard, 2006; Di Meglio et Quenot, 2010b; Tardif, 1995). En effet, en milieu minoritaire, « l'école dépasse son simple rôle scolaire » (Welch, 1991) jouant ainsi un rôle essentiel dans la reproduction ethnolinguistique du groupe minoritaire, la définition de l'identité culturelle du groupe et la défense d'un capital linguistique menacé (Bourdieu, 1982). De nombreux parents indiquent que les facteurs culturels, qui incluent les valeurs communes au groupe minoritaire et le sentiment d'appartenance à la communauté linguistique minoritaire, sont parmi les plus influents au moment du processus de choix scolaire en milieu minoritaire canadien (Arsenault, 2008; Bélanger, 2011; Dalley et Saint-Onge, 2008; Deveau *et al.*, 2006; Réseau CIRCUM, 1999). La langue d'instruction devient alors un symbole d'appartenance au groupe minoritaire. Qui plus est, le choix d'une langue d'instruction peut revenir aux choix de reproduction des valeurs des parents en milieu minoritaire canadien et corse (Dalley, 2009; Di Meglio et Quenot, 2010; Quenot, 2010b), au rapport affectif et intrinsèque que les parents entretiennent avec la langue minoritaire (Dalley, 2009; Deveau *et al.*, 2006; Réseau CIRCUM, 1999; Tardif, 1995) ou à la position symbolique qu'une école occupe dans la communauté (Bélanger et Kayitesi, 2010; Walker et Clark, 2010).

Malgré cela, le choix de « culture légitime » de parents fortement liés à leur habitus peut également dénoter une volonté « d'être entre soi » (van Zanten, 2009), surtout étant donné les « effets cachés » du choix de la langue d'instruction qu'évoquent Di Meglio et Quenot (2010). Ces derniers indiquent que le choix en Corse entre la filière bilingue, qui regroupe principalement des enfants de familles corses, et standard, qui regroupe des enfants immigrants et continentaux, mène à une ethnicisation des relations école-familles (p. 4) et autorise en quelque sorte une « homogénéisation socioculturelle des publics dans chaque filière » (Quenot, 2010b, p. 310), fait que l'on peut également constater en milieu minoritaire canadien à des degrés divers. Il semblerait alors que le désir qu'une école reproduise le capital culturel et l'habitus des parents est

un facteur qui prime au-delà du désir d'une véritable éducation interculturelle pour leurs enfants (Bélanger, 2011; Quenot, 2010a). L'effet du choix affectif d'une école qui peut promouvoir le bagage culturel et linguistique désiré serait donc une ségrégation ethnique notable, d'où la pertinence d'une approche bourdieusienne pour éclairer ces stratégies calculées des acteurs en milieu minoritaire pour lesquels l'entre soi devient le curriculum caché désiré.

Les parents et la primauté du capital économique : choix pragmatique

Suivant la logique de la théorie d'économie des échanges linguistiques de Bourdieu (1977, 1982), les marchés linguistiques canadiens et français accordent une valeur symbolique et économique non négligeable au bi-plurilinguisme. Pourtant, alors que la langue minoritaire en contexte ontarien, soit le français, a une valeur économique importante aux plans provincial, national et international, le corse a très peu de valeur économique. L'appropriation du français et de l'anglais est une priorité dans le processus de choix scolaire pour les parents canadiens, étant donné les avantages économiques et sociaux associés à la connaissance des deux langues officielles du pays (Allard, Essiembre et Arseneau, 2005; Arsenault, 2008; Dalley et Saint-Onge, 2008; Deveau *et al.*, 2006; Réseau CIRCUM, 1999), avantages que les enfants reconnaissent aussi (Bélanger et Kayitesi, 2010). Malgré cela, ce facteur peut aussi bien agir en faveur du choix d'une école de langue française que d'une école de langue anglaise au Canada : pour certains, l'investissement en l'éducation de langue française leur permet de profiter des avantages de capital culturel et économique du bilinguisme alors que pour d'autres, c'est la maîtrise de la langue dominante qui importe sur une maîtrise du français au détriment de l'anglais (Dalley et Saint-Onge, 2008; Deveau *et al.*, 2006; Réseau CIRCUM, 1999). En Corse, le choix de la filière bilingue est le choix d'une éducation plurilingue étant donné l'introduction de l'enseignement d'une troisième langue dès l'âge de sept ans en CE1 (Quenot, 2010a). De nombreux parents semblent conséquemment être à la recherche du capital linguistique qui sera le plus facilement transposable en capital économique et culturel en choisissant la langue d'instruction minoritaire. Dans ces cas, la langue est une « forme de capital commercialisable » (Heller, 2002, p. 12) et « c'est la dimension instrumentale de la langue qui prédomine » (Breton, 1994, p. 62). Qui plus est, d'autres motivations pragmatiques pour la langue d'instruction minoritaire incluent des avantages cognitifs et de meilleurs résultats aux évaluations nationales (Quenot, 2010b).

Le choix des parents d'une école de langue française en Ontario et de filière bilingue en Corse n'est donc pas forcément une question linguistique ou culturelle, compte tenu des

nombreux avantages transposables en capital économique et symbolique que dessert l'instruction en langue minoritaire. Le choix de la langue d'instruction peut alors devenir un calcul des coûts, des risques et des avantages possibles, compliqué par des logiques de marchés scolaires. D'où l'importance d'analyser les concepts d'interdépendances compétitives et de choix scolaire dans la section qui suit.

3.5 Concepts d'interdépendances compétitives et de choix scolaire

Les interdépendances compétitives en Ontario et en Corse

L'étude de la concurrence entre établissements scolaires et des conséquences des choix scolaires dans la construction des inégalités est d'une première importance dans le domaine de sociologie de l'éducation. À la fois en Corse et en Ontario, l'école du quartier n'est plus la seule option; parents et enfants pouvant choisir, du moins en théorie, parmi différentes écoles du service public (financé par l'État) pour trouver celle qui leur convient le mieux. Au Canada et en France, on ne peut parler de « marché scolaire » au sens strict puisqu'il n'y a pas d'échange monétaire de la part de consommateurs ou de producteurs. De plus, la forme hybride de « quasi-marché » qui sous-entend le libre choix des acteurs (Felouzis et Perroton, 2007b; Le Grand, 1991) n'est pas appropriée dans ces contextes nationaux étant donné le rôle essentiel de l'État dans la structuration de l'offre scolaire et des ressources allouées (van Zanten et Obin, 2008; van Zanten, 2011).

Pour sa part, le Canada n'a pas de politiques ou de discours unifiés nationaux sur les choix scolaires puisque l'éducation est de juridiction provinciale. En Ontario, les choix scolaires sont entre écoles non confessionnelles et confessionnelles (catholiques) soit francophones soit anglophones. Quatre différents types de conseils scolaires sont donc en concurrence pour accueillir les enfants de l'Ontario, soit les conseils de langue française publics, les conseils de langue française catholiques, les conseils de langue anglaise publics et les conseils de langue anglaise catholiques. S'ajoute aussi dans ces dynamiques de concurrence le choix d'une école privée ou indépendante. Ces établissements accueillent environ 6 % de la population scolaire au palier secondaire (UNESCO, 2000, p. 164) et ne reçoivent pas de financement de la province, mais doivent tout de même respecter les curricula provinciaux si elles veulent offrir des diplômes d'études secondaires de l'Ontario. N'oublions pas également la concurrence entre écoles d'un même conseil scolaire. Selon Bélanger, Audet et Plante (soumis), la situation ontarienne revient à la notion d'« interdépendances compétitives », soit un contexte dans lequel le fonctionnement

d'une école est affecté, contraint, voire modifié par sa concurrence avec les écoles voisines puisque tous veulent accumuler et avoir accès aux meilleures ressources (van Zanten, 2006, p. 9-10).

Étant donné le système éducatif national et centralisé de la France, les établissements scolaires financés par l'État relèvent tous du ministère de l'Éducation nationale et certaines compétences sont gérées par les communes, départements ou régions. L'Académie de Corse est la circonscription éducative qui dessert l'ensemble de la Corse. Van Zanten (2011) reconnaît l'existence d'interdépendances compétitives entre établissements scolaires en France, surtout résultant de la décentralisation et de l'assouplissement de la carte scolaire. Plus précisément, les établissements scolaires en contexte d'interdépendances compétitives sont en concurrence à la fois « quantitative » dans le but d'augmenter ou d'atteindre un certain nombre d'élèves et « qualitative » pour assurer le recrutement des meilleurs élèves (van Zanten et Obin, 2008, p. 64). Ces interdépendances compétitives créent ainsi un climat de concurrence à la survie puisque le nombre d'élèves que reçoit un établissement détermine les ressources financières et humaines auxquelles l'établissement aura accès (Delvaux et van Zanten, 2006). À la fois en France et en Ontario, les établissements scolaires sont alors en concurrence d'élèves et, plus précisément, en concurrence pour certaines catégories d'élèves (Bélangier *et al.*, soumis; Delvaux et van Zanten, 2006; van Zanten, 2011). Les interdépendances compétitives ainsi que « leurs incidences sur les ségrégations et les inégalités éducatives » (Maroy, 2007, p. 141) peuvent donc avoir des conséquences importantes sur les processus de choix, voire de non-choix, que vivent les enfants.

En Ontario comme en France, il existe une sectorisation des établissements scolaires en zones de fréquentation. Alors qu'en France chaque enfant est affecté « par défaut » à un établissement scolaire conformément à ces zones, en Ontario, ce même enfant a la possibilité d'être affecté à un établissement par conseil scolaire. Mon expérience montre, par exemple, qu'il y avait une variété géographique importante dans les localisations des écoles que je pouvais fréquenter, en tant qu'enfant catholique francophone, par la sectorisation : l'école secondaire de langue anglaise publique était à 300 mètres de la maison, l'école secondaire de langue anglaise catholique à 1,8 km, l'école secondaire de langue française catholique à 40,8 km et l'école secondaire de langue française publique à 56,7 km. J'aurais également pu avoir accès à différentes écoles anglaises au moyen de programmes spécialisés offerts, y compris les programmes d'immersion. De son côté, la carte scolaire française revient au principe de

sectorisation des établissements scolaires publics de la France qui date de 1963 et stipule qu'un enfant sera obligatoirement scolarisé dans l'école qui correspond à son lieu de résidence. Le manque de possibilité de choix entre établissements publics pourrait expliquer le fait que les écoles privées françaises accueilleraient environ 20 % des collégiens et des lycéens dans les années 1990 (UNESCO, 2000, p. 167), ce qui représente plus que le triple du taux ontarien de la même décennie. Ces écoles ne soumettent pas les familles aux règlements de sectorisations de l'État, mais doivent enseigner selon les règles et les programmes de l'enseignement public puisqu'ils reçoivent du financement de l'État. Pour adresser les reproches à la carte scolaire, incluant son échec concernant la mixité sociale et la notion dont l'augmentation de la concurrence entre écoles résultera dans l'augmentation de la qualité des établissements, il y a eu assouplissement de la carte scolaire. À partir de cet assouplissement dès la rentrée de 2007, on a vu augmenter les demandes de dérogations pour le collège de 29 % (Fack et Grenet, 2010, p. 714). Depuis ce temps, les familles ne doivent plus uniquement choisir leur établissement en employant la stratégie résidentielle de se déplacer pour vivre dans la zone de l'école convoitée, mais peuvent plutôt demander une dérogation pour effectuer leur choix scolaire d'un programme ou d'une option particulière.

En Ontario comme en Corse, les chefs d'établissement travaillent fort pour diversifier leur offre des autres établissements en fonction des interdépendances compétitives plutôt que d'homogénéiser l'offre scolaire pour tous. De leur côté, les familles deviennent de plus en plus actives dans ce contexte de concurrence. En Corse, le concept de choix scolaire revient à l'option qui se présente aux familles de choisir entre divers programmes, options et filières dans l'établissement scolaire de leur zone de fréquentation et ainsi que ceux qui leur sont offerts au sein d'autres écoles par la demande d'une dérogation. Par exemple, au niveau élémentaire en Corse, le choix facultatif d'école bilingue français-corse est offert aux familles et représente le choix effectué par tous les parents des enfants-participants corses de la présente étude. Au niveau collégial, je présenterai à la section 5.1 les nombreux choix d'options ou de filières spécialisées offertes aux familles. En Ontario, il existe non seulement une concurrence entre les quatre conseils et les écoles privées, mais également au sein des écoles d'un même conseil, ce qui résulte dans l'offre de spécialisations, de baccalauréats internationaux et d'autres programmes spécialisés. Les singularités de ces deux contextes n'empêchent pas leur comparaison. À savoir, la dynamique de concurrence entre établissements dans les deux contextes d'attirer ou de retenir

les élèves fait en sorte que

les établissements demandent de nouvelles options moins dans une optique d'enrichissement et de diversification de l'offre curriculaire en lien avec des finalités de développement intellectuel ou d'insertion des élèves dans le marché du travail que dans une optique de meilleur positionnement vis-à-vis des élèves de « bon » niveau scolaire et social qu'ils cherchent à attirer (van Zanten, 2006, p. 11).

Van Zanten (2006) souligne également qu'une concurrence féroce entre établissements peut faire en sorte que le but ultime des écoles serait d'améliorer leur réputation plutôt que d'améliorer la qualité de leurs programmes ou de leurs activités; on s'intéresse plus à l'extérieur ou l'affichage plutôt qu'à l'intérieur de l'établissement. En s'attardant davantage à la réputation et à l'apparence d'un établissement scolaire plutôt qu'aux enfants que l'école dessert, il va sans dire que certains enfants peuvent perdre beaucoup dans cette jungle de concurrence.

L'augmentation des possibilités de choix représente l'accroissement des instances d'exclusion, un concept central dans le domaine des choix scolaires et dans la rhétorique de concurrence entre établissements puisqu'à la fois les écoles et les familles peuvent mettre en place des stratégies d'évitement pour se rejeter, ce qui mène à l'exclusion sociale et géographique (Bagley *et al.*, 2001). Les tenants des marchés scolaires défendent le libre choix des familles et les effets avantageux des interdépendances compétitives sur la qualité des écoles et des programmes. Ils défendent également la diversification de l'offre qui devrait permettre à tous de trouver l'établissement qui leur convient le mieux. Cependant, les critiques rappellent les risques de différenciation, de stratification et de filiarisation des établissements. Il serait trop réducteur de limiter le débat autour des marchés, quasi-marchés et interdépendances compétitives à cette représentation caricaturale d'un vif débat international dans le domaine de l'éducation, mais il reste que le domaine est toujours imbriqué de questions laissées sans réponse (Fack et Grenet, 2010). De plus, si le débat est complexe, il n'en demeure pas moins que tenter de comprendre les processus de choix constitue également une lourde tâche. En effet, Bosetti (2004) souligne que le contexte des choix scolaires est beaucoup plus compliqué qu'un processus rationnel de calculs du « retour » sur l'investissement et que pour les parents en particulier « choice is a part of a social process influenced by salient properties of social class and networks of social relationships » (p. 388). Ceci évoque la complexité non seulement des logiques de concurrence des établissements, mais du choix comme tel d'une école ou d'un programme scolaire et nous

rappelle que le choix scolaire ne se vit pas comme n'importe quel autre choix.

Les choix scolaires

La définition concise du concept de choix scolaire retenue dans la présente thèse correspond à l'option offerte aux parents et aux enfants de choisir leur école ou leur programme scolaire. D'ailleurs, dans le contexte de ce projet, le concept de choix scolaire inclut choix d'enfants, choix de familles et choix de parents, à moins qu'il ne soit précisé qu'on discute d'un type de processus de choix en particulier. Bien qu'on soit tenté de croire que la possibilité de choisir son école publique se traduit par l'égalité des chances pour tous, les choix scolaires des familles sont régis par de nombreuses contraintes structurelles, sociales et économiques liées à leur profil sociolinguistique (Arsenault, 2008; Bélanger, 2011; Dalley, 2009; Dalley et Saint-Onge, 2008; Deveau *et al.*, 2006; Di Meglio et Quenot, 2010b; Tardif, 1995) et à leur positionnement de classe sociale (Bagley *et al.*, 2001; Bosetti, 2004; Bulman, 2004; Davies et Aurini, 2008; Felouzis et Perroton, 2007a, 2007b; Reay et Lucey, 2000; Walker et Clark, 2010; van Zanten, 2009). La littérature du domaine indique que ce sont les parents qui jouent un rôle crucial dans les stratégies de choix scolaire qui mènent à assurer une reproduction des avantages sociaux (Felouzis et Perroton, 2007a; Reay et Lucey, 2004; van Zanten, 2009). Les choix scolaires effectués par les participants à la concurrence des établissements peuvent alors engendrer des conséquences importantes dans les écoles et pour tous les enfants concernés. Par ailleurs, quelques chercheurs traitent du choix d'une école secondaire comme un processus familial qui inclut les enfants et les parents (Hirsch, 1994; Lucey et Reay, 2002; Reay et Ball, 1998; Reay et Lucey, 2000; Tardif, 1995). Il semble que le degré de participation des enfants peut être fortement influencé par l'âge (Hirsch, 1994) ou par le statut socioéconomique des parents (Reay et Ball, 1998; Reay et Lucey, 2000). Nonobstant, les enfants ont toujours à négocier leur rôle dans le processus avec leurs parents.

Alors que les enfants de la Corse et de l'Ontario se dotent de diverses possibilités de choix scolaires, le concept même de choix d'enfant est fluide et imbriqué de contraintes sociales et structurelles. Dans le contexte de cette recherche, je ne m'intéresse pas uniquement au choix comme tel de rester ou de quitter l'école ou la filière de langue minoritaire, mais à l'ensemble du processus de choix que vivent les enfants, plus particulièrement : est-ce que les enfants subissent, négocient ou effectuent le choix? Comment vivent-ils les retombées du choix? Cet intérêt pour la façon dont les enfants vivent le processus de choix scolaire inclut également un intérêt aux rôles

soit passifs ou actifs qu'ils entreprennent dans ce processus. En menant cette recherche, je comblerai un manque dans le domaine puisqu'aucune étude recensée au Canada ni à l'étranger ne s'intéresse à la question de choix scolaire de la langue d'instruction uniquement selon la perspective des enfants concernés.

Les « décrocheurs culturels » et autres catégorisations du domaine de choix scolaire

Le domaine des choix scolaires comprend une nomenclature variée et répandue pour désigner les personnes qui effectuent ou non un choix scolaire. Effectivement, les études du domaine révèlent deux catégories de parents : les participants au marché (les « choosers »), qui sont informés et qui évaluent les différentes écoles possibles avant de choisir la meilleure option, et les non-participants (les « non-choosers »), ceux qui ne sont pas informés et qui envoient leurs enfants à l'école assignée dans leur zone de fréquentation (Bosetti, 2004; Bulman, 2004; Gewirtz *et al.*, 1995; Goldring et Phillips, 2008) ou qui choisissent de ne pas participer à la concurrence interétablissement. On indique une corrélation importante entre le niveau d'éducation des parents et le revenu financier plus élevés chez ceux qui choisissent de façon active les écoles (Bosetti, 2004; Gewirtz *et al.*, 1995). Les parents moins motivés à faire un choix scolaire sont plus souvent de la classe ouvrière (Bosetti, 2004; Reay et Ball, 1998). En outre, un groupe de chercheurs a identifié trois types d'engagement dans le processus de choix scolaire des parents, soit le « disconnected chooser », le « semi-skilled chooser » et le « privileged/skilled chooser », ce qui semble faire référence aux divers degrés de participation des parents, dans la majorité des cas influencés par leur classe sociale (Ball, Bowe et Gewirtz, 1996; Gewirtz *et al.*, 1995). Cependant, cette terminologie qui catégorise les parents de qualifiés ou non, ou bien de participants ou non, pourrait être interprétée comme un jugement des capitaux et des compétences de parents et de l'interaction de ceux-ci avec leur habitus. D'ailleurs, il importe de souligner que l'ensemble de ces chercheurs qualifie les parents et non les enfants ou familles de participants et de non-participants au marché.

Quant aux termes qui définissent les enfants en particulier, il en existe très peu dans la littérature. Le terme « décrocheur culturel » est privilégié par certains dans le contexte ontarien (Allaire *et al.*, 2005; Boissonneault, Michaud, Côté, Tremblay et Allaire, 2007; Michaud *et al.*, 2008; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008; Tremblay, 2007) pour qualifier un enfant qui quitte un établissement scolaire de langue française pour une école de langue anglaise. Si le

concept de décrochage scolaire renvoie au fait de quitter les études avant l'obtention du diplôme secondaire, certains auteurs en Ontario établissent un parallèle entre ce concept et le choix des enfants francophones, à la fin de l'école élémentaire, de quitter l'école de langue française afin de poursuivre leurs études au palier secondaire dans une école de langue anglaise. Ils qualifient alors ce choix scolaire de « décrochage culturel » et qualifient les enfants concernés de « décrocheurs culturels. » Depuis que ce terme a été proposé, il semble gagner en popularité, y compris parmi les agents d'éducation ontariens tels que le ministère de l'Éducation de l'Ontario et la Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO) (Allaire *et al.*, 2005; Boissonneault *et al.*, 2007; FESFO, 2006; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008; Michaud *et al.*, 2008; Radio-Canada, 2011; Tremblay, Côté, Boissonneault, Michaud et Allaire, 2007; Tremblay, 2007). Depuis que j'ai entendu ce terme, je me suis questionnée de plus en plus sur le bien-fondé de l'utilisation de « décrochage culturel » (Cotnam, 2011, 2012). Associé au phénomène du décrochage scolaire, ce concept de décrochage culturel prend une valeur négative et est ainsi susceptible de contribuer à la culpabilisation, voire l'exclusion, des enfants qualifiés de décrocheurs culturels. Qui plus est, son utilisation revient à une forme de violence symbolique imposée sur un groupe d'enfants (Bourdieu, 1982; Bourdieu et Passeron, 1970) par des adultes. Dans un autre ordre d'idées, le nouveau terme « school shifter » fut proposé par une étudiante à la maîtrise pour qualifier les élèves qui font le passage d'une école ou d'un programme linguistique à un autre – dans le cas de sa recherche, les enfants qui font le transfert d'un programme d'immersion à une école de langue française (Cormier, 2012).

Ces nombreux termes ou catégories diffèrent, car certains font référence aux capacités de choisir des parents alors que d'autres tentent de définir les choix comme étant un processus de « shifting » ou de « décrochage ». Néanmoins, ce qui les réunit est la tendance dans le domaine de choix scolaire de qualifier soit les parents soit les enfants avec une catégorie figée ou de les classer selon une hiérarchie de catégories. Je tiens à signaler que j'éviterai ce phénomène de catégorisation des acteurs dans le cadre du présent projet de recherche, puisque je ne veux pas limiter l'enfant ou son identité à une seule catégorie. En effet, les données du projet indiquent que les acteurs peuvent entreprendre une variété de rôles et vivre différents types de processus de choix, rappelant l'interaction de nombreux contextes et de nombreuses structures qui agissent tous sur les enfants-participants, à la fois facilitant et limitant divers choix. Bref, le fait de nommer, classer ou réduire les participants de cette étude à une catégorie limiterait de façon

importante une compréhension poussée des complexités de vivre un processus de choix scolaire.

Ce troisième chapitre a relaté les éléments clés conceptuels de ce projet, soit : le concept d'enfant, acteur-social; le concept de parole de l'enfant; les concepts bourdieusiens d'habitus, de champ, de capital et de violence symbolique; le concept de curriculum et les concepts d'interdépendances compétitives et de choix scolaire. Ces choix conceptuels relèvent d'un cadre épistémologique visé sur l'enfant-acteur et sa parole d'une perspective à la fois interprétative et critique et d'un cadre méthodologique adapté aux besoins des enfants et des spécificités d'une étude comparée internationale. Il importe, ainsi, de rendre explicites ces nombreux autres référents du projet au chapitre 4 afin de pouvoir, par la suite, dans le cadre de l'analyse des données de la partie 2, mettre en lumière comment ces concepts deviennent opérationnalisés dans cette recherche. Le prochain chapitre abordera ces éléments pour permettre de tisser les liens entre théorie et pratique, chercheure et enfants-participants et, comme je tente de le faire toujours, entre contextes corse et ontarien.

4. Épistémologie et méthodologie

La problématique, l'éducation comparée et les choix conceptuels susmentionnés orientent les choix méthodologiques du présent projet de recherche afin de me permettre de comprendre et de comparer la façon dont les enfants de l'Ontario et de la Corse vivent le processus de choix scolaire. Ce chapitre précisera conséquemment les questions de recherche, la prise de position épistémologique, la méthodologie, la méthode, les sites scolaires, les enfants-participants, la collecte de données, la rigueur scientifique, le traitement et l'analyse des données pour expliciter comment la théorie se traduit en questions pratiques au moyen de la recherche sur le terrain. Pour amorcer ce chapitre axé sur la méthodologie, je commencerai en exposant les questions de recherche qui constituent la pierre angulaire d'une thèse.

4.1 Questions de recherche

En respectant la problématique et le cadre conceptuel susdit, je présente les questions de recherche qui orientent mon étude. La question de recherche principale qui est au centre du projet de recherche est la suivante :

- 1) Quels processus conduisent les enfants de l'Ontario et de la Corse à poursuivre ou non leur scolarité dans une école ou une filière de langue minoritaire ou majoritaire?

Les sous-questions suivantes permettent de mieux comprendre les complexités de cette question :

- 1.1) Quels sont les rôles qu'assument les enfants dans le processus de choix scolaire? Les enfants considèrent-ils que leurs opinions sont prises en compte par les adultes qui les entourent?
- 1.2) Quelle est l'importance relative des contextes scolaire, familial et national dans le processus de choix scolaire des enfants?

Mon processus de recherche qualitatif, dynamique et réflexif m'a permis de m'ouvrir à la nécessité de modifier les questions de recherche pour représenter plus adéquatement les choix et voix des enfants-participants ainsi que les questions pratiques et théoriques centrales qui se sont dégagées dans l'analyse des données. Plus précisément, j'ai enlevé une sous-question qui traitait des critères de choix des enfants pour permettre une analyse selon la sous-question 1.2, soit une analyse des contextes scolaire, familial et national qui me semblait plus intéressante qu'une analyse en fonction de chacun des critères de choix possible qu'ont soulevé les enfants. De nombreux critères de choix apparaissent tout de même au long des chapitres d'analyse, puisque ces critères font partie des narrations des enfants-participants. En amont, j'avais aussi voulu

savoir quel était *le* rôle des enfants dans leurs processus de choix et c'est grâce aux paroles des enfants que je me suis rendu compte qu'ils peuvent assumer de nombreux rôles différents, ce qui m'a amenée à modifier la sous-question 1.1 en fonction de ce constat. Pour expliquer comment je tente de répondre à ces questions de recherche, les sections suivantes exposeront ma prise de position épistémologique et ma démarche méthodologique.

4.2 Prise de position épistémologique

Position de chercheure interprétative

Ma position épistémologique rejoint principalement le paradigme interprétatif, un « modèle de penser et de réaliser des recherches » (Van der Maren, 2011, p. 7) qui a la compréhension comme but essentiel. En tant que chercheure, je m'aligne avec « la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme » (Mucchielli, 2009, p. 24), ou bien le principe de l'intercompréhension humaine. Selon une épistémologie interprétative, les personnes agissent de façon délibérée et créent le sens à travers leurs actions. Je m'intéresse alors à la compréhension du sens créé par les enfants à travers leurs processus de choix scolaire. Je poursuis le but du chercheur interprétatif d'offrir « une description dense, tout en sachant que décrire, c'est déjà interpréter » (Geertz, cité par Desmarais et Simon, 2007). Cette description évite le réductionnisme puisque les interprétativistes sont conscients du « conflit des interprétations » existant. Ce conflit fait reconnaître les nombreuses interprétations possibles (Ameigeiras, 2009) et réitère qu'il n'y a pas une seule vérité scientifique. Effectivement, selon une lentille de recherche interprétative, la réalité construite par les acteurs est multiple. De plus, la théorie de l'acteur ou l'interactionnisme (Blumer, 1969, cité par Pourtois et Desmet, 2007), soutenant qu'un phénomène ne peut être compris qu'en « relation avec les significations que les personnes donnent aux choses et à leurs actions » (Pourtois et Desmet, 2007, p. 24), me paraît cruciale puisque chaque participant, et moi-même, construit son « soi », ou plusieurs « soi », aux moyens d'interactions qu'il a avec son entourage.

En tant qu'interprétativiste, mon but premier est de comprendre les opinions, motivations, croyances, valeurs et cultures des enfants-participants. Ma position sous-entend que le sujet connaissant et le chercheur coconstruisent le savoir. De ce fait, alors que j'ai entrepris le rôle de chercheure dans le cadre de cette étude comparée, j'ai tenté de me mettre sur un pied d'égalité avec les enfants-participants pour valoriser leurs connaissances. Ma position interprétative encadre les connaissances produites lors de mon projet de recherche

doctorale. Pourtant, étant donné que j'ai mené cette recherche sur deux terrains et dans deux pays, le domaine d'éducation comparée permet, et exige même, un bricolage de paradigmes et de méthodologies (Bray *et al.*, 2010; Crossley, 2008; Osborn, 2004). De ce fait, je tiens à souligner qu'en tant que bricoleuse qui regarde à travers la segmentation de disciplines particulières (Kincheloe, McLaren et Steinberg, 2012), j'ai conçu, lu et vécu cette recherche interprétative avec des lentilles réflexive, émancipatrice et de théorie critique.

Lentille émancipatrice et de théorie critique

Je ne peux faire abstraction de la lentille émancipatrice et critique de cette recherche. Selon Freire (2009), des phénomènes de discrimination divisent toute société en oppresseurs et opprimés et c'est au moyen d'une pédagogie radicale et émancipatrice que les opprimés doivent lutter pour eux-mêmes. Bien que je n'adopte pas une pédagogie radicale freirienne, je me range à l'avis des chercheurs qui adoptent une perspective de théorie critique : « criticalists find contemporary society to be unfair, unequal and both subtly and overtly oppressive for many people. We do not like it, and we want to change it » (Carspecken, 1996, p. 7). Le questionnement critique des « vérités » imposées par la société constitue donc un point de départ de mon étude doctorale. De ce fait, les processus de diglossie et d'hégémonie dans les communautés de langues minoritaires ontariennes et corses ainsi que les enjeux de pouvoir entre les enfants et les adultes qui les entourent ne seront ignorés dans mon étude.

Puisque les enfants sont des acteurs sociaux réflexifs, je n'étais pas la seule à utiliser cette lentille critique. Les enfants étaient encouragés à reconnaître les structures quasi invisibles de domination et les curricula cachés qui façonnent et limitent leurs choix de façon quotidienne (Christensen et James, 2008; Lincoln, 1995b). Pour cette raison, les enfants-participants de la présente étude furent invités à collaborer avec moi tout au long du processus de recherche, y compris la collecte et l'analyse de données. Conséquemment, tout enfant-acteur participant à ce projet a eu l'occasion d'être entendu, de communiquer ses intérêts et de négocier à partir de ceux-ci. Par ailleurs, dans une perspective émancipatrice, tout acte pédagogique, y compris l'acte de mener un projet de recherche dans les écoles, doit être transformatrice à la fois pour les enfants-participants concernés, mais également pour la société dans son ensemble : « this then is the great humanistic and historical task of the oppressed: to liberate themselves and their oppressors as well » (Freire, 2009, p. 44). De ce fait, bien que je m'intéresse, par mon étude, avant tout aux enfants qui vivent le processus de choix scolaire, mon but est d'avoir un effet

transformateur pour l'ensemble des acteurs concernés, y compris les parents et le personnel scolaire.

La chercheure réflexive

Pour mettre en œuvre un projet de recherche critique, une démarche réflexive de chercheur devient essentielle : pour reconnaître et déconstruire les relations de pouvoir qui m'entourent, je dois en premier lieu reconnaître mon pouvoir. Pour cette raison, une démarche réflexive de chercheure s'insère dans ma position épistémologique puisque la position réflexive « permet d'avancer dans les processus de compréhension de la signification de l'action et des relations sociales que les acteurs déploient dans leur vie quotidienne » (Ameigeiras, 2009, p. 38). Qu'il s'agisse de la réflexion dans l'action, sur l'action ou pour l'action (Feuerverger, 2001; Perrenoud, 2004), une démarche réflexive permet d'examiner une réalité sociale afin de construire le savoir. De plus, la réflexivité est à la fois un outil et une attitude de chercheure, qui fait appel à la capacité de la chercheure à se percevoir dans son rôle de chercheure, mais surtout en tant que personne. C'est alors à moi de m'assurer que j'entreprends un rôle de chercheure engagée dans lequel je me permets de rendre compte de ma propre vulnérabilité, mon pouvoir, mes expériences de vie, mes préjugés et de me critiquer vis-à-vis de mon rôle de chercheure tout en apprenant, ce que j'ai exposé notamment dans l'introduction de la thèse.

Mon expérience en tant qu'enseignante travaillant dans des écoles de langue française et mon intérêt à l'épanouissement et au succès de l'éducation en langue française en Ontario colorent évidemment ce projet. Par ailleurs, le fait que j'ai effectué le transfert de mon école de langue française à une école de langue anglaise pour un semestre, alors que j'avais 15 ans et que j'étais en 10^e année, fait en sorte que je comprends non seulement le choix d'une école secondaire, mais le choix continu d'année en année, de semestre en semestre, d'étudier en français. Qui plus est, mon expérience en tant qu'élève dans une école élémentaire et secondaire de langue française colore également cette recherche, me permettant d'assumer un rôle d'*insider* sur le terrain. Ces expériences de vie sont pertinentes dans le cadre de cette recherche, car à l'instar de Feuerverger (2001), je conçois l'importance que les chercheurs

make themselves visible and sometimes even central to their research enterprise as a means of better understanding and interpreting the interaction of their past life experiences with the life experiences of their participants. (p. 9)

Mes réflexions et mes expériences sur le terrain font ainsi partie de mon projet de recherche. Par ailleurs, ce processus réflexif me permet de découvrir ma propre voie en négociant entre théorie et pratique, recherche et écriture. Effectivement, c'est par le processus d'écriture que je mets en évidence cette réflexivité puisque l'écriture permet une distanciation de la recherche en poursuivant un double objectif, soit d'écrire pour communiquer et d'écrire pour réfléchir (Cros, 2001, p. 132). Mes réflexions et mes expériences sur le terrain constituent ainsi une partie intégrale de ce projet de recherche et me permettent de mieux découvrir mes voix et voies de chercheuse interprétative, critique et réflexive.

Une pratique réflexive à la fois de la chercheuse et des enfants-participants permet pour une meilleure coconstruction des savoirs puisque la réflexivité « se fait dans le partenariat, la pluralité des conflits, échanges et partages tout à la fois » (de Robillard, 2009, p. 12). Or, la position de chercheuse réflexive est particulièrement pertinente dans le cadre d'une recherche avec les enfants-participants et pour eux. Selon Castellotti (2009), les enfants peuvent favoriser et stimuler la réflexivité dans le cadre d'une recherche pour plusieurs raisons :

1. parce qu'ils apparaissent peut-être comme d'autres nous-mêmes et nous renvoient à notre histoire (notre propre passé d'enfants), mais aussi à leurs interprétations du monde que nous construisons et aux manières dont ils l'interprètent [...];
2. parce qu' [...] ils font preuve d'inhibitions sociales souvent moins installées, moins « fossilisées » que celles des adultes et que, de ce fait, ils contribuent à visibiliser et donc à réfléchir des (*sic*) phénomènes parfois occultés;
3. parce que la situation de communication relativement inégale entre eux et nous nous oblige à nous interroger davantage sur le sens de leur propos, sur les manières de le construire avec eux et donc, sur l'interprétation que nous en donnons. (p. 137)

Une position de chercheuse réflexive qui coconstruit les savoirs avec les enfants-participants réflexifs permet ainsi une meilleure compréhension des particularités du processus de choix scolaire que les enfants-participants vivent tout en reliant leurs interprétations avec les miennes dans un plus large cadre de réflexion. Entrer dans les cultures de communication des enfants exige alors une démarche réflexive pour rendre compte des façons dont ma parole est inextricablement liée aux paroles des enfants-participants, le tout permettant et encadrant la narration de cette recherche. La pratique réflexive est à la fois modalité et finalité dans la

production de connaissances nouvelles (Blanchet, 2009) et constitue alors une partie intégrale de toutes les étapes du projet.

Dans la section suivante, je présente les connaissances scientifiques qui encadrent mes choix méthodologiques ainsi que le portrait narratif de mes expériences vécues sur les terrains. J'expose aussi au long de ce chapitre les nombreux moments de tension entre la théorie (ce que j'avais envisagé pour mon terrain) et ma recherche participative (la réalité sur le terrain) ainsi que les pouvoirs, non-pouvoirs et contre-pouvoirs imbriqués dans ce processus.

4.3 Méthodologie centrée sur l'enfant : un contre-pouvoir participatif²

Méthodologie : l'ethnographie critique

La méthodologie revient à une vue d'ensemble, ou un ancrage, théorique et philosophique de ce que ça veut dire mener une recherche sur le terrain (Brewer, 2000). En respectant ma position épistémologique, je ne suis pas assujettie à une seule méthodologie rigide, mais je me permets de créer ma propre méthodologie (Pourtois et Desmet, 2007) en fonction de mon cadre conceptuel, de mes questions de recherche et de mes expériences préliminaires sur le terrain en Ontario et en Corse. Dans ces circonstances, je choisis d'emprunter une méthodologie de l'ethnographie critique, un choix conséquent avec ma lentille émancipatrice. Dans ce cas, l'ethnographie critique représente une façon distinctive de penser et de vivre la recherche.

Le but de l'ethnographie est d'étudier à travers des cultures des sociétés et au sein de celles-ci. Le regard de l'ethnographe est particulier puisqu'il a recours à « a “way of looking” that is grounded in long-term, in-depth, first-hand accounts » (McCarty, 2011, p. 3). Pour ce faire, l'ethnographe s'immerge dans la culture d'un groupe pour mieux comprendre leurs valeurs, leurs idées et leurs pratiques de l'intérieur. On peut caractériser l'action de l'ethnographe comme un « deep hanging out » (Madison, 2012). Ceci nous rappelle que l'outil le plus important qu'apporte l'ethnographe sur le terrain est son corps, d'où l'intérêt de l'observation participante dans une ethnographie (Brewer, 2000; Davies, 2008; Madden, 2010), une expérience corporelle qui permet d'observer avec les cinq sens. Force est de constater que l'ethnographie est une des approches les plus pertinentes et les plus facilement adaptables au travail avec les enfants, surtout

2 - Cette partie du chapitre méthodologique a inspiré une publication qui paraîtra prochainement : Cotnam-Kappel, M. (2014). Tensions in creating possibilities for youth voice in school choice: An ethnographer's reflexive story of research. *Canadian Journal of Education*, 37(1), pages seront déterminées lors de la publication. Le Canadian Journal of Education permet la reproduction de contenu dans cette thèse.

étant donné qu'elle permet une relation plus directe et prolongée avec l'enfant (Bélanger et Kayitesi, 2010; Corsaro, 2011; Prout et James, 1997).

À la différence de l'ethnographie typique qui décrit ce qui est, l'ethnographie critique demande nécessairement ce qui pourrait être avec l'intention de perturber les relations de pouvoirs existantes qui reproduisent les inégalités sociales (Brewer, 2000; Carspecken, 1996; Madison, 2012). Il est *ipso facto* crucial pour l'ethnographe critique de remettre en question les régimes de vérité oppressifs qui circulent dans la société. De plus, l'ouverture à l'altérité de la part de l'ethnographe est indispensable, surtout au moment d'une ethnographie critique puisque « critical ethnography requires a deep and abiding dialogue with others as never before » (Madison, 2012). En outre, bien que la démarche réflexive de tout ethnographe soit essentielle (Davies, 2008; Madden, 2010), elle connaît une importance de premier ordre pour l'ethnographe critique : tel que susmentionné, je dois en premier lieu mettre sous la lumière mon pouvoir, mes privilèges et mes préjugés avant de pouvoir dénoncer les structures et les relations de pouvoirs qui oppriment les acteurs de mon étude (Madison, 2012). Bref, le projet de recherche ethnographique critique est à la fois pédagogique et politique.

Bien que j'aie déjà misé sur l'importance de la parole de l'enfant dans le contexte de ce projet, je tiens à souligner que la parole peut aussi représenter un contre-pouvoir, soit un pouvoir qui se concentre sur une autorité dominante dans le but de délimiter ou de minimiser le pouvoir de celle-ci. La parole de l'enfant en tant que contre-pouvoir nécessite d'accompagner les enfants dans une praxis réflexive qui permet à chacun de construire ou de reconstruire sa parole et de réfléchir par rapport aux relations de pouvoirs et aux structures qui ont des répercussions sur son quotidien. De ce fait, la méthodologie du présent projet ouvre un espace non seulement à la parole, mais à la participation des enfants-participants, ce qui représente un contre-pouvoir dans leur quotidien et dans le domaine des choix scolaires.

Alors que l'ethnographie critique représente la vue d'ensemble de mon approche de chercheuse sur le terrain, le présent projet de recherche ne constitue pas une ethnographie au sens strict. Étant donné mon double terrain et le temps relativement limité que j'ai pu passer en observation sur ces terrains, je tiens à préciser que j'ai mené une étude de cas comparative de type ethnographique. J'ai créé cette méthodologie pour respecter ma position épistémologique qui s'aligne avec une méthodologie d'ethnographie critique ainsi que les besoins comparatifs de

ce projet d'éducation comparée international qui font plutôt appel à une méthode d'étude de cas comparative.

Méthode : l'étude de cas comparative

La méthode d'un projet de recherche revient aux procédures et aux règlements qui encadrent le choix d'outils de collecte de données, mais également la conceptualisation de la façon de procéder sur le terrain et au moment de l'analyse subséquente des données. La méthode s'insère donc dans une méthodologie pour répondre au « comment faire », le tout correspondant à la position épistémologique de la chercheuse. Conséquemment, la validation des règles de procédure est assurée par le contexte méthodologique général et l'épistémologie dans lequel ils s'insèrent; l'épistémologie, la méthodologie et la méthode sont donc toutes liées (Figure 2).

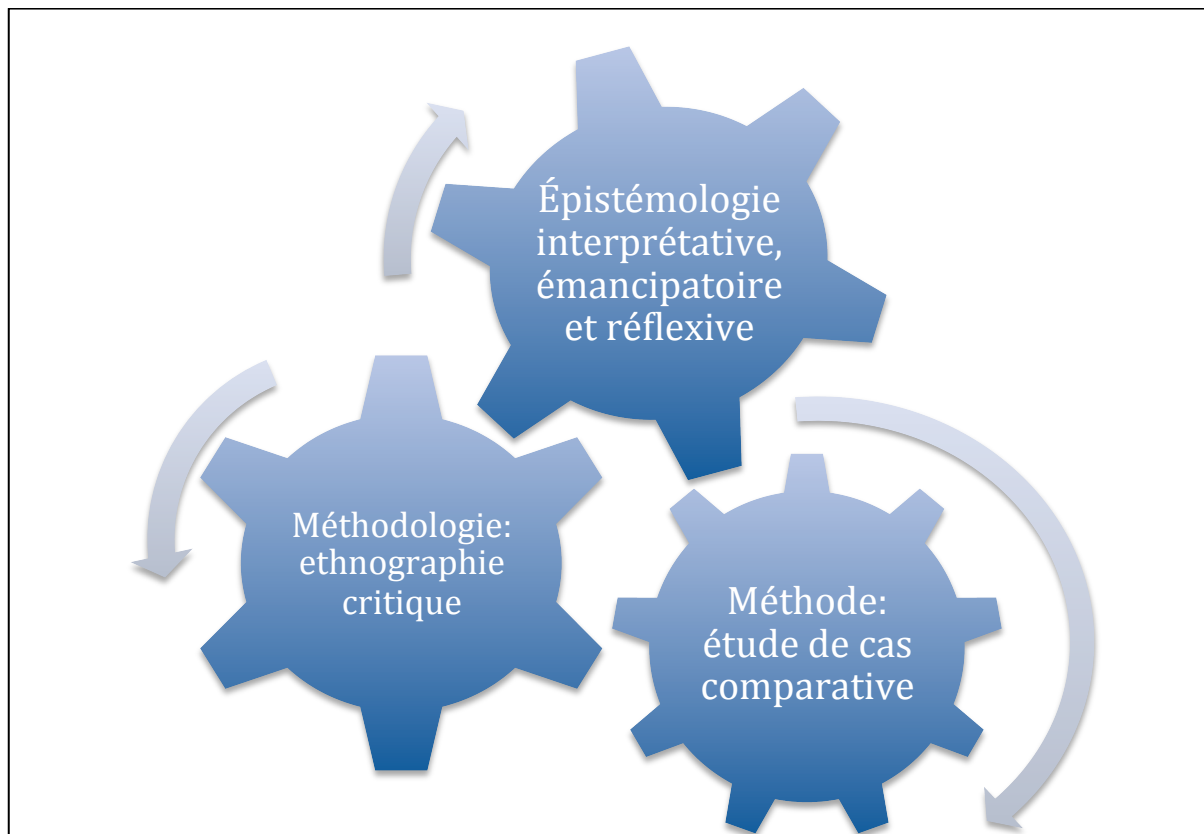


Figure 2. La relation entre le positionnement épistémologique, la méthodologie et la méthode de ce projet de recherche doctorale

L'étude de cas est une méthode de recherche qui permet d'étudier un phénomène dans son contexte naturel, ce qui inclut le contexte géographique, historique et sociopolitique plus large (Karsenti et Demers, 2011; Roy, 2009; Stake, 2005; Yin, 2009). Dans le cadre de cette étude, je

m'intéresse à la façon dont les contextes national, familial et scolaire participent aux processus de choix scolaire des enfants. La prochaine figure présente l'importance d'étudier les cas (les groupes-classe d'enfants) dans leur contexte naturel puisque ceux-ci sont inextricablement liés. Les contextes national, scolaire et familial sont spécifiquement identifiés en lien avec la sous-question de recherche 1.2 et l'analyse des données de la partie 2 en fonction de ces trois contextes particuliers.

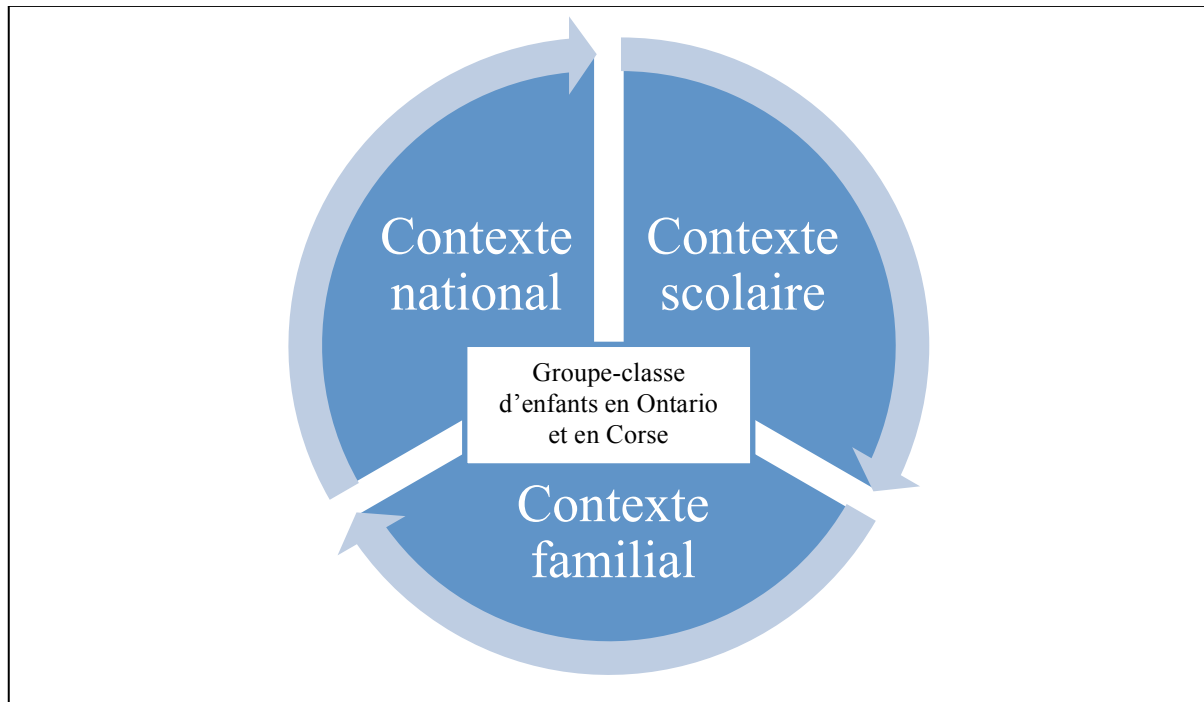


Figure 3. Étude holistique du cas

Je privilégie une étude de cas comparative, une forme distincte de l'étude de cas multiples (Yin, 2009), pour mener à bien une comparaison des choix scolaires d'enfants corses et ontariens. Cette forme de méthode de cas est pertinente puisque « l'étude de cas multiple consiste à identifier des phénomènes récurrents parmi un certain nombre de situations; après avoir observé et analysé chaque situation pour elle-même, on compare les résultats obtenus pour dégager les processus récurrents » (Collerette, 2009, p. 92). Au reste, les résultats d'une recherche fondée sur plusieurs cas, à l'encontre d'un seul cas, permettent d'enrichir la compréhension et deviennent fort plus convaincants pour le lecteur (Merriam, 1988; Roy, 2009).

Le but de l'étude de cas n'est pas la généralisation, mais plutôt de bien présenter les cas particuliers. En fait, les cas de la présente étude, soit les groupe-classes ontarien et corse ne sont pas l'objet de l'étude, mais facilitent plutôt la compréhension des processus de choix scolaires

des enfants-participants. Cette méthode me permet alors d'observer les enfants dans leur contexte scolaire réel : « un des avantages de l'étude de cas est de fournir une situation où l'on peut observer le jeu d'un grand nombre de facteurs interagissant ensemble, permettant ainsi de rendre justice à la complexité et la richesse des situations sociales » (Collerette, 2009, p. 91). Cet intérêt à l'observation des cas tisse des liens entre la méthodologie ethnographique critique et la méthode d'étude de cas multiple de la recherche. La méthode d'étude de cas comparative permet ainsi de conceptualiser et de mener à bien le projet avec une lentille toujours axée sur la comparaison des deux contextes et des paroles des enfants à travers et au sein de ces terrains différents et de leurs cultures, plutôt que de simplement mener deux études de cas parallèles. Grâce aux nombreuses étapes de la collecte de données et au va-et-vient que j'ai vécu entre les deux terrains sur une période de quatre ans, ma lentille corse influençait mon terrain en Ontario et inversement, pour faire en sorte qu'il y avait toujours une communication et une connexion entre les deux terrains. À ce jour, ils me semblent inextricablement liés et on ne pourrait lire ou analyser un des cas sans prendre en compte l'influence de l'autre dans l'ensemble du processus de recherche. Le point de départ de ces va-et-vient entre mes terrains constitue les phases exploratoires de ce projet de recherche.

Projet pilote : phase exploratoire de la recherche

Dans le contexte de ce projet de recherche doctorale, j'ai utilisé les données recueillies lors de ma maîtrise, qui incluent les données de questionnaires de 84 enfants, quatre entrevues semi-dirigées et deux entrevues collectives, comme projet pilote. Mon projet pilote m'a permis de m'assurer que mes outils de recherche étaient en cohérence avec le contexte de recherche et que les contenus des outils furent accessibles aux enfants-participants. J'ai également eu l'occasion de mener une pré-enquête de huit mois en Corse en 2010-2011, ce qui inclut des entrevues et de l'observation participante préliminaire, qui a constitué une source cruciale d'information pour la planification de mon projet doctoral (Roy, 2009). L'ensemble de ces démarches exploratoires sur les deux terrains concernés dans la présente étude m'a permis d'amorcer ma collecte de données avec une meilleure compréhension des milieux scolaires de l'Ontario et de la Corse. Ces phases exploratoires préliminaires ont contribué de façon importante à la reformulation des questions de recherche, à la planification et à la mise en œuvre du projet doctoral. Cette expérience de terrain m'a également permis de mieux anticiper les questions éthiques du projet.

Déontologie et considérations éthiques du projet de recherche

Un projet de recherche mené avec des enfants et à leur sujet soulève de nombreuses questions éthiques. Bien que je sois au courant de celles-ci en amont de mon terrain et que j'aie tenté de les aborder dans la conceptualisation du projet, j'ai rapidement appris que ces questions sont tissées dans tous les aspects et dans toutes les étapes d'un projet de recherche. Je me permets aussi de préciser que dans la présente thèse, le terme déontologie réfère aux aspects légaux de mener une recherche avec des êtres humains alors que le terme éthique revient plutôt aux aspects de justice sociale imbriqués dans la recherche. Autrement dit, Guillemin et Gillam (2004) précisent la différence entre l'éthique procédurale (« procedural ethics »), qui revient au processus de demande de l'approbation déontologique d'un projet au sein de la communauté universitaire et l'éthique en pratique (« ethics in practice ») qui revient plutôt aux situations quotidiennes éthiques qui se présentent lorsqu'on vit une recherche sur le terrain. Dans de nombreux cas, c'est sur le terrain qu'on vit des tensions d'éthique en pratique ainsi que des « ethically important moments », ce que les chercheuses définissent comme « the difficult, often subtle, and usually unpredictable situations that arise in the practice of doing research » (Guillemin et Gillam, 2004, p. 262). Durant ces moments éthiques importants, la chercheuse doit souvent prendre une décision qui peut avoir des implications éthiques complexes, sans toujours se sentir adéquatement équipée pour ce faire. Ces moments nécessitent une réflexivité éthique de la chercheuse qui reconnaît les dimensions éthiques de sa recherche, est sensible aux moments éthiques importants et développe une façon de répondre aux contrariétés éthiques qui se produisent (Clayton, 2013; Guillemin et Gillam, 2004). Mon regard réflexif et critique s'étend à de nombreux principes et de nombreuses questions éthiques, incluant un questionnement par rapport aux tensions et aux implications de mon rôle dans la recherche. Il me semble alors pertinent de mettre en lumière les enjeux éthiques procéduraux et certains moments d'éthique en pratique dans cette section, tout en soulignant que les questions éthiques sont abordées tout au long de cette thèse.

La dimension éthique procédurale de cette recherche a été encadrée par le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa. Son formulaire de demande d'approbation éthique exige de tout chercheur de réfléchir aux questions déontologiques de son projet de recherche, en particulier par rapport au recrutement, à la vie privée ainsi qu'au consentement libre et éclairé des participants. Le recrutement des enfants-participants s'étant

effectué aux deux écoles après environ quatre semaines d'observation et après que j'ai reçu l'assentiment de leurs enseignants, j'étais consciente du risque de coercition lorsque j'ai demandé aux enfants s'ils voulaient participer en remplissant un questionnaire pour mon projet de recherche. J'ai tenté de minimiser ce risque sur le terrain en expliquant aux enfants que mon intérêt à leurs voix et leurs choix incluait leur droit de refuser de participer au projet. Par ailleurs, j'avais amené des livres en français et des bonbons que j'offrais à tous, peu importe s'ils décidaient de participer ou non, car ils m'avaient tous accueillie dans leur salle de classe pour observer et mener à bien mon projet. Bien que cette réponse procédurale ait satisfait le comité éthique universitaire, en tant que chercheuse, je tiens au fait que mon temps prolongé sur le terrain avant de faire passer le questionnaire fut essentiel, car passer du temps avec les enfants avant de demander leur consentement permet d'établir une relation de confiance et de respect qui permet aux enfants de consentir de façon informée (Dockett, Einarsdottir et Perry, 2009). D'autre part, respecter les préoccupations relatives à la vie privée des participants peut apparaître comme une tâche plus simple au départ, mais il n'en demeure pas moins que malgré les stratégies que j'ai mises en place pour assurer la confidentialité, y compris l'utilisation de pseudonymes et de codes pour remplacer les noms d'enfants ainsi que l'omission des noms des villes ou des écoles particulières dans la thèse, les participants pourraient choisir de s'identifier auprès de leurs proches – un enjeu de la recherche avec les humains, car ils ont autant de pouvoir sur le respect de la confidentialité que moi-même.

L'enjeu éthique procédural le plus important à mon avis était la question du consentement libre et éclairé des participants. Puisque la parole de l'enfant est le concept central du projet, j'ai préféré seulement obtenir le consentement éclairé de la part des enfants-participants pour le questionnaire et les entrevues en leur demandant de signer des lettres de recrutement et de consentement. Je voulais que les enfants aient l'occasion de consentir par eux-mêmes, sans devoir recourir à l'autorité d'un adulte. Puisque la nature du questionnaire et des entrevues est à risque minimal, cette procédure a été approuvée par le comité éthique. Le but de cette stratégie de consentement n'était pas de marginaliser les parents concernés et de ce fait, j'ai envoyé une lettre d'information à ceux-ci qui expliquait les grandes lignes du projet tout en les encourageant à me contacter s'ils avaient des questions. De plus, il avait été stipulé dans l'approbation éthique du projet que si un parent me contactait pour refuser que son enfant participe, j'aurais l'obligation de ne pas permettre à l'enfant de participer, un rappel du pouvoir non contesté des adultes. Tout de

même, j'étais très contente d'avoir l'autorisation de demander uniquement le consentement des enfants, car il me semblait que demander le consentement pour la participation des enfants aux adultes serait en conflit avec la raison d'être de cette étude, soit d'écouter les voix des enfants qui sont marginalisées, catégorisées ou contrôlées par les adultes.

Cet enjeu procédural s'est transformé en moment éthique important sur le terrain une fois que je suis arrivée en Corse. Il importe de souligner que j'ai seulement reçu l'approbation du comité éthique de l'Université d'Ottawa, car l'Université de Corse n'a pas un tel comité. Avec seulement une lettre d'approbation de mon projet du Rectorat de l'Académie de Corse, j'ai rencontré la direction de l'école élémentaire bilingue Muntagna en Corse et j'ai présenté mon projet au chef d'établissement. La direction m'a promptement expliqué que je serais obligée de demander le consentement des parents des enfants de la CM2 si je voulais mener ma recherche dans son école. Par la suite, mon directeur de thèse a déclaré qu'il s'attendait un peu à cela. Je me suis dit que ça devait être une question d'âge (puisque les enfants corses n'avaient que 10 ou 11 ans) et une différence culturelle qui faisait en sorte que la réaction corse était différente de la réaction positive que j'ai suscitée en Ontario. Je ne voulais pas modifier mon projet ou déplacer le rôle de consentement aux parents, mais je me suis résignée au fait que le terrain n'est pas toujours ce à quoi on s'attend et j'ai modifié mes attentes en conséquence. J'ai alors expliqué à la direction que je serais contente d'ajouter un formulaire de consentement pour les parents, mais que les enfants auraient également à consentir pour participer. Si un parent était d'accord, mais que l'enfant ne voulait pas participer, il ne serait pas obligé de le faire. Le directeur était d'accord et nous avons procédé de cette façon. Ce qui continue de me gêner, pourtant, c'est le fait que si un enfant voulait participer, mais que son parent n'était pas d'accord, sa voix ne pouvait être incluse dans cette thèse. Une situation qui ne me semble toujours pas éthique et que j'ai tenté d'éviter à tout prix.

Un moment éthique important qui m'a profondément touchée durant mon terrain a été un dilemme auquel j'ai été confrontée dans mes deux terrains : choisir les participants d'entrevue parmi les nombreux enfants qui s'étaient portés volontaires pour ce faire. J'avais précisé dans ma demande déontologique que si plus de douze enfants par terrain se portaient volontaires, je choiserais mes participants selon des critères de sélection qui incluraient une variété de choix scolaires et une variété de profils sociolinguistiques. Bref, je voulais que la moitié ait choisi de rester et que la moitié ait choisi de quitter leur école ou programme de langue minoritaire et je

voulais interviewer des enfants avec des profils linguistiques divers. Pourtant, lorsque 60 enfants en Ontario se sont portés volontaires et que j'avais prévu seulement douze entretiens, je ne savais pas du tout quoi faire. Malgré cela, sur le terrain, j'avais peu de temps pour décider comment procéder. J'ai donc établi une liste des profils de chaque enfant et par la suite, j'ai divisé ces profils selon leur groupe-classe. Je me suis rapidement rendu compte que le groupe-classe comptant le plus de volontaires était également le groupe-classe avec le plus de variété selon les profils et les choix scolaires des enfants. En discutant de ceci avec ma directrice de thèse canadienne, nous avons décidé de pair que je ciblerais cette classe, mais j'interviewerais tous les 17 volontaires de ce groupe, car faire une deuxième sélection parmi ce groupe ne nous semblait pas éthique. Pendant mes observations ciblées dans ce groupe, à la suite de l'avoir choisi pour la prochaine étape de la collecte de données, je me suis rendu compte qu'il y avait une autre particularité qui différencie ce groupe-classe des cinq autres de l'école Citadelle. La première fois que j'observais au sein d'un groupe-classe, je me présentais au groupe et je présentais mon projet de recherche. Par hasard, quand je me suis présentée à ce groupe-classe en particulier, c'était durant leur cours d'anglais et l'enseignante m'a alors dit que je pouvais me présenter en anglais ou en français. J'ai commencé en me présentant en français, mais avant d'expliquer au sujet de mon projet de recherche j'ai demandé aux enfants s'ils préféreraient que je leur présente mon projet en français ou en anglais et ils ont tous répondu « anglais! » (notes de terrain, janvier 2013). Je leur ai donc présenté mon projet de recherche en anglais et la période de questions sur le projet s'est également déroulée en anglais. Je trouve intéressant que le groupe avec le plus de volontaires pour les entrevues individuelles soit le seul groupe-classe auquel j'ai présenté mon projet en anglais; entrer dans les cultures de communications des enfants en discutant avec eux en anglais m'a alors peut-être permis d'encourager les enfants davantage à participer au projet.

En Corse, tous les 19 participants du questionnaire ont voulu participer à un entretien individuel et j'étais de nouveau dans une situation éthique difficile. Je ne pouvais pas interviewer tous les 19 enfants pour des raisons de temps et de ressources, mais les critères de variété avaient été atteints dans l'ensemble du groupe. Dans ce cas, puisque certains avaient pris des semaines pour remettre leur formulaire de consentement alors que d'autres l'avaient fait avant la date butoir, j'ai décidé d'interviewer les douze premiers enfants qui avaient remis leur formulaire de consentement. Dans les deux contextes, j'étais aux prises avec une décision difficile et j'ai vécu des moments émouvants quand les enfants et certains enseignants qui n'ont pas été retenus m'ont

fait part de leur déception. J'ai invité tous les enfants qui voulaient se raconter à m'écrire un courriel, mais je n'en ai pas reçu. Bien que j'aie tenté de sélectionner les participants de manière à la fois pertinente pour la recherche et l'éthique, il n'en demeure pas moins que de nombreux enfants ont été exclus du processus de recherche participatif et cela demeure difficile à justifier et à vivre pour tous.

En menant mon terrain, je me considérais avant tout une chercheuse en devenir. J'attire l'attention sur ce fait puisque'il me semble que chaque fois que j'avais du mal avec un dilemme éthique, je n'avais pas forcément d'exemples antérieurs sur lesquels me baser. Néanmoins, il faut presque toujours agir immédiatement, sans avoir énormément de temps pour y réfléchir, pour répondre aux dilemmes éthiques sur le terrain. Par exemple, quand un enfant-participant ne voulait pas choisir un pseudonyme, mais plutôt utiliser son nom, je ne savais pas comment lui répondre. Il était fier de sa participation et voulait exprimer sa voix dans le projet, un élément dont on avait discuté longuement lors de notre entrevue. Comment pouvais-je alors lui expliquer que j'avais promis à mon université de ne pas le faire? Je lui ai donc dit qu'on devrait tous les deux y réfléchir et en discuter de nouveau au moment de notre prochaine rencontre. À ce moment, je lui ai rappelé l'importance de la confidentialité du projet et de l'anonymat des participants, mais que je pourrais m'informer auprès du comité éthique si c'était toujours important pour lui. Il m'a répondu qu'il comprenait et serait d'accord d'utiliser un pseudonyme. En réfléchissant sur cet incident, j'admets que cet enfant a dû limiter et reconstruire sa parole en fonction de règlements d'adultes.

Mettre en pratique une réflexivité éthique devient condition essentielle pour mener à bien ce projet de recherche avec les enfants-participants de la Corse et de l'Ontario et pour eux. Bien qu'il ne soit pas toujours possible ou nécessaire de résoudre tout dilemme éthique, il importe de l'assumer et d'en discuter pour permettre une réflexivité continue et éthique. La conception d'enfants en tant qu'acteurs sociaux signifie des complexités et des implications éthiques qui nécessitent le questionnement des relations de pouvoir implicites entre chercheuse et enfant-participant, l'acceptation des cultures propres des enfants et le respect des différences entre celles-ci (Christensen et Prout, 2002). Je tente alors de narrer certains dilemmes et moments éthiques importants dans ce projet afin de participer à une réflexivité éthique continue et à poursuivre la discussion sur l'importance de méthodologies conformes à l'éthique.

4.4 Procédure méthodologique

Mener une étude de cas comparative de type ethnographique requiert une collecte de données dans les deux sites ciblés. Dans le cas de cette recherche comparée particulière qui s'intéresse à la transition de l'école élémentaire à l'école secondaire et du processus de choix scolaire lié à cette transition, j'ai trouvé nécessaire de mener du terrain dans chacun des contextes à deux différents moments importants du processus de choix scolaire : soit avant et après la transition et le moment de choix. Ma collecte de données fut alors divisée en quatre phases de terrain de type ethnographique :

Phase 1a : de janvier à mars 2013 : observation participante, questionnaire et entrevues semi-dirigées (Ontario);

Phase 1b : d'avril à juin 2013 : observation participante, questionnaire et entrevues semi-dirigées (Corse);

Phase 2a : octobre 2013 : activités de co-analyse (Ontario);

Phase 2b : novembre 2013 : activités de co-analyse (Corse).

Ce sont les phases 1a et 1b qui m'ont permis de m'insérer dans les cultures scolaires des enfants-participants et de mener la majorité de la collecte de données sur les deux sites alors que les phases 2a et 2b m'ont offert l'occasion de faire un retour avec les enfants-participants et de les inviter à co-analyser les données recueillies lors de la première phase. Ces phases de terrain ont eu lieu dans de nombreux établissements scolaires différents qui seront présentés à la section suivante.

4.5 Sites scolaires ciblés et les enfants-participants

Une étude de cas de type ethnographique interpelle, du point de vue méthodologique, un nombre restreint de sites. Pour respecter la vie privée des participants et pour adhérer aux stipulations de l'approbation déontologique de ce projet par l'Université d'Ottawa, j'ai dû enlever tout renseignement qui pourrait permettre d'identifier un participant dans la thèse, y compris les noms des villes dans lesquelles sont situées les écoles ciblées. Pourtant, je peux tout de même préciser que j'ai choisi une ville du centre-sud-ouest de l'Ontario afin de pouvoir mieux connaître la réalité des enfants vivant en milieu extrêmement minoritaire ontarien où moins de 5 % de la population est francophone. En Corse, j'ai choisi de mener mon terrain dans une des villes les plus peuplées de l'île en raison de sa panoplie de choix scolaires, incluant le choix d'une école élémentaire bilingue qui n'est pas offert partout sur l'île. En effet, j'ai mené ma recherche de

terrain dans deux centres urbains puisqu'ils offrent l'ensemble des choix scolaires publics et privés possibles aux familles, ce qui n'est pas toujours le cas dans un centre rural. Les deux villes retenues sont marquées par l'immigration et regroupent une population diverse sur les plans ethnoculturel et linguistique. La majorité de la recherche de terrain fut effectuée dans deux sites : une école de langue française de la péninsule du centre-sud-ouest de l'Ontario et une école bilingue de la Corse.

L'école secondaire Citadelle

En 2012-2013, l'école secondaire Citadelle regroupe près de 300 élèves de la 7^e et 8^e année et presque 600 de la 9^e à la 12^e année. J'ai eu l'occasion d'observer et de rencontrer les 148 élèves de la 8^e année lors de ma collecte de données en janvier et en février 2013. À ce moment, les enfants de la 8^e étaient regroupés en six groupes-classes et j'ai observé dans chacune de celles-ci de façon régulière durant le premier mois de ma recherche de terrain. Cela m'a donné l'occasion de rencontrer tous les enfants de la 8^e année de l'école ainsi que leurs enseignants. Pour le second mois de mon terrain, j'ai seulement observé le groupe-classe ciblé pour les entretiens. J'ai également mené plus que la moitié des activités de co-analyse de la phase 2a à cet établissement puisque la grande majorité de ceux et celles qui ont choisi de poursuivre leurs études dans une école secondaire de langue française ont conséquemment choisi de rester inscrits à l'école secondaire Citadelle, attendu que cet établissement accueille les élèves de la 7^e à la 12^e année.

L'école élémentaire Muntagna

L'école élémentaire Muntagna est une école bilingue français-corse qui accueille plus d'une centaine d'élèves. Les 24 élèves en CM2 de l'école se retrouvaient tous dans un groupe-classe alors j'ai pu passer la durée de mes deux mois de terrain en mai et en juin 2013 avec ce groupe et leur maître. J'ai également participé à la culture scolaire de cet établissement, notamment en participant au spectacle de fin d'année des enfants. Je ne suis pas retournée à cette école au cours de la phase 2b de mon terrain, pourtant, puisque tous les enfants de cette école ont dû changer d'établissement scolaire pour commencer leurs études au collège. De ce fait, bien que j'ai passé la majorité de mon terrain dans les écoles Citadelle et Muntagna, lors de la phase 2 j'ai aussi visité de nombreux autres établissements scolaires en Ontario et en Corse pour retrouver les enfants-participants dans leur école de second degré choisie.

Les autres écoles secondaires et collèges de la recherche de terrain

Durant la phase 2 du projet de recherche, j'ai suivi les 17 enfants-participants que j'ai rencontrés à l'école Citadelle dans leurs écoles secondaires en Ontario. Douze parmi le groupe ont choisi de rester à l'école Citadelle alors j'ai pu rencontrer ces enfants dans un contexte qui nous était tous connu. De plus, j'ai rencontré deux enfants à l'école secondaire Beaubois, une nouvelle école de langue française qui venait d'ouvrir ses portes au mois de septembre 2013 et qui n'accueille que des élèves de la 7^e à la 9^e année. J'ai aussi mené une activité de co-analyse dans chacune des trois écoles secondaires de langue anglaise suivante : Hillcrest Secondary School, Riverside Secondary School et Parkdale Secondary School. Ces trois écoles de taille considérable accueillent entre 1 200 et 1 900 élèves chacune. Durant la deuxième phase du projet en Corse, j'ai eu l'occasion de mener des activités de co-analyse dans trois collèges. Le collège Saint-Exupéry est dans le même quartier que l'école Muntagna et accueille conséquemment un grand nombre des enfants-participants (n=8). J'ai également visité et co-analysé avec des enfants-participants du collège Bellevue (n=3) et du collège Jolimont (n=1), deux établissements qui ont admis des enfants-participants qui ont soit demandé une dérogation ou qui vivent dans leur zone de fréquentation.

Les enfants-participants

En Ontario, 60 des enfants-participants se sont portés volontaires sur les 122 qui participaient au projet de recherche. Je n'ai pu interviewer que 17 d'entre eux : douze individuellement et cinq lors de deux entrevues collectives. En Corse, tous les 19 enfants qui avaient reçu la permission des parents pour participer au projet ont voulu faire l'entrevue. Il importe de préciser que lorsque j'ai fait passer le questionnaire, il n'y en avait que dix qui avaient accepté sur le questionnaire comme tel, mais dans les jours suivants, tous se sont portés volontaires. Malgré cela, je n'ai pu interviewer que douze enfants de la Corse. Ce nombre important de volontaires aux entrevues dans les deux contextes indique l'intérêt des enfants à participer à un projet de recherche qui les concerne.

La nécessité d'entrer dans les cultures de communication des enfants suppose l'importance de tenter de comprendre comment se vivent différents âges dans différents contextes et différentes situations. Utiliser l'âge comme marqueur pour classer les enfants ne constitue pas conséquemment une pratique éthique dans la recherche avec les enfants (Christensen et Prout, 2002). Je veux donc éviter de classer les enfants-participants selon leur âge et plutôt

rappeler qu'il y avait une différence maximale de trois ans entre les participants d'une année à l'autre et que les âges de tous varient de 10 à 14 ans sur la période de deux ans du terrain de recherche. La comparaison des expériences de ces enfants n'est pas compromise par la variété d'âges puisque ce n'est pas l'âge qui rend comparables deux enfants de deux continents différents, mais plutôt leurs expériences semblables. L'âge n'est conséquemment pas un facteur qui est soulevé dans la comparaison des enfants, mais plutôt les choix et les processus de choix qu'ils vivent. Par ailleurs, en Ontario, les 17 enfants-participants comptaient sept filles et dix garçons alors qu'en Corse, les douze enfants-participants comptaient sept filles et cinq garçons.

Pour un quasi-partenariat de recherche avec les enfants-participants

J'ai tenté de mener un projet de recherche aussi participatif que possible malgré les limites temporelles et structurelles qui ont restreint le temps que j'ai pu passer avec les enfants-participants hors de leurs heures de classe. Je tiens conséquemment à qualifier les rôles que les enfants-participants et moi-même avons assumés lors de la collecte et de l'analyse de données afin de préciser les points forts ainsi que les limites de notre collaboration sur le terrain. Les termes « youth as informants », « youth as research assistants » et « youth as research partners » sont proposés par Kirshner, O'Donoghue et McLaughlin (2005) pour examiner les différents rôles que les enfants entreprennent dans la recherche ethnographique. Les rôles des enfants-participants du présent projet ne ressemblent pas au modèle d'enfants comme informateurs, où la participation des enfants est limitée à répondre aux questions des adultes, mais s'inscrivent plutôt dans le modèle de quasi-partenariat ou d'enfants comme assistants à la recherche. Conformément à ce modèle, j'ai tenté de partager le *ownership* de ce projet avec les participants et ils étaient invités à jouer un rôle actif dans les processus de collecte de données et d'analyse du projet. Ce cadre pour concevoir et classer la recherche de terrain avec des enfants est pertinent, car il me permet de situer le quasi-partenariat que nous avons coconstruit, qui n'a jamais rencontré le modèle de partenariat complet ou de cochercheurs. Les enfants furent les experts sur le processus de choix scolaire qu'ils ont vécu, mais ils n'ont pas eu l'occasion d'agir comme experts durant les processus de planification ou de dissémination de la recherche, deux étapes essentielles pour un partenariat complet. Je précise, pourtant, qu'un partenariat complet n'a jamais été l'objectif de cette recherche en raison des nombreuses contraintes temporelles et pratiques d'un projet de recherche doctoral.

En fait, au cours de mes séjours de recherche, j'ai vite appris qu'il n'est pas évident de mettre en œuvre des consultations et négociations avec les enfants-participants au long du processus de recherche. Le temps que j'ai passé avec les enfants a été limité par leurs horaires scolaires et parascolaires étonnamment structurés. Cela signifie que les consultations n'ont eu lieu qu'au cours des étapes de collecte et d'analyse des données durant les phases de ma recherche de terrain. Par conséquent, les enfants-participants n'étaient malheureusement pas en mesure de façonner les objectifs de la recherche qui présente un inconvénient important de ce projet de recherche, car il n'était conceptualisé qu'avec les yeux et les voix d'adultes. Je réfléchis constamment sur cette limite et je me trouve aux prises avec des préoccupations théoriques, méthodologiques et éthiques concernant l'engagement et la collaboration des enfants au cours du processus de recherche, ce que j'examine de plus près à la section suivante.

4.6 Collecte de données : une narration théorie versus pratique

Mes questions de recherche nécessitent une méthodologie d'ethnographie critique et une méthode d'étude de cas comparative. Pour mener à bien mon projet, j'ai eu recours à trois outils de collecte de données : l'observation participante, le questionnaire et l'entrevue semi-dirigée. Pourtant, mettre en œuvre sur le terrain tout ce que j'avais planifié lors de l'élaboration de ce projet d'éducation comparée n'a pas toujours été l'évidence. Je raconte alors l'histoire de ma recherche sur le terrain pour exposer les moments de réflexion, de tension, de rupture et de bonheur qui chevauchent continuellement la théorie et la pratique.

L'éducation comparée sur le terrain

En pratique, mener une étude comparée fut une expérience à la fois fascinante et exigeante. Le choix de mener mon terrain en Ontario en premier m'a permis de m'habituer à mes outils de collecte de données dans un environnement et une culture qui m'étaient plus connus. Pourtant, ce n'est qu'après mon expérience de terrain en Corse que je me suis rendu compte que j'avais tenu pour acquis lors de mon terrain de type ethnographique à l'école Citadelle et que j'ai compté sur les enfants ontariens beaucoup moins que sur les enfants corses. J'ai posé moins de questions en Ontario puisque j'ai cru mieux comprendre leur réalité simplement parce que j'ai également complété ma scolarité dans une école de langue française en milieu minoritaire en Ontario. Néanmoins, j'ai peut-être raté une occasion propice d'apprendre par les enfants-participants les particularités de cette école, de ce personnel et de ce groupe d'enfants. En outre,

mon entrée dans l'école Citadelle fut grandement facilitée par mes contacts dans la sphère éducative en Ontario et j'ai donc profité d'un accès rapide à ce terrain ontarien.

En Corse, mon entrée fut beaucoup moins aisée. À vrai dire, j'ai changé d'établissements scolaires trois fois avant d'arriver à l'école Muntagna. Planifier mon terrain en Corse à partir d'Ottawa n'était pas une tâche facile. À l'instar de ce projet, j'avais fixé la transition de la 5^e à la 4^e, moment durant lequel les élèves peuvent choisir d'abandonner l'enseignement du corse au collège, du moins en théorie. Avant mon arrivée en Corse, j'ai ciblé le collège Bellevue pour ma collecte de données. Par la suite, j'ai appris que la principale du collège Bellevue était contente de m'accueillir, mais que ce collège n'avait pas de filière bilingue. J'ai donc dû chercher un collège plus approprié pour ma recherche. J'ai conséquemment ciblé le collège Saint-Exupéry avec filière bilingue et entré en contact avec eux. Le lundi de ma première semaine en Corse, je me suis rendue à ce collège avec mon directeur de thèse et nous avons rencontré le principal. Il était très heureux de ma recherche et de m'accueillir dans son collège. À la suite de notre rencontre, j'ai discuté avec l'enseignante de corse du collège et j'ai appris que durant la transition que j'avais ciblée, de la 5^e à la 4^e – moment que j'avais ciblé non seulement pour le choix d'abandonner ou de poursuivre l'apprentissage du corse, mais aussi étant donné que l'âge correspond plus à l'âge des enfants de la 8^e en Ontario –, les enfants qui prennent l'option corse (trois heures par semaine) peuvent se désister de l'enseignement de la langue minoritaire, mais les enfants inscrits en filière bilingue n'ont pas l'option de quitter la filière. Ceux qui choisissent l'option bilingue en 6^e doivent rester dans la filière bilingue jusqu'à la fin de leurs études collégiales selon les règlements du collège. Conséquemment, cette transition représente un moment critique de choix scolaire pour les enfants inscrits en filière standard, mais pas pour les enfants en filière bilingue. En apprenant cela, j'ai décidé de plutôt cibler la transition CM2-6^e puisque c'était une option alternative que j'avais déjà envisagée dans la planification du projet.

Heureusement, mon directeur de thèse corse est bien branché dans la communauté éducative en Corse et a grandement facilité la tâche de cibler une école élémentaire appropriée. Seulement une trentaine de minutes plus tard, j'ai rencontré le directeur de l'école Muntagna, école élémentaire bilingue corse, qui était très heureux de me recevoir malgré le fait que c'était à la (toute!) dernière minute. Finalement, l'enseignant des élèves de CM2 a également accepté de me rencontrer ce matin-là et m'a invitée à observer en tout temps pour les deux prochains mois, ce qui n'est pas l'évidence pour tous les enseignants. Bien que cette entrée sur le terrain en Corse

fût un peu chaotique, je dois également souligner l'ouverture et la gentillesse du personnel enseignant en Corse qui m'a si chaleureusement accueillie. J'ai vécu cette matinée occupée et bouleversante de façon agréable puisque j'étais accompagnée de mon directeur de thèse, *insider* qui m'a guidée dans cette entrée irrégulière sur le terrain. Bien que le changement de moment de transition en Corse fut inattendu, j'ai aussi rapidement compris et me suis souvenue du fait qu'une étude comparée n'exige pas qu'on compare des enfants du même âge, du même niveau scolaire ou du même système scolaire. Ce qui importe plutôt c'est de comparer deux phénomènes similaires et d'étudier la façon dont ils se vivent par des enfants dans différents contextes, ce qui est le cas dans cette recherche et ce que j'ai pu explorer grâce aux accueils favorables que j'ai reçus des écoles Muntagna et Citadelle.

« Yeah, cause you're like a student too » : Que constitue l'observation *participante* avec des enfants en Ontario et en Corse?

J'ai effectué des séances d'observation participante dans les deux sites scolaires, choix d'outil de collecte de données fortement lié à la méthodologie d'ethnographie critique et de la méthode d'étude de cas comparative. J'ai observé au sein de groupes-classes d'enfants de 8^e année de l'école Citadelle et de la classe de CM2 de l'école Muntagna en Corse pour un total de huit semaines dans chaque site. Bianquis-Gaser (2009) explique l'importance de l'observation participante :

La compréhension d'une culture différente de la sienne nécessite de pénétrer dans le groupe de l'intérieur, de s'imprégner des catégories mentales de ceux qu'on étudie et cette entreprise se mène au long d'une longue familiarité, d'une confiance réciproque [...] c'est en partageant même temporairement le quotidien du groupe étudié que le chercheur peut tenter de dépasser le rapport déséquilibré de l'enquêteur à son objet d'étude. (p. 166)

Dans cette méthode de recueil de données, c'était moi-même, la chercheuse, qui est devenue l'instrument principal. Qui plus est, les séances d'observation participante m'ont permis de recueillir deux types de données : des notes de terrain d'ordre plus descriptif et d'autres qui ont fait appel à ma subjectivité (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997). J'ai également eu recours au guide d'observation participante (Annexe B) pour noter mes observations du contexte et du quotidien. Ces descriptions détaillées ont ajouté de façon importante à ma compréhension et à mon analyse.

J'ai mené deux mois de séances d'observation participante (de trois à quatre fois par semaine) dans chacune des écoles ciblées en Ontario et en Corse. En observant, j'avais comme but premier de créer un état d'équilibre entre moi-même et les enfants pour mieux comprendre la réalité scolaire, l'éthos des groupes-classes et leurs expériences individuelles. Arrivée sur le terrain, j'ai tenté de comprendre le monde social enfantin sans faire la tentative douteuse de jouer à l'enfant (Christensen, 2004; Mayall, 2008). Bien que je sois une enseignante de formation, j'ai aussi évité d'entreprendre le rôle d'enseignante typiquement réservée aux adultes d'une école. Cela était plus difficile en pratique que je ne m'y attendais puisque je devais toujours négocier mon rôle avec les adultes qui m'entouraient. Par exemple, la directrice adjointe ontarienne qui ne me permettait pas de porter un jean, une stratégie que j'avais adoptée pour éviter de m'habiller « à la professeure. » Pour contrer ce problème, j'ai acheté le « coton ouaté » de l'uniforme pour m'habiller comme les enfants de l'école Citadelle. Lorsqu'on m'a demandé pourquoi je l'avais acheté, j'ai répondu que je l'avais beaucoup aimé et que ça me ferait un beau souvenir du temps passé avec les enfants. En fait, Elena m'a dit « Yeah, cause you're like a student too³ » durant une discussion sur le rôle des adultes et des élèves de son école, puisqu'elle a commenté que je m'intégrais plus avec les autres élèves qu'avec les adultes. Ces mots ont confirmé qu'il est possible d'entrer dans les routines quotidiennes des enfants et de participer au sein de leur culture. En Corse, l'accueil enthousiaste de l'enseignant de CM2 m'a parfois orientée à être perçue plus comme son collègue que comme un adulte non typique. Par exemple, il m'a offert de partager son pupitre et en observant qu'il n'y avait pas de pupitres d'élève supplémentaires dans le local, j'ai accepté malgré le fait que j'avais insisté pour ne pas m'asseoir près des enseignants en Ontario. Je suis consciente du fait que j'avais plus de mal à me distancer des adultes en Corse de peur qu'ils me trouvent impolie ou non-reconnaissante de leur accueil. À vrai dire, j'ai également passé plus de temps avec le maître corse en raison des nombreuses questions que j'avais pour lui par rapport à tout ce que je ne comprenais pas de la culture scolaire de l'école Muntagna. En effet, en Ontario comme en Corse, j'ai eu beaucoup de difficulté à me distancer des enseignants avec lesquels je travaillais, mais j'ai continuellement tenté de m'aligner plus avec les enfants qu'avec les adultes.

En Corse, un jour il m'est apparu que la relation de pouvoir inégale entre le maître et moi-même me rapprochait plus des enfants en notant : « le fait que [le maître] a choisi où je m'assois

3 - Elena : Ouais, parce que tu es comme une élève aussi.

dans le local, que je ne me sens pas libre de me lever ou de parler sans sa permission = ma participation en tant qu'enfant-élève dans sa classe. Je me sens comme si je ne participe pas assez, mais que veut dire participer dans cette classe? » (notes de terrain, mai 2013). Dans les deux terrains, je me suis rendu compte que « participer » parmi les enfants ne voulait pas dire jouer à l'élève (par exemple à terminer les exercices ou les tests du cours), mais d'entreprendre un rôle d'adulte-pair : m'asseoir sur le plancher avec eux durant un film au lieu d'être assise sur une chaise avec les adultes, rire d'une blague même pendant que l'enseignante parlait, manger avec eux, partager des goûters ou de la crème solaire représentaient des façons de participer à leur culture, à leur quotidien. Il fallait aussi parfois participer d'une façon qui me mettait moins à l'aise, par exemple en répondant en anglais à un enfant qui m'adressait la parole en anglais dans une école de langue française. En tant qu'enseignante et chercheure qui travaille en milieu minoritaire francophone, je n'ai pas trouvé cela évident, mais m'ouvrir à la parole de l'enfant requiert une ouverture à la parole en tant que telle, sans obliger l'enfant à changer de langue ou de registre de langue pour parler de façon naturelle avec moi. En réfléchissant sur le sujet, je dois aussi avouer que lorsque j'étais élève au secondaire, l'anglais représentait la langue d'usage dans mes interactions sociales à la fois dans la salle de classe et à l'extérieur dans mon école de langue française. Alors, je comprends la réalité de ce phénomène même si je ne suis pas toujours d'accord. Par ailleurs, je posais souvent des questions aux enfants des deux écoles si je ne comprenais pas quelque chose. Parfois, la réponse de l'enfant et l'explication de l'enseignant ne correspondaient pas, mais il était important de ne pas mettre à l'écart l'explication ou l'interprétation de l'enfant simplement parce que l'enseignant n'avait pas l'intention que ça soit tel. Je prenais souvent parti pour l'enfant et je considérais sa perspective durant l'écriture de mes notes de terrain, exercice qui m'apparaissait parfois anormal et m'a rappelée de mon instinct de respecter ou de croire l'explication d'un adulte plutôt que celle d'un enfant, ce qui témoigne de la façon dont j'incarne certaines relations de pouvoir adulte-enfant malgré mon intérêt conscient aux paroles des enfants.

Durant l'analyse de données, j'ai beaucoup réfléchi à mes expériences d'observation participante et je me suis rendu compte que j'aurais aimé avoir mené des séances d'observation participante plus ciblées par la suite des entrevues, notamment en observant particulièrement les enfants en salle de classe en fonction de leurs choix scolaires. J'ai mené la majorité de mes séances d'observation avant d'apprendre quels choix scolaires ont été fixés et par quels enfants.

De ce fait, mes notes de terrain n'incluent pas d'analyse des comportements des enfants en fonction de leurs choix scolaires, ce qui aurait pu pousser plus loin la présente analyse. Le processus itératif de cette recherche m'a amenée à modifier la deuxième phase de mon terrain, mais je n'ai pas pu modifier la collecte de données durant la première phase. Néanmoins, le choix de mener la majorité des séances d'observations en amont de la collecte de données était tout de même un choix conscient et stratégique. Mon expérience d'observation prolongée fut cruciale pour établir des relations de confiance avec les enfants des deux écoles afin non seulement les inciter à participer au projet, mais aussi pour m'assurer qu'ils se sentent à l'aise de s'exprimer authentiquement et ouvertement lors des entrevues et en remplissant le questionnaire.

Le questionnaire : le premier pas vers l'écoute aux paroles des enfants

Faire remplir le questionnaire, « outil privilégié de dévoilement des phénomènes et des facteurs qui les déterminent » (Alonzo, 2006, p. 14), a fait partie des phases 1a et 1b du projet de recherche. Après quatre semaines d'observation, j'ai fait remplir le questionnaire à un échantillon d'enfants qui se sont portés volontaires dans les deux terrains. Les enfants ontariens étaient en 8^e année et avaient donc 13 ou 14 ans. Les enfants corses étaient en CM2 et avaient environ 10 ou 11 ans. Ce questionnaire avait comme but premier de mieux identifier le nombre et les caractéristiques des enfants qui ont choisi une école ou une filière de langue minoritaire ou majoritaire. Le questionnaire, inspiré du questionnaire du projet pilote, est intitulé « Moi et mon choix scolaire » (Annexes C et D). Il est composé de 32 questions, prend environ 30 minutes à compléter et est inspiré de huit facteurs qui risquent d'influencer le choix scolaire : techniques, psychologiques, démographiques, économiques, politiques, culturels, familiaux et sociaux (Réseau CIRCUM, 1999). Par ailleurs, le questionnaire de la recherche « La représentation identitaire chez les jeunes francophones vivant en milieu minoritaire » de Gérin-Lajoie (1997) est source d'inspiration pour les sections A-E du questionnaire. Les réponses de ce questionnaire offrent un aperçu global du processus de choix scolaire que vivent les enfants-participants.

Je me suis procuré le logiciel SurveyGizmo pour mettre en ligne, distribuer et analyser le questionnaire et ses données. J'ai choisi de mener le questionnaire en ligne afin de pouvoir organiser et analyser les réponses de questionnaire avec l'aide du logiciel SurveyGizmo. Ce dernier permet la création de questionnaires et de formulaires en ligne et a des politiques de confidentialité en place qui respectent les attentes déontologiques de ce projet. Par ailleurs, j'ai la possibilité de supprimer définitivement les données non seulement de la base de données, mais

également des sauvegardes technologiques qui font en sorte qu'elles seront impossibles à récupérer en ligne une fois que mon analyse informatique sera terminée. À l'école secondaire Citadelle, le directeur a préféré que je fasse remplir le questionnaire aux enfants dans le cadre du cours d'informatique de 8^e année puisque cela serait une activité pertinente pour le cours. Je me suis donc présentée aux six différents cours d'informatique pour collaborer avec trois différents enseignants afin de guider les enfants dans le processus de remplir un questionnaire en ligne. En Corse, toutefois, l'école Muntagna n'était pas outillée d'un laboratoire informatique et ne disposait pas d'un nombre suffisant d'ordinateurs pour que les enfants aient l'occasion de remplir le questionnaire en ligne. Ils ont donc rempli le questionnaire papier en classe et j'ai saisi les données des questionnaires en ligne par la suite en utilisant les questionnaires papier afin que toutes les données soient regroupées dans ma base de données électronique personnelle dans SurveyGizmo. Ceci a permis la création de nombreux tableaux de résultats descriptifs et comparatifs générés par le logiciel. Malheureusement, tous les tableaux étaient produits en anglais. J'ai donc eu à recréer les tableaux pertinents en français pour cette thèse, mais il n'en demeure pas moins que le logiciel m'a grandement servi dans la génération de tableaux d'analyses descriptives des réponses de questionnaire.

La majorité des enfants des deux contextes semblent avoir tiré parti de l'expérience de remplir le questionnaire. Le taux de participation dans les deux contextes était élevé, indiquant un désir de la part des enfants de s'exprimer et de participer. En Ontario, sur les 148 enfants de la 8^e année de l'école Citadelle, 122 ont accepté de remplir le questionnaire, ce qui représente un taux de participation de 82,4 %. Malheureusement, ce taux de participation est approximatif puisque je n'ai pas la liste des absences pour la période que j'ai fait passer le questionnaire. Alors, il se peut qu'il soit plus élevé en raison de quelques absences d'enfants. En Corse, j'ai seulement eu le consentement des parents de 19 enfants sur 24, un taux de consentement des parents qui représente 79,2 %. Pourtant, le taux de participation des enfants qui étaient admissibles à remplir le questionnaire est de 100 %. Je ne peux pas réduire la différence dans les taux de participation dans les deux contextes à un seul facteur, mais je suis tout de même tentée de rappeler que j'ai passé un mois d'observation avec ce groupe de 24 élèves en Corse alors qu'en Ontario, j'ai partagé mes heures d'observations entre six différents groupes-classes. J'ai donc eu beaucoup moins d'occasions de discuter et de rencontrer les nombreux enfants-participants en Ontario qu'en Corse. À la lumière de mon expérience, il me semble que les

enfants sont plus motivés et plus à l'aise de participer lorsqu'ils ont l'occasion de mieux connaître la chercheuse. La dernière question du questionnaire demandait aux enfants-participants s'ils étaient intéressés ou non à participer à une entrevue avec la chercheuse, outil de collecte de données abordé dans la prochaine section.

L'entrevue semi-dirigée et la parole de l'enfant

L'entrevue s'insère favorablement dans la méthodologie et l'épistémologie du projet puisqu'elle « ouvre la porte à une compréhension et à une connaissance de l'intérieur des dilemmes et des enjeux auxquels font face les acteurs sociaux » (Poupart, 1997, p. 174) et me permet alors de bien connaître l'expérience du participant. À vrai dire, l'entrevue permet d'entrer dans les pratiques culturelles de communication des enfants en permettant au chercheur d'apprendre leur vocabulaire et les significations qu'ils attachent à leurs actions (Christensen, 2004; Christensen et James, 2008; Hill, 2006). De plus, il est essentiel que l'intervieweur s'ouvre au silence de l'enfant, une façon dont l'enfant exprime sa voix (Christensen, 2004; Komulainen, 2007) et qu'il prenne parfois du recul lors de l'entrevue pour permettre à l'enfant d'amorcer la conversation et même d'introduire de nouveaux thèmes à discuter (Eder et Fingerson, 2002; Schiller et Einarsdottir, 2009). J'ai mené des entrevues semi-dirigées avec enfants-participants ciblés lors des phases 1a et 1b de la collecte de données. Ces entrevues semi-dirigées ont duré environ trente minutes et un guide d'entretien a orienté les discussions (Annexe E) et fut inspiré du guide d'entrevue que j'ai utilisé dans le cadre du projet pilote. Les questions touchent l'influence des parents, des amis et du personnel enseignant lors du processus de choix scolaire, leur profil linguistique et identitaire, leurs représentations des langues minoritaires et majoritaires ainsi que leur rôle dans ce processus de choix. Par ailleurs, un retour sur les réponses du questionnaire a également permis de structurer l'entretien et de permettre aux enfants de contextualiser et de préciser certaines réponses. Ces entretiens avaient comme but premier de mieux comprendre la façon dont les enfants vivent le processus de choix scolaire.

Comme mentionné précédemment, un nombre considérable d'enfants ont accepté de faire l'entrevue à la fois en Corse et en Ontario, fait qui a entraîné une sélection d'enfants au sein du groupe de volontaires. Il est essentiel de rappeler que l'entretien n'est pas une situation sociale naturelle pour les enfants et la façon de vivre cette situation peut alors représenter un moment éthique important (Guillemin et Gillam, 2004). Les entretiens que j'ai entrepris de rendre coconstructifs et participatifs avec les enfants ont tout de même été convoqués et planifiés par

moi-même, la chercheuse. J'ai donc tenté de créer un espace aussi informel et détendu que possible pour encourager les enfants à participer de façon naturelle. J'étais toujours consciente du risque d'influencer les enfants à répondre d'une certaine façon aux questions et j'ai conséquemment évité des sous-questions suggestives et de trop insérer mon opinion dans nos conversations. Pourtant, je reconnais que ces entrevues constituent des processus dialogiques de coconstruction du sens et que par ma présence, j'ai influencé les discours des enfants. Lors des interviews avec les enfants de l'Ontario, je sentais qu'ils me traitaient comme une collègue et lors de l'entretien, le pouvoir était partagé entre nous de façon égalitaire. Cependant, en Corse, les enfants me traitaient comme une adulte à tel point que le pouvoir m'était davantage accordé. J'ai réussi à entreprendre des rôles d'adulte non typique dans les deux cas, mais je crois que mon rôle d'adulte-chercheuse non typique en Corse était tout de même perçu par les enfants comme un rôle autoritaire. En Corse, ça a pris beaucoup plus de temps pour convaincre les enfants qu'ils pouvaient m'appeler par mon prénom au lieu de « Madame », que j'allais rire d'une blague au lieu de les punir et qu'ils pouvaient me parler souvent et de n'importe quoi. Participer à des sorties avec les enfants telles une journée de voile, un tournoi d'échecs et une visite au théâtre m'ont permis d'interagir avec eux en tant que coparticipante d'activité au lieu d'adulte-surveillante et a grandement facilité le processus qui a mené à ce que les enfants me voient en tant que coparticipante dans la salle de classe. Je tiens, toutefois, à souligner que plusieurs enfants-participants de la Corse semblaient me percevoir en tant qu'adulte, bien que pour certains autres j'étais traitée comme une collègue.

Mener des entrevues avec des enfants pour mieux comprendre la parole de ceux-ci veut dire entrer dans leur culture de communication. Après que je les ai invités à le faire, plusieurs enfants ont suggéré de nouveaux thèmes de discussion lors des entrevues. J'ai l'impression que c'est en raison du fait qu'on se connaissait depuis environ cinq à sept semaines que les enfants ont compris que je voulais sincèrement les entendre parler de thèmes qui les intéressaient. Selon mon expérience de terrain de maîtrise, une semaine de terrain avant de mener des entretiens résulte en très peu de participation de ce genre. On parlait de télévision, de films, de mes expériences à l'école secondaire et à l'université, mais aussi des thèmes personnels tels que le divorce des parents, la pression des pairs, les drogues ou les bagarres à l'école. Les enfants corses, en particulier, m'ont aussi posé plusieurs questions sur le Canada, y compris ses sports et la vie canadienne, mais fréquemment aussi sur les particularités de l'école et de l'université au

Canada. Ces thèmes qui ont émergé de nos conversations sont intimement liés aux vies et aux choix des enfants, par exemple lorsque le divorce des parents fait en sorte qu'un parent déménage et que l'enfant doit choisir s'il veut déménager ou non. Ces thèmes m'ont permis de mieux représenter toutes les influences du processus de choix au cours de l'analyse de données plutôt que de me fier à la liste de thèmes que j'avais préétablie. J'ai alors constaté que les enfants peuvent très bien rendre compte de leurs motivations et des raisons pour lesquelles ils vivent et préfèrent tel ou tel choix scolaire. Il suffit de tenter de comprendre la façon dont ils veulent aborder la question et de s'ouvrir aux termes qu'ils emploient, qui sont très différents de ceux d'un adulte. Mais voilà la richesse de toute cette expérience de recherche participative! Étant donné la complexité et la qualité des narrations des enfants-participants de leurs propres expériences de choix scolaire ainsi que leurs observations pertinentes et critiques de leur contexte plus large relatées lors des entrevues individuelles, j'ai voulu encourager les enfants à participer à l'analyse des données du projet de façon plus active, ce qui m'a amenée à concevoir une activité de co-analyse pour les phases 2a et 2b du terrain.

L'activité de co-analyse avec les enfants-participants

Dans la planification de ce projet, j'avais prévu de mener une deuxième ronde d'entrevues semi-dirigées avec les enfants-participants en automne 2013. Toutefois, après avoir effectué du terrain prolongé dans les deux contextes, cet outil ne semblait pas suffisamment pertinent pour répondre aux questions de recherche du projet et adéquatement représenter et respecter les paroles d'enfants-participants. En effet, j'en suis venu à cette conclusion, durant l'été suivant les phases 1a et 1b de mon terrain, alors que je me suis lancée dans l'analyse des données. Durant cette phase d'analyse, j'avais comme but de regrouper les thématiques principales des entrevues afin de me permettre de déduire quelles questions devaient toujours être posées et auxquelles de ces questions on avait déjà répondues pour modifier mon guide du deuxième entretien en conséquence. En effectuant cette première ronde d'analyse de données, je me suis rendu compte que ce n'était pas de nouvelles questions qu'il fallait poser, mais que je me sentais plutôt appelée à demander aux enfants de réagir aux nombreuses réponses et aux thèmes variés qui ont émergé des données d'entrevues, de questionnaire et d'observations déjà récoltées. Je réfléchissais déjà au besoin d'inclure les enfants davantage dans l'étape d'analyse de données, moment crucial d'une recherche qui s'intéresse avant tout aux voix des enfants-participants, et il me semblait que mon retour dans les deux terrains serait le moment propice pour ce faire. Pour éviter une analyse

ou une reformulation trop adulte des données, il m'apparaissait alors impératif d'analyser les données de pair avec les enfants-participants qui ont contribué de façon si importante aux thèmes qui se sont développés. Avec l'idée en tête, il ne me restait qu'à établir le « comment » pour analyser les données avec les enfants-participants, tout en m'assurant que la méthode serait conviviale à la participation d'enfants.

Pour respecter les recommandations et les exigences du comité déontologique de la recherche de l'Université d'Ottawa, j'étais consciente que les enfants n'étaient pas autorisés à lire ou à analyser les transcriptions verbatim ou citations de leurs collègues. D'ailleurs, cela représenterait une tâche très lourde pour les enfants-participants. En revanche, ils pouvaient analyser des citations de leur propre entretien. N'empêche que je voulais leur présenter un aperçu des données de l'ensemble des deux groupes à analyser, commenter ou réfuter. La première ébauche du guide d'activité de co-analyse regroupait alors des tableaux de données du questionnaire et plusieurs questions pour chacun des sous-thèmes suivant : 1) école et choix; 2) famille et choix; 3) langues et choix; 4) rôle de l'enfant. Cependant, comme ce guide était un peu trop lourd, j'ai omis les nombreuses questions et j'ai opté pour la création d'une question générale pour chacune des quatre thématiques tout en incluant des données du questionnaire pour illustrer et appuyer les questions (Annexes F et G). Par la suite, j'ai établi un guide personnalisé pour chaque participant d'entrevue avec une citation de leur entrevue pour chacun de ces quatre thèmes. J'ai donc prévu de rencontrer tous les participants en Ontario qui seraient en 9^e année à leur école secondaire choisie ainsi que les enfants de la Corse qui seraient en 6^e à leur collège choisi pour mener ces activités de co-analyse de pair avec eux.

Je suis heureuse d'affirmer que tous les enfants ontariens ont accepté de participer à l'activité de co-analyse. Puisque j'avais déjà recruté les participants, j'ai établi le contact avec eux au moyen des renseignements qui m'étaient transmis lors du consentement pour les entrevues, souvent par courriel, mais aussi au téléphone, par message SMS et en personne à l'école Citadelle. J'ai entamé la phase 2 de ma collecte de données au mois d'octobre 2013 à l'école secondaire Citadelle. J'ai été accueillie à bras ouverts dans cette école où j'avais déjà effectué deux mois de terrain. La direction m'a offert un local où je pouvais mener les activités de co-analyse et j'ai rencontré les enfants individuellement selon le moment qui leur convenait le mieux. À la suite des douze entrevues menées à l'école Citadelle, j'avais la tâche un peu angoissante de rencontrer les cinq autres enfants-participants dans leurs quatre nouvelles écoles

secondaires respectives. J'étais heureuse de vivre mon entrée à l'école Beaubois, car la direction et le secrétariat m'ont acceptée sans hésitation ou questionnement et je me sentais la bienvenue dans leur école pour mener deux activités de co-analyse avec leurs élèves. Du côté des écoles de langue anglaise, j'ai vécu trois négociations d'entrée dans les écoles très différentes. Au Hillcrest Secondary School, la direction adjointe m'a invitée dans son bureau et m'a posé de nombreuses questions sur mon étude doctorale – par intérêt! Elle était chaleureuse et m'a félicitée de mon travail doctoral et de mon intérêt aux voix des enfants. Elle m'a trouvé un local et a offert de retirer l'élève, Ronaldo, de son cours pour me rencontrer, mais j'ai insisté sur le fait qu'on avait déjà pris rendez-vous pendant sa pause du midi et que ce n'était pas nécessaire. Cette première expérience dans une école de langue anglaise – terrain que je connais mal et dont les écoles énormes m'intimident un peu – fut très positive. Néanmoins, c'est le lendemain que le directeur adjoint de Riverside Secondary School m'a fait connaître une négociation plus féroce. Quand je lui ai présenté mon projet de recherche, les formulaires de consentement signés ainsi que le certificat de déontologie de l'Université, il m'a répondu « these are all in French, they're useless to me! » J'avoue que je n'avais pas pensé à faire traduire ces documents pour cette phase de la recherche, surtout puisque les étapes de recrutement et de consentement avaient déjà été effectuées. J'ai vécu ce moment hostile et je ne savais pas trop comment améliorer la situation. Heureusement, c'est le directeur adjoint qui a pensé à la solution : il m'a dit qu'il allait appeler les parents d'Elena pour confirmer qu'ils avaient approuvé notre rencontre. Avec le consentement des parents au téléphone, le directeur adjoint a permis ma rencontre et m'a saluée de façon polie et formelle. Ce n'était pas un accueil chaleureux, mais je comprenais bien tout de même son appréhension de permettre à un adulte, malgré sa carte professionnelle et sa documentation scientifique, de rencontrer une élève sans en discuter avec ses parents. Le lendemain, à l'école Parkdale, je me suis préparée pour la même chose et j'ai même invité Cameron à dire à ses parents qu'on allait probablement leur téléphoner pour donner leur consentement, mais le directeur adjoint de cet établissement était satisfait avec la documentation que j'avais préparée pour lui. Bien qu'il n'ait pas eu autant d'enthousiasme que la direction de Hillcrest, il a été poli et hospitalier. Dans les quatre écoles, les membres de l'administration m'ont offert de mener mon entrevue dans un local, soit au bureau central ou dans le bureau de l'orientation et je leur en suis très reconnaissante. Les enfants étaient également reconnaissants du fait que j'ai voulu les visiter à leurs nouvelles écoles ce qui a ajouté à la convivialité de nos rencontres.

En Corse, j'ai seulement pu rencontrer onze des douze enfants-participants puisque Miguel a déménagé après la fin du CM2. Pour cette deuxième phase de terrain, je me sentais moins anxieuse pour ma première journée au collège Saint-Exupéry puisque j'avais déjà rencontré le principal du collège l'an passé lorsque je pensais mener ma recherche dans son établissement. Le chef d'établissement se souvenait de moi et nous avons parlé de mon projet et du Canada et par la suite, il m'a invitée à rencontrer chacun des enfants-participants. Il m'a également trouvé un local dans lequel je pouvais travailler. C'était une expérience de terrain très agréable. Par la suite, je me suis présentée au collège Bellevue pour mon rendez-vous avec la principale. Arrivée dans son bureau, je me sentais en entrevue d'embauche. Je devais présenter mon projet et, me semblait-il, justifier sa raison d'être et ma présence. Lorsque la principale m'a demandé de lire mon guide d'activité de co-analyse, cela ne m'a pas trop surprise puisque d'autres directeurs me l'avaient demandé auparavant, mais j'étais étonnée lorsqu'elle a commencé à corriger mes « fautes » de français. Elle s'est également attardée à la sous-question du guide qui demande aux enfants ce qu'ils comptent changer dans leur nouvelle école (Annexe G). Elle m'a dit qu'elle ne comprenait pas la question et en a parlé avec une collègue qui venait justement lui demander quelque chose. Les deux m'ont regardée avec une expression de surprise et m'ont expliqué que les enfants ne peuvent pas apporter des changements au collège. C'était alors à mon tour d'avoir l'air stupéfait. Je leur ai demandé si le collège avait un conseil des élèves parce que c'était un exemple de la façon dont les enfants effectuent un changement au sein de leur école au Canada et on m'a répondu qu'ils n'ont que deux délégués par classe et que les enfants-participants de mon étude n'en étaient pas. J'ai compris que la principale voulait que j'omette cette sous-question du guide. Alors, pour ne pas avoir à retirer la question, j'ai ajouté que les enfants répondent souvent « rien » à cette question. Cette précision semblait beaucoup la conforter et on est passé à un autre sujet. À ce moment, j'étais consciente que j'ai dû jouer le jeu pour négocier mon entrée en relatant un fait qui m'a désillusionnée personnellement dans mes rencontres avec enfants à ce jour – le fait qu'ils ne semblent pas vouloir ou compter changer quelque chose dans leurs nouvelles écoles –, mais un fait que je savais conforterait ce chef d'établissement. Cette rencontre d'environ une heure a également donné lieu à des conversations intéressantes sur les particularités du système français, du collège Bellevue, des logiques de marchés scolaires en Corse et de la transition du CM2 à la 6^e qui m'ont beaucoup servie pour cette thèse. Mais il n'en demeure pas moins que l'autorité de la principale et ma position de

chercheure en devenir qui venait lui demander un service ont fait en sorte que la principale avait toujours le grand avantage du pouvoir dans la situation et que je devais me plier à ses volontés et à sa parole. Bref, en Corse, tout comme en Ontario, chaque établissement m'a accueillie de façon très différente. Par exemple, au collège Jolimont, j'ai passé environ cinq minutes avec le principal du collège. Nous avons discuté de mon projet, je lui ai montré un exemplaire du formulaire de consentement signé par les parents d'un enfant de son collège et il a approuvé que je mène une activité de co-analyse avec elle.

J'ai choisi de relater mes expériences de terrain des phases 2a et 2b, et surtout de négociations d'entrée sur les terrains, pour plusieurs raisons. En premier lieu, pour préciser que j'ai tenu à ce que les activités de co-analyse soient menées aux nouvelles écoles des enfants. Je voulais connaître, même si ce n'était que pour un très court moment, la nouvelle école de chacun et de chacune ainsi que quelques-unes des particularités de chaque établissement. J'hésitais aussi à co-analyser les données aux maisons des enfants puisque je voulais qu'ils se sentent à l'aise de discuter de relations de pouvoir avec les adultes, y compris leurs parents, et du processus de choix scolaire familial sans interruption ou d'influence de la part de leurs parents. En deuxième lieu, j'ai tenté de contextualiser les conditions dans lesquelles j'ai été reçue par différents établissements et les relations de pouvoir importantes entre les chefs d'établissement et moi-même en tant que chercheure et *outsider*. En y réfléchissant, je me rends compte de l'importance de l'accueil (et non seulement de l'entrée) dans l'exécution d'une recherche de terrain. Je me rends aussi compte que je me sentais seulement à l'aise en tant qu'*insider* dans les écoles de langue française ontariennes. Dans les écoles de langue anglaise en Ontario tout comme aux collèges en France, je n'étais pas suffisamment préparée, outillée de documents à la fois trop français pour les anglophones et pas assez français pour certains Français. De surcroît, je ne savais pas comment procéder pour jouer leur jeu. En fin de compte, je comprends maintenant qu'à chaque instance où je devais présenter mon projet à un chef d'établissement, je me rendais vulnérable, car, finalement, je me présentais et je leur demandais non seulement d'approuver le projet, mais aussi de ma présence en lien avec celui-ci. Les différents accueils m'ont amenée à réfléchir sur certaines erreurs de ma part, par exemple de ne pas avoir demandé un certificat d'approbation éthique en anglais qui aurait facilité l'accès aux écoles de langue anglaise, mais également sur mes convictions et mes priorités tel que l'importance de demander à un enfant non seulement ce qu'il aimerait changer, mais ce qu'il compte changer dans sa nouvelle école.

J'ai la ferme conviction que les activités de co-analyse furent pertinentes puisqu'elles m'ont permis de mieux comprendre comment les yeux des enfants-participants ne voient pas comme les miens. Prenons comme exemple l'anecdote suivante. En co-analysant des données avec Mallory, j'ai soulevé le fait qu'environ 90 % des enfants-participants en Ontario et en Corse ont indiqué avoir effectué un « choix scolaire idéal. » Cette statistique m'a surprise puisque plusieurs parmi ces enfants n'ont pas pu participer au processus de choix, mais il semblerait que le nombre d'enfants satisfaits n'en demeure pas moins très élevé. Elle m'a répondu : « Je suis surprise que c'est pas 100 % parce que tu devrais être heureux avec ton choix parce que c'est un choix qui va rester avec toi pour les prochaines quatre années »⁴. Avec ma lentille de chercheure, j'avais lu cette statistique en me fixant sur les 90 % alors que Mallory s'est plutôt attardée sur les 10 % qui passaient sous silence dans mon analyse. Ce commentaire de la part de Mallory m'amène à réfléchir à quelles voix d'enfants passent sous silence dans mon analyse et comment faire pour réfléchir à la façon dont ce processus se vit par tous les enfants qui se racontent ainsi que ceux qui choisissent le silence. Dans les chapitres d'analyses de données et de discussion de la partie 2, je tente de présenter à la fois ma voix de chercheure ainsi que les voix des enfants-participants qui ont contribué à la collecte et à l'analyse de données pour permettre une véritable coconstruction des savoirs. Or, ce choix d'exposer mon processus de réflexivité continu constitue un critère de rigueur scientifique central de ce projet.

4.7 Rigueur scientifique ou le « trustworthiness » de la recherche

Je dois avouer que j'ai écrit et réécrit maintes fois cette section sur la rigueur scientifique de ma recherche doctorale. En effet, ma réflexion sur ce que constitue une « bonne » recherche qualitative et quels critères devraient être utilisés pour « juger » la qualité de ce projet de recherche est en constante évolution. C'est en me rappelant qu'en recherche, on peut « tracer une arborescence méthodologique qui prend racine dans la posture épistémologique du chercheur » (Gohier, 2004, p. 3) que je réfléchis aux racines de ce projet qui déterminent non seulement sa

4 - J'avoue avoir vécu un moment d'éthique en pratique par rapport au choix de corriger les citations des enfants-participants de cette recherche. En fait, il m'apparaît en tant que non-choix pour des raisons épistémologiques et éthiques, mais je suis consciente des normes institutionnelles qui rendent obligatoire l'utilisation d'un français soutenu dans l'écriture d'une thèse. Pourtant, j'ai à cœur mon rôle de chercheure de respecter les paroles des enfants et leurs façons de dire les choses dans les langues qu'ils choisissent. Je choisis ainsi de ne pas corriger les citations des enfants. Ce faisant, j'adopte une attitude polynomiste vis-à-vis des variétés de français parlées dans les écoles de langue française de l'Ontario qu'évoque Dalley (accepté) en acceptant les variétés de français de tous les enfants-participants autre que celle du français standard et en tentant de minimiser les rapports de pouvoir inscrits dans la langue.

méthodologie, sa méthode, son analyse de données, mais également comment on peut mesurer sa qualité et sa rigueur. Ce sont ces racines qui m'aident à déterminer quelles conventions doivent être appliquées à la règle et lesquelles doivent être assouplies ou ignorées. Par conséquent, il m'apparaît limitant de postuler que toute recherche qualitative doit respecter les mêmes critères de rigueur scientifique.

Au commencement de mon parcours d'étudiante, je me fiais aux quatre critères de rigueur méthodologiques suivants : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation. Les chercheurs qui privilégient cette terminologie (Anadón, 2006; Lincoln et Guba, 1985; Lincoln, 1995a; Manning, 1997; Savoie-Zajc, 2011) ont créé ces critères de scientificité spécifiques aux buts et aux besoins d'une recherche qualitative en raison du fait qu'ils doutaient fondamentalement de la transférabilité des critères quantitatifs à la recherche qualitative, pratique courante des années 1980. Néanmoins, les parallèles peuvent facilement être établis entre ces quatre critères de rigueur et quatre critères de validité courants auprès des chercheurs quantitatifs : la validité interne, la validité externe, la fiabilité et l'objectivité. À ce jour, en respectant ma perspective de chercheure, je tente de m'éloigner de méthodologies et de critères de rigueur dominés par les modèles positivistes de recherche.

En conceptualisant ce projet, j'avais entrepris la technique de superposition de plusieurs perspectives théoriques et méthodologiques appelée « triangulation », une stratégie de rigueur méthodologique fréquemment recommandée dans la littérature universitaire (Cohen, Manion et Morrison, 2011; Flick, 2004; Laperrière, 1997; Miles et Huberman, 2003; Pourtois et Desmet, 2007; Savoie-Zajc, 2011). En sciences humaines, un chercheur privilégie des stratégies de triangulation puisqu'aucune technique de recueil de données ne peut capturer seule la richesse et la complexité d'un phénomène social. Partant de ce, j'ai planifié une triangulation des données en superposant différents types d'instruments de collecte de données et plusieurs terrains et une triangulation méthodologique en combinant diverses stratégies d'analyse de données en fonction des outils de collecte de données méthodologiques variés, le tout dans le but d'arriver à une interprétation plus complexe et plus riche. Bien que j'adhère au principe que les critères de rigueur méthodologique ainsi que la technique de triangulation représentent de nouvelles définitions spécifiques de la rigueur d'une recherche qualitative, je ne suis pas convaincue que ces critères rejoignent suffisamment l'épistémologie de ce projet. Ils me semblent conséquemment inadéquats pour justifier la rigueur scientifique de la recherche que j'ai menée.

La légitimité scientifique d'un projet est un but et non un produit mesurable avec une liste de facteurs techniques « one size fits all » en recherche qualitative. En effet, depuis les années 2000, les chercheurs en recherche qualitative et certains chercheurs en éducation parlent plutôt de nouveaux concepts clés de rigueur qui sont moins structurés tels que le rôle du chercheur, la communication efficace, les descriptions riches et les arguments convaincants comme éléments essentiels de l'évaluation d'une recherche qualitative (Lichtman, 2013, p. 293). Le but devient d'établir le « trustworthiness » de la recherche et, de ce fait, du chercheur, car « focusing on trustworthiness rather than truth displaces validation from its traditional location in a presumably objective, nonreactive, and neutral reality, and moves it to the social world—a world constructed in and through discourse and actions, through praxis » (Mishler, 2010, p. 291). Attendu que les mondes sociaux évoluent constamment, comment faire alors pour juger de ce « trustworthiness » qui est également en évolution constante? Le rôle du chercheur est corollairement de se raconter et de s'exposer avec un processus et une écriture autoréflexifs. Le chercheur doit aussi communiquer clairement, définir ses concepts, expliquer ses choix et fournir des descriptions riches du contexte et de la façon dont la recherche a été effectuée. Une telle démarche permet au lecteur d'être suffisamment informé pour juger du « trustworthiness » de la recherche pour lui-même.

Pour me permettre de bien communiquer et de raconter ma recherche, l'outil que je privilégie est le journal de bord. Mon journal de bord de chercheure – instrument favorisant la réflexivité du chercheur tout au long du processus de recherche – est aussi fréquemment mentionné comme outil permettant la rigueur scientifique (Baribeau, 2005; Day, 2002; Savoie-Zajc, 2011). J'ai recours à mon journal pour y consigner ma subjectivité, mes décisions, des citations, des enjeux, des questions identifiées et même mes émotions vécues en réalisant la recherche tout en contextualisant le temps, le lieu et la personne (Baribeau, 2005). Le journal de bord fonctionne comme un agent de liaison entre le processus de recherche et le développement personnel du chercheur, le tout assurant d'exposer les dilemmes encourus (Day, 2002). Effectivement, la tenue du journal de bord facilite la prise de distance par rapport à soi-même afin de s'examiner sous une autre perspective. Par ailleurs, lors de l'analyse des données, le journal de bord me permet « de reconstituer la dynamique du terrain et les atmosphères qui ont imprégné la recherche » (Savoie-Zajc, 2011a, p. 145). Vu l'importance d'une interaction continue entre le chercheur, la littérature, les enfants-participants et les données, je considère cet outil pertinent et

nécessaire dans le cadre de cette recherche pour permettre une réflexivité continue et une contextualisation et description de la recherche riche en détail. Les éléments de mon journal de bord sont parfois cités dans le corps de cette thèse et ont plus souvent guidé son écriture réflexive. Je me suis inspirée de mes entrées de journal de bord pour entamer l'écriture de chacune des parties de la thèse, me permettant de faire des liens entre ma réflexivité avant, pendant et après la collecte de données.

Si un chercheur veut se doter d'une liste précise de critères auxquels répondre pour rendre son projet valide, fiable, « trustworthy » ou légitime, il n'y a pas de manque de telles listes chez les chercheurs qualitatifs depuis les années 1980. De plus, comme il y a énormément de variation entre les projets de recherche qualitative, ces critères varient considérablement d'une tradition, d'un projet et d'un chercheur à l'autre. Il va sans dire que chaque lecteur choisira ses propres critères. Pour éviter l'adoption d'une liste de critères trop simplifiés ou techniques, j'ai plutôt opté de viser le « trustworthiness » du projet en menant et en narrant un projet avant tout réflexif. Le journal de bord sert d'outil crucial dans cet exercice, mais ce sont également les descriptions riches qui mettent en lumière ce dont a besoin le lecteur pour juger et évaluer la présente recherche. Qui plus est, le journal de bord que j'ai gardé au long de ma collecte de données m'a permis de faire des retours continus entre analyse et collecte de données pour assurer une analyse à la fois plus pertinente et plus complexe de l'ensemble des données de cette recherche.

4.8 Traitement et analyse des données

Pour saisir le sens des données et effectivement répondre aux questions de recherche, j'ai réalisé de l'analyse de données pendant, entre et après les phases de collecte de données, stratégie fortement recommandée en recherche qualitative (Lichtman, 2013; Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006; Savoie-Zajc, 2011). L'analyse et la collecte de données furent alors inextricablement liées, ce qui a ajouté à la qualité du projet puisque

l'aller et [le] retour entre d'une part la cueillette (*sic*) de données et leur analyse et d'autre part entre les composantes analytiques elles-mêmes, a effectivement des apports importants tant au niveau de la qualité des données recueillies qu'au niveau de la profondeur et de la vraisemblance des interprétations faites. (Mukamurera *et al.*, 2006, p. 112)

L'analyse fut ainsi un processus progressif et continu tout au long de la collecte de données et lors de l'écriture de ce projet de recherche. Lichtman (2013) propose la figure suivante (Figure 4)

pour penser au processus circulaire et itératif de l'analyse de données qualitatives, façon dont j'ai pensé et mené ma recherche.

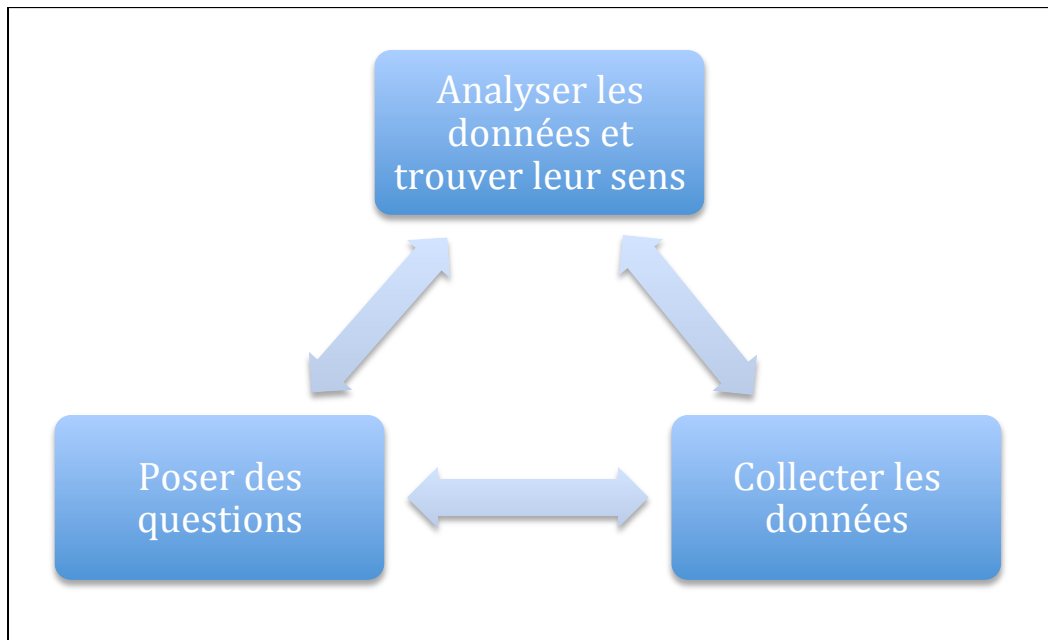


Figure 4. Relation entre questions, données et sens de la recherche (traduction libre de la Figure 12.2 de Lichtman, 2013, p. 255)

Ce processus circulaire et continu m'a permis de mieux m'orienter durant la collecte de données, y compris le changement important à ma stratégie méthodologique de mener des activités de co-analyse au lieu d'entrevues durant les phases 2a et 2b, le tout rendant possible de mieux répondre aux questions de recherche posées. L'aller et le retour m'ont également permis de bien me familiariser avec les données et de les lire avec différentes lentilles puisque je les ai analysés de nombreuses fois à différents moments de mon parcours, voire sur différents continents. Vivre l'analyse des données en Ontario et en Corse revient à des expériences fort différentes qui m'ont permis de miser sur les détails que je tiens parfois pour acquis dans les deux terrains ainsi que les questions les plus chaudes des terrains. Bref, je souligne que l'analyse de données s'est entamée dès ma première journée de terrain et n'a pas encore cessé. Or, les processus de traitement et d'analyse valent toujours une description plus détaillée pour expliciter comment ils ont été réalisés.

Traitement des données

Les données du questionnaire ont été compilées et organisées en ligne avec l'aide du logiciel SurveyGizmo. Les données collectées en Ontario étaient offertes puisque les enfants ont

rempli leur questionnaire en ligne et les données collectées en Corse ont été transposées manuellement par moi-même afin que toutes les données quantitatives du projet se retrouvent dans mon compte sur ce site. Ce dernier a permis la génération de tableaux d'analyses descriptifs et comparatifs selon les questions. Une limite que j'ai notée, pourtant, était le manque de comparaison entre les questionnaires ontariens et corses ainsi que le manque de liens avec les nombreuses autres données du corpus du projet. Pour combler ce manque, je me suis procuré le logiciel de méthodes mixtes Dedoose pour traiter les données du questionnaire puisque celui-ci permet de créer des liens entre les données de questionnaire, d'entrevues et de notes de terrain pour une analyse plus globale des données. Pour ce faire, j'ai dû créer un tableur Excel avec les données des deux questionnaires extraites du logiciel SurveyGizmo. J'ai téléchargé ces tableurs ainsi qu'une liste de descripteurs correspondants dans le site de Dedoose. Une fois les données intégrées dans le logiciel Dedoose, j'ai pu lier le questionnaire, l'entretien et les notes de terrain correspondant à chaque participant d'entrevue. Les 141 questionnaires du projet, soit les 122 questionnaires des enfants-participants de l'Ontario ainsi que les 19 questionnaires d'enfants-participants de la Corse, ont alors été traités avec deux logiciels.

Tous les entretiens et toutes les activités de co-analyse ont été enregistrés pour un total d'environ 27 heures d'enregistrement ainsi qu'une moyenne de 28 minutes par entretien et 29 minutes par activité de co-analyse. Chacun des entretiens a été transcrit verbatim par moi-même à partir de mon guide de transcription pour un total de 408 pages ou environ 16 pages à simple interligne par entretien. Pour ce qui est des activités de co-analyse, j'ai écouté les enregistrements et j'ai pris des notes de terrain détaillées, y compris des citations verbatim de certains extraits. Afin d'assurer la confidentialité, tous les noms des enfants-participants ont été remplacés par les pseudonymes choisis par les enfants eux-mêmes. Sur les 29 enfants-participants, j'ai seulement eu à choisir un pseudonyme pour une participante qui m'a demandé de le faire. Le choix de permettre aux enfants d'inventer leur pseudonyme peut sembler inconséquent, mais l'acte de choisir son pseudonyme porte les enfants à participer davantage au processus d'analyse et permet de mieux représenter leurs intérêts et leurs voix, pour ne pas mentionner que c'était amusant pour eux.

J'ai privilégié le logiciel Dedoose pour organiser les données qualitatives et pour effectuer leur codage. Ce logiciel permet de coder et de créer des nœuds libres et des nœuds hiérarchiques pour organiser les codes. L'utilisation d'un logiciel facilite aussi la tâche d'analyse en générant

automatiquement le nombre et la récurrence des codes, des arborescences, des matrices, des exemples de citations par code ainsi que des visualisations des données interactives. Le processus de traitement, voire d'analyse, fut conséquemment grandement facilité avec l'utilisation de logiciels. Par ailleurs, Dedoose m'a permis de prendre des notes au cours du processus afin qu'il subsiste plus de traces de mes réflexions et de mon processus d'analyse en interaction avec les données brutes. Pourtant, ce traitement d'analyse technologique n'est certainement pas une fin en soi, mais une première étape d'un processus plus large d'analyse des données.

Analyse des données de questionnaire

L'analyse des données du questionnaire était descriptive. Le recours aux statistiques au sein de l'analyse de données et du présent projet permet un aperçu global des profils des enfants et des facteurs qui influencent le processus de choix scolaire et ne tente pas de généraliser. Cette méthode d'analyse statistique descriptive des données permet « l'étude de grands ensembles de faits, d'objets, de personnes et sont parfaitement adaptées pour mettre en évidence les causes sociales, économiques, culturelles des pratiques et des représentations des acteurs » (Alonzo, 2006, p. 11). J'ai généré des tableaux statistiques descriptifs pour chacune des questions de questionnaire dans un rapport sommaire des deux questionnaires. Par la suite, j'ai effectué des tabulations croisées des réponses aux questions avec des facteurs tels que le choix scolaire ou l'influence des amis afin d'établir des tendances ou repérer des thématiques importantes. Cette analyse m'a surtout servi de première étape dans une recherche avant tout interprétative qui se sert plus des données des outils d'observation et d'entrevue. Je n'ai donc pas effectué une analyse approfondie des données de questionnaire.

Dans les chapitres d'analyse qui suivent, j'ai souvent choisi de présenter dans le cadre d'un seul tableau les réponses du questionnaire de l'Ontario et du questionnaire de la Corse. On pourrait être réticent de voir une telle comparaison d'un échantillon de 122 répondants dans le contexte ontarien et d'un échantillon de 19 répondants en Corse. Je tiens à souligner que la différence importante du nombre de répondants est le résultat de la différence entre le nombre d'élèves de 8^e année à l'école Citadelle en Ontario, qui revient à 148 élèves, et le nombre d'élèves de CM2 à l'école Muntagna en Corse, soit 24. Dans mes analyses, je ne compare pas les échantillons des deux contextes en tant que parties égales étant donné la majeure différence entre la taille démographique des contextes. Cependant, j'ai tout de même tenu à représenter les taux de pourcentage des deux contextes pour expliciter les conséquences des choix des enfants sur les

communautés de langue minoritaire. Par exemple, au Tableau 1, on peut constater que 28,6 % des enfants-participants ont indiqué sur leur questionnaire avoir choisi la filière bilingue (français-corse) pour leurs études au collège. Ce taux de pourcentage ne représentant que 4 élèves en Corse, je ne tiens pas à dire que cette statistique devrait se comparer au contexte ontarien puisque sur les 122 répondants ontariens, 29 % des répondants représentent environ 35 élèves. En présentant les réponses du questionnaire, je compte plutôt préciser que pour l'école Muntagna en contexte minoritaire corse, un taux de rétention de 4 élèves dans la filière bilingue représente un taux de rétention d'environ 29 % du groupe-classe. Bref, je présente deux contextes en parallèle sans prétendre que les statistiques descriptives peuvent ou doivent se comparer. Or, les données qui figurent dans la présente thèse donnent une vue d'ensemble dans certains cas et précisent des détails pertinents dans d'autres cas. Dans les activités de co-analyse comme dans mon analyse des données, les statistiques descriptives ont servi d'un premier portrait global d'une réalité sociale qui devait toujours être creusée davantage au moyen du corpus considérable de données qualitatives. Ce sont plutôt les données d'observation et d'entrevue ainsi que les activités de co-analyse qui figurent au premier plan de l'analyse des données du projet.

Analyse des notes de terrain et des entretiens

L'analyse des notes de terrain et des entretiens s'inspire de la méthode d'analyse inductive générale (Blais et Martineau, 2006; Thomas, 2006) et est influencée par l'analyse de discours critique (Fairclough, 2010). D'ailleurs, les enfants-participants ont participé à l'analyse des données, ce qui ajoute une lecture plus juste des paroles des enfants. Mon analyse des données qualitatives s'inspire premièrement et avant tout de l'analyse inductive générale, une méthode d'analyse de données proposée par Thomas (2006) et retransmise par Blais et Martineau (2006). Ces auteurs proposent que cette méthode d'analyse « permet[te] de réduire les données brutes pour en arriver à extraire le sens derrière ces données » (p. 15). Je m'intéresse ainsi à analyser les paroles des enfants-participants, ce qui inclut les mots entendus et les actions observées sur le terrain, afin d'extrapoler ce sens derrière les données recherchées. La méthode que suggèrent Blais et Martineau (2006) pour en arriver à une analyse inductive générale comprend quatre étapes : « 1. Préparer les données brutes; 2. Procéder à une lecture attentive et approfondie; 3. Procéder à l'identification et à la description des premières catégories; 4. Poursuivre la révision et le raffinement des catégories » (p. 6-8). Bien que j'aie suivi ces étapes prescrites dans mon analyse, il importe de rappeler que mon processus d'analyse de données était

plus cyclique et itératif que linéaire comme l'apparaît cette méthode. En effet, Thomas (2006) précise que le but premier de cette méthode est de permettre au sens des données d'émerger au moyen de ces thèmes inhérents « without the restraints imposed by structured methodologies » (p. 238), ce qui réitère la liberté dont un chercheur peut jouir durant ce processus inductif. Cela étant dit, j'étais heureuse d'avoir ces étapes pour me guider dans mon analyse puisque l'abondance de données à analyser m'a beaucoup intimidée en début de processus. En ce qui concerne la préparation des données brutes, je crois avoir suffisamment relaté cette étape dans la section ci-dessus sur le traitement de données. Pour la deuxième étape, non seulement ai-je effectué la lecture des données à maintes reprises au long du processus, mais j'ai aussi tenté de lire avec différents buts, par exemple une lecture des entretiens et des notes pour absorber leur contenu, une lecture durant le codage électronique, une lecture des copies papier codées sur lesquelles j'ai pu noter mes impressions et encore d'autres relectures à ces divers stades. J'ai également créé des fiches d'analyse par participant afin d'organiser les données collectées par thème pour chacun des participants durant les diverses phases du projet, ce qui m'a permis une lecture plus globale du processus de chacun des 29 enfants qui ont participé aux entretiens. L'analyse des données a donc inclus un processus de séparation et de réassemblage continu des données pour faciliter une lecture polysémique qui respecte le bricolage méthodologique de cette recherche.

Durant la première ronde de codage, j'ai créé de nombreux codes ou nœuds libres selon les renseignements, récurrences et thèmes qui me semblaient importants et pertinents. Durant ce processus, je prenais des notes dans mon journal de bord réflexif. J'ai ressenti des moments d'insécurité durant les premières rondes de codage par rapport aux catégories qui émergeaient. Avais-je suffisamment de codes? Trop de codes? En ai-je manqué d'essentiels? Malgré cela, j'ai commencé à me sentir de plus en plus confiante par rapport aux codes avec chaque ronde de lecture et de codage. J'ai dû trancher sur certains codes qui me semblaient intéressants, mais pas essentiels à ce stade de la recherche, tels que les sports d'une école comme facteur de choix scolaire. En fin de compte, je me suis arrêtée sur la liste de codes ou de nœuds hiérarchiques qui suit.

Liste de codes retenus

1. Contexte familial

1.1. Choix d'adulte

1.2. Encourage le choix d'enfant

- 1.3. Frères et sœurs
- 1.4. Importance d'éducation en langue majoritaire
- 1.5. Importance d'éducation en langue minoritaire
- 1.6. Négociation

2. Contexte scolaire

- 2.1. Choix des amis
- 2.2. Rôle du personnel enseignant

3. Contexte national

- 3.1. Langue minoritaire
- 3.2. Langue majoritaire

4. Critères de choix

- 4.1. Amis ou clientèle à l'école
- 4.2. Buts postsecondaires
- 4.3. Culture
- 4.4. Langue

5. Rôle de l'enfant

- 5.1. Choix d'enfant
- 5.2. Processus de choix
- 5.3. Stratégie d'enfant
- 5.4. Transition vers la 9^e ou la 6^e
- 5.5. Vivre le choix

6. Parole de l'enfant

- 6.1. Citation choisie par enfant
- 6.2. Exprimer sa voix
- 6.3. Intérêt à participer à la recherche

Ces étapes de codage condensent les données pour permettre une vue d'ensemble du sens qui en émerge. Chaque code vise à exprimer l'essentiel de ce qui est dit en respectant le sens premier des paroles des participants. L'établissement de cette liste de codes constitue donc la première partie de l'identification des catégories.

Pour pouvoir pousser l'analyse à l'ampleur et l'envergure désirée du projet, il importe également de miser sur sa dimension critique. En tant que bricoleuse méthodologique qui entreprend cette recherche avec des lentilles multiples, mon analyse des données qualitatives du projet est également influencée par l'œuvre de Fairclough (2010) et sa conceptualisation d'une analyse de discours critique (ADC). Cet auteur soulève le fait que plusieurs personnes ne sont pas forcément conscientes des nombreuses façons dont leurs actions sont influencées par la société et

s'intéresse à ces questions pour analyser les injustices et les inégalités sociales. Pour mieux cerner comment les contextes scolaire, familial et national influencent les discours et les actions des personnes, il m'apparaît nécessaire d'emprunter l'ADC, une stratégie d'analyse :

1) relationnelle, puisqu'elle s'intéresse primordialement aux relations sociales; 2) dialectique, car l'activité sociale et l'« objet » de recherche sont complexes et interliés; 3) transdisciplinaire, étant donné que cette analyse requiert des dialogues entre disciplines, théories et méthodes (Fairclough, 2010, p. 3-4). La composante « discours » de l'ADC revient à toute langue, dans son usage, considéré comme un type de pratique sociale qui construit et est construit par des contextes (Rogers, 2004). Fairclough soutient également que les institutions construisent les idéologies et les discours des acteurs au point que ces savoirs ou bien ces connaissances deviennent naturalisés et perçus comme étant « commonsensical. » Pour cette raison, mon rôle de chercheuse nécessite que je sois au courant du fait que le « sens commun » n'existe pas et que ces idéologies sont générées avec des buts et des intérêts particuliers, d'où la nécessité de l'ADC qui intègre analyses macrosociologiques et microsociologiques avec son intérêt pour les contextes local, institutionnel et sociétal (Rogers, 2004). L'ADC n'exige pas une formule d'analyse précise, car elle peut être menée avec des procédures différentes selon les projets, mais l'essentiel est de lire sa recherche en tenant compte des trois composantes de l'ADC : analyse, discours et critique. Le chercheur soutient également d'une « dialectic between individual agency and structural determinism » (Rogers, 2004, p. 3) qui fait en sorte qu'une recherche critique et son analyse ne sont jamais neutres. Puisque cette méthode d'analyse prend le parti des défavorisés, elle s'aligne avec l'épistémologie du projet et permet d'interpréter et d'expliquer les relations de pouvoir et les inégalités dans le processus de choix scolaire dans le but éventuel de contribuer à redresser ou à atténuer ces inégalités.

En outre, bien que l'aspect réflexif du processus de recherche ait déjà été traité, j'aimerais encore une fois souligner l'importance de la réflexivité du chercheur au cours du processus d'analyse des données. Puisque mes réflexions colorent ma recherche sur le terrain, ma méthode d'analyse est également réflexive. Ceci est important et même valorisé en recherche qualitative. Par exemple, Feuerverger (2001) insiste sur le fait que le discours dans ce domaine « honors the researcher in qualitative research as an integral part of both the research process and research results, rather than simply being a conduit through which findings flow » (p. 79), raison pour laquelle ma voix est incluse dans l'analyse de données et l'écriture des résultats du présent projet.

J'ai donc analysé et je n'hésite pas à inclure les extraits de mon journal de bord ou de mes notes de terrain puisque ma subjectivité est un atout et ma voix a sa place dans mon analyse, tout comme les voix des enfants-participants.

Pour préciser comment se sont vécues les étapes d'identification et de raffinement des catégories selon l'analyse inductive générale et de discours critique de cette recherche, il importe de préciser la différence entre concepts de code et de catégorie. Alors que le code est un mot ou quelques mots qui désignent brièvement ce qui a été dit, une catégorie va au-delà de ce qui a été dit. Une catégorie revient à un « mot ou une expression désignant, à un niveau relativement élevé d'abstraction, un phénomène culturel, social ou psychologique tel que perceptible dans un corpus de données » (Paillé, 2009, p. 209). La catégorisation des données et des thèmes identifiés préalablement au moyen du codage fut alors la prochaine étape de la méthode d'analyse inductive pour me permettre de créer du sens des données du projet. Ce sont les étapes d'analyse inductive et critique des données, ainsi que l'écriture des chapitres, qui m'ont permis de fixer la liste de catégories du présent projet.

Liste de catégories retenues

1. Contexte scolaire

- 1.1. Le choix scolaire : curriculum
- 1.2. Amis et capital social
- 1.3. Imaginaire postsecondaire
- 1.4. Métier d'élève

2. Contexte familial

- 2.1. Types de processus de choix scolaire
- 2.2. Rôles de l'enfant dans son choix
- 2.3. Socialisation familiale
- 2.4. Métier d'enfant

3. Contexte national

- 3.1. Représentations des langues
- 3.2. Critères pragmatiques de choix de la langue d'instruction
- 3.3. Critères affectifs de choix de la langue d'instruction
- 3.4. Métier d'enfant-citoyen

L'acte de catégorisation raffine la compréhension des savoirs en créant des catégories riches qui permettent d'évoquer une description et une compréhension plus complète et nuancée des sens derrière les données brutes. Je souligne aussi que pour respecter les questions et les buts de cette recherche, j'ai tenté de mettre l'accent sur les paroles des enfants-participants dans le processus

d'analyse des données. C'est pour cette raison que durant mon analyse, j'ai commencé avec le codage et l'analyse des données d'entretiens et m'y suis concentrée. Les mots des enfants représentent la partie essentielle des données. Les données de questionnaire avaient alors comme but de préciser et de contextualiser ces voix et l'analyse des notes de terrain m'a permis de créer des liens entre ma voix, le contexte des deux terrains et les paroles des enfants. J'ai toujours tenté de me faire guider par les données d'entretiens plutôt que par mes observations ou des statistiques puisque cette stratégie me semblait la plus pertinente pour permettre une compréhension adéquate et une représentation authentique et « trustworthy » des paroles des enfants-participants. D'ailleurs, les paroles des enfants lors des activités de co-analyse ont également énormément influencé l'analyse de données, permettant aux enfants de participer de façon active à l'analyse des données du projet.

Le rôle des enfants-participants dans l'analyse et la coconstruction des savoirs

En entreprenant une étude de cas comparative de type ethnographique critique, le concept de réciprocité est central : est-ce que cette recherche profite aux acteurs concernés? Avec une attention particulière à la parole et aux droits de l'enfant, une autre question essentielle s'ajoute : les enfants-participants sentent-ils que leurs voix ont été à la fois adéquatement représentées et légitimement prises en considération? Ce but de respecter les éléments de l'article 12 de la CIDE fait en sorte que l'analyse des résultats constitue l'étape cruciale du processus de recherche pour essayer d'assurer une représentation valide des connaissances des enfants. Pour éviter que j'exerce une violence symbolique envers les enfants en restructurant leur parole, j'ai donc la responsabilité de consulter les enfants concernés lors de l'écriture de la thèse et de collaborer avec eux (Lundy, McEvoy et Byrne, 2011). Il va donc sans dire que la participation des enfants dans cette étape devient condition *sine qua non* à une reproduction juste de la parole de l'enfant. En acceptant que les yeux d'adultes ne puissent voir de la même façon que ceux des enfants, en tant que chercheure adulte, je cours toujours le risque d'imposer ma vision du monde adulte (concepts, catégories) sur les voix des enfants-participants. Ainsi, les enfants-participants ont été invités à jouer un rôle expert dans le développement et l'analyse des thèmes plus larges de la recherche, incluant tout particulièrement la façon dont les contextes familiaux, scolaires et nationaux influencent les voix et choix d'enfants. Malgré la pénurie d'articles concernant les façons d'engager les enfants dans l'analyse de données, Coad et Evans (2008) proposent aux enfants de commenter les données, de participer au codage et de vérifier l'analyse du chercheur.

Étant donné le modèle de quasi-partenariat du projet et les règlements éthiques de confidentialité concernant les données d'entretiens, les enfants n'ont pas été appelés à participer aussi largement dans le processus d'analyse que le suggèrent Coad et Evans, notamment leur exclusion du processus de codage. Pourtant, ils ont eu l'occasion de réviser leur transcription et de participer aux activités de co-analyse afin de vérifier mon analyse.

Tous les enfants-participants ont été appelés à examiner et à commenter la transcription de leur propre entretien durant les phases 1a et 1b du terrain. Je leur ai tous donné une copie de la transcription de leur entrevue avec les directives suivantes : « encercle les parties qui sont importantes à ton avis; – barre les parties que tu veux enlever du texte; – ajoute des commentaires quand tu veux le faire! Si tu veux m'expliquer quelque chose, ajouter un peu ou même corriger des parties du texte, tu es le bienvenu de le faire! » (Lettre aux enfants sur la page couverture de chacune des transcriptions.) Donner l'option aux enfants-participants de réviser leur transcription leur permet de relater les parties importantes ou les citations qu'ils veulent voir dans la thèse, à enlever les parties moins importantes ou délicates et de commenter le tout pour me permettre une meilleure compréhension de leur parole. En effet, l'inclusion de citations choisies par les jeunes eux-mêmes facilite mon travail de représenter les voix des enfants-participants en minimisant le risque important de parler pour les autres, ce qui limite l'*agency* des enfants : « the central problem of speaking about others lies in our tendency, by default or by design, to mistake or betray the realities and interests of those about whom we speak in favour of our own » (Fielding, 2004, p. 299). Pourtant, les enfants-participants n'étaient surtout pas obligés de participer au processus d'analyse s'ils n'avaient aucun intérêt à le faire. Presque tous les participants ont convenu de réviser leur transcription d'entretien, mais seulement environ la moitié de ceux-ci ont actuellement révisé leur transcription et me l'ont remis. Je crois que cela est dû en partie au fait que les enfants-participants ont été invités à le faire individuellement dans leur temps libre, sans accompagnement. Mon choix de ne pas rencontrer chacun pour effectuer la révision ensemble revient à ma tentative de respecter l'éthique en pratique et d'éviter de contraindre la participation des enfants dans le processus d'analyse, mais j'ai l'impression que ce manque d'accompagnement a fait en sorte que certains ne se sentaient pas à l'aise pour effectuer la tâche lourde de réviser et de commenter environ seize pages de transcription. En réfléchissant à ce choix d'inviter les enfants à réviser leur transcription de façon autonome, je me demande également si c'est une tâche adéquatement adaptée aux besoins des enfants, ce que je doute de

plus en plus à ce jour, après avoir eu la chance de me distancer de mon terrain et de réfléchir de façon plus critique sur mes choix lors de la collecte et de l'analyse de données. Il y a aussi, bien évidemment, la possibilité que certains parmi ceux-ci n'aient tout simplement pas voulu réviser leur transcription. Le refus de participer de certains enfants représente un moyen important d'exprimer leur voix et témoigne également le fait que « the researcher and researched both have power that fluctuates and shifts between the two » (Eder et Fingerson, 2002, p. 197). Par conséquent, j'ai éprouvé de la difficulté à trouver le juste équilibre entre inciter les enfants à participer (et de les guider dans cette participation) et les encourager à se sentir libres de refuser de participer. Je crois avoir peut-être trop tenté de me séparer du processus de révision des transcriptions des enfants, ce qui pourrait présenter une limite du processus d'analyse de données.

Une autre stratégie pour assurer l'itération entre chercheur, participants et données (Mukamurera *et al.*, 2006) revient aux activités de co-analyse entre les enfants-participants et moi-même. Malgré la description de ces activités susdite, je tiens tout de même à souligner que ce processus de retour aux acteurs a permis aux enfants-participants de vérifier mon analyse préliminaire et de confirmer, de réfuter et de commenter mes interprétations et mes analyses. Avec plus de temps et de ressources, j'aurais aimé mener une deuxième ronde d'activités de co-analyse subséquente à la suite de mon analyse post-phases 2a et 2b, mais il n'en demeure pas moins que les enfants ont été consultés et que leurs voix ont beaucoup influencé ce projet et l'analyse qui y est exposée.

Le processus continu d'analyse de données est un dévoilement des discours qui construisent et sont construits par des relations de pouvoir. L'engagement des enfants et la transparence de ce processus augmentent considérablement la force de l'analyse du présent projet qui tente d'éclairer le processus complexe de choix scolaire tel que vécu par des enfants de l'Ontario et de la Corse en milieu minoritaire. Les choix épistémologiques, éthiques et méthodologiques présentés dans ce chapitre permettent de mieux cerner les pouvoirs et non-pouvoirs imbriqués dans ce processus de choix scolaire, ce qui constitue un élément essentiel de la présentation des résultats et des analyses du projet dans la partie de la thèse qui suit.

Deuxième partie : Analyse et discussion des paroles des enfants

La première partie de la thèse révèle mon positionnement épistémologique et méthodologique ainsi que les éléments conceptuels qui permettront une analyse comparative, riche et complexe des processus de choix scolaires que vivent les enfants-participants de l'Ontario et de la Corse, notamment par rapport au choix de la langue d'instruction en milieu minoritaire. La deuxième partie de la thèse s'ouvre aux paroles des enfants et permet une meilleure compréhension du processus de choix scolaire par ses résultats, analyses et discussions. Cette deuxième partie expose comment les concepts annoncés durant la première partie deviennent opérants dans les chapitres analytiques de la thèse.

J'ai tenté d'inclure les langues des enfants-participants à travers la thèse, soit : le français, le corse et l'anglais. J'aurai aimé proposer une lecture plurilingue aux lecteurs de cette thèse sans traduction. Cependant, je tiens aussi à ce que la lecture de la thèse soit inclusive, surtout pour permettre à un plus grand nombre de lecteurs d'entendre les paroles des enfants. De ce fait, j'ai choisi de traduire les citations des enfants de l'anglais au français afin de permettre à tous les lecteurs francophones de saisir ce que nous disent les enfants-participants des deux contextes. Les enfants de la Corse ont rarement voulu exprimer leurs paroles en corse, mais dans ces cas, leurs paroles ont été également traduites.

L'enfant ne négocie pas seul son chemin, ses transitions et ses choix. Un projet de recherche qui s'intéresse à l'enfant, acteur social et à sa parole au sein du processus de choix scolaire doit également soulever les tensions d'une telle approche en portant à l'attention que

l'enfant contemporain est un concentré de contradictions. On pourrait dire de lui qu'il est un multipropriété. Produit dans et pour le couple, il est aussi enfant public, protégé par un corps de lois. Mais de plus en plus, il s'appartient à lui même, exprime ses choix et ses droits. À l'inverse, ou plutôt corrélativement, la société a droit à l'enfant. (Segalen, 2010, p. 11)

En fait, les nombreuses instances de socialisation de l'enfant influencent incontestablement celui-ci alors qu'il s'apprête à vivre un moment de transition et de choix scolaire. Pour mieux comprendre le processus de choix scolaire que vit un enfant, il m'appert donc indispensable de ne pas me limiter à l'analyse d'un seul contexte de vie de l'enfant, raison pour laquelle l'analyse qui suit s'intéresse non seulement à l'influence de l'école sur les choix scolaires, mais également à

l'influence de la famille et de la nation. Le tout permet un éclairage sociologique à partir du point de vue des enfants sur les processus de choix et les rôles qu'ils assument dans ceux-ci.

À travers l'analyse qui suit, il y a un écart entre les visions normatives, qui découlent du cadre juridique, notamment la CIDE, et sociologiques, qui découlent des visions collectives d'enfance des sociétés, des constructions de l'enfance et des métiers d'élève, d'enfant et d'enfant-citoyen. En effet, ma recherche sociologique des processus de choix scolaires des enfants, qui s'inscrit dans un cadre conceptuel des droits de l'enfant, génère des tensions qui se doivent d'être rappelées en amont de la présentation des résultats et de leur analyse. Alors que les droits de l'enfant en tant que personne comportent des dimensions de droits-protections et droits-libertés, une vision sociologique permet de nuancer le projet continu de construction identitaire de l'enfant qui vit non seulement une transition scolaire, mais une transition identitaire continue. L'espace-temps des enfants-participants leur permet en quelque sorte de profiter de plus de droits que les adultes qui les entourent attendu qu'ils sont dotés non seulement de droits juridiques en tant que personnes, mais aussi de droits à l'accompagnement et à l'erreur en tant qu'enfants, acteurs sociaux. Par ailleurs, alors que mon analyse des choix de cursus des enfants se fait à partir d'une lentille des droits internationaux des enfants, le silence des enfants-participants à propos de leurs droits rend également compte qu'à la fois enfants et adultes ne connaissent pas nécessairement les droits de l'enfant en tant que personne juridique. En fait, des visions collectives de l'enfance dans les deux contextes, qui sont souvent en décalage avec la vision normative de la CIDE, influencent davantage les enfants et adultes que cette vision juridique. Ma démarche tente conséquemment de présenter cette conceptualisation sociologique plus large de la réalité des enfants pour expliciter les façons dont les structures de l'école, de la famille et de la nation viennent contraindre ou habiliter les processus de choix scolaires des enfants-participants, tout en nuanciant les liens entre et les limites de ces constructions de l'enfance en Ontario et en Corse par rapport à la vision juridique de l'enfant en tant que détenteur de droits.

L'analyse qui suit s'intéresse avant tout aux rôles des enfants au sein du processus de choix scolaire, notamment pour exposer les pouvoirs et non-pouvoirs d'enfants ainsi que les contraintes et ressources propres à chacun des contextes. Cependant, je ne préconise pas un choix scolaire complètement autonome de l'enfant. Un tel isolement de l'enfant dans ce processus de choix n'est pas préférable selon une vision des droits de l'enfant et s'avère peu possible selon une vision sociologique des nombreuses structures qui agissent sur l'enfant dans ce processus. Je

prends alors position dans les chapitres qui suivent à savoir que le choix scolaire appartient à la famille. La participation des parents et des enfants devient donc indispensable pour un processus qui respecte les droits à la parole, à l'information et à l'orientation des enfants dans la prise de décision. Qui plus est, l'influence de l'École, notamment par son offre de renseignement et de ressources, et du contexte sociolinguistique national est non négligeable sur les motivations des familles quant au choix d'une langue d'instruction minoritaire et est corollairement soulignée dans les chapitres qui suivent.

Pour comprendre quels processus conduisent les enfants en milieu minoritaire en Ontario et en Corse à poursuivre leur scolarité dans une école ou un programme de langue minoritaire ou majoritaire, l'analyse a été divisée en trois chapitres. Ce découpage permet de porter un regard approfondi sur les trois contextes évoqués dans la sous-question de recherche sur l'importance des divers contextes de l'enfant, soit les contextes scolaire, familial et national. L'ensemble de ces chapitres met en lumière les rôles qu'assument les enfants dans le processus de choix et les façons dont les voix d'enfants sont entendues et prises en considération par des adultes ou ne le sont pas.

Le chapitre 5 présente l'influence du contexte scolaire sur les processus de choix scolaires des enfants-participants et sur la reconstruction du métier d'élève dans ce processus. Cette analyse se penche sur les paroles et les silences des acteurs en contexte scolaire, ce qui inclut le personnel enseignant, les amis et les enfants. Comment les enfants vivent la transition du CM2 à la 6^e en Corse ou de la 8^e à la 9^e en Ontario et le manque d'accompagnement lors de cette transition est également porté à l'attention. L'analyse du processus de choix en tant qu'ouverture sur de nombreux imaginaires de sois et d'avenir possibles permet également de réfléchir à l'importance des moments de transition dans les trajectoires personnelles et scolaires des enfants-participants, d'où la pertinence de s'attarder à mieux outiller les enfants à vivre aisément le processus de choix et ce moment de transition.

Le chapitre 6 explore l'influence du contexte familial sur le processus de choix que vivent les enfants. Une variété de types de processus de choix en socle familial est présentée ainsi que les divers rôles qu'assument les enfants dans ces types de processus de choix. Ce chapitre expose les paroles de chacun des enfants-participants concernant le processus en contexte familial qu'ils ont vécu et raconte les négociations, les conflits, les compromis et les silences imbriqués dans cette prise de décision. Par conséquent, les paroles des enfants permettent d'explorer la

redéfinition des rôles d'enfants et de parents au sein de la famille par rapport à la prise de décision. Ce faisant, ce chapitre expose l'influence du contexte familial sur la reconstruction du métier d'enfant dans le processus de choix scolaire.

Le chapitre 7 relate une analyse macrosociologique de l'influence des contextes sociolinguistiques nationaux canadien et français sur les choix de langue d'instruction soit minoritaire ou majoritaire en Ontario et en Corse. Ce chapitre tisse des liens entre les idéologies, politiques, marchés et représentations linguistiques qui agissent sur les enfants et leurs familles alors qu'ils vivent le processus de choix scolaire et de la langue d'instruction. Plus particulièrement, l'analyse révèle la façon dont ce choix peut être lié aux compétences langagières, aux avantages stratégiques et financiers ou à des motivations culturelles. Par ailleurs, j'explore l'influence du contexte sociolinguistique national sur la reconstruction du métier d'enfant-citoyen en lien avec le processus de choix scolaire. Une telle analyse macrosociologique s'avère indispensable pour pousser l'analyse comparative internationale des choix de cursus en deux milieux linguistiques minoritaires à l'envergure désirée.

La parole de l'enfant sur ses expériences, son avenir et son devenir occupe une place centrale dans le présent projet de recherche. Cet intérêt aux voix des enfants concernant leurs choix contribue à un nouveau regard sur la problématique des choix scolaires en milieu minoritaire et les enfants-participants en estiment la valeur. Katarina est reconnaissante de l'occasion de prendre en considération les paroles des enfants : « I think it's like, the good thing about it is that other people are hearing what you have to say and they're hearing what a lot of kids our age want⁵ ». Thauvin fait écho à sa collègue ontarienne en qualifiant sa participation au projet de recherche comme une « chance » d'exprimer sa parole : « C'est vrai qu'on a pas forcément l'occasion de dire ce qu'on ressent, de dire ce qu'on pense donc c'est une chance aussi ». J'invite donc tout lecteur à participer à une coconstruction des savoirs avec les enfants-participants en entrant dans leurs cultures de communication et en s'ouvrant à leurs paroles dans les chapitres d'analyse qui suivent.

5 - Katarina : Je pense que c'est comme, la bonne chose, c'est que d'autres personnes entendent ce que tu as à dire et qu'ils entendent ce que beaucoup d'enfants de notre âge veulent.

5. Choix scolaire et contexte scolaire : lieu de paroles, silences et possibilités d'avenir

Ce projet de recherche comparative de type ethnographique a ciblé le contexte scolaire pour ses observations. En tant que chercheuse, j'ai donc pu partager le quotidien des enfants dans leurs écoles alors qu'ils négocient inlassablement les rôles et métiers d'enfant et d'élève. À la fois dans les contextes très différents ontarien et corse, il y avait une variété de processus de choix scolaire et plusieurs enfants ont éprouvé de la difficulté à reconnaître les relations de pouvoirs qui structurent leurs choix. N'empêche que tous les enfants-participants pouvaient me relater la façon dont ils vivent ce processus. Il me semble corollairement tout à fait pertinent d'amorcer l'analyse des données avec un regard approfondi de l'influence du contexte scolaire sur les processus de choix scolaires des enfants. Plus précisément, dans le présent chapitre j'explique les nombreux choix scolaires possibles, le silence et les discours du personnel enseignant, l'influence des amis, la transition élémentaire-secondaire et l'imaginaire postsecondaire des enfants. Par la suite, au cours de la discussion des données, j'aborde les questions de capital social, d'autonomie de l'enfant-acteur, de choix scolaire en tant que curricula, du métier d'élève et de l'accompagnement des enfants durant leur transition scolaire en tissant des liens entre ces concepts et le processus de choix scolaire en contexte scolaire.

5.1 Mise en contexte des possibilités de choix scolaires

La parole des enfants est une source d'information très riche qui met en lumière les pouvoirs et les non-pouvoirs des enfants dans le processus de choix scolaire. Effectivement, mes interactions avec les enfants-participants et mes observations sur le terrain me portent à croire que le pouvoir appartient à celui qui est adéquatement informé sur les nombreux facteurs du processus de choix scolaire : options, écoles, filières, dérogations possibles, qualité de programmes et ainsi de suite. La circulation des renseignements essentiels sur les choix diffèrait d'un contexte à l'autre. Lors de nos rencontres, tous les enfants ontariens pouvaient me raconter le processus de choix qu'ils ont vécu ainsi que leur conception des choix possibles pour l'école secondaire, malgré le fait que nos rencontres ont eu lieu durant le mois de février – soit plus de quatre mois avant la fin de l'année scolaire et environ six mois avant qu'ils aient à vivre leur choix scolaire. Les informations pertinentes manquaient usuellement et tous n'étaient pas outillés par rapport à ce choix de la même façon, mais il n'en demeure pas moins que les enfants

ontariens avaient tous une idée générale de leurs choix possibles. Pourtant en Corse, à la fin du mois de mai, de nombreux enfants ne savaient pas quelle filière ou Langue vivante 1 avait été choisie pour eux, même si leurs dossiers d'inscriptions avaient déjà été soumis et le choix était plus ou moins officiel. Cette différence importante selon les contextes est ressortie incontestablement lors des entrevues.

Les enseignants des deux contextes que j'ai observés quotidiennement ont rarement abordé la thématique de choix scolaire en salle de classe, et dans ces moments exceptionnels, l'ont toujours approchée de façon informelle ou anecdotique. En outre, à l'école Citadelle, les parents ont pu assister à une soirée d'information pour mieux les guider avec leur choix d'école secondaire. Cette soirée ne fait que la promotion des nombreux programmes offerts par l'école Citadelle et passe sous silence les autres choix scolaires possibles. Reste que j'ai observé que peu d'enfants se sont présentés pour cette activité informative qui vise les adultes et qu'ils ne sont donc pas guidés de façon officielle par l'école durant le processus de choix sauf pour leur choix de cours pour la 9^e année à l'école Citadelle. En Corse, ni les parents ni les enfants ne sont informés de façon officielle par l'école élémentaire ou le collège local avant d'effectuer leurs choix scolaires. De ce fait, les enfants-participants corses ne pouvaient m'expliquer la différence entre les filières et ils ne comprenaient presque pas l'offre de cours optionnels, y compris l'option du cours de corse. Cela m'amène donc à m'interroger sur les choix possibles et plus particulièrement sur comment l'information concernant ces choix circule pour les familles et pour les enfants. En partant de cette analyse, je m'intéresse ainsi à la façon dont les conséquences de ce cycle de (dés)information ont un effet sur les processus de choix scolaires des enfants-participants.

École, langue, programme et cours : les nombreux choix en Ontario

Les enfants que j'ai rencontrés en 8^e année à l'école Citadelle sont confrontés avec de nombreuses possibilités de choix scolaires au moment de la transition vers la 9^e année. Le premier choix fondamental est le choix d'école en tant que tel. Tous les enfants interviewés vivant en milieu minoritaire en Ontario ont les capacités langagières requises pour étudier soit dans une école de langue française soit dans une école de langue anglaise. Par voie de conséquence, tous peuvent choisir entre écoles non confessionnelles et confessionnelles (catholique) soit francophones soit anglophones au cours de ce moment de transition. Il importe aussi de souligner le choix possible d'écoles privées et d'écoles ségréguées selon le genre qui

s'offre en Ontario. Ce choix d'école est fortement influencé par le choix de la langue d'instruction ainsi que le choix des programmes spécialisés qui sont offerts dans les différentes écoles. De fait, le nombre d'écoles qui se distinguent par l'offre de programmes spécialisés ne fait qu'augmenter dans une logique de concurrence scolaire et un contexte d'interdépendances compétitives de plus en plus compétitif en Ontario (Bélanger, 2011). Il existe non seulement des programmes d'immersion variés, mais également, comme exemple, des programmes de baccalauréat international, d'arts et de sports qui représentent des facteurs influents pour les enfants de l'école Citadelle. Or, les choix se multiplient fastueusement, car les familles peuvent choisir des écoles autres que celles de leur quartier, malgré la sectorisation des établissements scolaires en zones de fréquentation par les conseils scolaires, étant donné que

dans un conseil scolaire donné, soit catholique soit public, le choix des familles peut se porter sur un établissement jugé plus attractif que celui situé dans la zone de fréquentation puisque, malgré le découpage de la carte scolaire, les familles sont autorisées, dans certains conseils scolaires, à demander une dérogation afin d'inscrire leur enfant dans une école de leur choix « hors secteur. » (Bélanger, 2011, p. 198)

Naviguer ces nombreux choix devient dans ce cas un véritable décryptage pour les enfants et leur famille. En Ontario, s'ajoute le choix des types de cours que suivront les enfants, notamment entre cours théoriques et appliqués. La différence majeure entre ces types de cours « réside dans l'équilibre entre la théorie et la pratique » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2000, p. 6), les cours théoriques mettant plus l'accent sur la théorie et les cours appliqués sur le côté pratique. Du point de vue légal, alors qu'enseignants et enfants auront des opinions quant au meilleur choix, ce sont les parents qui ont le mot final sur ce choix, tout comme pour le choix de l'établissement. Par ailleurs, je tiens à préciser que dans le cas de l'école Citadelle, un programme spécialisé de quatre ans qui inclut le Programme de premier cycle secondaire (PPCS) et le Baccalauréat international (BI) est offert aux enfants qui veulent des cours plus avancés que les cours théoriques, un facteur de choix qui semble avoir influencé les choix scolaires des enfants-participants dans le contexte ontarien. Relativement aux nombreux choix scolaires possibles, le rôle que joue l'École pour faciliter le processus de choix en Ontario demeure vague.

Quel collège? Quelle filière? Quelle LV1? Les nombreux choix en Corse

J'ai commencé ma recherche de terrain au début de mai 2013. Je rappelle la date de mon terrain en Corse, car j'ai été assez choyée pour entamer mon terrain à l'école Muntagna dans la

même semaine que le maître de la classe de CM2 a distribué les « Dossiers d'admission en classe de 6^{ème} » aux enfants. Ce formulaire jaune provenant de l'Académie de la Corse est envoyé à chaque famille afin qu'elle le remplisse en indiquant le choix scolaire pour l'enfant concerné pour la rentrée scolaire 2013. Sur ce formulaire, la famille doit signaler son choix de collège : choisir le collège de secteur ou bien solliciter une demande de dérogation pour un collège hors secteur. La demande de dérogation peut être accordée ou refusée selon la raison qui justifie la demande, à la discrétion des administrateurs. Néanmoins, choisir le collège n'est que la première étape. La famille a également à choisir une filière privilégiée : la filière standard, sportive, musicale, bilangue (avec choix entre l'italien, l'anglais, l'allemand, le chinois), bilingue (français-corse) et ainsi de suite. Le formulaire nomme les différentes filières, mais ne donne aucun renseignement supplémentaire concernant la définition de ce que constitue une filière « sportive » ou « musicale », par exemple. En dernier lieu, la famille doit cocher la case « anglais » ou « italien » pour le choix de la Langue vivante 1 (LV1). La LV1 est une langue étrangère qui est enseignée de la 6^e jusqu'au lycée. Il importe aussi de noter qu'en 4^e s'ajoute l'enseignement d'une LV2 en plus des cours de français, de LV1 et le cours de langue corse qui demeure optionnel. Lorsque le maître a distribué ces formulaires, il n'a pas offert d'explications aux enfants sur les nombreuses options qui se présentent à eux. En examinant ce document, j'avais plusieurs questions et j'étais surprise que personne ne parle des nombreux choix de filière. De plus, j'ai noté qu'avec ce dossier d'admission, le maître distribuait également une brochure intitulée « Apprenons le corse au collège » qui fait la promotion de l'option corse. J'ai noté dans mon journal de bord que lorsque le maître distribuait ces documents, un enfant a demandé s'il y avait une tournée des collèges et le maître lui a répondu que « la visite du collège n'est plus organisée » (notes de terrain, mai 2013). Suite à cette question, un autre enfant a demandé si les parents pouvaient accompagner leurs enfants pour la première journée au collège et plusieurs autres enfants se sont mis à rire. Le maître a dit que c'était peut-être possible et est passé à autre chose. J'ai noté que les enfants semblent anxieux par rapport à la transition vers le collège. Malgré cela, à ce moment j'étais surtout curieuse de savoir si les enfants et leur famille seraient outillés pour remplir ce formulaire et pour effectuer ce choix important sans recevoir de renseignements de la part de leur école.

En relisant mes entrées de journal de terrain, je me souviens de mon étonnement relativement aux nombreux choix scolaires possibles en Corse et à ma propre confusion dans un

système que je connaissais à peine. Puisque les programmes diffèrent énormément d'un collège à l'autre, je n'ai jamais été renseignée sur la liste complète des choix possibles pour les enfants participant à mon projet. De plus, la première fois que mon directeur de thèse a fait mention d'un « affichage bilingue », je n'avais aucune idée de ce que ça pouvait bien vouloir dire. Après avoir complété mon terrain, je suis toujours loin de me considérer experte sur les collèges et leur programmation en Corse, mais j'ai appris certaines choses qui méritent d'être mentionnées. Tout d'abord, certains collèges offrent une filière bilingue sans avoir les ressources adéquates pour réellement mettre en œuvre ces programmes. Le collège Saint-Exupéry, par exemple, offre une filière bilingue, mais n'a pas le personnel enseignant pour assurer l'enseignement de disciplines en corse, sauf pour le cours de langue corse, d'une année à l'autre. Si c'est possible, certains cours de sciences sociales sont offerts en corse, mais la notion que les enfants apprennent environ la moitié de leurs disciplines en corse est très loin de la réalité quotidienne. D'après ce que j'ai pu apprendre sur le terrain, c'est primordiallement un manque de ressources humaines qui fait en sorte que l'enseignement bilingue au collège et au lycée est plutôt un affichage qu'une réalité. Ensuite, alors que j'étais tentée de croire qu'une fois le dossier d'admission en classe de 6^e soumis le choix serait fixé, j'ai appris que plusieurs choix doivent être approuvés avant qu'ils ne soient officiels. Le fait que les demandes de dérogations doivent être approuvées me semble logique, mais Laudyda m'a confié ne pas avoir eu l'occasion de rentrer en 6^e européenne au collège Bellevue, car sa moyenne n'était pas assez élevée. Pourtant, aucun adulte ne m'a parlé de moyennes d'admissions pour certaines filières. Ceci semble donc être un autre règlement qui n'est pas adéquatement affiché. J'ai vécu du stress lors de mon terrain en Corse, car personne ne pouvait me donner *la* réponse quant aux choix possibles, car ça diffère tellement d'une école, d'un collège et d'un enfant à l'autre. Si un chercheur éprouve tant de difficulté à naviguer les choix possibles, j'étais curieuse de savoir comment font les enfants et leur famille pour relever le défi. D'où l'importance de donner la place aux paroles des enfants sur leurs processus de choix scolaires.

Dans son étude comparative internationale, Green (2008) conclut que les systèmes qui sont les plus égalitaires sont ceux où les possibilités de choix sont les plus restreintes : « ces systèmes limitent les choix possibles entre établissements et entre classes et n'offrent pas de filières ou de parcours séparés avant la fin de la scolarisation obligatoire. Moins de ramifications, moins d'inégalités » (p. 25). Conséquemment, les pratiques de différenciation que l'on note dans

les offres scolaires au secondaire en Ontario et au collège en Corse risquent d'accroître les inégalités entre les enfants. C'est pourquoi une meilleure compréhension des processus de choix et des conséquences de ceux-ci devient essentielle. Pour amorcer ce travail de mieux comprendre les choix scolaires, il me semble crucial d'exposer les différents choix scolaires que vivent les enfants-participants.

Coup d'œil sur les choix scolaires des enfants-participants

Megan : Do you feel like this is an important decision?

Anna : Yeah cause it would be where I'm going for the next four years⁶.

Le choix d'un collège ou d'une école secondaire, comme nous l'indique Anna, est le choix de l'établissement que devront fréquenter les enfants concernés pour les prochaines quatre années, à la fois en Corse et en Ontario. Ce choix peut donc engendrer des conséquences positives et négatives sur le parcours scolaire et personnel de chacun des enfants. Avant d'analyser les nombreux facteurs et contextes qui influencent de façon plus ou moins importante le processus de choix scolaires des enfants, et de leur famille, en milieu linguistique minoritaire, j'aimerais présenter les réponses du questionnaire à la question : quel est ton choix scolaire pour l'an prochain? Ces réponses représentent le portrait d'un moment dans les processus de choix scolaire des enfants et ne correspondent pas forcément aux choix finaux auxquels les enfants et leur famille se sont arrêtés. J'espère qu'en lisant cette thèse il deviendra évident que les réponses à cette question ne sont qu'un point de départ, et non la réponse, à une question beaucoup plus large sur la façon dont ce processus se vit. Il importe, tout de même, de la poser et de présenter les réponses des enfants-participants.

Tableau 1. Quel est ton choix scolaire pour l'an prochain?

Ontario		Corse	
École secondaire de langue française catholique	89 (74,8 %)	Filière bilingue (français-corse)	4 (28,6 %)
École secondaire de langue française publique	2 (1,7 %)	Filière standard (français)	2 (14,3 %)

6 - Megan: Penses-tu que c'est une décision importante ?

Anna: Ouais, parce que ce sera où je vais pour les quatre prochaines années.

École secondaire de langue anglaise catholique	11 (9,2 %)	6 ^e européenne (filiale bilangue anglais, italien)	2 (14,3 %)
École secondaire de langue anglaise publique	5 (4,3 %)	Filière bilangue (allemande, anglais)	2 (14,3 %)
École privée de langue anglaise	1 (0,8 %)	Filière musicale	1 (7,1 %)
Je ne sais pas	11 (9,2 %)	Filière sportive	3 (21,4 %)
Total	119 (100 %)	Total	14 (100 %)

Ce tableau de réponses éclaire légèrement sur les choix scolaires que vivent les enfants-participants, mais suscite davantage de questions que de réponses. Ces questions feront l'objet des trois chapitres d'analyse de ce projet.

En Ontario, lors de la collecte de données en hiver 2013, 91 élèves disaient compter choisir une école de langue française, ce qui représente un taux de rétention de 76,5 % pour les écoles de langue française. Dix-sept élèves de l'école Citadelle indiquaient qu'ils comptaient la quitter pour une école de langue anglaise, ce qui implique une perte de 14,3 % des effectifs de cette école. Il reste que 9,2 % des enfants-participants ne savent pas quel sera leur choix scolaire pour l'an prochain. Il importe ainsi de souligner le fait que près de dix pour cent de la population de l'école Citadelle indique sur leur questionnaire qu'ils vivent un processus incertain, ce qui peut être très déstabilisant pour les enfants concernés. Je compte aussi préciser que le groupe de 17 enfants interviewés du projet semble être représentatif du groupe plus large d'enfants participants au questionnaire de l'école Citadelle puisque environ 82 % (n=14) ont décidé de rester dans le système de langue française et 18 % (n=3) ont décidé de changer pour une école de langue anglaise.

En Corse, le taux de rétention de l'enseignement bilingue est beaucoup moins élevé que celui de l'école de langue française en Ontario, car seulement 28,6 % (n=4) des enfants-participants ont décidé de persister dans le système d'enseignement bilingue français-corse d'après les réponses du questionnaire. Dans le cas corse, les enfants interviewés semblent également être assez représentatif du groupe-classe CM2 de l'école Muntagna étant donné que seulement 18 % des enfants-participants aux phases 1 et 2 du projet (n=2) ont persisté dans le programme bilingue français-corse. Alors que la différence est de presque 10 % entre les groupes, le nombre restreint d'enfants-participants me permet d'affirmer que l'échantillon est tout de même représentatif du groupe-classe plus large. Les choix des autres enfants-participants

varient semblablement entre programmes artistiques, sportifs et linguistiques. Il importe également de noter que cinq des 19 répondants du questionnaire ont choisi de ne pas répondre à la question, ce qui pourrait indiquer qu'environ 26 % des enfants-participants en Corse étaient incertains, ne savaient pas le choix scolaire effectué pour eux ou ne voulaient pas divulguer leur choix. En effet, je tiens à souligner que le questionnaire que j'ai préparé pour les enfants de la Corse n'avait pas l'option « je ne sais pas », option qu'il y avait sur le questionnaire ontarien pour cette question – une erreur d'inattention de ma part et le résultat de mes nombreux va-et-vient entre les deux questionnaires que j'ai tenté d'uniformiser pour le contenu et d'adapter selon les contextes. Puisque j'ai mené mon terrain en Corse en mai et en juin et que j'ai fait remplir le questionnaire après que les dossiers d'inscription avaient été déposés, cette possibilité de confusion parmi les enfants me porte à réfléchir longuement sur la façon dont les enfants sont informés, ou non, tout au long du processus de choix scolaire, et ce, dans les deux contextes de cette étude. Par ailleurs, je tiens aussi à rappeler la difficulté de comparer des résultats de questionnaire d'une population de 122 enfants-participants en Ontario avec un groupe de 17 enfants-participants en Corse. Dans le cas des statistiques de la population corse, le choix d'un enfant peut modifier les statistiques de façon importante. C'est pour cette raison que les données de questionnaire sont seulement traitées de façon descriptive et ne servent qu'à donner un avant-goût des réponses d'enfants sur des questions concernant leurs choix scolaires. C'est plutôt une analyse rigoureuse des paroles des enfants qui permet une comparaison plus juste et appropriée entre expériences des enfants des deux contextes.

Les tableaux suivants offrent un portrait global des participants à l'entrevue et de leurs choix scolaires.

Tableau 2. Choix scolaires des enfants-participants de la Corse

Nom de l'enfant-participant corse	Choix scolaire (phase 1)	Choix scolaire (phase 2)
1. 525	Filière bilingue (français-corse), collège Saint-Exupéry	Filière bilingue (français-corse), collège Saint-Exupéry
2. Chaes	Filière bilangue, collège Saint-Exupéry	Filière bilingue (français-corse), collège Saint-Exupéry
3. Lucie	Filière bilingue (français-corse), collège Saint-Exupéry	Filière standard, collège Saint-Exupéry
4. Marie	Filière musicale, collège Saint-Exupéry	Filière standard, collège Saint-Exupéry

5. Mickaël	Filière sportive, collège Saint-Exupéry	Filière sportive, collège Saint-Exupéry
6. Nouléa	Filière bilingue, collège Saint-Exupéry	Filière standard, collège Saint-Exupéry
7. Rizlaine	Filière sportive, collège Saint-Exupéry	Filière sportive, collège Saint-Exupéry
8. Eliuccia	Filière bilangue (italien-anglais), collège Bellevue	Filière bilangue (italien-anglais), collège Bellevue
9. Thauvin	Filière bilangue (italien-anglais), collège Bellevue	Filière bilangue (italien-anglais), collège Bellevue
10. Toto	Filière bilangue (anglais-allemand), collège Bellevue	Filière bilangue (anglais-allemand), collège Bellevue
11. Laudyda	Filière standard, collège Bellevue	Filière standard, collège Jolimont
12. Miguel	Je ne sais pas	L'enfant a déménagé et n'a pas pu participer à cette phase du projet

Tableau 3. Choix scolaires des enfants-participants de l'Ontario

Nom de l'enfant-participant ontarien	Choix scolaire (phase 1)	Choix scolaire (phase 2)
1. Katarina	École secondaire Citadelle	École secondaire Citadelle
2. Neymar	Riverside Secondary School	École secondaire Citadelle
3. Ray Lewis	École secondaire Beaubois	École secondaire Citadelle
4. Eric	Je ne sais pas	École secondaire Citadelle
5. Ballotelli	Je ne sais pas	École secondaire Citadelle
6. Young Moose	École secondaire Citadelle	École secondaire Citadelle
7. Veronica	École secondaire Citadelle	École secondaire Citadelle
8. Sébastien	École secondaire Citadelle	École secondaire Citadelle
9. Tyrone	École secondaire Citadelle	École secondaire Citadelle
10. Mallory	École secondaire Citadelle	École secondaire Citadelle
11. Julie	École secondaire Citadelle	École secondaire Citadelle
12. Jim	École secondaire Citadelle	École secondaire Citadelle
13. Anna	Je ne sais pas	École secondaire Beaubois
14. G-M	Je ne sais pas	École secondaire Beaubois
15. Ronaldo	Hillcrest Secondary School	Hillcrest Secondary School
16. Elena	Hillcrest Secondary School	Riverside Secondary School
17. Cameron	École secondaire Citadelle	Parkdale Secondary School

Cette liste des enfants ayant participé à l'entrevue des deux contextes et de leurs choix scolaires lors des phases 1 et 2 de la recherche de terrain permet également d'avoir un aperçu général des choix. On peut noter un nombre plus élevé de choix différents des enfants de l'Ontario entre les

phases 1 et 2 du projet qu'en Corse. En Corse, cinq enfants, ou 45 % du groupe, se sont fixés sur des choix différents de ceux envisagés lors de la phase 1. Dans le cas de Chaes, il avait confondu filière bilingue et filière bilangue, mais le choix est réellement demeuré le même alors que Laudyda et Marie ont vécu un refus de leur choix scolaire. Pour Marie, le collège Saint-Exupéry n'a finalement pas offert la filière musicale en raison d'un manque d'effectifs et elle a conséquemment dû faire un autre choix, soit celui de la filière standard. Laudyda a plutôt vécu le rejet du collège Bellevue, car sa moyenne n'était pas assez élevée pour accéder à la filière bilangue italienne-anglais et a alors choisi la filière standard au collège Jolimont. Alors que Nouléa et Lucie ont commencé leur 6^e année dans la filière bilingue, les deux filles ont abandonné leur cours de corse pour plutôt suivre le programme-cadre de la filière standard. En Ontario, huit enfants, ou 47 % du groupe, ont choisi autrement lors de la phase 2 que le choix scolaire prévu lors de la phase 1. Notamment, quatre enfants parmi ceux-ci étaient trop incertains par rapport à leurs choix scolaires pour fixer leur choix désiré lors de la phase 1. Quant aux quatre autres enfants-participants, Neymar a finalement choisi une école de langue française plutôt qu'anglaise, Cameron a fait le choix opposé en choisissant l'école Parkdale, Elena a opté pour une différente école de langue anglaise que prévue et Ray a préféré une école de langue française différente que celle choisie lors de la phase 1. Cette différence pourrait être expliquée par la plus longue période de temps entre les phases 1 et 2 pour les participants de l'Ontario contre ceux de la Corse. Pour mieux comprendre les processus de choix scolaires d'enfants-participants de la Corse et de l'Ontario, il importe d'analyser davantage comment ils vivent le processus de choix, notamment par rapport aux structures habilitantes et contraignantes propres au contexte scolaire. Pour amorcer cette analyse, le rôle du personnel enseignant sera analysé pour tenter de mieux comprendre l'influence des enseignants dans le processus de choix scolaire des enfants.

5.2 Le silence du personnel enseignant

Lors de mes observations, dès le moment où j'entendais quelqu'un parler de choix scolaire pour l'an prochain, je prêtai attention à la discussion. Cependant, sur le terrain, je me suis rendu compte qu'en classe, et plus généralement en contexte scolaire, on n'en parle pas souvent. Ce phénomène de silence concernant les choix scolaires m'apparaît problématique, surtout étant donné que

la capacité des politiques de choix scolaire à favoriser un meilleur appariement entre élèves et écoles et à inciter les établissements scolaires à améliorer leur productivité dépend en grande partie de l'information dont disposent les parents pour exercer leur choix et « faire jouer la concurrence. » (Fack et Grenet, 2010, p. 724)

Effectivement, avoir accès à l'information demeure un élément essentiel d'un processus de choix plus équitable et approprié pour les familles, bien que ce soit seulement les parents qui sont mentionnés par Fack et Grenet, et les écoles. Ce besoin de transparence des établissements devient essentiel pour permettre un véritable processus de choix à tous les acteurs concernés. Malgré l'importance de l'information dans ce processus, une thématique prépondérante qui ressort des données à la fois de l'Ontario et de la Corse revient au fait que les enfants disent que le sujet de choix scolaire n'est pas abordé ou l'est peu à l'école par le personnel enseignant.

L'obligation de fréquenter la « nouvelle école » en Ontario

Certains enfants de la 8^e année de l'école Citadelle qui veulent rester dans le système de langue française, mais qui vivent loin de cette école, ont été automatiquement redirigés vers une nouvelle école secondaire du même conseil scolaire. Ce conseil a donc resectorisé les zones de fréquentation en ajoutant cette nouvelle école et a simultanément redirigé des enfants déjà inscrits à l'école Citadelle à cette « nouvelle école. » La construction d'une nouvelle école secondaire francophone accueillant des enfants de cette région de la péninsule du centre-sud-ouest peut facilement être perçue comme une nouvelle positive pour la communauté francophone, car elle signale le besoin d'un nouvel établissement pour accueillir un nombre augmentant d'enfants qui choisissent l'école de langue française. Cependant, pour sa première année en 2013-2014, la nouvelle école, l'école secondaire Beaubois, accueille seulement des élèves de la 7^e à la 9^e année et dans les années subséquentes, l'établissement continuera à n'accepter que des élèves de la 7^e année jusqu'à ce qu'elle devienne une école de la 7^e à la 12^e année. Pour les enfants-participants de cette étude, cela signifie qu'ils seront toujours les plus vieux à l'école Beaubois. Cette nouvelle école est aussi nécessairement plus petite que l'école Citadelle. De plus, ces enfants doivent quitter leurs amis et, dans certains cas, leurs frères et sœurs plus âgés en changeant d'école. L'ajout de cette nouvelle école dans la culture de concurrence entre écoles complique les processus de choix scolaire des enfants-participants. Les enfants qui vivent ce choix scolaire imposé ont ressenti énormément de stress lors du processus de choix, notamment puisqu'ils avaient à vivre une transition vers une nouvelle école inconnue.

Ce que disent les enfants de la « nouvelle école » avant le choix scolaire

Lors de mon terrain en hiver 2013, plusieurs enfants qui devaient s'inscrire à l'école Beaubois ne savaient pas trop quels choix ils comptaient effectuer pour l'an prochain, surtout en raison de ce choix scolaire imposé. Cameron, un des enfants qui devait changer d'écoles pour la 9^e année, a avoué ne pas désirer aller à la nouvelle école. Il m'a aussi précisé qu'il n'était pas le seul : « Oui, comme personne veut aller, comme j'ai parlé à tout le monde qui vont, qui doivent aller et ils ont dit qu'ils voulaient pas. » Anna ne refuse pas d'aller à la nouvelle école, mais tout comme Cameron, elle n'est pas contente de la situation, car « as the school goes by it will probably get boring being the oldest for four years⁷. » Elle est particulièrement troublée par le fait que son groupe sera toujours le groupe des enfants les plus vieux de l'école, réalité qu'on ne trouve pas dans les nombreuses autres écoles possibles pour son choix. En discutant du choix de l'école Beaubois avec les enfants de la zone de fréquentation de l'école et en écoutant les plaintes de certains et les stratégies d'autres, j'avais plusieurs questions : doivent-ils forcément changer d'écoles? S'ils veulent rester dans un programme particulier à l'école Citadelle, tel que le programme PPCS, peuvent-ils demander une dérogation? Si leurs parents peuvent assurer leur transport scolaire, peuvent-ils rester? Par contre, lorsque j'ai consulté les enfants-participants à ce sujet, il est devenu évident qu'ils n'avaient pas les réponses à ces questions importantes.

Selon les enfants-participants, le personnel enseignant ne leur parle pas du déménagement d'école qui en affecte plusieurs ou de ce à quoi ils peuvent s'attendre pour l'an prochain. Il semblerait aussi que l'équipe administrative de l'école a peu abordé le sujet avec les enfants, ou pas du tout, car ceux-ci ont tous des interprétations différentes des règlements qui gèrent leur choix imposé. Quatre des participants d'entrevues devront être inscrits à la nouvelle école en 9^e année : Ray Lewis, Anna, Cameron et G-M. Cameron explique que les enseignants parlent rarement de la transition vers la nouvelle école pour l'an prochain.

Cameron : yeah comme des fois [les enseignantes] vont demander comme “Qui va à l'école [Baubois]?” pis on est juste comme “Yeah (lève sa main) but I don't want to” pis les enseignantes sont comme “Pourquoi?” And then on dit notre point and then la conversation like goes nowhere à cause qu'ils peuvent rien faire.

7 - Anna : Pendant que [mon temps à] l'école passe, il va probablement devenir ennuyeux d'être le plus vieux pour quatre ans.

Cameron est frustré que les quelques conversations sur la thématique de la nouvelle école n'aboutissent pas à grand-chose. Il semblerait que le peu d'espace que créent certains enseignants pour les voix des enfants n'est pas suffisant, puisqu'ils sont conscients que leur voix n'a pas d'influence ou d'auditoire. Cameron reconnaît que ce ne sont pas ses enseignantes qui peuvent changer la situation. Cependant, même si aucun changement n'a lieu, le manque d'accompagnement durant ce moment d'anxiété pour certains enfants demeure problématique. Anna suggère que le manque d'information est peut-être le résultat du fait que le personnel enseignant ne vit pas le même déménagement d'école qui leur est imposé.

Anna : they've talked about it but not like, I don't know, they've just been like "Oh we got these books from the new school" but like they haven't really talked about it [...] if they were going to the new school then they'd probably know, but I think a lot of them are staying here so they probably wouldn't know that much about it⁸.

Bien que l'ouverture d'une nouvelle école secondaire soit un phénomène exceptionnel qui n'a certainement pas lieu toutes les années, il me semble surprenant que le personnel enseignant n'intervienne pas pour tenter de faciliter la transition vers la nouvelle école des enfants et pour écouter ce que les enfants ont à en dire. Anna précise que le processus de transférer certains élèves à l'école Beaubois lui semblait mal organisé et que les enfants se sentaient dans l'obscurité, car personne ne pouvait répondre à leurs questions concernant la nouvelle école. G-M précise qu'elle a participé à une séance d'information pour les enfants inscrits à la nouvelle école vers la fin de l'année, mais elle demeure la seule qui m'en a parlé. Des quatre enfants-participants qui devaient fréquenter l'école Beaubois, Ray est le seul qui se dit content du choix d'aller à la nouvelle école, car ses amis de l'élémentaire, qui sont tous de la région, y seront et parce qu'il veut continuer en français pour ses études secondaires. Anna et Cameron disent qu'ils auraient aimé rester à l'école Citadelle, mais puisqu'ils doivent changer pour la « nouvelle école », leur choix scolaire est plutôt de fréquenter une école de langue anglaise. Si de nombreux enfants songent à effectuer un choix d'école autre que l'école Beaubois en raison des particularités de cette nouvelle école, il pourrait être très pertinent de mieux les guider dans ce processus. À vrai dire, une information de qualité sur cette nouvelle école pourrait illustrer les avantages d'une

8 - Anna : Ils en ont parlé, mais pas comme, je ne sais pas, ils ont juste été comme « Oh, nous avons ces livres de la nouvelle école », mais comme ils n'ont pas vraiment parlé de [...] s'ils allaient à la nouvelle école, ils en sauraient probablement plus, mais je pense que beaucoup d'entre eux vont rester ici, donc ils ne savent probablement pas beaucoup à ce sujet.

petite école, mais le personnel de l'école Citadelle a même manqué l'occasion de faire la promotion de l'école Beaubois. Par ailleurs, si le peu de fois où le sujet est abordé, les paroles des enfants « like goes nowhere » comme Cameron l'a mentionné, on ne peut pas présupposer que les voix ou opinions des enfants ont été dûment considérées ou respectées en contexte scolaire.

Qui choisit la « nouvelle école »?

Alors que quatre des enfants-participants du groupe d'enfants interviewés devaient fréquenter l'école secondaire Beaubois, il n'y avait que deux enfants-participants qui ont effectué ce choix scolaire imposé. Durant la phase 2 de mon terrain, j'ai appris que G-M est contente de sa nouvelle école en expliquant : « J'aime beaucoup [l'école Beaubois]. Comme elle est très petite puis tout le monde connaît tout le monde. » Elle trouve qu'elle a plus de facilité à se faire des amis dans ce petit groupe de 25 élèves en 9^e année et préfère une petite école à la grosse école qu'est l'école Citadelle. L'autre enfant qui a effectué la transition vers la « nouvelle école », Anna, n'est pas aussi enthousiaste au sujet de son choix imposé d'école. Anna me raconte qu'elle a vécu un choix doublement imposé, soit par le conseil scolaire et par ses parents. Elle est contente de vivre plus proche de sa nouvelle école, car elle aime participer aux activités parascolaires et ses parents ne voulaient plus avoir à assurer son transport pour ses activités sportives, mais elle ne partage pas d'autres éléments positifs de ce changement d'établissement. En effet, elle dit avoir rappelé à son père leur entente à savoir que si elle n'aimait pas son école à la fin de la 9^e année, elle pourrait effectuer un transfert vers une école de langue anglaise de sa région. Lors de notre rencontre, elle dit que c'est toujours son intention d'effectuer ce transfert pour la 10^e année. Quant à Ray Lewis et Cameron qui devaient aussi fréquenter l'école Beaubois, le premier a choisi de rester à l'école Citadelle et le second a changé d'écoles pour une école de langue anglaise. Le stress du processus imposé de choix de cette nouvelle école semble avoir bouleversé tous les enfants concernés et le facteur commun que tous me racontent revient au fait qu'ils ont souffert d'un manque d'accompagnement durant cette transition.

Autres choix possibles qui passent sous silence en Corse et en Ontario

N'oublions pas que la dissémination d'une information de qualité demeure une condition incontestable pour assurer un processus plus égalitaire de choix scolaire pour toutes les familles et tous les enfants ontariens et corses concernés. Toutefois, j'ai constaté avec regret que les nombreuses différentes options possibles de filières et de collèges pour les familles corses ne sont

pas expliquées aux enfants lorsqu'ils sont en CM2 et s'apprêtent à faire leur choix scolaire. Puisque j'avais planifié la réponse au questionnaire par les enfants après un mois de terrain et attendu que l'échéance pour les fiches d'inscription pour le collège était dans la troisième semaine de mai, une coïncidence a permis que les enfants ont rempli leur questionnaire sur les choix scolaires après que le choix scolaire était effectué, bien que pas encore officiel. Pourtant, certains ne savaient pas quel choix avait été fait pour eux et d'autres avaient une idée des cours qu'ils comptaient suivre l'an prochain, mais ne pouvaient pas me dire le nom de la filière dans laquelle ils étaient inscrits. J'étais étonnée d'apprendre que personne à l'école ne leur avait expliqué la différence entre les nombreuses filières offertes : musicale, sportive, standard, bilingue, bilangue, européenne, et ainsi de suite. Après un mois à l'école Muntagna je maîtrisais à peine la différence, surtout car une option diffère d'un collège à l'autre. Je ne comprenais donc pas comment les enfants et leur famille pourraient faire des choix éclairés.

Megan : À l'école, le maître parle-t-il beaucoup de différentes options de choix pour l'an prochain?

Marie : Non il parle jamais de ça le maître.

Megan : Qui explique aux élèves la différence entre filière musicale, filière standard et filière bilingue?

Marie : Il y a que toi.

Selon Marie, il n'y avait que moi dans le contexte scolaire qui parlait de choix scolaire et de filières pour l'an prochain. Ma présence en tant que doctorante qui s'intéresse aux choix scolaires est une situation tout à fait atypique. De plus, je suis loin d'être spécialiste dans les choix possibles, surtout en Corse puisque j'apprenais tout au long de mon terrain. De ce fait, l'idée que j'étais la seule adulte, selon Marie, qui aborde les différents choix scolaires possibles à l'école est alarmante. De son côté, Eliuccia m'a expliqué durant notre rencontre qu'elle n'est pas certaine des différences entre les filières. Je lui ai alors demandé si elle pouvait m'expliquer un peu par rapport à la filière qu'elle a choisie, la 6^e européenne, mais elle ne pouvait pas; « ça sera une surprise », a-t-elle ajouté. Le statu quo semble donc être qu'on n'en parle pas à l'école, mais cela ne veut pas dire que les enfants sont satisfaits de cela. Nouléa soutient que « pour bien se préparer au collège on devrait en parler un peu plus » des différentes options, filières et cours avant de quitter l'école élémentaire. Faisant écho à ces propos, Eliuccia affirme qu'il pourrait « sûrement » être profitable pour tous si l'information sur les choix possibles circulait à l'école élémentaire.

Lors des activités de co-analyse, j'ai appris que c'est durant les premiers jours au collège que les enfants sont informés du fonctionnement de leur filière, surtout au moyen de leur emploi du temps qui indique les cours et le nombre d'heures par cours. Il me paraît un peu tard pour connaître les particularités d'un choix une fois que le choix est effectué et certains enfants-participants sont d'accord. Chaes dit qu'il a seulement appris la différence entre filières bilingue et bilangue une fois arrivé au collège Saint-Exupéry – collège qui n'offre pas de filière bilangue, l'option que Chaes avait cru avoir choisi avec ses parents. Si un enfant apprend seulement sa filière durant ses premiers jours au collège, on peut assez facilement constater qu'il n'a pas été suffisamment informé pour participer véritablement à ce processus de choix. De plus, vivre un choix différent que celui envisagé peut rendre la transition vers un nouveau collège d'autant plus anxieux et stressant. Quant à Toto et 525, ils se disent d'accord qu'on aurait pu mieux les préparer aux particularités des options et de la filière qu'ils ont choisies. Rizlaine admet qu'elle ne sait toujours pas trop comment ça fonctionne les choix de filières. Elle a bien pu m'expliquer les différentes options et les cours qui y sont attachés, mais quand je lui ai demandé si elle pouvait changer de filière durant ces quatre années de collège, elle ne savait pas plus la réponse que ses autres collègues corses que j'ai interviewés. Cette incertitude ne semblait pas trop la gêner, mais m'a beaucoup portée à réfléchir. Dans ces conditions, je constate que le cycle de (dés)information continue même une fois que les enfants sont arrivés au collège. Les enfants-participants reconnaissent que la situation est loin d'être idéale.

La situation à l'école Citadelle ressemble à celle observée en Corse, mais a des distinctions importantes. Les enfants ont une idée générale des options de choix scolaires possibles, mais n'obtiennent pas ces bouts informels, et souvent incomplets, d'information à l'école. En effet, les enfants expliquent que la possibilité d'autres choix scolaires passe sous silence dans le contexte scolaire. Ray Lewis admet qu'il ne connaît pas bien les autres écoles de la région et explique : « Obviously this school's great but if there's a school with a great hockey program or football program I'd go there, but they don't really tell us⁹. » Il a ajouté qu'en considérant l'option de changer d'école, il a cherché des informations soit auprès de ses amis ou avec Google, mais n'a pas demandé à ses enseignants. Bien que certains autres enfants aient également fait part de ce désir que les enseignants fassent la promotion des autres écoles et

9 - Ray Lewis : Évidemment cette école est géniale, mais s'il y avait une école avec un excellent programme de hockey ou de football j'aimerais aller là, mais ils ne nous en parlent pas vraiment.

expliquent les points forts et faibles d'autres établissements secondaires de la région, la majorité parmi eux reconnaît que la situation est complexe. Katarina comprend la réticence du personnel de discuter ouvertement d'autres choix possibles : « I kind of understand because they want you to stay here so they're just going to tell you how this school works¹⁰. » Dans le même ordre d'idées, Ballotelli ne « pense pas vraiment que c'est quelque chose de grave parce que tous les profs veulent qu'ils ont le plus d'élèves dans leur école. » Le but de rétention de la part du personnel enseignant est alors évident pour les enfants-participants et certains comprennent ainsi pourquoi les enseignants optent pour le silence quand ce thème est abordé.

Maints enfants-participants reconnaissent pourquoi l'école de langue française ne fait pas la promotion des autres écoles de langue anglaise, mais Neymar ajoute que pour ceux qui considèrent sérieusement changer pour une école de langue anglaise, l'avis du personnel pourrait grandement aider dans le processus de choix. Il explique :

the teachers should help more like once you're at some point and you're thinking about an English school and a French school like you don't have any experience of an English school, so they can at least tell you or show you how things work instead of just doubting you¹¹.

Ces mots de la part de Neymar expriment la frustration de ce garçon, qui a considéré changer d'école et a vu certains de ses amis faire le changement pour une école de langue anglaise. Il souligne l'incertitude du processus de choisir une école et un conseil scolaire qu'il ne connaît pas. Neymar ajoute qu'un de ses amis a effectué le choix d'une école de langue anglaise pour la 9^e année sans cet accompagnement désiré de ses enseignants et celui-ci pense qu'il a peut-être effectué « the wrong decision. » Neymar admet ne pas bien comprendre comment fonctionnent différents programmes, y compris l'immersion, et que ces informations lui paraissent essentiels avant de choisir une école. Il aimerait que le personnel enseignant empêche des choix mal renseignés par les enfants, comme le choix de son ami. Par ailleurs, quand il évoque le fait que les enseignants devraient guider « instead of just doubting you », il dénonce comment un enfant peut être marginalisé au moment du processus de choix. Ce disant, Neymar confie que son expérience avec le personnel enseignant de l'école Citadelle lui a fait sentir non seulement qu'on

10 - Katarina : Je comprends un peu parce qu'ils veulent que tu restes ici alors ils vont juste te dire comment ça fonctionne à cette école.

11 - Neymar : Les enseignants devraient aider plus, comme une fois que tu es à un moment donné et tu considères une école anglaise et une école française comme tu n'as pas d'expérience avec l'école anglaise, alors ils pourraient au moins te dire ou te montrer comment les choses fonctionnent au lieu de simplement douter de toi.

doutait de son choix, mais plus précisément qu'on doutait de lui, un jugement de valeur de la part du personnel qui peut faire en sorte que moins d'enfants osent demander de l'aide des enseignants qui les entourent alors qu'ils vivent de l'incertitude par rapport aux choix possibles. Katarina a souligné lors de notre activité de co-analyse qu'elle ne sait pas pourquoi tous les enfants ne peuvent pas être accompagnés au cours de leur transition, plutôt que ce ne soit que ceux qui choisissent une école de langue française qui reçoivent cet appui. Ces deux enfants-participants reconnaissent ainsi des inégalités flagrantes du processus de choix scolaire : il semblerait que les enfants qui effectuent le « bon » choix d'élève francophone d'une école de langue française seraient mieux accompagnés et encouragés, alors que les enfants qui considèrent effectuer le « mauvais » choix d'une école de langue anglaise se sentent jugés, mal accompagnés ou pas du tout, voire seuls dans ce processus poignant. Tout compte fait, en Corse et en Ontario, les enfants se disent peu informés des nombreux choix scolaires possibles au sein de leurs écoles élémentaires.

5.3 Lorsqu'on rompt le silence à l'école, qu'en dit-on?

Bien que dans la majorité des cas le personnel enseignant semble rester silencieux devant les choix scolaires possibles des enfants, il n'empêche d'analyser quel message est transmis par le personnel lorsqu'ils rompent ce silence et comment ces dires sont reçus par les enfants concernés.

Le « bon » choix d'école en Ontario

Avant d'effectuer le choix de l'école secondaire de langue anglaise Hillcrest, Ronaldo a voulu en parler avec une de ses enseignantes. Après l'avoir approché pour lui demander son avis, l'enseignante a recommandé à Ronaldo de plutôt choisir le français comme langue d'instruction et de rester à l'école Citadelle. Ronaldo voulait une explication convaincante quant à la raison pour laquelle l'école de langue française est un meilleur choix pour lui. Pour cette raison, il a demandé à son enseignante si elle pouvait vraiment comparer les divers établissements qu'il considérerait. Il m'a raconté : « Comme elle va dire ici, mais comment est-ce que c'est là-bas [à l'école de langue anglaise]? Pis elle dit qu'elle sait pas comment c'est là-bas. » Ronaldo s'intéresse à savoir pourquoi il devrait rester et comment l'école Citadelle se compare à l'école Hillcrest, mais son enseignante avoue qu'elle ne peut pas répondre à cette question. Il semblerait qu'il tente de faire un choix informé, mais il n'a pas accès aux renseignements qu'il cherche à l'école Citadelle. De son côté, Julie explique que si le thème de choix scolaire est abordé à

l'école, c'est seulement pour parler des programmes et des attributs de l'école Citadelle : « They just say like all the programs and stuff [at our school] and then they don't like say about other schools¹². » Cameron a ajouté qu'il n'a pas voulu aborder son choix de l'école Parkdale avec aucun membre du personnel enseignant, car il savait déjà que leur réponse serait qu'il devrait rester à Citadelle. Il a donc préféré le silence dans ce cas. Quant à Eric, il croit que les enseignants de son école seraient prêts à répondre à toute question de la part d'un enfant, mais c'est l'enfant qui doit les approcher de façon individuelle. Les enseignants n'en parlent pas de façon ouverte à toute la classe, ajoute-t-il. Eric aurait aimé avoir plus d'information sur les écoles, car il hésitait entre une école avec programme de hockey spécialisé anglophone et l'école Citadelle et a longuement réfléchi sur ce choix avant de choisir de rester à l'école Citadelle. G-M, qui devait choisir entre l'école Citadelle et Beaubois, indique que l'information clé qui a été transmise à sa famille par l'école était limitée au fait qu'elle n'aurait plus d'autobus scolaire pour la transporter à l'école Citadelle si elle choisissait cet établissement. Il semblerait alors que l'école Citadelle reconnaisse le choix de la famille de G-M, mais impose une limite importante sur ce choix en refusant le transport scolaire à un des deux établissements possibles. Dans ce cas, l'école brise le silence pour ajouter un facteur important dans le processus de choix entre ces deux écoles pour G-M et sa famille.

Je ne m'attends pas à ce que le personnel enseignant fasse la promotion des programmes ou des ressources des autres écoles, mais il semblerait qu'une comparaison de base de la différence entre les écoles de langue française et anglaise, voire les programmes d'immersion, semble être une discussion que les enfants cherchent à avoir. Sur ce point, certains des enfants-participants disent qu'ils ont eu la chance d'entendre des membres du personnel enseignant parler des options de langue d'instruction avec leur classe. Mallory précise que l'orienteuse de l'école a tenté d'expliquer qu'un programme d'immersion pour l'école secondaire ne serait pas pertinent pour eux :

12 - Julie : Ils nous parlent de comme l'ensemble des programmes et des choses [dans notre école] et puis ils ne disent rien sur les autres écoles.

plus when [the guidance counsellor] she came in and she was talking to us about like the high school diploma and everything and she was like « If you go to a French Immersion school you're probably going to be like "oh this is easy I already learned this"¹³. »

En comparant l'enseignement dans une école de langue française avec le niveau de français dans un programme d'immersion, l'orienteuse tente d'encourager les enfants à rester dans leur école de langue française s'ils veulent continuer en français. Néanmoins, il semblerait que l'orienteuse se soit limitée à ce point de discussion et n'ait pas donné de plus amples renseignements sur ce à quoi peut ressembler un programme d'immersion dans une école de langue anglaise, par exemple, le nombre de cours en français et en anglais. Cependant, certains des enfants-participants considèrent ou se sont fixés sur ce choix scolaire pour l'année prochaine et pourraient profiter d'informations supplémentaires pour renforcer ou modifier ce choix. Lamoureux (2007) a constaté dans sa recherche sur les choix scolaires postsecondaires que les élèves du palier secondaire étaient insatisfaits de l'appui des orienteurs scolaires de leur école de langue française et il semblerait qu'il en est de même pour le choix d'établissement secondaire. En effet, les enfants parlent davantage de conseils de la part de leurs enseignants que des orienteurs ou membres de l'administration. Ray Lewis a ajouté que la directrice adjointe est également venue parler à la classe et qu'elle a voulu les convaincre de l'importance d'étudier en français :

like the vice-principal of this school uh came to tell us how important French is [...] because if you know French you'll get so many opportunities for jobs and you'll get way more money, but like if you go to an English school for high school you won't have any like expertise in French¹⁴.

Cette discussion met en œuvre une stratégie de rétention attendue que la directrice adjointe fait la promotion d'étudier en français en créant un avenir postsecondaire prometteur sur le plan socioéconomique pour les élèves qui choisissent le français, voir l'école de langue française.

D'après ce qu'a retenu Ray de cette présentation, il semblerait aussi qu'on risque de perdre toutes

13 - Mallory : De plus, quand [l'orienteuse] elle est venue et elle nous parlait de comme le diplôme d'études secondaires et tout et elle était comme "si vous allez à une école d'immersion française vous allez probablement être comme oh ça c'est facile j'ai déjà appris ça".

14 - Ray Lewis : Comme la directrice adjointe de cette école um est venue nous dire à quel point le français est important [...] parce que si tu sais le français tu auras de nombreuses possibilités d'emploi et tu obtiendras beaucoup plus d'argent, mais comme si tu vas à une école de langue anglaise pour l'école secondaire, tu n'auras comme aucune expertise en français.

ses capacités langagières en français si on effectue le transfert à une école de langue anglaise. Ce message correspond aux discours du concept de « décrocheur culturel » qui soutiennent que le choix d'une langue d'instruction autre que le français implique un décrochage du français et de la culture francophone, une thématique qui sera analysée au chapitre 7. Les propos de la directrice adjointe servent alors d'avertissement, qu'on peut qualifier de biaisé, aux enfants qui envisagent de choisir une école de langue anglaise.

Jim précise que ce ne sont pas seulement les membres de l'administration ou du bureau d'orientation qui incitent les enfants à rester à l'école Citadelle, mais que certains enseignants font la promotion de l'école aussi : « Oh oui! Je pense que les profs ils essaient de nous convaincre de rester ici. » Neymar m'a raconté qu'il a dit à son entraîneur de soccer, un enseignant de l'école Citadelle, qu'il comptait changer pour une école de langue anglaise en 8^e année et celui-ci l'a prévenu de faire attention parce que les anglophones travaillent fort. Ce commentaire semble avoir eu l'intention d'empêcher Neymar de choisir de quitter l'école de langue française, mais quel message envoie cet enseignant? Dit-il que les francophones ne travaillent pas fort? Ou bien que Neymar ne travaille pas fort? Neymar se souvient de cette mise en garde même après avoir choisi de rester à l'école Citadelle et indique que ce commentaire l'a fait réfléchir sur son choix lors de notre activité de co-analyse. D'une façon générale, une problématique qui ressort de ces discussions est que tous ne semblent pas retenir les mêmes informations : certains enfants insistent sur le fait qu'on n'en parle pas, d'autres disent qu'on en parle peu et d'autres encore disent que si on aborde la thématique, ce n'est que pour faire la promotion de l'école Citadelle ou du système scolaire de langue française. Je n'ai pas vérifié avec le personnel enseignant pour savoir quelles sont les interventions formelles et informelles durant lesquelles la thématique des choix scolaires est abordée, mais il est évident que l'information transmise aux enfants est imprécise, incomplète et non neutre. Voilà une raison fondamentale pour laquelle tous ne sont pas outillés de façon égale pour effectuer leur choix scolaire.

Le « bon » choix de langue vivante en Corse

Durant la première phase de terrain en Corse, lorsque j'entamais des discussions avec les enfants au sujet du collège, ce n'est pas le choix scolaire qui les préoccupait, mais la transition scolaire CM2-6^e. Comment sera le collège? Comment seront les cours? Comment seront les professeurs? Lucie raconte que le maître parle souvent de la transition au collège et du fait que ça sera plus difficile pour eux l'an prochain :

Megan : Et puis, le maître, tu dis qu'il en parle beaucoup aussi? Qu'est-ce qu'il dit?

Lucie : Euh! Que le collègue ça a rien à voir au primaire et que vous devez faire très attention aux profs parce qu'ils sont pas gentils comme ici.

Megan : Et puis, est-ce qu'il parle de différentes filières des fois?

Lucie : Euh! Non.

J'ai eu la chance d'entendre certaines de ces discussions entre les enfants et le maître sur la transition vers le collège et elles sont anecdotiques, souvent liées à des moments de discipline pour dire aux enfants qu'ils doivent commencer à mieux se comporter s'ils veulent réussir l'an prochain. Le maître n'en parle pas de façon détaillée et n'ouvre pas la discussion pour écouter les enfants ou comprendre le stress que vivent ceux-ci. En effet, j'ai noté, à de nombreuses reprises dans mon journal de bord, que ces conversations ne sont pas bi-directionnelles. Ce ne sont pas des conversations dans lesquelles les enfants peuvent ajouter leur grain de sel, mais plutôt des propos du maître. Quant aux options de choix scolaire, plusieurs enfants maintiennent que la thématique n'est jamais abordée par le personnel. Lors de notre discussion, j'ai demandé à Toto si à l'école on parle de différentes filières et il m'a répondu : « Euh! à part que corse non. » Ceci ressemble donc à la situation dans les écoles de langue française en Ontario qui parlent seulement du choix de poursuivre des études en français. Pourtant, d'après plusieurs enfants-participants, il semblerait qu'on n'en parle pas assez pour que les enfants croient que le maître ou le personnel du collège imposent un choix idéal de filière aux enfants. Le résultat, comme me le précise Laudyda, est que le choix demeure personnel, car à son avis le choix ne sera pas effectué par le maître ou par l'école : « Non, non, c'est vraiment mon choix voilà! » Ceci représente une différence importante du contexte ontarien dans lequel le choix scolaire idéal auquel s'attend l'École de langue française de l'élève francophone idéal est enseigné de façon explicite aux enfants. Il semblerait alors que les enfants en Corse sont libres de choisir l'option ou la filière qu'ils préfèrent, sans subir l'influence du personnel de l'école Muntagna.

D'un autre côté, le choix de la LV1 constitue un thème qui a été abordé plus d'une fois par le maître de CM2. Nouléa explique : « Il voulait qu'on s'inscrive au lieu de l'anglais, l'italien c'est tout. » Effectivement, j'ai entendu le maître parler souvent de l'importance de choisir d'étudier l'italien en 6^e, en expliquant que ce choix peut aider les enfants à améliorer leur corse étant donné que les langues se rapprochent. Eliuccia et Marie se souviennent de cela aussi et Marie ajoute qu'après que les dossiers d'inscriptions ont été remis, le maître a demandé aux

enfants qui avaient choisi anglais de lever la main et « tous ceux qui ont pris anglais il leur parlait plus. » Marie relate que son enseignant a refusé de parler aux enfants qui se sont identifiés comme ayant choisi l'anglais comme langue vivante au collège. D'ailleurs, Marie m'a raconté que lorsqu'elle est venue visiter son maître à l'automne avec quelques amies du collège, il s'est adressé à elles de la façon suivante : « Alors, les Anglaises, ça va toujours? » Thauvin précise que ce type de commentaires n'influence néanmoins pas trop les choix que vivent les enfants, car « peut-être que des fois [les professeurs] taquinent un peu, mais ils influencent pas vraiment. » Selon les paroles des enfants, le maître n'impose pas de choix de filière, mais choisit de rompre ce silence sur le choix de la LV1 en recommandant l'italien aux enfants, surtout afin qu'ils puissent continuer à développer leurs capacités langagières en corse. Nonobstant, étant donné que huit des enfants-participants étudient l'anglais comme LV1 et trois autres l'étudient comme une langue parmi deux dans une filière bilangue, il semblerait tout de même que ces interventions et discussions n'influencent pas énormément le choix que vivent les enfants. Il n'en demeure pas moins que ces dires du maître peuvent tout de même influencer le processus de choix des enfants et leurs représentations des différents choix possibles.

Dans le cas de la Corse, le maître rompt son silence en dirigeant les choix scolaires des enfants vers ce qui est mieux pour la corsophonie, voire ce qui permettra aux enfants de continuer à développer des compétences langagières qui faciliteront leur apprentissage du corse. Ceci rappelle les stratégies du personnel enseignant de l'école Citadelle qui visent la rétention dans les écoles de langue française pour favoriser l'essor de leur communauté francophone. Les enseignants de l'Ontario et de la Corse n'obligent pas le choix de la langue minoritaire. Ils tentent d'influencer les enfants à choisir la langue minoritaire en tant que langue d'instruction, mais la façon dont ils le font n'est pas toujours appréciée des enfants, par exemple en refusant de parler à ceux qui choisissent autrement ou en doutant de l'enfant et de son choix. Les enfants qui me racontent ces phénomènes reconnaissent les inégalités de pouvoir entre enfants qui vivent un processus incertain de choix et enseignant qui dirige les choix des enfants. Par ailleurs, certains enfants qui reconnaissent le biais du personnel enseignant et le pouvoir de ceux-ci insistent sur le fait qu'ils préfèrent leur silence.

Quand les enfants préfèrent le silence des enseignants

Certains enfants ont reproché au personnel enseignant en Ontario et en Corse son silence, mais d'autres indiquent être contents relativement à ce silence dans les deux contextes. Rizlaine

se dit d'accord que les professeurs ne parlent pas de choix scolaire en CM2. À son avis, elle ne « pense pas qu'ils doivent parler de l'an prochain. » Sur la même longueur d'onde, Chaes me précise que c'est tout à fait acceptable que le maître n'en parle pas puisqu'il ne fait pas partie du processus de choix de ses élèves. Toto explique : « Non, ils en parlent pas du tout », les professeurs, au sujet des choix possibles de collège en CM2 et il en est content. Quand je lui ai demandé si le personnel de l'école Muntagna aurait dû expliquer la différence entre les options et filières au collège, Toto m'a répondu : « Ben non, c'est pas à eux de choisir. » Pour ces enfants, il semble assez clair que l'avis d'un enseignant est hors de propos dans le processus de choix.

Dans le même ordre d'idées, en Ontario, certains enfants se disent également contents du silence de la part du personnel de l'école Citadelle. Young Moose indique que les choix scolaires des enfants ne concernent pas les enseignants : « It's kind of none of their business¹⁵. » Ces paroles d'enfants semblent même tenter d'exclure le personnel de ce processus important et individuel. Young Moose ajoute, pourtant, que les enseignants devraient participer au processus si l'enfant n'a pas les compétences soit pour réussir à sa présente école soit à une nouvelle école qu'il considère. Il semble donc y avoir des cas exceptionnels dans lesquels les enseignants devraient intervenir pour aider les enfants dans le processus de choix. Ronaldo n'est pas tout à fait d'accord avec son collègue de classe sur ce point, car il considère qu'un enseignant connaît seulement les notes de l'enfant et ce qu'il a fait jusqu'à présent dans sa classe, alors que les parents de l'enfant connaissent peut-être mieux son potentiel et ses habiletés à mieux réussir au secondaire s'il est motivé pour ce faire. Il ne pense donc pas que les enseignants devraient aviser les enfants à ne pas effectuer tel ou tel choix selon leurs notes, car cela pourrait limiter l'enfant qui veut s'appliquer davantage au palier secondaire. Tyrone est d'accord avec certains de ses collègues en expliquant que les enseignants, « they basically have like nothing to do with school choice¹⁶ » et il n'est conséquemment pas surpris par leur silence par rapport à ce sujet. Ces citations des enfants se ressemblent et indiquent un désir d'effectuer un choix scolaire sans l'avis des enseignants, mais c'est Sébastien qui précise pourquoi ceci est important à son avis : « It's not good because then [students] have a lot of pressure, they already have their parents, their family suggesting them to go there so they don't want more people telling them to do that.¹⁷ »

15 - Young Moose : C'est un peu pas de leurs affaires.

16 - Tyrone : Ils n'ont essentiellement comme rien à voir avec le choix scolaire.

17 - Sébastien : Ce n'est pas bon parce qu'alors [les élèves] ont beaucoup de pression, ils ont déjà leurs parents, leur famille qui suggèrent qu'ils vont à telle école donc ils ne veulent pas plus de gens qui vont leur dire quoi faire.

Pour Sébastien, inclure la voix des enseignants dans ce processus ne fait qu'ajouter une autre voix d'adulte dans un processus dans lequel l'enfant doit tenir compte des nombreuses suggestions et opinions de la part d'adultes. Il évoque aussi que les enfants vivent « a lot of pressure », ce qui renforce le côté bouleversant et stressant de ce processus.

Les enfants qui préfèrent le silence du personnel enseignant maintiennent que leurs enseignants n'ont pas un rôle à jouer dans le processus de choix scolaire et précisent qu'un rôle plus actif de la part d'un enseignant ne ferait qu'ajouter une influence adulte sur un choix déjà structuré par plusieurs adultes. Ce disant, ces enfants corses et ontariens reconnaissent le rôle de pouvoir qu'entreprennent leurs enseignants et résistent plutôt que de céder la place à ces acteurs afin de participer à leur choix d'établissement de second degré. N'oublions pas, cependant, qu'il y a d'autres acteurs dans les écoles Citadelle et Muntagna qui peuvent avoir une influence notable sur les processus de choix scolaire que vivent les enfants : leurs amis et leurs pairs.

5.4 L'influence des amis et des pairs : un critère de choix paradoxal

La littérature scientifique suggère que lorsqu'un enfant choisit son école secondaire, la prise en compte du choix des amis et des pairs a une influence non négligeable (Bagley *et al.*, 2001; Bulman, 2004; Reay et Ball, 1998; Reay et Lucey, 2000). Les chercheurs notent plusieurs références, peu importe la classe sociale, aux préoccupations des enfants quant aux choix d'écoles de leurs amis (Bulman, 2004; Reay et Ball, 1998). L'aspect social du choix scolaire est alors intéressant à creuser davantage. Les données des entrevues du projet semblent corroborer ces constats du domaine puisque la thématique des amis est souvent abordée par les enfants-participants en Ontario et en Corse. À vrai dire, selon Katarina c'est le facteur le plus important : « well mostly the influence is probably friends for [choosing a] high school¹⁸. » Eliuccia m'a expliqué que les amis sont une partie cruciale de la vie scolaire et c'est Julie qui précise pourquoi en expliquant que « c'est important parce que ... comme si tu as pas d'amis à ton école c'est difficile de comme faire des projets et tout en partenaire et avoir le plaisir à l'école. » Selon ces participantes, les amis font donc partie du processus de choix, mais on découvrira dans la présente section que ce facteur de choix influence à divers degrés selon différentes circonstances. Effectivement, lorsqu'on compare l'influence de ce critère de choix aux nombreux autres critères au moyen des données du questionnaire, il devient évident que ce facteur influence les enfants,

18 - Katarina : Enfin, l'influence est probablement surtout les amis pour [le choix d'une] école secondaire.

mais à un échelon moins considérable sur les choix scolaires que la littérature ne le propose. Tels que l'indiquent les tableaux 4 et 5 suivants, l'influence des opinions des amis est un facteur qui n'a aucune influence, ou en a peu, pour 63,3 % des enfants de l'Ontario et 70,6 % des enfants de la Corse alors que l'influence du choix scolaire des amis n'a aucune influence, ou en a peu, pour 61,8 % des enfants ontariens et 70,6 % des enfants corses.

Tableau 4. L'influence de l'opinion des amis

Ontario		Corse	
Aucune influence	35 (32,1 %)	Aucune influence	9 (53 %)
Un peu d'influence	34 (31,2 %)	Un peu d'influence	3 (17,6 %)
Assez d'influence	31 (28,4 %)	Assez d'influence	4 (23,6 %)
Beaucoup d'influence	9 (8,3 %)	Beaucoup d'influence	1 (5,8 %)
Total	109 (100 %)	Total	17 (100 %)

Tableau 5. L'influence du choix scolaire des amis

Ontario		Corse	
Aucune influence	33 (30 %)	Aucune influence	11 (64,8 %)
Un peu d'influence	35 (31,8 %)	Un peu d'influence	1 (5,8 %)
Assez d'influence	37 (33,6 %)	Assez d'influence	3 (17,6 %)
Beaucoup d'influence	5 (4,6 %)	Beaucoup d'influence	2 (11,8 %)
Total	110 (100 %)	Total	17 (100 %)

Ces résultats révèlent que le rôle des pairs dans le processus de choix scolaire n'apparaît pas important pour les enfants des deux contextes. Malgré cela, lors des entrevues individuelles, les enfants en parlaient beaucoup! En effet, Thauvin m'a raconté que les amis sont les acteurs dans le contexte scolaire qui influencent le plus le processus de choix des enfants :

Quand on a des amis proches, c'est sûr qu'ils vont nous influencer dans nos choix d'une filière ou parce que eux ils vont aller dans une filière autre que la nôtre, ils vont peut-être nous influencer et c'est sûr que ça influence plus que les professeurs.

Alors, comment expliquer que les enfants affirment que ce facteur a peu d'influence, ou n'en a pas, sur le questionnaire, mais disent autrement lors des entretiens et des activités de co-analyse? Pour ce faire, il est nécessaire d'examiner soigneusement les propos des enfants lors des entrevues et des activités de co-analyse afin de décortiquer ce critère de choix paradoxal.

Le désir de convaincre ses amis de rester ou de partir

Lors des entrevues avec les enfants-participants, la thématique des choix scolaires des amis était très importante dans nos conversations. Au moyen de ces discussions, j'ai appris, tout comme le constatent Reay et Lucey (2000), que les enfants peuvent influencer leurs amis au cours des discussions entre pairs sur le choix scolaire. Jim explique : « J'essaie de les convaincre de rester ici » à l'école Citadelle lorsque ses amis parlent de changer d'écoles. Julie est d'accord qu'il est important d'essayer de convaincre ses amis : « I encourage people to stay here like my friends if they're leaving to an English school.¹⁹ » Veronica ajoute qu'on ne veut pas être seule à une nouvelle école et que tous pensent à cela en effectuant leur choix. Rizlaine fait écho à sa collègue ontarienne en exprimant que « quand on est pas avec des amis je crois qu'on se sent un peu seule », mais elle précise que ce facteur n'est pas forcément le plus important en précisant : « Mes amies elles peuvent m'influencer, mais juste un peu. » En discutant avec les enfants-participants, il est devenu apparent que tous voulaient parler de l'influence des amis, mais que le degré d'influence sur le choix varie d'un enfant à l'autre.

À maintes reprises, le facteur que les enfants évoquent en tentant d'influencer leurs pairs est le fait qu'ils veulent rester avec leur groupe d'amis, mais d'autres enfants ont une argumentation plus étoffée. Cameron m'a raconté une conversation dans laquelle il a voulu influencer son ami, Neymar, qui veut effectuer ses études secondaires à une école de langue anglaise.

Pis on était comme “[Neymar] are you sure you wanna do this? Comme tu vas perdre ta langue” pis il est comme “No no what are you talking about?” I’m like “[Neymar] trust me on this comme tu vas perdre ta langue ensuite que tu vas maintenant en anglais”. Comme il essaie vraiment fort pour comme améliorer, mais en même temps comme je trouve que comme ça va ruiner son futur.

Cameron s'inquiète sincèrement pour son ami Neymar à propos du choix de celui-ci de fréquenter une école de langue anglaise. Il lui a dit qu'il perdra sa langue, le français, et que ce choix risque d'avoir des conséquences désastreuses pour son avenir. On peut observer dans cette insistance que les enfants n'influencent pas seulement leurs amis à partir de motivations sociales, mais à partir des motivations culturelles et pragmatiques aussi. Pourtant, dans ce cas particulier il

19 - Julie : J'encourage les personnes à rester ici, comme mes amis s'ils partent à une école anglaise.

est pertinent de noter que Cameron, en fin de compte, a choisi une école de langue anglaise, l'école Parkdale. Ce cas ne fait que renforcer le fait qu'un choix scolaire est effectué à partir de nombreux facteurs, surtout étant donné que Cameron fréquente une école qui n'accueille qu'un autre élève de l'école Citadelle, ce qui nous laisse croire que son choix n'était pas enfin fortement influencé par ses amis. De surcroît, lors de notre activité de co-analyse, Cameron m'a indiqué qu'il tente d'influencer ses amis de l'école Citadelle à changer d'écoles en faveur de l'école Parkdale, ce qui rappelle aussi que le choix scolaire n'est pas permanent et que les enfants peuvent continuer de tenter d'influencer leurs amis mêmes après que la transition à l'école secondaire ou au collège est effectuée.

Les amis peuvent également tenter d'influencer d'autres enfants à changer d'école avec eux. Anna raconte qu'elle a tenté de convaincre ses amis de tous aller à l'école Beaubois, mais lorsque ses amis refusaient, elle a voulu modifier son choix aussi.

Yeah like the new one [school] I was trying to convince them [to go] and then they were like "No" and then I started saying "Ok well I don't want to be the only one going there" so I started looking at like [English high schools] and then my friend said "Oh I don't think, like my mom wants me to stay in French so I might go to the new school" and then she started influencing me to go. So now I'm kind of like both ways work²⁰.

À vrai dire, lors de notre entrevue Anna n'était pas certaine de son choix scolaire et elle explique ci-dessus que son processus de choix a été profondément influencé par ses amis. Lors de notre activité de co-analyse, Anna a ajouté : « I wanted to stay at [Citadelle] because of friends, not because of learning or anything.²¹ » Elle exprime alors clairement l'influence des amis dans son processus, bien que son choix final se soit tout de même arrêté sur l'école Beaubois qui accueille très peu de ses amis. Dans ce cas et dans plusieurs autres, les amis n'influencent pas seulement de façon passive en exécutant un choix qui fait réfléchir leurs amis, mais ils sont actifs en incitant leurs amis à effectuer tel ou tel choix scolaire. Ce sont des choix conscients qu'effectuent ces acteurs pour atteindre leur but : poursuivre leurs études avec leurs amis. En outre, Lucie précise que dans certains contextes, l'influence qu'exerce un ami sur un autre peut être dans le but de

20 - Anna : Oui comme la nouvelle [école], je tentais de les convaincre [d'aller] et ils étaient comme "Non", puis j'ai commencé à dire "OK bien, je ne veux pas être la seule à y aller" donc j'ai commencé à considérer comme [les écoles secondaires de langue anglaise], puis mon ami a dit "Oh, je ne pense pas, comme ma mère veut que je reste en français donc je vais peut-être aller à la nouvelle école", puis elle a commencé à m'influencer à y aller. Alors maintenant, je suis un peu comme les deux fonctionnent.

21 - Anna : Je voulais rester à [Citadelle] en raison d'amis, pas à cause de l'apprentissage ou quoi que ce soit.

l'aider avec son processus de choix difficile : « Je crois que les amis ils essaient pas d'influencer, mais ils essaient de les aider. Donc s'ils s'en sortent pas, donc je crois que même eux ils veulent qu'on les influence. » Cette analyse de l'influence des amis entre eux est importante à ajouter aux discours des choix scolaires.

Le fait d'être accompagné par un ami dans le processus incertain de choix peut représenter un soutien indispensable pour certains enfants alors qu'ils tentent de choisir malgré la concurrence des établissements, mais il importe tout de même de s'interroger sur la qualité de l'accompagnement que les enfants offrent à leurs amis et les préjugés qui peuvent entrer dans ce processus. Par exemple, Lucie précise que dans son cas, elle a voulu expliquer à son amie qu'elle pouvait effectuer différents choix de filières sans compromettre leur amitié en lui disant : « Moi j'ai envie de faire langue et toi sport, mais on peut toujours se voir. » Lucie aurait peut-être pu tenter d'influencer son amie à effectuer le même choix qu'elle, mais a plutôt conseillé à son amie de prendre le choix qui l'intéresse le plus. Cet exemple fait preuve de la façon dont certains enfants tentent de guider leurs amis dans leurs choix au lieu de les influencer à choisir comme eux. En outre, Chaes dit qu'en discutant avec des amis, ils comparent différentes options de choix :

Megan : Et est-ce que t'en parles souvent avec tes amis à l'école?

Chaes : Oui souvent souvent.

Megan : Oui et que dites-vous?

Chaes : Ben on se dit c'est mieux le corse ou l'italien ou c'est mieux l'italien ou l'anglais et les choses comme ça.

On ne peut savoir si en comparant les langues ou programmes les enfants tentent explicitement ou implicitement d'influencer leurs amis à les suivre, mais il n'en demeure pas moins que les enfants s'influencent entre eux de façon importante en discutant de ce qui est « mieux » ou pas. D'où la complexité de ce facteur de choix qui diffère énormément d'un groupe et d'un ami à l'autre.

Lors des activités de co-analyse, j'ai demandé à tous les enfants d'analyser les résultats du tableau 4 ci-dessus qui indique que la majorité des enfants ne sont pas influencés par les opinions de leurs amis. Par la suite, je leur ai demandé de comparer ces données du questionnaire avec les citations de notre entrevue et leurs expériences afin de mieux comprendre les façons dont les amis et les pairs s'influencent, d'une façon ou d'une autre, au moment du processus de choix

scolaire. Plusieurs enfants semblaient un peu surpris par les résultats de questionnaire, d'autres l'étaient un peu moins, mais tous pouvaient m'offrir leur analyse de la situation. Certains ont indiqué que parmi la longue liste de facteurs sur le questionnaire, le facteur influence ou choix des amis était moins important en comparaison avec d'autres facteurs plus influents. Young Moose s'est dit tout à fait en désaccord avec les résultats de questionnaire en ajoutant : « For me friends are a big influence²² » et en stipulant qu'il pense qu'il en est de même pour ses autres amis. Ballotelli tente d'expliquer la complexité de ce facteur en stipulant :

Aussi je voulais dire que je pense que les amis ont beaucoup d'influence sur les choix, mais je pense c'est juste que moi... je trouve comme les amis ont beaucoup d'influence, mais je pense que moi j'écoute pas vraiment ce que eux ils disent. Je dis juste « si tu veux partir pars, moi je vais rester ici. »

Il semble réitérer l'influence des amis, tout en précisant qu'il n'est pas influencé lui-même, ce qui pourrait expliquer les réponses de questionnaire qui s'alignent avec ceci. D'autres pensaient que les participants du questionnaire étaient peut-être un peu honteux d'admettre que leur choix est influencé par leurs pairs, car ils savent que ça devrait être un processus individuel. Thauvin explique davantage cette hypothèse en précisant :

Peut-être que devant les amis on n'ose pas trop dire on est trop gêné et après quand c'est en entretien on est à deux, on est avec une grande personne donc on peut peut-être dire un peu ce qu'on ressent.

Ce discours de la part de Thauvin est conscient et critique, car celle-ci reconnaît la façon dont la parole des enfants est directement influencée par la situation de communication. Le fait qu'on peut davantage divulguer ce qu'on ressent en entretien est fondamental et réitère l'importance des paroles et des citations des enfants-participants dans le présent projet, plutôt que de seulement se fier aux résultats de questionnaire. L'explication de Thauvin revient à ce que Katarina a ajouté :

I think everyone like even in grade 9 they still understand that it's their life that they're planning for and I think everyone kinda gets that so they're like « I can't really let my friends make the decision for me²³. »

22 - Young Moose : Pour moi les amis sont une grande influence.

23 - Katarina: Je pense que tout le monde comme même en 9e année, ils comprennent toujours qu'ils planifient pour leur vie et je pense que tout le monde comprend ça un peu donc ils sont comme « je ne peux pas vraiment laisser mes amis prendre la décision pour moi. »

Bien que tous ne fussent pas d'accord sur le pourquoi de la différence entre résultats de questionnaire et d'entretiens, la réponse qui revenait le plus souvent de la part des enfants-participants sur l'analyse des données sur ce thème était la suivante : les enfants sont d'accord que les amis influencent le choix scolaire, mais précisent que c'est rarement *le* facteur le plus important. Au-delà d'une analyse de l'influence des opinions des amis, je tiens aussi à souligner que les choix scolaires des amis et des pairs peuvent également peser sur les processus de choix scolaires des enfants.

L'influence considérable des *choix* des amis et des pairs

Le choix scolaire des amis et des pairs peut influencer ou, ce qui semble être le cas selon plusieurs, renforcer un choix scolaire déjà effectué. Young Moose explique : « I don't know, I just I want to stay here because most of my friends are gonna stay here²⁴. » L'importance de rester avec ses amis est un facteur souvent mentionné lors de nos discussions et j'ai rapidement compris qu'être à l'aise sur le plan social réduit l'anxiété qu'éprouvent les enfants antérieurement à la transition vers le secondaire ou le collège, ce que constatent également d'autres chercheurs du domaine des moments de transition (Cantin et Boivin, 2004; Wargo Aikins, Bierman et Parker, 2005; Weller, 2007). Effectivement, Laudyda explique que c'est en raison de sa timidité que les choix de ses amis ont autant d'influence sur elle : « Oui parce qu'en fait je suis très timide parce que quand je connais pas des gens j'ose pas venir me présenter donc je préférerais continuer avec mes amis. » Pour certains, leurs parents appréhendent l'importance de rester avec ses amis, comme dans le cas de Mickaël qui me raconte : « Ma mère elle a choisi le collège ici parce qu'il y a plein d'amis » et il est très content d'être avec ses amis d'école et de foot à son nouveau collège. Pourtant, Katarina explique que ses parents ne comprennent pas son désir de changer d'écoles pour suivre une amie. Elle me raconte sa frustration envers ses parents :

The only thing I hate, like my parents tell me this all the time, I know it's true, like « your friends now won't be your friends later », but at the same time it's like well they could be if I stay with them²⁵.

Bien que Katarina concède que parfois les amitiés de l'école élémentaire ne durent pas toute la vie, à son avis le moment de rupture arrivera beaucoup plus rapidement si elle n'a pas la chance

24 - Young Moose: Je ne sais pas, je veux juste rester ici parce que la plupart de mes amis vont rester ici.

25 - Katarina: La seule chose que je déteste, c'est comme quand mes parents me disent tout le temps, je sais que c'est vrai, comme "tes amis maintenant ne seront pas tes amis plus tard", mais en même temps c'est comme, bien, ils pourraient l'être si je reste avec eux.

d'étudier avec certains amis à l'école secondaire. L'influence des amis est corollairement un facteur qui varie énormément d'un choix à l'autre. En outre, une raison importante pour rejeter une école revient aux pairs qui fréquentent ou qui ne fréquentent pas cet établissement (Bagley *et al.*, 2001). Elena explique qu'elle avait choisi l'école secondaire Hillcrest avec ses parents, mais lorsqu'elle a appris que deux garçons de l'école Citadelle fréquenteront cette école l'an prochain elle a opté pour une différente école anglophone : Riverside. Selon Elena, les enfants qui fréquentent une école peuvent influencer considérablement son processus de choix : « cause there was two guys going to [Hillcrest] and I told my dad like "I've liked both of them in my lifetime so it would make it really awkward" and they both knew that too so no²⁶. » Il semble alors qu'Elena n'a pas voulu suivre deux collègues de l'école Citadelle à son premier choix d'école de langue anglaise, car ils sont au courant du fait qu'elle avait une amourette pour eux. Elle a donc choisi de rejeter cette école anglaise en fonction d'un facteur social « cause friends is a big deal in your high school²⁷. » G-M a également rejeté l'école Citadelle en partie en raison de groupes d'enfants qui la faisaient se sentir exclue, une raison importante pour laquelle elle a voulu changer pour l'école Beaubois. Les choix qu'effectuent les collègues de l'école peuvent donc fortement influencer les enfants. Cependant, même si plusieurs enfants ont parlé de l'influence majeure des choix de leurs amis, d'autres l'ont identifié en tant que non-critère de choix.

Le choix des amis et des pairs en tant que non-critère de choix

Dans les deux terrains, de nombreux enfants disent qu'ils aimeraient certainement être avec leurs amis, mais que ce critère n'influence pas directement leur choix scolaire. Chaes m'a raconté qu'il en parle parfois avec ses amis à l'école, mais que les choix de ses amis ne l'influencent pas dans son choix : « Non ils peuvent me dire ce qu'ils veulent, moi je m'en fiche... moi je reste sur mon chemin. » La métaphore du chemin est intéressante dans cet exemple, car elle évoque la trajectoire sur laquelle s'inscrit un enfant qui vit la transition du CM2 vers le collège et selon Chaes, cette route est la sienne, indiquant que le chemin est individuel. Eliuccia indique l'importance du choix individuel aussi en expliquant : « Ça me ferait plaisir d'être dans le même collège qu'eux [mes amis], mais bon après... c'était plutôt que je suis bien dans le collège moi. » Ici, on peut constater que le facteur des choix des amis importe, mais elle

26 - Elena: Parce qu'il y avait deux gars qui allaient à [Hillcrest] et j'ai dit à mon père comme "j'ai aimé tous les deux dans ma vie donc ça serait vraiment bizarre" et tous les deux le savaient en plus donc non.

27 - Elena : Parce que les amis c'est une grosse affaire dans ton école secondaire.

compare ce facteur avec l'importance que le choix soit pertinent pour elle et son bien-être au collège, en indiquant que ce dernier facteur prime sur l'autre. Les paroles d'Eric résonnent avec ce qu'ont dit ses collègues corses puisqu'il précise : « I don't base my decision on my friends. Like I'll still have contact with them, but I'll base my decision on what's best for me²⁸. » À savoir, Ray Lewis se dit conscient de l'influence de ses amis et du fait qu'il est content d'être resté à l'école Citadelle avec plusieurs de ses amis, « but really it's mostly your choice it's not like your friend's choice²⁹. » Évidemment, ce qui fait en sorte qu'un choix scolaire est la meilleure option pour un enfant est une question complexe, mais on peut remarquer que pour certains, même si le côté social importe, c'est la notion d'individualité, le « moi », le « me » du choix qui prime plutôt que le « nous » d'un choix effectué avec ses amis ou sous leur influence.

Mallory m'a raconté que lorsque sa meilleure amie a fixé son choix sur une école de langue anglaise avec programme spécialisé en mode, elle était tentée de la suivre, mais elle m'a précisé : « Mon éducation est plus importante que mes amis. » Elle dit que sa propre voie éducative demeure toujours le facteur le plus important : « Je vois pas une raison pourquoi juste parce que elle va je dois la suivre. Ça c'est parce que elle pense à son futur dans la mode, mais moi je pense à mon futur » et son choix de rester à l'école Citadelle est donc un choix motivé par son avenir et non pas ses amis. Pour d'autres enfants-participants, un critère de choix en particulier leur semble plus important et explique la raison pour laquelle ils ne peuvent pas suivre leurs amis. C'est Ray Lewis qui nous donne un exemple de ce type de processus de choix. Quand je lui ai demandé s'il comptait suivre ses amis qui vont s'inscrire dans une école de langue anglaise, il m'a répondu :

Probably not. I really want to keep my French because I know a lot of jobs in Canada need two languages and it can really help so I want to keep my French, but if I need to sacrifice my friends I'll do so³⁰.

La notion que choisir une école peut engendrer le « sacrifice » d'amis peut paraître trop sérieux, mais selon les paroles des enfants, c'est parfois la façon dont cela se vit pour eux. Lorsqu'un ami change d'établissement, on perd contact de façon quotidienne avec lui et si on ne peut pas assurer

28 - Eric: Je ne base pas ma décision sur mes amis. Comme je serai toujours en contact avec eux, mais je vais fonder ma décision sur ce qui est le mieux pour moi.

29 - Ray Lewis: Mais vraiment c'est surtout ton choix ce n'est pas comme le choix de ton ami.

30 - Ray Lewis: Probablement pas. Je veux vraiment garder mon français parce que je sais que beaucoup d'emplois au Canada requièrent deux langues et ça peut vraiment aider donc je veux garder mon français, mais si je dois sacrifier mes amis, je le ferai.

un certain transport pour voir l'ami hors de l'école, on peut perdre tout contact avec celui-ci. Je tiens à rappeler que l'école de langue française en Ontario n'est pas une école de quartier. Plusieurs enfants doivent voyager de nombreux kilomètres pour s'y rendre et peuvent alors avoir un cercle d'amis avec des enfants provenant de différents coins d'une ville, voire de différentes villes.

La perte d'un ou de plusieurs amis semble être une réalité récurrente dans la transition vers une nouvelle école, mais ça ne se vit pas de la même façon pour tous. Notamment, le manque d'amis dans un nouvel établissement scolaire peut ajouter à l'anxiété du processus de transition, par exemple dans le cas de Laudyda qui s'est retrouvée la seule élève de l'école Muntagna à fréquenter le collège Jolimont. Alors qu'elle admet avoir voulu choisir autrement pour être avec ses amis, son choix imposé a fait en sorte qu'elle se retrouvait la première journée du collège sans amis. Heureusement, elle m'a précisé s'être fait de nouveaux amis dès la première semaine au collège Jolimont et en être contente. Cependant, ce ne sont pas tous qui ont les compétences sociales pour ce faire, raison pour laquelle le niveau de compétences sociales, qui facilite la formation de nouvelles amitiés, est également un facteur qui peut faciliter ou empêcher la façon dont l'enfant s'adapte à une nouvelle école au cours d'un moment de transition (Wargo Aikins *et al.*, 2005; Weller, 2007). Néanmoins, vivre un moment de transition scolaire sans le soutien d'amis peut être une lourde tâche à accomplir. En plus de la qualité des amitiés préalablement à la transition, les compétences sociales des enfants ont des répercussions importantes sur leur adaptation à une nouvelle école.

Alors que tous évoquent l'influence des opinions et des choix de leurs amis et de leurs pairs à divers degrés, un message qui ressort aussi souvent revient à ce que dit Eric : « But at the end of the day it's mostly what's best for you not what's best for your friends³¹. » Le processus de choix scolaire force les enfants à envisager les conséquences positives et négatives de leurs choix sur leur cercle social puisque suivre ou perdre un ami semble engendrer différents effets sur l'intégration d'un enfant au moment de la transition cruciale du palier élémentaire au palier secondaire. Un autre aspect de l'influence des pairs sur les processus de choix scolaire qui mérite d'être discuté revient au choix de rejeter un établissement en raison des enfants qui la fréquentent, particulièrement en raison de l'intimidation.

31 - Eric: Mais à la fin de la journée c'est surtout ce qui est le mieux pour toi, pas ce qui est le mieux pour tes amis.

Le cas d'Elena : l'intimidation, les « amis » et le choix scolaire

Dans les cas d'enfants qui rejettent une école en raison des enfants qui la fréquenteront, le facteur de choix des pairs est crucial : « For this minority, the destinations of those they perceived as their tormentors in itself became just as much a part of the choice process as the “protection” provided by moving with friends did for the majority » (Lucey et Reay, 2000, p. 200). L'anxiété autour de l'intimidation à l'école est une thématique qui n'est pas souvent abordée dans la présente étude. Je me questionne à savoir si cela est en raison du fait que ça n'influence pas les choix des enfants ou si je n'ai pas créé un espace assez ouvert pour en discuter. Reste que je n'avais pas établi des questions d'entretiens ou de questionnaire sur ce sujet. Elena fut l'exception à la règle, car elle a parlé de ses expériences d'intimidation candidement et des répercussions de celles-ci sur son processus de choix scolaire.

Lors de notre rencontre en automne 2013, Elena a surtout voulu me parler des moments d'intimidation qu'elle a vécu vers la fin de la 8^e année à son école élémentaire, durant l'été et une fois arrivée au secondaire. Elle avoue que son choix de l'école Riverside a été fortement influencé par le fait que certaines personnes à l'école Hillcrest et à l'école Citadelle « all hate me, they all have something against me³² », raison importante pour laquelle elle n'a pas voulu poursuivre ses études dans ces deux établissements. Nonobstant, quitter l'école ne permet pas de quitter les moments de taxage d'élèves de cet établissement en raison du réseautage social virtuel. Elena m'a parlé en particulier d'un site web intitulé *Askfm* qu'elle et ses amis utilisent et qui permet aux utilisateurs de poser des questions à leurs « amis » de façon anonyme. La question apparaît sur la page virtuelle de l'enfant et tous peuvent la voir ainsi que sa réponse. Elena m'a confié avoir vécu plusieurs actes de cyberintimidation au moyen de ce site en particulier, par exemple des questions comme : Sais-tu que tes amis à l'école Citadelle ne font que faire semblant de t'aimer? ou « How did you get the reputation of being a slut³³? » et d'autres questions cruelles de ce type. Alors que le site permet de bloquer tout utilisateur qui envoie des questions inappropriées, Elena admet ne jamais avoir bloqué d'utilisateurs de peur que ça soit peut-être un ami qui lui envoie ses messages haineux. Elle dit être frustrée en vivant cette violence virtuelle, car « people can send you hate and you never know who it is³⁴. » Pourtant, elle ne semble pas

32 - Elena : Ils me haïssent, ils ont tous quelque chose contre moi.

33 - Comment t'es-tu taillée une réputation de salope?

34 - Elena : Les gens peuvent t'envoyer des messages haineux et tu ne sais jamais de qui ça vient.

vouloir agir pour se protéger de ces messages, par exemple en bloquant tout message malveillant ou en ne fréquentant plus le site.

Elena m'a confié ne pas avoir aimé ses trois premières semaines à sa nouvelle école : « I came home and I would complain to my parents³⁵ » chaque soir, avoue-t-elle. Sa transition vers une nouvelle école secondaire de langue anglaise n'était pas aisée et en plus, elle retournait à la maison pour vivre de l'intimidation virtuelle le soir. Cependant, elle a cultivé de nouvelles amitiés et dit qu'elle réussit mieux au point de vue scolaire du fait qu'elle est « more focused » sur son rendement scolaire et elle en est fière. Elena admet invariablement que « friends is a big deal in your high school³⁶ » et qu'elle s'intéresse toujours à avoir un bon cercle d'amis à l'école, car c'est essentiel à sa vie scolaire. Tout de même, elle est contente de son choix de s'éloigner de certains de ses pairs qui ne faisaient que rendre sa vie plus difficile. Elena vit le « fresh start » qu'elle cherchait tout en vivant une construction identitaire d'élève plus performant qu'elle ne l'était à l'école Citadelle.

Lorsqu'Elena m'a raconté qu'elle est victime de cyberintimidation, je me suis trouvée confrontée à un dilemme éthique en pratique important. Que faire pour cet enfant? Nous avons déjà établi que tout ce qui serait dit en entretien serait entre nous et que toute diffusion de nos propos protégerait son identité. De plus, elle n'a pas relaté les noms des enfants qui commettent ce taxage et en raison de la dimension anonyme du site web, elle n'est pas tout à fait certaine des identités de ceux-ci. J'ai donc demandé à Elena si ses parents étaient au courant du taxage qu'elle subissait, y compris l'intimidation virtuelle. Elle m'a répondu qu'elle en parle de façon régulière avec ses parents. En apprenant qu'il y avait déjà des adultes au courant de la situation qui seraient mieux placés pour intervenir que je ne l'étais, mon dilemme éthique s'est minimisé. Je dois aussi avouer que j'étais nerveuse par rapport à ce dilemme et que je ne savais pas ce que je pourrais faire pour contribuer à la situation ou quels conseils je pourrais donner aux parents d'Elena. Je ne me sentais pas plus outillée pour guider Elena en raison de ma position de chercheure. Sur le terrain, j'ai donc limité mon rôle lors de notre rencontre à celui d'adulte sympathique qui était là pour écouter à Elena. J'ai tenté de la conforter et de l'encourager à continuer à en parler avec ses parents. Elena s'est parfois excusée lors de notre rencontre de ne pas me permettre de discuter des thèmes de l'activité de co-analyse. En effet, c'est elle qui a dirigé la conversation en réagissant au

35 - Elena: Quand j'arrivais à la maison, je me mettais toujours à me plaindre à mes parents.

36 - Elena : Les amis sont une grosse affaire dans ton école secondaire.

guide d'activité de co-analyse et en me racontant ses expériences. Je lui ai rappelé que j'étais là surtout pour mieux comprendre son vécu, sa parole et que tout ce qu'elle me racontait faisait partie de son expérience de transition et de choix scolaire, y compris les moments de taxage qu'elle échangeait avec moi. En effet, Elena n'est pas seule à vivre des moments difficiles en effectuant la transition primaire-secondaire, moment inextricablement lié au processus de choix scolaire. Dans ces conditions, les expériences de transition scolaire de tous les enfants-participants méritent d'être racontées.

5.5 La transition élémentaire-secondaire

Les liaisons de l'école élémentaire à l'école secondaire, de la 8^e à la 9^e année ou du CM2 à la 6^e représentent des moments de transitions scolaires importantes. Alors qu'elles sont contextualisées et structurées par des institutions et leurs acteurs, ces moments charnières doivent être assumés par chaque enfant de façon autonome. De ce fait, chaque enfant-acteur a ses propres défis à relever et ressources à mobiliser durant sa transition. Lors de ma rencontre avec la directrice du collège Bellevue, elle m'a précisé que la transition CM2-6^e est une transition déterminante pour les enfants en Corse, car tout à coup, les enfants fréquentent un nouvel établissement et ils doivent gérer entre huit et dix professeurs, un emploi du temps chargé, de nombreux changements de classes, des disciplines nouvelles et l'ajout de devoirs à la maison. De façon similaire en Ontario, les enfants doivent s'ajuster à un nombre élevé de cours et de nouveaux enseignants, à une routine scolaire différente et parfois à un nouvel établissement secondaire. Même si dans le cas des enfants de l'école Citadelle la transition vers la 9^e année ne suppose pas un changement d'école, la transition demeure transformatrice puisque « regardless of whether a change of school occurs, ninth grade is widely understood to mark the beginning of the high school years and usher in a new set of academic expectations » (Neild, 2009, p. 54). Sur le plan social, les enfants doivent aussi s'ajuster à un nouveau et plus large groupe de pairs. Ces moments de transition d'une école et d'un niveau à l'autre sont ainsi critiques et décisifs sur les plans scolaire et social (Cohen et Smerdon, 2009; Duchesne, Larose, Guay, Vitaro et Tremblay, 2005; Langenkamp, 2009; Neild, 2009; Wargo Aikins *et al.*, 2005). Il importe de s'intéresser à comment les enfants vivent ce moment de transition, surtout durant le premier semestre qui semble être la période pendant laquelle les enfants sont les plus vulnérables (Stiles, 2011).

À savoir, le moment de transition peut avoir des effets importants sur l'intégration sociale et le succès scolaire des enfants étant donné que

The success with which adolescents manage the high school transition can have lasting implications for life course trajectories and life prospects through accumulating advantage, when transitions are negotiated with ease, or accumulating disadvantage, when transitions are more disruptive to well-being. (Benner, 2011, p. 325)

Effectivement, les enfants peuvent vivre la transition comme un moment très prometteur qui leur permet de développer de nouvelles connaissances et une plus grande indépendance ou comme un moment de péril pour ceux qui sont bouleversés lors de la transition au point de nuire à leurs chances d'obtenir leur diplôme (Neild, 2009). Dans sa recherche ethnographique sur le moment de transition à l'université, Lamoureux constate que pour ses participants « la transition débute alors qu'ils fréquentent l'école secondaire » (Lamoureux, 2007, p. 97) et inclut le processus de choix scolaire qu'ils vivent. Voilà pourquoi une étude sur les choix scolaires d'écoles secondaires comporte aussi un intérêt à la transition qu'effectuent les enfants en vivant leurs choix scolaires, moment charnière qui affecte de façon importante leurs trajectoires identitaires, sociales et scolaires. Tout comme Lamoureux (2007), je constate que la transition s'amorce avant le changement d'établissement. Dans ce cas, les enfants commencent à vivre leur moment de transition alors qu'ils sont en 8^e année ou en CM2. Les moments de transition et de choix scolaire sont ainsi intimement liés, raison pour laquelle il devient crucial de savoir comment les enfants anticipent le passage vers l'école secondaire ou le collège.

Comment anticipent-ils la transition?

De façon récurrente lors des premières phases de mon terrain, les enfants-participants des deux contextes ont exprimé leur nervosité et leur appréhension de la transition vers le palier secondaire qui les attendait. À l'école Citadelle, les enfants de la 8^e année anticipent le début de la 9^e année avec divers degrés d'anxiété. Ainsi, Julie soulève : « Yeah I'm kinda nervous though because it like seems so much harder because you have to choose all your courses and find different rooms and stuff³⁷. » L'ajout de plusieurs cours et salles de classe semble être un point de stress pour elle et Julie ajoute que le choix de cours appliqué, théorique ou de baccalauréat international ajoute un autre choix crucial et stressant sur ses épaules. De façon similaire, Jim évoque être angoissé en raison du fait qu'il aura « plus de travail, plus d'enseignants » et puisque « certainement je vais pas être avec les mêmes amis que maintenant. » Cette transition sous-

37 - Julie : Oui, je suis un peu nerveuse parce que ça semble beaucoup plus difficile parce que tu dois choisir tes cours et trouver les différentes pièces et tout ça.

entend ainsi un changement important à la routine que les enfants viennent tout juste de s'approprier en 7^e et 8^e année avec l'ajout d'un différent horaire, du fait qu'ils devront changer de classe au moins quatre fois par jour et que les mêmes amis ne sont pas forcément dans leurs groupes-classes. Pour Eric, la transition ne représente pas seulement un changement d'horaire, mais de son rôle en tant qu'élève et enfant :

It's different I think you're going to have to be more mature, um you're going to have to be on top of your things and you can't just afford to not do your homework one day [...] I think it's going to be a big jump and uh I don't know I'm... I'm happy to go to 9th grade because it means I'm one step more mature³⁸.

Eric semble être motivé par la transition importante qui arrive à grands pas et se dit heureux d'entamer la 9^e année et d'éprouver la maturité requise pour réussir à l'école secondaire. Bien qu'il se dise toujours appréhensif du « big jump », il peut voir le côté positif aussi. Les propos de Mallory font écho à ce que dit Eric, mais méritent tout de même d'être échangés, car ces mots font preuve d'une tension entre nervosité et maturité d'un autre enfant qui se dit prêt au défi que représente l'école secondaire : « I do know that it is going to require a lot of work from me, so that kind of like makes me want to wake up and realize that like I have to stop fooling around and get serious³⁹. » En dépit de la sévérité des mots de Mallory, elle a tout de même exprimé une certaine confiance. Un enfant peut donc vivre une panoplie d'émotions par rapport à ce moment de transition certain, car tous effectueront le transfert vers la 9^e année, mais que plusieurs enfants vivent en tant que moment d'incertitude, notamment en raison du fait que certains enfants-participants ne savaient pas encore vers quel établissement ils allaient réaliser ce transfert.

Or, Ronaldo indique seulement être appréhensif de la transition s'il décide en fin de compte de changer d'école :

J'ai peur comme si je change d'école – si je change d'école de n'importe quelle année je serais peur, mais si je reste ici comme I already know the whole school and everything and everyone in my grade. Il va pas avoir comme un whole class of new people so il va avoir beaucoup de mes amis so it's gonna be usual.

38 - Eric: C'est différent, je pense que tu dois être plus mature, tu dois prendre en charge tes affaires et tu ne peux pas te permettre de ne pas faire tes devoirs un jour [...] Je pense que ça va être un grand saut et euh je ne sais pas, je suis... je suis heureux d'aller à la 9e année, car cela signifie que je suis un peu plus mature.

39 - Mallory: Je sais que ça va exiger beaucoup de travail de ma part alors ça me donne envie de me réveiller et de réaliser que je dois arrêter de m'amuser et devenir sérieuse.

Avant d'avoir fixé son choix sur l'école Hillcrest, Ronaldo ne savait pas s'il allait changer d'école pour la 9^e année et en conséquence, il ne savait pas à quel point il était nerveux pour sa transition. Selon lui, rester à l'école Citadelle, école qu'il connaît et que fréquente nombre de ses amis, n'évoque pas de stress pour lui, alors que changer pour une autre école lui fait « peur. » Dans le cas de Ronaldo, ce n'est pas que la transition de la 8^e à la 9^e année, mais également la transition vers une nouvelle école qui suscite précisément de l'anxiété. Je tiens à rappeler que de nombreux enfants-participants de l'Ontario ont pu effectuer la transition vers la 9^e année à l'école Citadelle sans changer d'établissement. Cependant, tous les participants en Corse ont dû effectuer un changement d'établissement pour commencer la 6^e dans leur nouveau collège.

Durant mes premières semaines d'observation participante à l'école Citadelle, une des enseignantes de 8^e année m'a invitée à venir observer la correction d'une fiche de travail dans son cours de français. Elle m'a expliqué qu'elle avait distribué la fiche intitulée « Préparez-vous à une seconde ère au secondaire! », un texte d'un manuel de français sur la promotion des écoles secondaires avec des questions de compréhension. Elle m'a également invitée à mener une discussion avec les enfants sur le texte qu'ils ont lu et comment ils anticipent leur transition au secondaire, mais j'ai réitéré que je ne voulais pas jouer à l'enseignante dans son cours. L'enseignante était très accommodante et m'a dit qu'elle serait contente d'en discuter avec eux. Durant la discussion, l'enseignante a fait un tour de classe et a demandé à chacun de dire s'il avait hâte d'aller en 9^e année ou non et pourquoi. J'ai pris des notes détaillées de cette conversation et j'ai pu noter que 9 enfants sur 23 ont dit qu'ils avaient hâte, soit environ 39 % (notes de terrain, janvier 2013). Lorsqu'elle a demandé aux élèves quelles étaient leurs inquiétudes relativement à la 9^e année, les deux réponses les plus populaires étaient qu'ils étaient anxieux par rapport aux choix de cours et aux examens. Les facteurs sociaux qui incluent l'intimidation et perdre ses amis étaient aussi soulevés de façon récurrente. Comment faire pour diminuer ses inquiétudes ? Les enfants ont suggéré de visiter l'école secondaire, de demander des conseils d'un enseignant, d'un parent ou des amis. Vers la fin de la discussion, un garçon a demandé : « Madame, si tes notes sont des « B » et tu veux aller à une bonne université comment est-ce que ça fonctionne? » (notes de terrain, janvier 2013). L'enseignante a répondu que pour elle des « B » sont des bonnes notes, mais ça dépend de l'université et du programme pour savoir si ces notes seront assez élevées. Cette discussion de classe m'a permis de mieux comprendre les nombreuses préoccupations et questions des enfants-participants qui vivent la transition vers le

secondaire en Ontario, notamment par rapport aux évaluations, aux types de cours, aux notes et aux choix possibles pour le postsecondaire.

En Corse, plusieurs enfants pressentaient avec inquiétude le transfert de l'école élémentaire au collège. Thauvin s'est dite un peu nerveuse pour la transition vers un nouveau collège, surtout étant donné qu'elle ne l'avait jamais visité. J'étais surprise qu'il n'y eût pas de tournées du collège pour les enfants et Thauvin m'a répondu : « avant de me lancer dans ce collège j'aimerais bien le visiter ». Cependant, l'occasion ne s'est pas présentée pour lui permettre de le faire. Nouléa a avoué également qu'elle aurait aimé visiter son nouveau collège, car elle avait « peur de [s]e perdre et que les profs soient pas très gentils. » Il semble, pourtant, qu'aucun des collèges ciblés en Corse n'organise une visite des collèges avant la transition vers la 6^e. Cette liaison vers le collège représente pour Chaes « un grand pas. » Il admet avoir eu un peu peur de la transition qu'il devait vivre « parce que c'est vrai que c'est plus pareil, le collège » et pour contrer cette peur, il en a parlé souvent avec son plus grand frère. Par ailleurs, Chaes se dit inquiet, car « en plus ça va être dur en 6^e parce qu'il va avoir plein de profs [et] on va devoir changer de classe. » Laudyda exprime les mêmes préoccupations que Chaes sur les nombreux professeurs et à la nouvelle routine au collège. Elle m'a confié qu'elle était stressée pour le début du collège « parce que ça va changer en 6^e, on a plus de profs on a plus de devoirs ça va pas être... on va changer de classe. » Elle dit qu'elle en discute souvent avec ses amis pour gérer son stress, mais à part cela elle ne peut rien faire. Lucie confirme que les amis à Muntagna conversent souvent au sujet de la transition vers le collège et le maître participe aux discussions parfois aussi :

Lucie : Le maître il nous en parle beaucoup et les amis aussi ils stressent.

Megan : Ils stressent? Qu'est-ce qu'ils disent?

Lucie : Hum, « je vais pas m'intégrer, ça va être dur au collège, c'est pas comme au primaire. »

Lucie exprime les plus grandes craintes de ses collègues de classes, incluant la difficulté de s'adapter sur les plans social et scolaire à leur nouveau collège. En revanche, si chez plusieurs enfants-participants la transition est anticipée avec anxiété, chez d'autres enfants la transition est abordée de façon plus détendue.

Certains enfants se disent prêts pour la transition qui arrive à grands pas. En Corse, se sont Toto et Mickaël qui ont avoué ne pas être nerveux pour commencer le collège, mais ni l'un ni

l'autre n'a développé sa réponse pour expliquer pourquoi. En Ontario, Ballotelli se dit conforté du fait qu'il en a parlé avec ses cousins plus grands qui l'ont rassuré que sa peur que l'école secondaire « c'était comme dans les films [...] tu sais lorsque les grands viennent et poussent les plus jeunes et tout » n'était pas fondée. Depuis ce, Ballotelli ne se dit pas du tout nerveux pour l'école secondaire. Veronica et Ray Lewis disent qu'effectuer le transfert vers la 9^e année sera plus facile puisqu'ils peuvent rester à la même école. Veronica explique que c'était le transfert de la 6^e à la 7^e année et le changement d'écoles qui était plus difficile que cette prochaine transition : « Yeah comme de mon autre école à cette école c'était comme un peu un change, mais comme 7 à 12 c'est juste la même chose. » Je me demande donc si le fait d'avoir déjà vécu la transition de la 6^e à la 7^e année permet aux enfants de vivre la prochaine transition de la 8^e à la 9^e année plus aisément. De même, Ray explique que la transition sera « way easier because I'll know everybody and we're not switching schools⁴⁰. » En plus du côté social positif, puisqu'il dit connaître tout le monde à l'école Citadelle, Ray précise qu'il est confiant pour le début de l'école secondaire en raison de ses habiletés scolaires : « I have good grades in school and I don't like wait til the last minute to do my homework and I do my homework and [so] I don't think it'll be so difficult⁴¹. » Semblerait-il alors que le succès scolaire au niveau élémentaire peut faciliter la transition vers l'école secondaire, car Ray semble certain que ses bonnes habiletés à faire ses devoirs et à bien performer en classe lui permettront d'assurer avec aisance sa transition en 9^e année. Quant à Cameron, il se dit confiant pour la transition vers la 9^e année et même vers une nouvelle école surtout en raison de ses habiletés sociales, car il explique : « Je suis pas une personne qui a comme peur de parler avec des personnes, ça me dérange pas. » Dans l'ensemble, il paraît que vivre une transition de façon plus aisée est lié à différents facteurs pour différents enfants. Tantôt, ce sont les habiletés et les cercles sociaux qui apaisent un enfant, tantôt ce sont les aptitudes scolaires qui en apaisent un autre. De façon générale, ce qu'on peut dégager de tout cela c'est que tous les enfants ne redoutent pas la transition CM2-6^e ou de la 8^e à la 9^e année, mais nombreux sont ceux qui l'anticipent avec au moins un peu de doute et d'anxiété.

Selon les propos des enfants-participants de l'Ontario et de la Corse, il me semble que tous reconnaissent que le moment de transition qu'ils vivent représente une étape importante de

40 - Ray Lewis : Beaucoup plus facile parce que je connais tout le monde et nous ne changeons pas d'écoles.

41 - Ray Lewis: J'ai de bonnes notes à l'école et je n'attends pas jusqu'à la dernière minute pour faire mes devoirs et je fais mes devoirs donc je ne pense pas que ça va être si difficile.

leur parcours scolaire, bien qu'à la fois les façons dont ils anticipent et vivent cette transition peuvent différer énormément d'un cas et d'un choix à l'autre.

Comment ont-ils vécu la transition?

Une des forces du présent projet doctoral revient aux multiples phases de terrain dans chacun des contextes. Le fait d'avoir partagé le quotidien avec les enfants-participants dans leurs écoles élémentaires m'a permis de comprendre comment ils anticipaient effectuer la liaison vers le collège ou l'école secondaire. Pourtant, c'était ma deuxième visite dans chacun des terrains qui m'a accordé l'occasion de discuter de la transition avec les enfants après qu'ils l'aient effectué et alors qu'ils vivaient toujours les effets de ce changement considérable. À l'école Citadelle, Tyrone, Julie et Jim disent que leurs premiers jours en 9^e année étaient un peu bouleversants, surtout en raison des nombreux cours et locaux qu'ils devaient trouver et des nouveaux enseignants à rencontrer. Chacun doit s'ajuster à une nouvelle routine avec six enseignants, six cours et un horaire qui change d'un jour à l'autre. Par ailleurs, Tyrone, Julie et Mallory ont parlé plus particulièrement de la lourde charge de travail qu'ils ont en 9^e année comparativement à la 8^e année, ce que Mallory a caractérisé de « vraiment dur », surtout concernant les évaluations rigoureuses des cours. Eric m'a expliqué qu'il a éprouvé de la difficulté avec la charge importante de travail en 9^e année et que la transition, « especially for math, it's a really big change⁴². » Il a donc dû effectuer un transfert de son cours de mathématiques théorique à un cours de mathématiques appliqué pour mieux accommoder ses besoins scolaires. C'était un autre choix majeur à entreprendre dans son premier mois de scolarité au palier secondaire, mais il se voyait prendre de plus en plus de retard sur ses collègues de classe dans son cours de mathématiques et a alors décidé qu'il devait changer de cours. Il m'a raconté que c'était « a big discussion with my parents but it went through⁴³ » et qu'il était content de son rôle dans ce processus, car « it was different, me taking like more of the final decision because I'm at school⁴⁴. » Eric raconte qu'il a pris un rôle important dans la décision, car c'est lui qui éprouvait de la difficulté dans le cours et connaissait mieux la solution pour résoudre sa situation problématique. Eric m'a aussi révélé qu'il compte avoir recours au tutorat en mathématiques durant l'été afin de pouvoir se joindre à un cours de mathématique théorique dans le futur. Eric a

42 - Eric: En particulier pour les mathématiques, c'est vraiment un grand changement.

43 - Eric: Une grande discussion avec mes parents, mais [mon opinion] a traversé.

44 - Eric : C'était différent, moi j'ai plus participé à la décision finale parce que je suis à l'école.

effectué son choix en fonction de ses besoins immédiats tout en élaborant une stratégie pour se rattraper vis-à-vis de ses collègues du cours théorique. La trajectoire d'Eric n'est qu'un exemple des autres choix qui se présentent pour les enfants alors qu'ils vivent les effets de leur choix scolaire au moment de la transition vers l'école secondaire. Les choix d'établissement et de cours ne sont pas figés et peuvent être modifiés tout au long du parcours de chaque enfant.

Effectuer la transition vers la 9^e année et un nouvel établissement secondaire en Ontario peut également représenter un changement important pour les enfants concernés. Ce que j'ai trouvé très intéressant est le fait qu'Elena s'est dite heureuse du « fresh start », G-M du « restart » et Ronaldo du « new start » à leur nouvelle école respective. Elena et G-M se sont dites très contentes de l'occasion de redémarrer leurs cercles sociaux et de rencontrer de nouveaux amis. G-M se sentait exclue à l'école Citadelle et Elena m'a raconté des moments d'intimidation qu'elle a vécues avec des amis de l'école Citadelle, mais également de l'école Hillcrest, alors son choix de l'école Riverside était fortement influencé par son désir d'éviter certains tyrans et de cultiver de nouvelles amitiés. Les deux filles se sont donc dites satisfaites de leur choix et du processus de transition vers leur nouvelle école qu'elles ont vécu. Pour Ronaldo, la raison principale pour son choix de fréquenter l'école Hillcrest était de commencer de nouveau avec ses enseignants et de mieux pratiquer son métier d'élève. Il a dit qu'il avait une réputation à l'école Citadelle avec le personnel de tous les niveaux, car « yeah tous les profs they all know me » pour ses troubles de comportement. À sa nouvelle école, il veut plutôt être perçu comme un élève plus studieux, surtout en fonction de son but de devenir avocat. Après quelques mois à l'école Hillcrest, Ronaldo me dit que « « yeah it's all good now », il a recours au tutorat pour améliorer son rendement en mathématiques et à part cela, il est satisfait de sa performance scolaire : « mes notes je pense qu'elles sont meilleures ici. » Cameron, tout comme Ronaldo, n'a pas éprouvé de difficultés sur le plan social à sa nouvelle école, mais m'a fait part des obstacles qu'il tente toujours de surmonter en effectuant la transition d'une école de langue française à une école de langue anglaise :

It was a change at the beginning. I had to try to convert with all the English terms and it was really hard at first like I would never see my grades as low as it was at the beginning for math science and geo⁴⁵.

45 - Cameron: C'était un changement au début. Je devais essayer de tout convertir avec les termes anglais et c'était vraiment difficile au début. Je n'ai jamais vu mes notes aussi faibles que c'était au début pour mes cours de science, mathématiques et géo.

Cameron avoue que c'était la terminologie anglaise qui lui a causé des problèmes durant ses premiers mois à l'école Parkdale, mais lorsqu'on s'est vu à la fin du mois d'octobre il m'a raconté qu'il avait étudié fort pour apprendre les nouveaux termes et que ça allait mieux dans ses cours. Il s'est tellement bien intégré avec ses nouveaux amis et ses nouvelles équipes sportives, qu'il avait confiance qu'il pouvait mieux performer sur le plan scolaire aussi.

D'une part, certains enfants se sont dits contents du début prometteur que représente pour eux la transition vers une nouvelle école. D'autre part, Cameron a parlé de façon très candide des obstacles qui peuvent se présenter au cours d'une transition d'une école et d'une langue d'instruction à une autre, obstacles que Ronaldo et Elena ont également eu à contourner. Ronaldo, en particulier, a exprimé la difficulté qu'il éprouvait dans son cours de mathématiques en anglais. À tout prendre, en Ontario ces transitions représentent des moments de bouleversement et d'ajustement, mais également créent des espaces de « restart » pour les enfants de reconstruire leurs identités sociale et scolaire.

Étant donné que tous les enfants-participants de la Corse ont dû changer d'établissement lors de la liaison CM2-6^e ou école-collège, la thématique de leur transition vers le collège était un grand sujet de conversation lors de nos rencontres en automne 2013. Marie m'a raconté que c'est plus difficile au collège et que « ça change beaucoup de ce qu'on avait avant » à l'école Muntagna. Mickaël a parlé plus particulièrement des longues journées au collège et de son emploi du temps chargé. Rizlaine n'aime pas trop devoir changer de classe tellement souvent. Lucie réitère cela en notant, « déjà on a plusieurs profs [...] et plus d'heures qu'en primaire », précisant qu'elle est souvent au collège jusqu'à 17 heures. Nouléa note que l'ajout de devoirs et de nombreux contrôles a fait en sorte que réussir la transition peut sembler difficile par moments. Mickaël a affirmé éprouver de la difficulté dans certains cours, mais il ne peut pas demander l'aide de ses nouveaux professeurs, car étudier plus fort « c'est ce qu'ils disent » aux élèves de faire. Eliuccia et Toto admettent qu'un des points faibles de leur transition revient aux plus grands du collège qui les bousculent ou les traitent de « petits 6^e ». Ceci fait écho à une autre transition que vivent les enfants, soit la transition d'occuper le rôle des plus vieux à l'école Muntagna au rôle des plus petits et plus jeunes de leur nouveau collège. Ce changement de statut n'est pas toujours évident à vivre. Laudyda, de son côté, avoue avoir eu peur dans ses premiers jours au collège Jolimont, mais au bout d'une semaine, elle a trouvé ses repères et se sent maintenant à l'aise, bien qu'« au début c'était une catastrophe » de balancer de nouveaux cours et

de nouveaux amis. Thauvin m'a raconté avec un sourire que le collègue lui plaît beaucoup, car elle a la chance d'être plus autonome. Elle relate ne pas avoir éprouvé de difficultés particulières lors de sa transition. Marie ajoute que ses amis qui sont en CM2 cette année lui demandent souvent comment ça va au collège et ce à quoi ils devraient s'attendre l'année prochaine : « Et là mes copines en CM2 me posent toutes les questions tout ce qu'il faut acheter et tout » et Marie tente de tout leur expliquer pendant qu'elle vit cette transition. Cela soulève l'inquiétude de la prochaine cohorte par rapport à cette transition importante. Somme toute, Eliuccia résume bien en affirmant que « rien que pour les bâtiments, pour toutes les salles différentes à chaque heure, les devoirs, c'est une catastrophe. C'est impressionnant comment ça change du CM2. » Le moment charnière que représente la transition CM2-6^e est alors parfois exigeant pour les enfants, deux enfants-participants ayant choisi le mot « catastrophe » pour le décrire.

En fait, le métier d'élève se transforme rapidement pour les enfants qui doivent s'ajuster à de nouveaux cours, un emploi du temps chargé, de nouveaux professeurs, un nouveau cercle social et un nouvel établissement où s'intégrer. En revanche, tous semblent s'en être plus ou moins sortis par octobre et novembre lors de nos rencontres. Néanmoins, la transition perdue pour les enfants ontariens et corses qui ont toujours de nouvelles épreuves à vivre tout au long de leur première année au palier secondaire, telles que les examens et les nouveaux semestres. En outre, si la transition vers l'école secondaire représente un moment de possibilités qui influence le futur social et pédagogique de chaque enfant, vivre le choix et la transition scolaire ouvre également un espace pour contempler une autre transition qui arrivera assez prochainement pour tous : la transition vers le postsecondaire.

5.6 L'imaginaire postsecondaire des enfants

Tous les enfants-participants que j'ai eu la chance de rencontrer pouvaient me raconter leur imaginaire postsecondaire – une vision de leur avenir après la fin de leur scolarité obligatoire (Lamoureux et Cotnam, 2012). La notion de l'imaginaire postsecondaire est inspirée des « imagined communities » de Kanno et Norton (2003), qui revient à des communautés imaginées, qui se trouvent au-delà de l'immédiat et du local, qui peuvent influencer la construction identitaire et l'investissement dans l'apprentissage d'un acteur. Les communautés imaginées permettent à l'acteur d'envisager le monde comme différent de ses réalités locales actuelles et d'investir son temps et son énergie à assurer la réalisation de visions alternatives de son futur, le tout permettant de conceptualiser une gamme de sois possibles qui influencent fortement les

types de possibilités d'éducation qu'une personne choisira (Kanno et Norton, 2003, p. 246). Pour certains enfants-participants, leur imaginaire postsecondaire incluait un plan détaillé de leurs études supérieures, de leur profession ou de leur famille imaginée, alors que pour d'autres leur vision était plus brumeuse. Cependant, tous avaient songé à leur avenir imaginaire postsecondaire. Les moments de choix, de rupture, de questionnements que vivent les enfants au cours de la transition de l'école élémentaire au collège ou à l'école secondaire peuvent avoir une influence non négligeable sur leur futur puisque

[For elementary school] pupils who [are] in the process of selecting a school, the very idea of secondary school [opens] up a space in their imaginations that [is] not entirely filled by what others [have] told them. This space [provides] highly fertile ground in which half-formed ambiguous and contradictory fears, fantasies and hopes of their own [can] be planted; a contradictory space constructed in the present around an unknown but inevitable future.

(Lucey et Reay, 2000, p. 192)

Effectivement, cet espace imaginaire qui est à la disposition des enfants qui vivent un moment de transition et de choix scolaire permet un alignement avec leurs objectifs postsecondaires. Qui plus est, la participation active des enfants au processus de choix scolaire lors de la transition élémentaire-secondaire peut mieux les préparer à vivre la transition secondaire-postsecondaire. La transition et le processus de choix scolaire constituent ainsi des étapes importantes vers la carrière et l'avenir de leur choix en raison de cet espace imaginaire qui se crée.

Imaginaire de métiers futurs

L'imaginaire postsecondaire évoqué par les enfants-participants de la Corse revenait parfois à la notion d'études postsecondaires, mais surtout aux possibilités de métiers futurs. Mickaël m'a expliqué son but de devenir menuisier en expliquant : « parce que mon parrain travaille la menuiserie et moi je vais aller travailler avec mon parrain quand je serai grand », un but qu'il a réitéré quand je lui ai rencontré de nouveau lors de notre activité de co-analyse. Nouléa « aimerai[t] bien faire les ongles » lorsqu'elle sera grande et Eliuccia a exprimé un désir de devenir « soit pâtissière chocolatière soit photographe. » Ces enfants relatent être arrivés à ces choix de métiers seuls, alors que d'autres enfants corses me racontent en avoir discuté avec leurs parents. Chaes veut étudier pour être cuisinier en Italie, même si ses parents l'encouragent plutôt de devenir chanteur ou humoriste. Pour Miguel, bien qu'il ne sache pas ce qu'il va choisir comme métier futur, il reconnaît l'importance de poursuivre ses études et en parle avec ses parents :

Miguel : Parce que mon père euh mon grand-père il a pas laissé mon père terminer l'école.

Megan : Et puis, pour toi, ça sera différent?

Miguel : Oui avec moi ça sera différent.

Megan : Ton père t'a raconté ça?

Miguel : Hum hum.

Megan : Et puis, qu'est-ce qu'il a dit?

Miguel : Il a dit «si tu apprends bien et tout tu vas réussir. »

Le désir de Miguel et de son père qu'il poursuive ses études, « apprenne bien » et termine l'école est un but partagé d'imaginaire. Dans d'autres cas, l'imaginaire est plus précis et fixé par un parent, tel que chez Laudyda :

Megan : As-tu une idée de ton métier futur?

Laudyda : Euh! Oui, notaire.

Megan : Ah, notaire, et puis comment es-tu arrivée à ce choix?

Laudyda : Ben parce que mon père m'a expliqué que notaire c'était un bon métier. On gagne beaucoup d'argent et du coup moi ça me tente parce qu'on gagne beaucoup d'argent et puis là je pense que ma vie j'aurais pas une mauvaise vie je travaillerai bien si j'ai des enfants je pourrai les nourrir, voilà! J'aurai assez d'argent.

Laudyda exprime avoir choisi la carrière de notaire à la recommandation de son père de ce métier lucratif qui lui permettrait de gagner amplement d'argent. Ceci constitue un exemple de l'influence des parents sur un autre choix important de leur enfant. D'autres enfants disent n'avoir pas fixé un but précis de carrière, mais tous disent y avoir réfléchi. Dans le cas de Toto, par exemple, « à chaque fois je change [d'idée] » de métier, mais il n'en demeure pas moins qu'il m'apprend que c'est un sujet important. Malgré leur jeune âge, le fait que les enfants de la Corse réfléchissent à leurs métiers et futurs postsecondaires réitère l'importance de tout choix qu'ils effectuent qui pourrait mieux s'aligner avec leurs buts de vie, le choix scolaire n'étant pas le moindre. Les enfants-participants corses, pourtant, ne commentent pas les liens entre leur imaginaire de métier futur et leur choix scolaire.

En Ontario, la carrière future envisagée par un enfant semblait plus fortement influencer le processus de choix scolaire postsecondaire et de ce fait, secondaire. Julie, par exemple, veut absolument devenir vétérinaire lorsqu'elle sera adulte. Elle et son amie, qui a le même but postsecondaire qu'elle, ont voulu choisir de faire leurs études secondaires en anglais pour mieux

se préparer pour leur formation universitaire en anglais. Elle m'a expliqué qu'elle est presque certaine qu'il n'y a pas d'universités en Ontario qui offrent le programme d'études vétérinaires en français, alors elle devra étudier en anglais, ce qui lui semble pertinent puisque Julie ne connaît pas de vétérinaires francophones dans sa région.

Well, I guess I want to stay in um Ontario to work so I don't have to like move um and I don't think there's any vets in French like that I speak French with, so I guess English you have to speak English and know everything in English⁴⁶.

Julie ne semble pas croire qu'il serait possible d'étudier ou de travailler en français. Le choix de travailler en anglais représente donc pour elle un non-choix qui semble être directement lié à son but d'étudier en anglais au palier universitaire. Dans ce cas, sa motivation d'étudier en anglais semble corrélée à sa notion qu'un vétérinaire en Ontario doit « tout connaître » en anglais. Ce but postsecondaire l'a fortement influencé lors de son choix scolaire, mais alors que son amie a effectué le transfert vers une école de langue anglaise, ultimement Julie a choisi de rester à l'école Citadelle, rappelant que plusieurs facteurs influencent ce choix complexe. Plusieurs autres enfants-participants ont échangé un imaginaire de carrière future, tel que Young Moose qui m'a raconté : « Plan A is like an engineer and Plan B is a pro-skater⁴⁷ », Tyrone qui aimerait être pharmacien, Neymar et Cameron qui envisagent d'être joueurs professionnels de soccer ou ingénieur et médecin respectivement ainsi qu'Eric qui aimerait jouer au hockey au niveau professionnel. Jim aimerait devenir médecin de sports, Mallory, pédiatre et Ray Lewis envisage « something in languages or in law⁴⁸. » Alors que l'exemple de Julie parle explicitement du lien entre son but de métier et son processus de choix scolaire, la majorité de ses collègues ont discuté d'idées de carrières futures sans pour autant indiquer comment leur choix scolaire s'aligne avec ce métier futur, tout comme les enfants de la Corse. Plus nombreux sont les enfants-participants ontariens qui ont parlé d'imaginaires d'études postsecondaires et de liens directs entre ceux-ci et leurs choix scolaires au palier secondaire.

46 - Julie: Eh! bien, je suppose que je veux rester en Ontario pour travailler, pour que je n'ai pas à déménager et je ne pense pas qu'il y ait des vétérinaires en français comme qui parlent français, donc je suppose que tu dois parler l'anglais et tout savoir en anglais.

47 - Young Moose : Plan A est [de devenir] un ingénieur et Plan B, un pro-skater.

48 - Ray Lewis : Quelque chose en langues ou en droit.

Imaginaire d'études postsecondaires

Vers la fin de chacune des entrevues, j'ai demandé aux enfants s'ils avaient des questions à me poser. Près de la moitié des enfants ontariens et un tiers des enfants de la Corse m'ont posé des questions sur mes études universitaires qui touchaient les programmes, la moyenne d'admission, les résidences, les études supérieures et ainsi de suite. Ray Lewis, par exemple, m'a posé plusieurs questions précises, telles que : « What university do you go to? Is it hard to get in? What's the average [mark] in most classes⁴⁹? » Cet intérêt fervent aux études postsecondaires ne fait qu'appuyer la notion que l'imaginaire postsecondaire des enfants peut représenter un critère de choix scolaire important.

Lors des activités de co-analyse et alors que les enfants-participants étaient en 9^e année en Ontario, la thématique d'études postsecondaires était encore plus souvent abordée. Katarina, qui fréquente l'école Citadelle, a révélé qu'elle vit beaucoup d'anxiété par rapport à son choix d'université et se demande souvent si elle pourra réussir dans un programme anglophone. Elle a également ajouté qu'elle aimerait que les enseignants l'aident déjà en 9^e année à planifier son choix d'université, mais elle sait que ça ne sera pas le cas, car elle m'a expliqué : « My sister's in grade 12 and she says they don't help you with university stuff until [grade 12]⁵⁰. » Selon Katarina, dès que les enfants commencent à considérer leurs choix postsecondaires ils devraient être accompagnés. Elle n'est pas la seule qui éprouve de la difficulté en contemplant son imaginaire postsecondaire, car Cameron avoue qu'il pense beaucoup aux bourses, aux programmes d'études et carrières possibles pour son futur. Il m'a confié que c'est particulièrement durant l'été entre la 8^e et la 9^e année que son questionnement s'est suscité : « There's so many questions I asked myself. Like I don't even know what I want to be anymore⁵¹. » Ray Lewis raconte qu'il pense de façon récurrente à son avenir et que c'est le début de l'école secondaire qui a provoqué sa réflexion :

49 - Ray Lewis: À quelle université vas-tu ? Est-ce difficile d'être accepté ? Quelle est la note moyenne dans plupart des cours ?

50 - Katarina: Ma sœur est en 12e année et elle dit qu'ils ne t'aident pas avec des choses pour l'université jusqu'à [la 12e année].

51 - Cameron: Il y a tellement de questions que je me suis posées. Comme je ne sais même plus ce que je veux être.

Obviously I'm thinking about it a lot, like thinking what should I be? What field I should take? [...] Like last year I wasn't really paying attention to that, but this year because I'm in high school and it actually matters and I'm what? Four years away⁵².

Ray avoue que c'est en raison du fait que ses études postsecondaires débiteront dans seulement quatre ans qu'il réfléchit beaucoup plus aux possibilités d'imaginaire postsecondaire. Il semblerait alors que la transition vers l'école secondaire puisse ouvrir cet espace pour réfléchir à la transition vers le postsecondaire pour les enfants concernés.

Pour certains, c'est le choix de la langue d'instruction à l'université qui influence déjà le processus de choix d'école secondaire. Pour Mallory, étudier en anglais à l'université est l'évidence. Elle ne sait pas si elle veut être avocate, orthodontiste ou médecin, mais elle sait qu'elle étudiera en anglais. Ce choix ne fait que la motiver davantage de poursuivre ses études secondaires en français :

I've already done 10 years of my studies in French so [...] why should I throw out all that effort for 8 years in English? Like 4 years in high school and 4 years in university because like then I'm gonna totally like forget my French and it's just it's pointless everything that I've done up until now⁵³.

Alors qu'on pourrait être tenté de croire qu'un imaginaire postsecondaire avec des études en anglais est un facteur qui motive un enfant à vouloir changer pour une école secondaire de langue anglaise, ce n'est pas forcément le cas. Sébastien, tout comme Mallory, explique le même raisonnement pour choisir une école de langue française en fonction de son imaginaire postsecondaire d'étudier en anglais à York University :

Because I'm used to French I've been going to a French school my whole life and like and I want to keep my French. Like if I leave for English like for 9th grade then I have a big chance to lose my French. So it's better to keep my French til 12th grade and then university I can go to English and I'll still have my French⁵⁴.

52 - Ray Lewis: Évidemment, je songe à ça beaucoup, comme je pense que devrais-je être? Dans quel domaine devrais-je étudier? [...] Comme l'année dernière, je ne m'intéressais pas vraiment à cela, mais cette année, parce que je suis au secondaire et ça importe vraiment et je suis quoi? Il ne me reste que quatre ans.

53 - Mallory: J'ai déjà fait 10 ans de mes études en français alors [...] pourquoi devrais-je jeter tous ces efforts pendant 8 ans en anglais? Comme quatre années à l'école secondaire et quatre années à l'université parce que, comme je vais totalement comme oublier mon français et c'est juste que c'est tout inutile ce que j'ai fait jusqu'à présent.

54 - Sébastien: Parce que je suis habitué au français, j'étudie dans une école française depuis toute ma vie et je veux garder mon français. Comme si je pars pour une école de langue anglaise comme pour la 9e année, j'ai une grande chance de perdre mon français. Il est donc préférable de garder mon français jusqu'à la 12e année et puis à l'université, je peux aller en anglais et je vais encore avoir mon français.

À la fois Sébastien et Mallory expliquent ne pas vouloir oublier ou perdre leur français et pour cette raison, il demeure crucial de poursuivre leurs études en français à l'école secondaire. Leurs buts postsecondaires influencent alors directement leur choix de la langue d'instruction au niveau secondaire. Il demeure intéressant aussi de noter qu'étudier en anglais au palier universitaire semble l'évidence, voire un non-choix, pour ces enfants-participants.

Katarina est d'accord qu'il faut étudier en anglais au postsecondaire, mais c'est plutôt en raison du fait qu'elle vit en milieu minoritaire : « If I was to go to university here I would go in English because I don't really see many options for French university here⁵⁵. » Elle est déjà au courant du fait qu'il y a beaucoup moins de choix d'établissements postsecondaires qui offrent des programmes en français qu'en anglais et ceci a une incidence en partie sur son choix scolaire désiré de fréquenter une école secondaire de langue anglaise, car elle explique : « Like in university it could be harder to follow like let's say math like the terminologies are different⁵⁶ » en français qu'en anglais. Elle voulait effectuer le transfert vers une école de langue anglaise pour mieux se préparer pour réussir à l'université en anglais, mais en fin de compte est restée à l'école Citadelle :

The only thing that I wanted to go to English for is I was scared to go to university because I know I'm probably going to go to an English university so I wasn't sure how that was going to work, but I kinda have to stay here, but I understand because my parents are like "You need to go in French to get a bilingual diploma⁵⁷."

Katarina exprime la façon dont son désir d'étudier en anglais au niveau postsecondaire a directement influencé son processus de choix scolaire d'école secondaire. Elle ne veut donc pas éprouver des difficultés avec un curriculum universitaire anglais et cela l'influence à vouloir choisir une école de langue anglaise.

Ballotelli, Veronica et Ray Lewis parlent plutôt de la possibilité d'étudier soit en français, soit en anglais, ou dans les deux langues pour leurs études postsecondaires. Ils sont contents que leur choix d'étudier en français au niveau secondaire laisse plusieurs portes ouvertes et Ray

55 - Katarina: Si je voulais aller à l'université ici, j'irais en anglais parce que je ne vois pas vraiment beaucoup d'options pour l'université en français ici.

56 - Katarina: Comme à l'université, il pourrait être plus difficile à suivre, comme disons mathématiques, comme les terminologies sont différentes [en anglais].

57 - Katarina: La seule raison pourquoi je voulais aller vers l'anglais c'est j'avais peur d'aller à l'université parce que je sais que je vais probablement aller à une université anglaise, donc je ne savais pas comment cela allait fonctionner, mais je dois rester ici, mais je comprends parce que mes parents sont comme "Tu dois aller en français pour obtenir un diplôme bilingue."

ajoute : « My parents said that they keep spots open for French bilingual people so I figured that a French education would help a lot⁵⁸. » Le fait que son choix scolaire au niveau secondaire pourrait améliorer ses chances d'être admis à une université renforce la façon dont ces deux moments de transition et ces deux choix scolaires sont intimement liés. Par ailleurs, la façon dont les parents voient l'éducation comme étant inscrite dans un marché de langues et l'influence de ceci sur les processus de choix scolaire des enfants est une thématique qui est discutée plus longuement au chapitre 6.

C'était plus rare que les enfants de la Corse établissent un lien entre leur choix scolaire et leur imaginaire postsecondaire, à l'exception de Lucie. Celle-ci a expliqué avoir fixé son choix sur la filière bilingue, car elle « trouve que tu apprends mieux par rapport aux autres filières par exemple section sport section arts » en tant qu'élève en filière bilingue. Ce choix est intimement lié à son imaginaire postsecondaire, car elle est sûre que « si tu voulais faire par exemple de grandes études eh! ben c'est mieux si tu fais bilingue » pour arriver à ce but. À l'exception de cet exemple, pourtant, les enfants de la Corse pensent à leur avenir postsecondaire, mais ne voient pas des liens directs entre le processus de choix de collège et leur avenir. Je me demande si les enfants n'établissent pas des liens entre leurs choix scolaires et leurs avenir en raison du manque d'information de qualité sur les choix et voies scolaires possibles. Comment penser au lien entre sa filière et les choix possibles au lycée ou à l'université si les enfants ne connaissent pas les différents choix possibles? Les enfants peuvent bien exprimer leurs désirs de futures carrières puisqu'ils connaissent mieux les options possibles de carrières, mais le cycle de (dés)information scolaire semble non seulement influencer le choix scolaire qu'ils vivent en ce moment, mais leurs possibilités de mieux s'aligner vers des buts d'imaginaire postsecondaires. À vrai dire, certains enfants-participants de l'Ontario ont également avoué ne pas avoir pensé au postsecondaire tels que Young Moose et Eric, ce qui pourrait également être lié à un manque de renseignements dans le contexte ontarien. Il me semble que cette transition représente un moment propice pour encourager les enfants à réfléchir de façon informée à leur avenir. On ne peut pas prétendre que tous se rendent compte de la façon dont les choix scolaires influencent les possibilités d'imaginaire postsecondaire, mais l'espace d'ouverture que crée la transition pour y réfléchir demeure incontestable.

58 - Ray Lewis: Mes parents ont dit qu'ils gardent des places ouvertes pour les personnes bilingues en français et j'ai donc pensé que l'éducation en français aiderait beaucoup.

Imaginaire familial

Dans le cadre du questionnaire, j'ai demandé aux enfants-participants d'indiquer le choix scolaire qu'ils effectueraient pour leurs futurs enfants. Cette question évoque un autre type d'imaginaire postsecondaire : la famille qu'imaginent avoir les enfants-participants. Bien qu'on soit tenté de croire que les enfants seraient beaucoup trop loin de la réalité de choix scolaire d'enfants futurs, tous ont répondu à la question dans les deux contextes, malgré le fait que tous n'ont pas pu répondre à la question touchant leur propre choix scolaire.

Tableau 6. Si j'ai des enfants, je les inscrirai

Ontario		Corse	
Dans une école de langue française	91 (73,4 %)	Dans la filière bilingue (français-corse)	13 (68,4 %)
Dans une école de langue anglaise	7 (5,6 %)	Dans la filière standard (français)	3 (15,8 %)
Dans un programme d'immersion	26 (21 %)	Autre	3 (15,8 %)
Total	124 (100 %)	Total	19 (100 %)

En Ontario, 73,4 % des enfants-participants ont choisi une école de langue française pour leurs enfants et en Corse le nombre d'enfants ayant choisi la filière bilingue français-corse était de 68,4 %. Le nombre d'enfants ayant choisi l'école de langue française en Ontario ressemble énormément au 76,5 % d'entre eux qui ont choisi l'école de langue française pour leur choix scolaire. Toutefois, en Corse, contexte dans lequel seulement 28,6 % des enfants-participants ont choisi la filière bilingue, il y a une augmentation de 40 % de la population qui a choisi le programme de langue minoritaire pour leurs enfants. Ce type d'imaginaire postsecondaire était le plus rarement évoqué par les enfants-participants lors de nos discussions et de ce fait, je ne peux pas répondre aux questions que suscitent ces résultats de questionnaire, mais je me permets tout de même de noter que la majorité des enfants dans les deux contextes choisissent de perpétuer le cycle d'enseignement dans la langue minoritaire pour leurs enfants futurs.

Ayant constaté les rôles qu'entreprennent l'École, le personnel enseignant, les amis et les enfants eux-mêmes dans le processus de choix scolaire, il est apparent que le contexte scolaire influence énormément l'enfant et son choix scolaire. Les implications théoriques et pratiques de ces influences du contexte scolaire sur les moments de transition et de choix scolaire que vivent les enfants seront conséquemment explorées dans la discussion des résultats qui suit.

5.7 Discussion : Choix scolaire et contexte scolaire

À travers ce chapitre, j'ai présenté les acteurs et les critères de choix qui influencent à différents degrés les processus de choix scolaire que vivent les enfants. En débutant par une mise en contexte des nombreux choix scolaires possibles, il devient évident que les enfants et leur famille en Corse et en Ontario sont confrontés relativement à un processus de choix complexe inextricablement lié à une concurrence des établissements qui ne fait que multiplier les inégalités de ce processus. Par la suite, j'ai présenté les paroles du personnel enseignant sur ce sujet, ce qui inclut le choix du silence, et le besoin d'une information de qualité plus transparente pour les enfants et leur famille. L'influence des pairs et des amis en tant que critère et non-critère de choix a également été examinée, un facteur qu'on ne peut se permettre d'ignorer en raison des conséquences possibles sur le plan scolaire lorsque les choses vont mal pour un enfant au plan social. Pour mieux comprendre le processus plus large que vivent les enfants durant le processus de choix scolaire, la transition primaire-secondaire a également été analysée d'après les paroles des enfants pour déchiffrer leurs inquiétudes et leurs besoins durant ce moment charnière. Finalement, le moment de choix en tant que moment d'ouverture aux divers imaginaires postsecondaires possibles a été présenté afin de contempler les liens entre choix d'un établissement scolaire et les possibilités d'avenir des enfants-participants. Cette présentation des données et des analyses des enfants ne pourrait être complète sans une discussion et une analyse théorique plus rigoureuse, ce qui permet d'exposer les besoins pratiques des enfants qui vivent le processus de choix scolaire en Ontario et en Corse en contexte scolaire.

Le capital social qui circule à l'école

L'influence des amis dans les processus de choix scolaire demeure un critère paradoxal, mais également non négligeable. La littérature scientifique indique que les amitiés constituent une ressource de réseau ou de capital social importante pour les enfants durant la transition scolaire (Cantin et Boivin, 2004; Wargo Aikins *et al.*, 2005; Weller, 2007). Il appert que « youth with stable, high-quality friendships are likely to feel more support across the transition, to experience greater feelings of security and competence within the new school setting, and to endorse more positive school perceptions » (Wargo Aikins *et al.*, 2005, p. 55). Vivre une transition plus positive est donc lié aux ressources sociales des enfants. D'après les propos des enfants-participants, les adultes ont tendance à ignorer ou minimiser l'importance des amis dans le processus de choix scolaire, par exemple lorsque Katarina dit que ses parents lui disent souvent

« Your friends now won't be your friends later. » Cette perception que les amitiés des enfants sont un facteur insignifiant n'est pas prudente, car au-delà de faciliter l'adaptation sociale à la nouvelle école, « le fait d'avoir des amis dans le collège et surtout dans la classe aide les élèves à rester mobilisés sur les études et les activités scolaires » (Duru-Bellat et van Zanten, 2006, p. 191). L'insertion sociale au collège ou à l'école secondaire peut alors induire des effets positifs sur la performance scolaire d'un enfant. Inversement, le manque de soutien des pairs peut engendrer des conséquences néfastes sur la transition d'un enfant. Effectivement, les discontinuités et les ruptures d'amitiés d'un enfant peuvent avoir des ramifications pour son capital social et pour son adaptation à sa nouvelle école et à son nouveau programme. Si les enfants sont influencés par le désir de poursuivre leurs études avec leurs amis, ce choix peut générer des effets positifs à la fois pour les succès scolaire et social de ceux-ci. Néanmoins, nombreux sont les enfants qui disent qu'ils tentent de choisir avant tout selon leurs besoins et non les choix de leurs amis. Pour permettre à tous de vivre une transition qui est facilitée par une insertion sociale aisée, il pourrait être pertinent d'enseigner ou d'accompagner les enfants à développer des compétences sociales qui facilitent la formation de nouvelles amitiés, surtout étant donné que ce facteur peut avoir des répercussions directes sur la façon dont l'enfant s'adapte à un moment de transition (Wargo Aikins *et al.*, 2005; Weller, 2007). Partant de ce fait, Weller (2007) insiste sur le fait que « the winners and losers in the choice process are also often winners and losers in terms of friendship formation » (p. 350). Il n'est donc pas surprenant que de nombreux enfants en Ontario et en Corse se disent préoccupés des choix scolaires de leurs amis.

De prime abord, l'influence entre amis concernant le choix scolaire peut sembler positive, mais quelles sont les répercussions de ces nombreuses discussions entre enfants sur les choix scolaires s'ils n'ont pas tous accès aux renseignements pertinents concernant les choix scolaires possibles? Il est apparu lors de mes observations et en conférant avec les enfants qu'ils discutent souvent de leur choix scolaire entre eux et tentent parfois de se convaincre les uns et les autres quant au « meilleur » choix scolaire. Les enfants, acteurs de leur scolarisation dans le contexte scolaire, doivent trier les renseignements informels qu'ils reçoivent de leurs pairs tout en décidant du choix qui sera le plus profitable pour eux, tâche que tous n'ont pas les mêmes chances d'accomplir. Les enfants qui se retrouvent avec un plus grand cercle d'amis ont, en principe, accès à plus de renseignements. Rappelons que les amis sont une source incontestable de renseignements informels qui peuvent profiter à l'enfant qui vit un choix scolaire, ce que Lucie

évoque en expliquant que « les amis ils essaient pas d'influencer, mais ils essaient de les aider », en référence aux amis de la classe. Pour certains, les renseignements qu'ils acquièrent à l'école s'ajoutent aux ressources familiales, alors que pour d'autres les renseignements offerts par le contexte scolaire seront les seuls auxquels ils se reporteront pour fixer un choix. De ce fait, le nombre et la qualité des connexions sociales en contexte scolaire permettent à la fois de multiplier son capital social et son pouvoir, attendu que dans ce processus de choix l'information est une source indéniable de pouvoir.

Dans leur étude concernant les informations disséminées aux parents lors des processus de choix scolaire, Ball et Vincent (1998) font la distinction entre les renseignements officiels/froids et de bouche-à-oreille/chauds (p. 380), expliquant que les établissements font circuler les renseignements froids et que les renseignements chauds proviennent de réactions affectives ou d'expériences des parents qui circulent dans les réseaux sociaux. Les chercheurs privilégient le terme « grapevine knowledge » pour expliquer ce phénomène d'échange de renseignements chauds entre parents qui peuvent devenir plus influents pour certains parents que les renseignements provenant des établissements, tels que les classements des écoles ou programmes offerts. Plus particulièrement, les chercheurs notent que cette « attention to the grapevine socially re-embeds choosers and highlights the methodological dangers involved in ripping choices out of context [...] The grapevine is a collective attempt to make sense of the locality and particular features within it » (p. 379), notamment par rapport aux écoles locales. L'importance du local dans les processus de choix se doit ainsi d'être soulignée puisque ce choix est nécessairement intégré dans la culture locale, fait dont les établissements ne rendent pas toujours compte. Par exemple, rappelons que l'Académie de Corse utilise le même formulaire pour l'ensemble des collèges en Corse. Ce « Dossier d'admission en classe de 6^{ème} » ne fait que lister les options de filière possibles selon le collège, sans offrir leur description ou des renseignements particuliers concernant les différents collèges. Pour en apprendre davantage sur les collèges du quartier ou sur la qualité de différentes filières, les renseignements chauds deviennent indispensables. Je considère que ce concept de « grapevine knowledge » peut s'appliquer aux enfants qui font également circuler des renseignements chauds entre eux à la fois en Corse et en Ontario. Dans le contexte ontarien en particulier, un manque de renseignements concernant des écoles autres que l'école de langue française semble créer un plus grand besoin de renseignements « chauds » sur les écoles de langue anglaise selon les enfants-participants.

Pour que les enfants mettent à profit leur capital social dans le cadre du processus de choix scolaire, il devient important que leur cercle social leur fournisse les ressources pertinentes pour un choix éclairé, à la fois froides et chaudes. Pour permettre à tous les enfants de comprendre les différents choix possibles et de pouvoir discuter de façon informée avec leurs amis, il semblerait que le contexte scolaire est idéal pour assurer à tous l'accès aux renseignements requis pour contribuer effectivement au processus de choix scolaire. À vrai dire, van Zanten et Obin (2008) précisent qu'une façon d'améliorer les processus de choix scolaires pour tous revient à « donner une information de qualité à toutes les familles, notamment à l'entrée au collège et au lycée ; l'accès à l'information étant une des causes majeures d'inégalité devant l'offre scolaire » en ajoutant qu'il serait également nécessaire de « trouver les canaux et les relais pour mieux informer les familles des quartiers populaires » (p. 119-120). Les cas des écoles Muntagna et Citadelle indiquent pourtant que l'école ne facilite pas l'accès aux renseignements officiels ou la circulation de capital social pour atteindre ce but d'améliorer l'accès à l'information. De ce fait, ce sont seulement les enfants qui profitent d'un capital culturel, voire symbolique, plus élevé qui sont à un avantage dans la circulation des informations chaudes concernant les choix scolaires possibles. Ainsi, les renseignements qui passent en contexte scolaire en Corse et en Ontario sont loin d'être complets et constituent plutôt des curricula réels et cachés que les enfants doivent tenter de décortiquer seuls. Il importe de souligner que tous ne sont pas similairement outillés pour effectuer cette tâche.

Le choix scolaire : curricula réels et cachés

Il me semble crucial d'analyser l'importance relative du contexte scolaire sur les processus de choix scolaire des enfants à travers une lentille théorique de sociologie du curriculum, ce qui permet d'analyser ce qui est enseigné explicitement et implicitement à l'école sur les choix scolaires. Le choix des discours et des silences du personnel enseignant des écoles Muntagna et Citadelle sur les choix scolaires possibles des enfants ne devraient pas être lu comme arbitraire. En effet, les discours et silences concernant les choix scolaires en contexte scolaire représentent des actions pédagogiques qui ne sont pas sans conséquence, étant donné surtout que « toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel » (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 19). Cette violence symbolique s'inscrit dans la structure même des écoles et paraît alors comme naturel ou allant de soit, résultant dans une reconnaissance des enfants du capital

symbolique des membres du personnel et une asymétrie des relations de pouvoir entre personnel et enfants. Tous les enfants-participants n'acceptent pas forcément cette violence symbolique, ce que l'on peut constater en analysant leurs paroles qui font preuve de réflexivité et d'un esprit critique, par exemple en dénonçant le manque d'accompagnement ou les conseils biaisés des enseignants. Le silence observé par les enfants dans les deux contextes par rapport aux choix scolaires, ainsi que les discours biaisés du personnel enseignant dans certaines circonstances relatées par les enfants-participants, constituent des curricula exécutés par les écoles et leurs acteurs. Ces curricula sont des construits sociaux et doivent alors être lus et analysés en tant que tels.

Reste que mon terrain ethnographique m'a permis de conclure que le choix scolaire représente des curricula réels, cachés et, plus rarement, formels qui circulent au sein de l'école et constituent ainsi des sites de confrontations d'intérêts et d'enjeux de pouvoir entre le personnel scolaire et les enfants et familles qu'elle dessert ainsi qu'entre les enfants. En outre, si les curricula cachés reviennent aux « façons de lire la réalité » (Duru-Bellat et van Zanten, 2006, p. 204) qu'apprennent les enfants à l'école, la socialisation scolaire des enfants-participants a une incidence profonde sur leurs lentilles et perceptions des choix scolaires possibles et désirés. Les moments de silence du personnel relativement aux options de choix scolaire en Corse et en Ontario représentent également des curricula cachés puisqu'ils renseignent tout de même au sujet des choix scolaires. De plus, les enfants, de leur côté, se disent usuellement silencieux dans ce processus dans le contexte scolaire, ce qui m'amène à poser la question suivante : ce silence est dans l'intérêt et aux dépens de qui? En outre, l'analyse du silence exige également une analyse de ce qui est dit et comment ces messages sont transmis par l'école. Les différents types de curricula sont alors inextricablement liés et créent des discours officiels et officieux importants. Je compte conséquemment extraire le sens derrière les curricula reliés aux choix scolaires qui circulent dans les écoles Muntagna et Citadelle.

Des effets de filiarisation externes et internes existent en Ontario et en Corse. En Ontario, les enfants qui choisissent une langue d'instruction ou un programme précis doivent choisir l'établissement scolaire qui offre le choix désiré (filiarisation externe). Pourtant au sein d'une école choisie, les enfants sont également filiarisés à l'interne avec des types de cours appliqués, théorique et autres ainsi qu'avec l'offre de programmes spécialisés au sein d'une même institution. De façon similaire, mais tout de même différente en Corse, les enfants sont filiarisés à

l'internet et à l'externe. En Corse, les enfants sont avant tout filiarisés à l'interne avec les nombreux choix de filières au sein de chaque collège. Cependant, l'assouplissement de la carte scolaire et les demandes de dérogation permettent que certains choix se fixent sur l'établissement en particulier et non seulement la filière du collège de secteur, d'où la filiarisation externe en Corse. Les effets de filiarisation externe et interne créent à la fois curricula réels et cachés important étant donné que

classes, cycles, filières, options et programmes assurent en effet non seulement une mise en forme et une mise en ordre des contenus cognitifs et culturels susceptibles d'être enseignés, mais aussi un ordonnancement social des élèves, une manière de mettre chacun « à sa place », de lui assigner une place ou un parcours. (Forquin, 2008, p. 11)

Le fait de filiariser les enfants selon niveaux de cours, filières et programmes procède alors à l'organisation des enfants sur le plan social, ce qui peut résulter dans la reproduction des inégalités en permettant certains choix uniquement aux dominants. Effectivement, si tous ne sont pas outillés de la même façon sur les choix scolaires possibles, tous n'ont pas les mêmes chances de conquérir la compétition entre établissements scolaires, filières, options, types de cours et ainsi de suite. Néanmoins, les processus de filiarisation externes et internes se présentent en tant que curricula formels. Les acteurs des systèmes scolaires n'acceptent pas seulement ces processus, mais les structurent au moyen de leurs politiques et directives. Alors que « les dispositifs curriculaires se présentent en fait comme une multiplicité d'itinéraires possibles » et que l'affichage fait en sorte que tous semblent avoir accès à ces nombreux itinéraires, « la “marge de choix” [...] s'avère en fait très inégale » (Forquin, 2008, p. 11) et différencie selon les capitaux de chacun. Étant donné que le contexte scolaire ne permet pas à tous d'avoir accès aux renseignements qui permettraient aux enfants d'accumuler les connaissances et les capitaux nécessaires pour effectuer des choix égaux, il n'existe pas de « curriculum commun » de choix scolaire en contexte scolaire en Ontario ou en Corse. Rappelons que l'article 13 de la CIDE constitue le droit de l'enfant à recevoir des informations, fait qui rappelle que toute pédagogie qui respecte les droits internationaux des enfants envisagerait l'importance que tous soient adéquatement informés devant un choix monumental tel que le choix scolaire.

Lors de ma rencontre avec le directeur de l'école Citadelle, il m'a confié que le personnel de l'école a la tâche de prendre en charge la rétention des élèves. En fait, cette tâche revient notamment aux orienteurs, car « c'est eux qui mettent la pression pour qu'ils restent » (notes de

terrain, janvier 2013). Ces messages de rétention, fortement politicisés, deviennent alors des curricula réels de l'école, de son administration, de son personnel enseignant et en particulier du bureau d'orientation qui a comme but formel d'orienter les enfants dans leurs trajectoires scolaires et comme but réel de les orienter à rester à l'école Citadelle. Pour cette raison, l'information disséminée par le bureau d'orientation de l'école n'est pas neutre et devient un moment durant lequel les orienteurs exercent un pouvoir symbolique sur les enfants qui influence à divers degrés les enfants selon leur regard de la légitimité du pouvoir de ces adultes. En outre, il semblerait que le personnel ne conceptualise pas cette transition comme un moment de choix scolaire que vivent les enfants, mais une occasion de rétention que vit l'école. De façon similaire, la direction au collège Bellevue en Corse m'a avoué que les parents sont consommateurs d'écoles et elle a également son rôle à jouer : « oui, je fais mon marché » (notes de terrain, novembre 2013). Étant donné que dans le cas corse, la directrice évoque faire son marché de façon explicite pour les parents, on peut constater que dans les deux contextes, les écoles admettent participer aux logiques de marché et vouloir augmenter ou retenir leurs effectifs. En effet, rappelons que tout moment de choix pour les enfants représente un moment de concurrence pour les établissements scolaires.

J'ai eu l'occasion d'être en classe à l'école Muntagna alors que le maître distribuait les dossiers d'admission en classe de 6^e aux enfants. Ce faisant, le maître a annoncé au groupe : « Parce que vous allez en bilingue, j'ai choisi votre LV1 – italien pour vous tous » (notes de terrain, mai 2013). Alors que certains enfants minimisent de tels moments à des plaisanteries, ces mots créent tout de même un curriculum réel annonçant aux enfants ce que le maître considère être le « bon » choix scolaire à effectuer. Si ce commentaire avait été suivi d'une discussion qui permettait à tous d'exprimer leur opinion concernant les choix scolaires possibles, le commentaire pourrait être compris comme une opinion parmi d'autres, mais étant donné que le maître était le seul qui avait l'occasion de prendre la parole, il a affiché un curriculum réel en renseignant les enfants sur le seul choix possible. Le maître de la classe de CM2 en Corse affiche l'importance du choix de l'italien comme LV1 et de la filière bilingue et, ce faisant, crée un curriculum réel lié au choix scolaire désiré. Dans le contexte de l'étude de Lamoureux (2007) en milieu minoritaire ontarien, « le discours des participants révèle les tensions issues de la rupture avec le modèle de succès ou de l'élève idéal véhiculé par l'école » (p. 122), indiquant que choisir autrement que le modèle de succès circulé par le personnel enseignant peut se vivre en tant que

moment de rupture pour les enfants concernés. De ce fait, le traitement silencieux envers les enfants ayant choisi l'anglais que nous raconte Marie en disant que « tous ceux qui ont pris anglais il leur parlait plus », devient un curriculum caché puissant qui exclut les enfants concernés.

D'après ce que les enfants m'ont raconté des interventions de membres du personnel et de l'équipe administrative à l'école Citadelle sur les choix scolaires, ceux-ci créent des curricula réels liés aux avantages de l'école de langue française et de l'école Citadelle en particulier. Dans une école et un système préoccupés de sa mission d'aménagement linguistique et du but de former des citoyens francophones, tout autre choix ou identité se voit marginalisé. Il faut reconnaître ici une tension importante du choix scolaire en milieu minoritaire puisque le personnel enseignant à la fois en Corse et en Ontario semble agir pour le mieux pour la communauté linguistique minoritaire, mais que faire lorsque les enfants et leurs processus de choix se trouvent exclus dans cette culture scolaire? Cette tension entre choix individuel et communauté minoritaire sera abordée plus longuement au sein du chapitre 7. Qui plus est, mettant de côté le choix de la langue d'instruction, le choix de ne pas créer des curricula réels à partir de renseignements de qualité sur les choix scolaires fait en sorte que le personnel enseignant des écoles Muntagna et Citadelle agit comme « agents du processus de construction des inégalités scolaires et sociales » (Ropé, 2001, p. 41) bien que ce soit usuellement de façon inconsciente. Effectivement, le fait d'être silencieux envers le processus de choix scolaire contribue autant aux curricula qu'apprennent et internalisent les enfants que les paroles des enseignants.

Une analyse des curricula réels et cachés concernant les choix scolaires permet de mieux creuser ce qui est dit et ce qui est fait dans les écoles et dans quel but, mais il importe également de s'intéresser à ce qui n'est pas dit. Quel message envoient les écoles en maintenant leur silence sur les processus de choix scolaires que vivent les enfants? Le curriculum caché quant aux rôles que devraient entreprendre les enfants inculque une exclusion des enfants du processus, par exemple en envoyant un formulaire aux parents en Corse ou en organisant des soirées d'informations pour les parents en Ontario sans en faire de même pour les enfants. Nonobstant, les écoles pourraient outiller les enfants de l'Ontario et de la Corse des informations froides nécessaires pour participer au processus de choix, soit familial ou dans certains cas autonome, efficacement. L'exclusion des enfants d'un choix crucial qui les concerne directement crée aussi

un curriculum caché lié au statut marginalisé et à la position inférieure de l'enfant à l'École, rappelant le pouvoir des adultes qui les entourent et le manque d'intérêt à leurs voix. Néanmoins, tous n'acceptent pas ce modèle d'enfant passif implicitement transmis. En renégociant leur métier d'élève, les enfants développent « des stratégies au sein d'institutions plus complexes et plus concurrentielles que par le passé » (Duru-Bellat et van Zanten, 2006, p. 177). Rappelons que plusieurs enfants disent ne pas vouloir l'aide du personnel enseignant. Toto précise que « c'est pas à eux de choisir » et Sébastien relate que les enfants doivent déjà négocier avec de nombreuses voix d'adultes qui tentent d'influencer leurs choix puisque « they already have their parents, their family suggesting them to go there so they don't want more people telling them to do that⁵⁹. » Quand les enfants disent douter de l'aide que peut offrir un enseignant, ces interventions impliquent que les enfants maîtrisent le curriculum caché des relations de pouvoirs du processus et sont conscients que le personnel présente certains choix comme étant plus légitimes que d'autres. Par ailleurs, le nombre élevé d'enfants de la Corse qui vivent des choix scolaires qui diffèrent de ce que leur maître a prescrit, soit le choix de l'anglais en tant que LV1 et de filières autres que la filière bilingue, indique également que les enfants peuvent exercer un métier d'élève qui s'écarte des attentes du personnel enseignant et de l'école.

L'accès au pouvoir au sein de l'École, par exemple au droit de la parole des enfants ou au droit aux informations nécessaires concernant les choix scolaires possibles, est influencé par les structures sociales plus larges qui semblent contraindre la participation des enfants à leur propre processus de choix scolaire, mais les enfants peuvent également contourner leur métier d'élève à leur façon selon leurs buts et besoins. Cependant, étant donné que l'enfant (re)négocie sa position dans l'école en s'appuyant sur l'ensemble de ses capitaux, chacun n'a pas la même capacité de négocier et de se positionner au sein de son école et dans la société de façon stratégique quant à ses choix et à sa transition scolaire. D'où l'intérêt de s'attarder particulièrement à la socialisation scolaire des enfants et au métier d'élève qu'ils exercent.

La structuration de l'autonomie de l'enfant-acteur en contexte scolaire

Un des buts principaux de la présente recherche est de mieux comprendre les rôles qu'entreprennent les enfants dans leurs propres processus de choix scolaire avec un intérêt

59 - Sébastien : Ce n'est pas bon parce qu'alors [les élèves] ont beaucoup de pression, ils ont déjà leurs parents, leur famille qui suggèrent qu'ils vont à telle école donc ils ne veulent pas plus de gens qui vont leur dire quoi faire.

particulier à la reconnaissance ou à la marginalisation des voix et opinions des enfants par les adultes qui les entourent. Dans le contexte scolaire, une analyse de la socialisation des enfants-participants s'avère indispensable, surtout pour faciliter la compréhension du rôle de métier d'élève qu'entreprennent les enfants et l'influence de celui-ci dans les processus de choix scolaires qu'ils vivent. Pour pousser une telle analyse à l'ampleur désirée, j'ai recours aux concepts d'autonomie cognitive et politique (Bélanger et Farmer, 2012). Amorçons l'analyse à partir du concept d'autonomie cognitive, terme qui revient à « la capacité de l'élève à résoudre des problèmes, à effectuer des tâches sans se référer à l'enseignant » (Bélanger et Farmer, 2012, p. 175). Rappelons que si apprendre son métier d'élève revient à assimiler les règles du jeu de l'école, la socialisation scolaire apprend à l'enfant aussi

à « jouer le jeu », à exercer un métier d'élève qui relève du conformisme, autant que de la compétence. Assimiler le curriculum, c'est devenir l'indigène de l'organisation scolaire, devenir capable d'y tenir son rôle d'élève sans troubler l'ordre ni exiger une prise en charge particulière. (Sirota, 1993, p. 89)

À partir de cette conceptualisation du métier d'élève et de mes observations sur le terrain, je me permets de conclure, tout comme Bélanger et Farmer (2012), que l'autonomie cognitive est le type d'autonomie plus recherché et valorisé par l'école, conclusion à laquelle je suis également arrivée lors de mes terrains aux écoles Citadelle et Muntagna.

Étant donné que le temps et l'espace des enfants des deux contextes sont très structurés, sur le terrain, j'ai fréquemment observé les enfants silencieux assis à leur pupitre ou réduits au silence par le personnel enseignant. Certains enfants avaient droit à la parole en levant la main quand l'enseignant leur donnait la permission d'intervenir ou dans le cadre de certaines activités participatives que j'ai observées en Ontario, mais le métier d'élève quotidien que j'ai observé constituait un rôle passif en salle de classe. En effet, lors de mon terrain à l'école Citadelle, une enseignante m'a avoué qu'elle était inquiète que je trouve ça « plate » de participer en tant qu'élève dans sa classe (notes de terrain, janvier 2013). Elle m'a encouragée à lui faire savoir si je trouvais mes journées trop longues, car je pourrais toujours intervenir davantage dans les leçons et activités de la classe. Ce petit commentaire insouciant m'a frappée profondément, car l'enseignante reconnaît ce que j'avais observé et vécu : le rôle de l'enfant en classe est surtout de réceptacle passif. Si elle admet que ça doit être ennuyeux pour moi-même, pourquoi penserait-elle que ça se vit autrement pour ses élèves? En Corse, j'ai observé un rôle encore plus passif

chez les enfants, ce qui m'est devenu plus apparent lorsque j'ai fait passer le questionnaire en classe. Alors qu'en Ontario les enfants parlaient, rigolaient, circulaient assez librement dans le local pendant que j'ai fait remplir le questionnaire, en Corse, les enfants sont demeurés assis pendant toute la durée de l'activité. Même lorsque deux enfants avaient terminé leur questionnaire et que je leur ai demandé d'aider leurs collègues qui avaient des questions concernant le questionnaire, elles sont restées assises. Quelques minutes plus tard, je leur ai demandé si elles avaient aidé leurs collègues et elles m'ont dit « on ne savait pas si on pouvait se lever » (notes de terrain, mai 2013), commentaire qui m'a énormément surpris, car je n'ai jamais vu un enfant confirmer avoir la permission de circuler en classe durant mon temps passé dans le système scolaire ontarien.

Ces expériences de terrain ne font que rappeler le rôle passif des enfants qui est structuré par l'école et constitue un curriculum caché du rôle de soumission des enfants que promeut l'école. Les enfants sont en mesure de manipuler et modifier le jeu du métier d'élève (Bélanger et Farmer, 2004; Perrenoud, 1994b; Sirota, 1993) et peuvent ainsi rejeter le rôle structuré et imposé par leurs enseignants. En revanche, la sociologie du curriculum permet de mettre en lumière les façons dont « la connaissance est une construction sociale et hiérarchisée, jouant un rôle-clé dans les rapports de pouvoir en participant au maintien des groupes dominants » (Van Haecht, 2006, p. 83), permettant ainsi aux adultes de limiter le rôle, et la parole, de l'enfant dans le contexte scolaire. À vrai dire, le type de métier d'élève structuré par le personnel enseignant que j'ai observé n'incite pas de façon explicite les enfants à dépasser l'autonomie cognitive pour exercer une autonomie politique en contexte scolaire.

Les constructions et reconstructions du métier d'élève en contexte scolaire

Le concept d'autonomie politique inclut nécessairement une réinvention et une construction continue du métier d'élève, car ce type d'autonomie revient à la capacité de l'enfant-acteur « à prendre des décisions par lui-même » et exige que l'adulte « [doive] accepter d'être le facilitateur de l'épanouissement de l'enfant, citoyen de la classe à l'égal de l'enseignant » (Bélanger et Farmer, 2012, p. 176). Conséquemment, si le métier d'élève se voit reconstruit, il devrait en être de même pour les métiers d'enseignants, surtout étant donné que « l'autonomie n'est pas une fin en soi mais une relation » (Bélanger et Farmer, 2012, p. 188). Pour ce qui est des instances pédagogiques que j'ai pu observer sur le terrain, surtout concernant les processus de

choix scolaire des enfants, il semblerait que le personnel des écoles Muntagna et Citadelle ne participe pas à ces constructions continues des rôles d'élèves et d'enseignants.

Bien que le contexte scolaire puisse constituer un contexte particulièrement contraignant pour la prise de décision des enfants (Cox, Dyer, Robinson-Pant, et Schweisfurth, 2010), les enfants peuvent également faire preuve d'*agency* à leur façon à l'école. Par exemple, en Ontario, une des enseignantes utilise un système de X pour discipliner les élèves de sa classe. Lorsque les élèves parlent ou dérangent alors qu'ils devraient être en train de travailler, l'enseignante trace un X sur le tableau. Lorsqu'il y a trois X sur le tableau, l'enseignante arrête d'enseigner et leur donne un travail de français. Les enfants doivent effectuer leur travail en silence pour le reste de la classe et le terminer à la maison en devoirs. L'enfant qui n'effectue pas le travail en devoirs a une retenue. Une journée alors que j'observais dans cette classe, le groupe-classe a accumulé deux X. Quelques enfants se sont mis à jaser entre eux, l'enseignante s'est levée pour inscrire un troisième X sur le tableau et un enfant a levé la main. L'enfant a demandé si au lieu de mettre un X pour toute la classe, l'enseignante pourrait écrire les noms des enfants qui parlaient au lieu de punir l'ensemble du groupe. L'enseignante a répondu que si c'est la moitié du groupe ou plus, tous recevront le X, mais que si ce ne sont que quelques élèves, elle accepte d'inscrire seulement les noms de ceux qui méritent le X. Voilà une façon dont cet enfant a changé sa réalité en exprimant sa parole. Durant mon terrain dans la classe de CM2, j'ai observé des enfants qui ont adopté un rôle de leader, mais ces rôles étaient fortement structurés par le maître, notamment quand celui-ci donnait certaines tâches ou responsabilités aux enfants. Cependant, le maître m'a raconté une histoire qui expose la capacité d'*agency* de la part d'enfants à l'école Muntagna. Il y a trois ans, le personnel de l'école a interdit les jeux avec ballons durant la récréation. Par la suite, un groupe d'élèves du CM2 ont organisé une pétition qui demandait pour l'organisation de jeux durant la récréation et l'ont fait signer par des enfants de tous les niveaux de l'école. Les professeurs ont répondu à la pétition en organisant des jeux et tournois d'échecs à la récréation. Bien qu'anecdotiques, ces exemples illustrent à la fois des exemples de façons dont le personnel enseignant structure le métier d'élève des enfants et de façons dont les enfants tentent de contourner ces relations de pouvoir en exprimant leurs paroles.

Concernant les processus de choix scolaire en particulier, les enseignants n'encouragent pas les enfants à développer leur autonomie politique durant ce processus de transition et de choix décisif pour leur avenir scolaire. Cependant, cela ne veut pas dire que les enfants ne

réussissent pas à mettre en œuvre des stratégies de résistance pour contourner le pouvoir symbolique des adultes qui les encourent en contexte scolaire et à en tirer profit pour leurs propres processus de choix scolaire. Rappelons que pour Giddens, l'acteur social se définit par sa capacité de réflexivité et par son pouvoir, ce qui revient à sa « capacité d'accomplir les choses » (Giddens, 2005, p. 345). L'échange d'informations entre enfants constitue un exemple clé de la façon dont les enfants font preuve de leur pouvoir et de leur *agency*. Les enfants peuvent ainsi accumuler du capital social dans le but d'échanger des informations pour mieux cibler l'établissement qui répondra à leurs besoins de capitaux sociaux, culturels et économiques, voir symboliques. Par ailleurs, certains enfants ont approché des membres du personnel enseignant individuellement pour demander des ressources supplémentaires concernant leur choix scolaire. Ils n'ont pas attendu que leur enseignant leur donne les ressources, mais ont agi pour les obtenir eux-mêmes. Qui plus est, les enfants en Corse et en Ontario tentent d'exprimer leurs paroles en salle de classe, y compris leurs besoins particuliers et préoccupations, concernant la transition et le choix qu'ils vivent. Ce sont plutôt les adultes qui n'ouvrent pas suffisamment l'espace pour un dialogue authentique sur ces sujets. Laudyda précise que si un enfant pose une question durant une leçon sur la leçon, le maître va l'écouter et va lui répondre, mais si un enfant veut parler de choix scolaire « il va pas t'écouter il va dire c'est hors sujet ». Je comprends la nécessité de rester dans le sujet au cours d'une leçon, mais quand les enfants peuvent-ils poser leurs questions si la thématique de choix scolaire n'est jamais le « sujet » ? Dans le contexte ontarien, Cameron explique que durant les discussions sur les choix scolaires en classe en Ontario « on dit notre point and then la conversation like goes nowhere ». Ceci précise qu'on ne répond pas aux besoins des enfants relativement au processus de choix et moment de transition qu'ils vivent simplement en discutant de ceux-ci avec eux. Les enfants veulent que leurs paroles « go somewhere » ou aboutissent à quelque chose.

En effet, le silence des enseignants sur les choix scolaires que vivent les enfants limite l'*agency* des enfants dans les processus de choix qu'ils vivent, et ce, malgré le fait que le moment charnière de la transition primaire-secondaire apparaît comme un moment propice pour encourager les enfants à prendre en main leur avenir scolaire. Les paroles des enfants par rapport aux limites de leur accompagnement scolaire durant le processus de choix scolaire fait preuve de leur capacité de réflexivité en tant qu'acteurs sociaux. Ce faisant, les enfants reconstruisent leur métier d'élève dans un métier plus critique, lié à leur capacité d'autonomie politique et tentent

ainsi de se repositionner au sein de l'École et d'entreprendre un rôle plus actif dans leur scolarisation. Le moment de transition et de choix scolaire que vivent les enfants peut constituer un moment propice pour transformer les cultures scolaires pour véritablement accompagner les enfants dans cette relation continue d'autonomie politique et de reconstruire à la fois les métiers d'élève et d'enseignants ensemble. Qui plus est, un meilleur accompagnement pour tous dans le contexte scolaire pourrait minimiser la marge entre les choix possibles des enfants avec beaucoup et peu de capitaux, permettant à l'école d'effectivement minimiser l'inégalité des chances plutôt que de la reproduire.

Quel accompagnement durant la transition scolaire?

Les enfants-participants de ce projet ne vivent pas seulement un processus de choix scolaire, mais un moment de transition de la 8^e à la 9^e année ou du CM2 à la 6^e. Ces transitions représentent des moments décisifs pour tous, car une transition réussie est liée à l'achèvement des études secondaires alors qu'une transition ratée est liée au phénomène de « falling off track » qui peut résulter en un décrochage scolaire (Neild, 2009). Effectivement, la transition du CM2 à la 6^e est traitée de moment « à risque » des enfants, car « l'entrée en sixième entraîne un passage dans une organisation plus complexe où chacun est défini davantage par son statut que par sa personne et où la sélection joue un rôle beaucoup plus important que dans l'école primaire » (Duru-Bellat et van Zanten, 2006, p. 184). Par ailleurs, c'est la fin de la 8^e année en Ontario ou du CM2 en 6^e qui représente le début du moment charnière dans la trajectoire scolaire des enfants, étant donné que pour la proportion d'enfants qui éprouvent un changement négatif dans leur performance scolaire au secondaire, ce phénomène se déclenche avant même d'effectuer le transfert à leur nouvelle école (Duchesne *et al.*, 2005). Ce constat ne fait que rappeler que le moment de transition débute alors que les enfants sont toujours à leur école élémentaire.

Ainsi, Christ (2000) suggère que la liaison entre école élémentaire et collège pourrait être grandement facilitée pour les enfants par une meilleure relation entre enseignants du primaire et du secondaire en France, par exemple en effectuant des travaux communs pour un meilleur accueil des élèves. Néanmoins, le chercheur postule qu'un conflit de valeurs entre enseignants des deux degrés et « une certaine mésestime confortée par un repli sur des positions figées empêche une coopération fructueuse » (Christ, 2000, p. 95) et une véritable continuité éducative du CM2 à la 6^e. Le cloisonnement en France entre l'enseignement des deux ordres, école et collège ou lycée, a de ce fait des retombées non négligeables sur les transitions que vivent les

enfants au moment du passage du CM2 à la 6^e. Au Canada, Stiles (2011) a également conclu la nécessité d'une meilleure communication entre écoles secondaires et nourricières afin de permettre aux enfants d'amorcer leur transition dès la dernière année d'école élémentaire, surtout pour assurer le succès des enfants dits à risque. Cependant, ce défi ne pouvait être relevé que par les enseignants et c'est pour cette raison qu'un « accompagnateur de réussite » a été embauché qui accompagne les enfants de l'école nourricière au moment du second semestre de l'année scolaire. L'année suivante, au cours du premier semestre, une fois cette même cohorte arrivée à l'école secondaire, l'accompagnateur continue son travail avec les enfants post-transition pour assurer cette continuité désirée (Stiles, 2011). Le fait de mieux accompagner tous, et non seulement les élèves à risque, me semble crucial selon mes observations sur le terrain, car les enfants-participants disent anticiper cette transition avec une variété d'émotions et plusieurs soulignent particulièrement le stress qu'ils vivent par rapport au fait de changer d'écoles et de programmes.

Nombreux sont les enfants dans les deux contextes qui ont exprimé une inquiétude profonde qu'ils se perdraient dans leur nouvel établissement. Effectivement, les collèges et écoles secondaires sont organisés de façon différente que des écoles élémentaires et sont souvent beaucoup plus gros, le tout contribuant à l'anxiété que vivent les enfants alors qu'ils doivent naviguer un nouvel espace géographique (Lucey et Reay, 2000; Neild, 2009). Selon Thauvin, la solution est assez simple : « Avant de me lancer dans ce collège j'aimerais bien le visiter », mais cette occasion n'était pas offerte à Thauvin ou à ses collègues de l'école Muntagna. Le fait d'inviter les enfants non seulement à faire une tournée de leur nouvel établissement, mais peut-être même de participer à une activité scolaire ou parascolaire pourrait grandement alléger leur angoisse. À savoir, la façon dont les enfants anticipent la transition peut avoir des conséquences considérables, car des niveaux élevés d'attentes négatives sur soi et sa nouvelle école entravent les capacités d'adaptation des enfants (Wargo Aikins *et al.*, 2005). Malgré le besoin d'accompagnement que j'ai pu constater sur le terrain et d'après les paroles des enfants-participants, les enfants n'ont pas accès à suffisamment des ressources scolaires pour faciliter leur transition dans les deux contextes. Il en va de même pour le processus de choix scolaire qu'ils vivent.

J'ai pu constater le silence du personnel enseignant concernant les processus de choix scolaires des enfants selon les dires des enfants-participants et à partir de mes propres

observations. Selon les paroles des enfants-participants, ce silence est à la fois apprécié et critiqué. D'une part, les enfants veulent recevoir un meilleur accompagnement devant l'incertitude qu'ils vivent concernant leur choix scolaire et d'autre part, ils ne veulent pas avoir une voix d'adulte manipulatrice ou subjective qui s'ajoute aux nombreuses influences dans le processus. Si la raison primordiale selon les enfants de ne pas vouloir d'accompagnement de la part du personnel enseignant revient à une peur du jugement ou de conseils stratégiques de ceux-ci, on se peut poser les questions suivantes : comment le personnel enseignant met-il en priorité les besoins d'enfants et les besoins de l'école? À quel point les enfants sont-ils conscients et critiques devant les priorités de leur personnel enseignant?

Si « l'école de langue française en Ontario veut assurer, explicitement et implicitement, la reproduction d'un idéal de l'élève francophone » (Lamoureux, 2007, p. 97) et que cet idéal d'élève choisit forcément de poursuivre ses études secondaires dans une école de langue française, que fait l'école de langue française des enfants qui choisissent autrement ou qui hésitent durant le processus de choix en Ontario? Quand Neymar se dit frustré par les enseignants qui devraient mieux aider les enfants « instead of just doubting » ceux qui ne choisissent pas l'école Citadelle, il amène à la surface les discours et les pratiques injustes des enseignants envers certains enfants. Or, lorsque les enfants-participants racontent que ceux qui choisissent l'école de langue française sont plus accompagnés que ceux qui ne la choisissent pas, ceci met aussi en évidence la capacité de réflexivité critique des enfants par rapport aux iniquités de leur quotidien, des inégalités structurées par les acteurs de leur système scolaire. Dans le cas de la Corse, les enfants ne discutent pas du meilleur accompagnement pour certains, car tous avouent qu'il n'y a pas d'accompagnement dans les processus de choix à l'école. Je me rappelle, pourtant, que le maître de la classe de CM2 et plusieurs autres membres du personnel m'ont avoué que le processus de choix de filières porte à confusion et que la distinction entre filière bilingue et filière bilangue n'est pas facilement comprise ni par les familles ni par les enfants. Par ailleurs, le maître du cours CM2 a aussi relaté que dans le passé, les enfants pouvaient faire une tournée du collège, mais que l'activité ne se fait plus. Comment justifier que les nombres de choix se multiplient alors que l'accompagnement au moment de la transition et du choix scolaire régresse dans ce contexte insulaire? Je n'ai pas rencontré d'enfants ou d'adultes qui pouvaient me l'expliquer.

En fonction des paroles des enfants et de mes impressions sur les terrains corses et ontariens, j'estime que tous pourraient profiter d'un meilleur accompagnement et suivi au cours

de leurs processus de choix et moments de transition. Pourtant, puisque les enfants ont des besoins variés, il ne me semble pas forcément pertinent de tenter d'assurer cet accompagnement avec seulement quelques séances d'information ou tournées d'écoles, bien que ceci constitue tout de même une première étape essentielle. Tous les enfants doivent être outillés des informations cruciales pour leur choix et transition scolaire. Mes expériences me portent à croire que les enfants aiment et veulent se raconter et sont conscients de leurs besoins particuliers. Pour cette raison, un suivi plus individualisé encouragerait les enfants à éprouver de la réflexivité sur leur propre trajectoire scolaire et leurs besoins. En outre, un accompagnement individualisé qui mise à la fois sur les besoins et ressources potentielles sociales et scolaires de chacun pourrait permettre à tous de mieux vivre leur choix et leur transition et se préparer pour leurs nouveaux cours, nouvelles routines, nouveaux cercles sociaux et ainsi de suite. Ceci pourrait être profitable pour tous, non seulement les enfants à risque, car, si à première vue la liaison entre écoles élémentaires et secondaires ou collèges représente un moment d'anxiété et de confusion pour les enfants, elle peut aussi constituer le moment charnière pour entamer avec succès une nouvelle phase de la vie scolaire de chacun. Cette discussion sur les choix scolaires s'est élargie pour inclure le moment de transition dans lequel le choix s'insère étant donné que cette transition influence de façon notable la construction identitaire et les « representations of one's expected "possible selves" which contain cognitive representations of hopes, fears, and expectations » (Wargo Aikins *et al.*, 2005, p. 45). La transition représente alors un moment d'imaginaire des sois possibles et un meilleur accompagnement du processus de choix scolaire et au moment de transition pourrait permettre à tous de construire une identité d'élève de collège ou d'école secondaire de façon plus positive, identité qui s'ajoute au processus continu de construction identitaire de chacun.

Le contexte scolaire : lieu de résistance possible dans le processus inégal de choix scolaire

Les analyses du processus de choix scolaire que vivent les enfants-participants en contexte scolaire démontrent la pénurie de ressources mises à la disposition des enfants et de leur famille. Si tous les enfants n'ont pas accès aux ressources qui faciliteront le processus de choix scolaire et le moment de transition qu'ils vivent, l'École reproduit les inégalités sociales en permettant à ceux dotés de plus de capitaux de sortir gagnants de la compétition des établissements scolaires et de vivre une transition plus aisée que leurs collègues. Quelle est la pertinence d'inclure davantage les paroles d'enfants en contexte scolaire dans ces processus? Au-delà des droits internationaux des enfants d'exprimer leur opinion et que cette opinion ait de

l'influence, l'ajout de la parole de l'enfant pourrait permettre une mutation du processus de reproduction sociale liée aux choix scolaires. En effet, « schools typically reproduce brutal social stratifications, but occasionally create the very wisdom with youth and by youth that enables and even encourages challenge to social arrangements » (Fine et Weis, 2003, p. 3) et partant, l'inclusion des paroles des enfants et une augmentation de leur participation pourrait contester certaines inégalités scolaires liées aux choix scolaires et faciliter la reconstruction du métier d'élève et la mise en œuvre de leur *agency* en contexte scolaire.

Pour une analyse plus complexe et complète des processus de choix que vivent les enfants, on ne peut ignorer que l'accumulation de capitaux et le façonnement de l'habitus qui influencent incontestablement toute prise de décision sont inextricablement liés à socialisation familiale. La culture familiale façonne ainsi les choix et voix des enfants de façon non négligeable. Les choix scolaires que vivent les enfants sont alors profondément influencés par le contexte familial, raison pour laquelle au prochain chapitre j'aborderai les types de processus de choix scolaire que vivent les enfants-participants en contexte familial ainsi que les divers rôles qu'exercent les enfants-acteurs par rapport à leurs choix scolaires. J'analyserai, ainsi, la façon dont la socialisation familiale et le métier d'enfant influencent de façon importante les processus de choix scolaires des enfants-participants.

6. Choix scolaire et contexte familial : types de processus de choix familiaux et rôles d'enfants

Ce chapitre permet de mieux comprendre comment les enfants-participants ont vécu le processus de choix scolaire en contexte familial. La famille construit l'enfant tout comme l'enfant construit la famille. Aujourd'hui, de nombreuses configurations de la famille existent en raison d'une montée du taux de séparation et de divorce et des recompositions familiales qui en découlent (Segalen, 2010). En fait, Segalen (2010) précise que certains sociologues parlent du passage « de la “famille nucléaire” à la “famille pas très claire” » (p. 95-96). Les contextes familiaux s'ajoutent ainsi au contexte scolaire et à de nombreux autres terrains parfois contradictoires de l'enfance : « les terrains hétérogènes, que constituent les contextes de vie de l'enfant contemporain, lui proposent (ou imposent) un éventail de places concurrentielles d'acquisition et de développement de rôles, compétences, savoirs, perceptions sur le monde » (Nunes de Almeida, 2006, p. 120). Le chapitre qui suit porte un regard sur le contexte familial et les rôles qu'entreprennent parents et enfants dans le processus de choix scolaire, une prise de décision qui peut engendrer des négociations, compromis et conflits, mais également des silences. À vrai dire, « aujourd'hui plus que jamais, chaque enfant est le fruit d'un projet parental » (Guillaume, 2008, p. 140) et le moment de transition du CM2 à la 6^e ou de la 8^e à la 9^e année et de choix scolaire qui l'accompagne peut soulever les tensions entre projet parental et projet personnel de l'enfant même. Bref, l'imaginaire des parents du futur de leur enfant ne coïncide pas forcément avec l'imaginaire que l'enfant se crée de son propre avenir.

Dans le cadre de sa recherche sur les choix scolaires des mères en milieu minoritaire ontarien, Audet (2013) a soulevé « un continuum d'attitudes parentales face au degré d'implication ou d'influence que leur enfant a dans le processus décisionnel » (p. 81), ce qui l'a amené à diviser les comportements parentaux en cinq catégories. J'ai similairement constaté qu'il existe un certain continuum de la division du pouvoir adulte-enfant dans le processus de choix scolaire. Les propos des enfants-participants sont ainsi présentés en fonction de quatre différents types de processus de choix en contexte familial : 1) le choix scolaire imposé; 2) le choix scolaire dirigé; 3) le choix scolaire familial et 4) le choix scolaire d'enfant. La discussion subséquente permet de tisser des liens entre les types de processus de choix que vivent les enfants, les interdépendances compétitives des établissements scolaires, la socialisation familiale ainsi que la variété de rôles qu'assument les enfants dans leurs processus de choix.

En dépit de la tendance dans la littérature scientifique de catégoriser les parents, enfants ou familles en tant que « choisir » ou de « non-choisir », mon analyse des choix scolaires en contexte familial n'inclura pas une telle catégorisation des enfants-participants ou de leurs parents. À vrai dire, je tente de m'éloigner de cette pratique courante dans le domaine qui consiste à imposer des catégories sur les *personnes* qui effectuent un choix scolaire. Cette prise de position est liée à mon positionnement épistémologique et éthique ainsi qu'au fait que plusieurs enfants-participants disent être en désaccord avec le processus de catégorisation d'enfants, une thématique qui est abordée à la section 7.4 de cette thèse avec la déconstruction du terme « décrocheur culturel. » D'ailleurs, les catégories existantes du domaine semblent limiter les choix d'acteurs à un seul facteur, par exemple culturel ou socioéconomique, alors que la présente thèse met en lumière la façon dont une variété de facteurs ainsi que de nombreux contextes et de nombreuses instances de socialisation agissent sur les enfants pour structurer leurs processus de choix scolaire. De ce fait, je préfère raconter les différents *types de processus de choix* qui ont eu lieu selon les paroles des enfants-participants. J'ai établi une liste de quatre catégories de types de processus de choix à la suite de la première ronde d'analyse des données lors des phases 1a et 1b, avant de procéder aux activités de co-analyse avec les enfants-participants pour les phases 2a et 2b. Durant nos rencontres en automne 2013, les enfants étaient appelés à situer leur expérience de choix en contexte familial parmi les options possibles ou proposer une autre catégorie s'ils ne se trouvaient pas sur cette liste. J'ai créé la représentation visuelle suivante ainsi que les descriptions succinctes dans un langage accessible aux enfants-participants pour faciliter la compréhension des enfants des différents types de processus que je leur proposais.

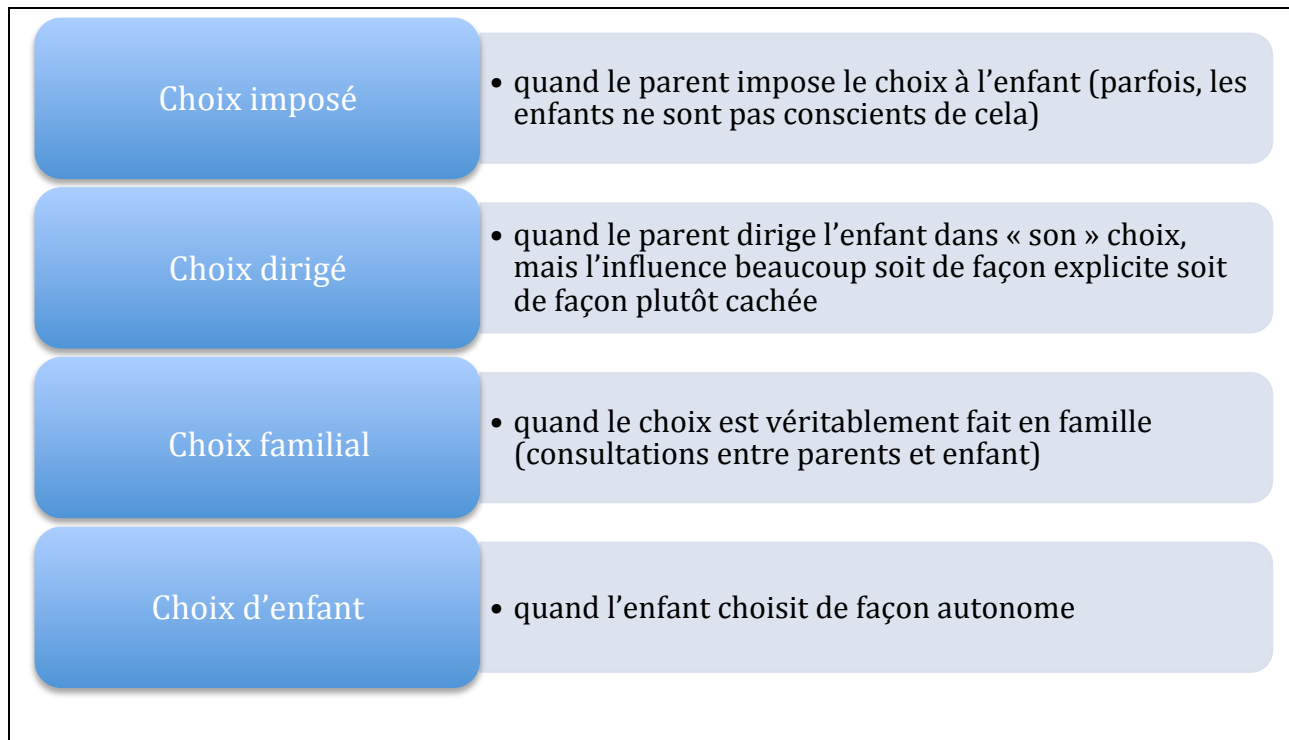


Figure 5. Les différents types de processus de choix en contexte familial

Alors qu'aucun enfant n'a proposé de nouvelle catégorie, plusieurs ont tenté d'expliquer comment leur choix s'attache à un type ou bien, dans plusieurs cas, chevauche deux différents types de processus de choix. Des enfants m'ont aussi précisé avoir vécu différents types de choix au sein du processus de choix scolaire plus large. Ceci ne fait que rappeler que les catégories qui découlent de cette analyse ne sont ni fixes ni exhaustives puisque les choix des enfants sont des processus continus et complexes qui dépassent la présente catégorisation. Malgré mes réserves sur la catégorisation des processus de choix des enfants, j'ai tout de même décidé de diviser les processus variés qu'ont vécus les enfants-participants de la présente étude en quatre catégories de choix puisque cet exercice permet une lecture plus aisée des choix des 27 enfants ayant participé aux entretiens et à la co-analyse du projet. Le fait que tous les enfants-participants aient l'occasion de raconter le processus de choix qu'ils ont vécu dans cette thèse me tient à cœur. Pour respecter leur parole, il importe alors d'organiser leurs récits pour faciliter la lecture et pour permettre au lectorat de comprendre les différences et les similarités entre les expériences de chacun et de chacune.

Je tiens aussi à souligner que j'ai vécu des dilemmes éthiques et épistémologiques en écrivant ce chapitre. Tandis que je tiens à respecter les paroles des enfants et à présenter leurs

vécus, ma lentille de chercheuse et mon analyse des propos des enfants viennent nuancer et parfois contredire les paroles de certains enfants. Je suis reconnaissante de l'occasion qui m'a été offerte de discuter des catégories de choix directement avec les enfants et leurs analyses ajoutent une richesse importante au projet, mais je me permets aussi d'ajouter mon analyse et parfois celle-ci réfute ou offre une nouvelle perspective sur les perceptions que les enfants ont eues de leur propre expérience. Dans ces situations, je ne réduis pas l'enfant au silence, mais je présente plutôt nos deux analyses afin que le lecteur puisse arriver à ses propres conclusions. Cela étant dit, dans la majorité des cas, j'ai pris position avec l'enfant, l'acteur qui a vécu le processus.

Coup d'œil sur les processus de choix familiaux

Avant de procéder à l'analyse des différents types de processus de choix en contexte familial, je présente un aperçu global des perceptions des enfants de l'influence de la famille sur leurs processus de choix. Pour ce faire, les réponses à la question du questionnaire « Comment t'es-tu rendu à ce choix? » sont présentées et permettent de constater à quel point les réponses diffèrent d'un contexte à l'autre. En Ontario, la moitié des enfants sondés indiquent que leur choix scolaire était une décision familiale alors que ce type de processus est seulement identifié par 22,2 % des enfants de la Corse. Le choix le plus populaire en Corse était le processus de choisir seul – réponse transmise par 61,1 % des enfants-participants. Je tiens aussi à souligner qu'un enfant corse a préféré indiquer deux options pour la question, raison pour laquelle le tableau indique un total de 18 réponses, ce qui pourrait déjà annoncer la difficulté de trancher et de catégoriser le processus de choix en se limitant à une seule catégorie. Selon ce rapide coup d'œil sur les processus de choix, il semblerait que les enfants de la Corse sont plus autonomes dans le processus de choix et que les enfants de l'Ontario reçoivent plus de soutien de leur famille en effectuant leur choix scolaire.

Tableau 7. Comment t'es-tu rendu à ce choix?

Ontario		Corse	
J'ai choisi seul	34 (26,7 %)	J'ai choisi seul	11 (61,1 %)
Mes parents ont choisi pour moi	17 (13,4 %)	Mes parents ont choisi pour moi	3 (16,7 %)
C'était une décision familiale : mes parents et moi	63 (49,7 %)	C'était une décision familiale : mes parents et moi	4 (22,2 %)
Autre	13 (10,2 %)	Autre	0 (0 %)

Total	127 (100 %)	Total	18 (100 %)
--------------	--------------------	--------------	-------------------

Puisque la littérature du domaine indique l'influence incontestable des parents sur les processus de choix des enfants, dans le cadre du questionnaire, j'ai demandé précisément aux enfants quelle est l'influence de leur père et de leur mère au cours du processus de choix scolaire. Tels que l'indiquent les tableaux 8 et 9 suivants, il existe toujours une dissimilitude assez flagrante entre les contextes corse et ontarien.

Tableau 8. L'influence de l'opinion de la mère

Ontario		Corse	
Aucune influence	9 (8,3 %)	Aucune influence	6 (35,4 %)
Un peu d'influence	24 (22,2 %)	Un peu d'influence	3 (17,6 %)
Assez d'influence	38 (35,2 %)	Assez d'influence	3 (17,6 %)
Beaucoup d'influence	37 (34,3 %)	Beaucoup d'influence	5 (29,4 %)
Total	108 (100 %)	Total	17 (100 %)

Tableau 9. L'influence de l'opinion du père

Ontario		Corse	
Aucune influence	12 (11,0 %)	Aucune influence	6 (35,4 %)
Un peu d'influence	25 (23,0 %)	Un peu d'influence	4 (23,4 %)
Assez d'influence	36 (33,0 %)	Assez d'influence	2 (11,8 %)
Beaucoup d'influence	36 (33,0 %)	Beaucoup d'influence	5 (29,4 %)
Total	109 (100 %)	Total	17 (100 %)

En Corse, 58,8 % des enfants indiquent que leur père n'a aucune influence, ou en a peu, sur le choix scolaire et 53 % disent de même pour leur mère. En Ontario, les résultats s'opposent à ceux de la Corse puisque 66 % des enfants indiquent que leur père a assez d'influence, ou en a beaucoup, sur leur choix et 69,5 % disent que leur mère les influence assez ou beaucoup. Une similarité parmi les deux contextes demeure la petite différence entre résultats sur l'influence du père et de la mère qui semblent indiquer que les mères sont un peu plus influentes dans ce processus. Ce constat fait écho aux conclusions de Reay et Ball (1998) qui indiquent que peu importe la classe sociale, ce sont les mères qui effectuent la majorité du travail de recherche sur les choix possibles dans le processus de choix scolaire familial pour en arriver à un choix informé. Les récits des enfants qui suivent incluent davantage de consultations avec les mères que les pères. Au-delà des cas de Mallory, Marie et Young Moose qui font partie d'une famille monoparentale et peuvent donc seulement profiter de l'accompagnement de leur mère, de

nombreux autres enfants disent que les discussions ou négociations ont eu lieu principalement avec leur mère. Néanmoins, la dissemblance primordiale demeure que les enfants en Ontario se disent fortement influencés par leurs parents alors que les enfants de la Corse expriment qu'ils ne le sont pas.

Les sections qui suivent permettent d'examiner la façon dont les enfants-participants racontent leurs expériences de choix lors des entrevues et des activités de co-analyse afin de comprendre comment ces processus sont influencés par le contexte familial. Alors que je tiens toujours compte des paroles des enfants et des raisons pour lesquelles ils disent avoir effectué un type de processus de choix, j'impose également mon analyse des processus des choix qu'ils ont vécus pour souligner les rapports de pouvoir que les enfants ne reconnaissent parfois pas dans leurs récits.

6.1 Choix scolaire imposé

Les données du questionnaire spécifient que dans le cas d'environ 15 % des enfants de l'Ontario et de la Corse, ce sont leurs parents qui ont choisi pour eux. Selon les dires des enfants participants à l'entrevue, il apparaît que deux enfants de l'Ontario et quatre enfants de la Corse ont vécu ce type de processus de choix en contexte familial. Un processus de choix scolaire imposé peut être défini comme un processus dans lequel les parents imposent le choix scolaire aux enfants. La contrainte imposée par les parents aux enfants représente une violence symbolique notable, car les parents exercent une domination sur leurs enfants – processus qu'ils présentent comme étant légitime, voire nécessaire pour leur bien-être. Nonobstant, dans de nombreux cas, ce processus exclut l'enfant et nie à son droit d'être entendu. Reste que ce processus a pour effet la soumission des enfants et, selon une perspective bourdieusienne, nécessite et engendre la complicité des enfants dans leur propre domination. Il se peut alors que la participation des enfants à ce processus de violence symbolique puisse expliquer la raison pour laquelle deux enfants-participants de la Corse ne se sont pas auto-identifiés comme ayant vécu un choix imposé, même lors de l'activité de co-analyse.

« Oui c'était mon choix. Enfin, ma mère a choisi un peu et moi après » : le processus de choix scolaire imposé en Corse

Je tiens à rappeler le fait qu'en Corse, trois garçons, lors de la phase 1, ne pouvaient me raconter leur choix scolaire, malgré le fait que le choix avait déjà été effectué pour eux, le dossier

d'admission étant déjà soumis. Lors de notre entrevue, Miguel ne connaissait pas la filière ou le collège qui avait été sélectionné pour lui pour l'an prochain. Lors de notre discussion, il m'a simplement informée que ce sont ses parents qui ont effectué le choix pour lui. Il m'a dit qu'il ne pouvait pas deviner son choix scolaire puisqu'il ne comprenait pas les différents choix possibles. De son côté, Mickaël avait indiqué sur son questionnaire qu'il avait choisi la filière bilingue seul. Cependant, lors de l'entrevue, il a précisé que c'était plutôt la filière sportive qui avait été choisie pour lui par sa mère. Il ne savait pas la différence entre le choix d'un cours optionnel de langue corse et la filière bilingue. Qui plus est, malgré l'intérêt de Mickaël de suivre un cours de corse au collège, il ne savait pas si cette option avait été choisie pour lui par sa mère. Chaes m'a raconté durant notre entrevue qu'il avait choisi la filière bilingue seul, mais en discutant des particularités de cette filière, je me suis rendu compte qu'il me décrivait plutôt la filière bilangue avec anglais et « autres langues » enseignées dès la 6^e, bien qu'il n'était pas certain quelles autres langues vivantes feraient partie de son programme :

Chaes : J'ai proposé la filière que j'ai dit là, c'est la filière bilangue?

Megan : Oui, bilangue.

Chaes : Voilà bilangue j'ai proposé la filière bilangue et ils m'ont dit « Écoute, s'il y a pas le corse et l'italien oui parce que le corse et l'italien il faut pas, donc oui. »

À ce moment, Chaes ne savait pas la différence entre les filières bilingue et bilangue et était donc incertain de son choix scolaire et des langues qu'il allait étudier au collège. Or, Chaes dit que ses parents ne voulaient pas qu'il étudie le corse, alors qu'ils l'avaient inscrit dans la filière bilingue. Lors de notre discussion, il m'a dit qu'il a la chance de pratiquer le corse et l'italien à la maison, raison pour laquelle la filière bilangue avec l'anglais et d'autres langues lui servirait plus que la filière bilingue. Il semblerait donc que Chaes était confus non seulement par rapport au choix scolaire effectué pour lui, mais également par rapport aux raisons qui ont motivé ses parents à effectuer leur choix.

Un élément intéressant de ces narrations revient à la façon dont les histoires changent au gré de nos conversations. Chaes et Mickaël ont dit en premier lieu avoir choisi seuls et par la suite nuancent qu'en fait leurs parents les ont beaucoup influencé et ont même effectué le choix final pour eux. Chaes me raconte par exemple : « Oui c'était mon choix. Enfin, ma mère a choisi un peu et moi après. » Alors que Miguel avoue ne pas en avoir discuté avec ses parents, pour Chaes et Mickaël il semblerait que le fait d'en avoir discuté en famille leur donne l'impression

d'avoir participé activement au choix scolaire. J'ai des réserves par rapport à cette logique, surtout puisque les garçons ne comprenaient ni les choix possibles ni les choix effectués pour eux, ce qui limite de façon importante leur capacité à participer de façon informée à leur propre processus de choix. Si leurs parents n'ont ni expliqué la différence entre filières bilangue, bilingue, sportive ni les particularités de la filière qui a été choisie pour eux, il me semble que les processus qu'ont vécus ces garçons reviennent plus au modèle de choix imposé qu'autre chose.

Dans le cas de Laudyda, sa perception par rapport à son propre processus a également évolué au moyen de nos discussions. Au début de notre entrevue, elle m'a raconté « ben en fait j'ai choisi seule oui parce que ça me plaît » par rapport à son choix du collège Bellevue et de la filière standard, pour l'an prochain. Cependant, durant notre conversation, elle en raconte davantage sur son processus de choix :

Laudyda : Ben en fait parce qu'au début moi je voulais aller [au collège Saint-Exupéry] parce qu'il avait tous mes amis [au collège Saint-Exupéry] et tout, mais en fait mes parents voulaient me mettre absolument [au collège Bellevue] parce que vu que je mange le midi chez mon père je serai plus près de la maison de mon père. Voilà, sinon parce que mon père il veut pas trop que je prenne le bus il veut plutôt que je sois à côté parce qu'il a peur, tu sais [...]

Ben, au début je préférais aller [au collège Saint-Exupéry], mais j'ai changé d'avis et je préfère aller [au collège Bellevue]

Megan : OK, et puis ça a pris combien de temps pour que tu changes d'avis? Est-ce que c'était difficile?

Laudyda : Ben, ça a pris quand même un peu de temps parce que j'étais pas d'accord au début, mais mon père m'a forcé à y aller parce qu'il pensait que c'était mieux pour moi pis j'y ai réfléchi et je me suis dit qu'il avait raison, voilà!

Ce n'est qu'en racontant son processus de choix que Laudyda clarifie que c'était en effet le choix de son père qui lui a été imposé. Elle se dit nettement en désaccord avec le choix et utilise le mot « forcé », ce qui met l'accent sur son rôle passif, voire soumis, dans le processus qu'elle a vécu. Rappelons aussi que Laudyda n'a pas été acceptée au collège Bellevue en 6^e européenne, car sa moyenne n'était pas assez élevée. Laudyda m'avait plutôt indiqué qu'elle avait demandé la filière standard au collège Bellevue, alors il semble avoir eu un peu de confusion concernant l'option choisie pour elle dans son cas aussi. Durant notre activité de co-analyse, elle m'a raconté qu'à la suite de son rejet du collège Bellevue, son père préférerait le collège Jolimont au collège

Saint-Exupéry et a donc imposé ce choix de collège plutôt que de permettre à Laudyda de fréquenter l'établissement qui était son premier choix, soit Saint-Exupéry, le collège qui accueille plusieurs de ses amis. Elle dit reconnaître le rôle de son père dans son choix et l'influence incontestable de celui-ci, mais ajoute qu'elle n'a pas vécu ce choix comme imposé de façon négative. Il n'en demeure pas moins que dans le cas de Laudyda, elle a dû vivre un choix doublement imposé, car elle a subi l'imposition du choix de son père et l'imposition du collège Bellevue qui a effectué un autre choix scolaire pour elle en la refusant.

Dans l'ensemble des cas d'enfants de la Corse qui ont vécu des processus de choix scolaire imposé en contexte familial, les renseignements essentiels du processus de choix, notamment quel choix scolaire a été effectué pour eux, ne sont pas communiqués aux enfants-participants qui doivent vivre ce choix, cette transition. En discutant de leurs processus de choix, les enfants se portent à réfléchir sur le rôle qu'ils ont assumé et pour certains, il devient plus clair qu'ils n'ont pas véritablement effectué un choix ou participé au processus de choix, mais tous ne font pas preuve d'une réflexivité critique. En fait, les enfants corses semblent accepter le pouvoir symbolique de leurs parents dans ce processus et ne reconnaissent pas la façon dont ils ont été réduits au silence. La violence symbolique d'un choix imposé, notamment le manque de consultation et d'échange d'informations entre parents et enfants, leur apparaît ainsi comme allant de soi.

« It feels like they don't listen » : le processus de choix scolaire imposé en Ontario

Dans le contexte ontarien, deux participantes ont dit avoir vécu des choix scolaires imposés, tout en nuanciant les particularités de leurs processus. Débutons alors avec le cas de Katarina. Celle-ci a voulu changer pour une école de langue anglaise en 9^e année, mais ses parents lui ont imposé le choix de l'école Citadelle. Alors qu'elle en a discuté avec ses parents, Katarina confie ne pas penser que ses parents ont pris en compte son opinion en expliquant : « They don't really let me have a say in it. You just kind of like try to tell them, but it doesn't work⁶⁰. » Elle révèle aussi qu'elle se sent frustrée par le fait que « it feels like they don't listen⁶¹ », ses parents, bien qu'elle ait une opinion sur son avenir et son choix scolaire. En fait, Katarina se dit motivée à étudier en anglais au secondaire pour mieux réussir ses études

60 - Katarina : Ils ne me laissent pas vraiment avoir mon mot à dire. Comme tu essaies de comme leur dire, mais ça ne fonctionne pas.

61 - Katarina : C'est comme ils ne m'écoutent pas.

postsecondaires en anglais, mais ses parents n'ont pas voulu discuter de ses motivations ou de son anxiété qu'elle ne réussirait pas au postsecondaire. Cependant, en parlant un peu plus sur le sujet, Katarina admet qu'elle respecte le choix de ses parents en exprimant que « maybe it is the best choice for me after all⁶² », mais le « maybe » évoque qu'elle n'est pas tout à fait certaine. En effet, elle ne comprend pas forcément les motivations de ses parents. La raison première pour laquelle elle accepte ce choix semble être directement liée à l'autorité et au pouvoir de ses parents étant donné que Katarina justifie ainsi son choix imposé : « Parents don't always know better, but I think they know better than a ninth grader⁶³. » Katarina minimise ainsi son rôle et sa voix pour justifier le choix imposé qu'elle vit toujours en tant qu'élève à l'école Citadelle. Doit-elle en connaître plus que ses parents pour participer à des discussions sur ses besoins, ses préoccupations et ses intérêts ? D'ailleurs, si ses parents en connaissent davantage qu'elle, ne pourraient-ils pas inclure leur fille dans une discussion qui explique pour quelles raisons ils ont fixé ce choix scolaire particulier ?

Quant à Anna, elle se disait incertaine devant son processus de choix scolaire lors de notre entretien de la phase 1a. Elle ne voulait pas choisir l'école Beaubois et ses parents tentaient de lui imposer ce choix. Anna pensait qu'elle aurait peut-être du succès à convaincre ses parents de modifier leur choix avant la fin de l'année et a donc soutenu que son choix scolaire pour l'an prochain était indéterminé. Lors de notre rencontre pour la phase 2a, cependant, Anna a raconté la frustration qu'elle a éprouvée lors de son expérience de processus de choix scolaire imposé. Elle a parlé longuement et souvent avec ses parents de son désir de fréquenter un autre établissement scolaire et ceux-ci lui ont souvent donné des « things to think about » au sujet de leurs motivations à choisir l'école Beaubois pour elle, ce qui revenait surtout aux facteurs géographique et linguistique. Anna vit très loin de l'école Citadelle et participait souvent à des activités parascolaires à son ancienne école, ce qui requiert que ses parents viennent la chercher après l'école. Ses parents ont alors insisté sur la proximité de l'école Beaubois de leur maison, surtout pour permettre plus aisément son transport en fonction des activités parascolaires. Par ailleurs, c'est sa mère en particulier qui a insisté pour qu'elle continue ses études en français :

62 - Katarina : C'est peut-être le meilleur choix pour moi après tout.

63 - Katarina : Les parents ne savent pas toujours mieux, mais je pense qu'ils savent mieux qu'une élève de 9^e année.

cause neither of my parents actually speak French and my mom was like since my uncle can speak and since she was one of the only siblings that actually didn't get to go [to a French school], so she said « I'm putting you in French and don't give up your language »⁶⁴.

La mère d'Anna lui a donc expliqué sa motivation particulière pour choisir le français comme langue d'instruction pour sa fille, car elle n'a pas eu cette occasion et elle en reconnaît l'importance. Quelle est la réaction d'Anna devant les motivations de ses parents? « I understood, they gave me reasons, but I really thought it was unfair⁶⁵ », m'a-t-elle raconté. Elle m'a aussi avoué que ses parents ont négocié avec elle en disant qu'elle devait « give it a chance » à l'école Beaubois cette année, mais si elle n'est pas contente après une année elle pourra changer pour l'école Parkdale, le premier choix d'Anna, pour sa 10^e année. Lors de notre rencontre en octobre, Anna disait avoir hâte d'effectuer ce transfert l'an prochain. Il semblerait alors que malgré le fait qu'elle vit un choix imposé, la voix d'Anna a été reconnue de façon postérieure par ses parents avec l'ajout de ce compromis pour sa 10^e année. Dans ces conditions, elle n'aura peut-être pas à vivre un choix imposé pour quatre ans, mais plutôt pour une année. Anna espère que son choix scolaire lui reviendra à la fin de sa 9^e année, mais en ce moment elle vit un choix imposé.

Les cas de Katarina et d'Anna se ressemblent dans le fait que les enfants disent avoir vécu un processus injuste de choix scolaire imposé, mais les similitudes entre leurs expériences s'arrêtent là. Anna discute de façon régulière avec ses parents de choix scolaires possibles avant et après sa transition vers la 9^e année. Ses parents semblent avoir tenté à maintes reprises d'expliquer leurs motivations de choisir l'école Beaubois pour elle et ont suggéré un compromis : qu'Anna étudie pour sa 9^e année à l'école Beaubois et si elle n'est pas contente à la fin de sa première année de scolarité au secondaire, elle pourra choisir son école secondaire pour la 10^e année. Il y a évidemment des tensions entre les désirs des parents et de l'enfant dans ce cas, mais la communication permet à tous de mieux comprendre le raisonnement et les besoins de l'autre. Le récit de Katarina, pourtant, ressemble plus à ceux de ses collègues corses par rapport au manque d'ouverture à la parole de l'enfant en contexte familial. Nonobstant, Katarina est plus critique, car elle se rend compte que le manque de communication fait en sorte qu'elle vit ce

64 - Anna : Parce qu'aucun des mes parents ne parlent le français et ma mère était comme puisque mon oncle peut parler et étant donné qu'elle a été l'une des seules de sa famille qui n'a pas eu l'occasion d'aller à [l'école de langue française], donc elle a dit « je te mets en français et n'abandonne pas ta langue ».

65 - Anna : J'ai compris, ils m'ont donné des raisons, mais je pensais vraiment que c'était injuste.

processus de choix imposé péniblement, notamment puisqu'elle est anxieuse quant à son avenir postsecondaire.

Les enfants de la Corse et de l'Ontario racontent leurs expériences de choix scolaires imposés. Certains sont plus critiques que d'autres concernant leur parole réduite au silence dans ce processus, mais tous peuvent néanmoins mettre en lumière les côtés positifs du choix qu'ils sont obligés à vivre. Malgré cela, aucun des enfants-participants n'a suggéré que la catégorie de choix scolaire imposé est le processus idéal à vivre ou l'a recommandé aux autres familles. L'enfant, acteur social, est une personne qui a le droit d'être orientée et consultée dans ce processus de choix qui le concerne directement. Le manque de consultation des parents auprès de leur enfant constitue une non-reconnaissance de leurs droits et de leurs connaissances et « cela revient à poser que les parents ne peuvent savoir, par définition, et en tant que parents, toujours mieux que leur enfant ce qui constitue son “intérêt”, son “bien” » (de Singly, 2004b, p. 21). Même si un parent pense agir dans le meilleur intérêt de son enfant en lui imposant un choix, le processus se vit comme une violence symbolique non négligeable si la décision ne se base pas sur une écoute de l'enfant et si ce choix ne lui est pas expliqué. Assurément, lorsqu'un choix est infligé aux enfants, il est difficile de croire que le choix et la transition scolaire se vivront facilement. D'ailleurs, pour que le processus de choix scolaire respecte les droits des enfants, il importe que les parents dépassent le modèle d'affichage de consultation, ou de « going through the motions » (Reay et Ball, 1998), sans véritablement écouter les paroles d'enfants. En fait, ce processus ressemble davantage au processus de choix scolaire dirigé qui sera présenté dans la section suivante.

6.2 Choix scolaire dirigé

Un autre processus de choix scolaire vécu par certains enfants-participants de cette étude est le choix scolaire dirigé. Dans ce type de processus de choix, les parents dirigent énormément le choix scolaire et ce ne sont pas tous les enfants qui se rendent compte de la façon dont on dirige « leur » choix. Selon van Zanten (2009), l'objectif premier des parents des classes moyennes serait d'« obtenir que l'enfant fasse des choix identiques ou proches de ceux qu'ils souhaitent pour elle ou pour lui et lui donner la possibilité de croire que ces choix, ce sont les siens » (p. 138). Alors que la présente analyse ne catégorise pas les familles selon leur classe sociale, il existe de nombreux cas dans lesquels les parents tentent de faire en sorte que les enfants choisissent comme eux. Les enfants en sont conscients à divers degrés.

« Oui, c'est quand même les parents qui prennent le dessus. C'est normal » : le processus de choix scolaire dirigé en Corse

Certains enfants-participants corses disent avoir effectué un choix de façon autonome, sans se rendre compte de l'influence incontestable de leurs parents dans le processus de choix. Par exemple, Nouléa m'a expliqué que c'est elle qui a choisi de s'inscrire dans la filière bilingue au collège Saint-Exupéry. Durant notre entrevue, avant de vivre ce choix, elle s'est dite satisfaite de son choix. Il semblerait que ce choix était effectué par elle seule selon sa narration, mais en discutant davantage, j'ai compris que son choix fût dirigé, notamment en raison du fait que Nouléa est au courant des nombreuses options de choix qui seraient inacceptables selon ses parents. J'ai demandé à Nouléa si, à son avis, le choix était d'elle seule et elle m'a répondu :

Nouléa : Oui c'est mon choix, alors oui.

Megan : Super et puis, tes parents ont accepté?

Nouléa : Oui.

Megan : Penses-tu qu'il y aurait un choix qu'ils auraient moins accepté?

Nouléa : Oui sportive, musique et tout ils auraient pas trop accepté.

Si l'enfant est conscient que seulement certains choix limités seront acceptés, sa capacité de choix est contrainte de façon importante. Les parents de Nouléa l'ont fortement encouragé dans son choix d'une filière bilingue en délimitant ce choix. Étant consciente des choix qui lui étaient permis et de ceux qui lui étaient interdits, l'imaginaire de choix possibles que s'est créée Nouléa fut construit par ses parents. Elle se dit contente de son choix et elle a une certaine confiance en me racontant qu'elle a choisi seule : « Parce que ma mère elle s'en fiche un peu et que j'avais envie de faire ça et elle était d'accord. » Nouléa sent que sa mère ne s'intéresse pas trop à ce choix scolaire, mais cela n'empêche pas que son autorité parentale lui a permis de définir quels sont les « bons » et « mauvais » choix scolaires. Nouléa a aussi précisé qu'elle a obtenu des informations sur les choix scolaires possibles de sa tante : « Ma tante elle m'a un peu expliqué que c'était bien [la filière bilingue] ». L'ajout de cette voix d'adulte oriente le processus de Nouléa, mais permet aussi à celle-ci d'en apprendre davantage sur la filière choisie. Malgré cela, elle ne mentionne pas si sa tante lui a expliqué les autres filières possibles. Lors de notre deuxième rencontre, j'ai demandé à Nouléa d'analyser les citations que j'ai présentées dans ce paragraphe et de qualifier le choix qu'elle a vécu. Elle a maintenu qu'elle a vécu un « choix d'enfant. » Il semblerait que le choix dirigé est plus facile à vivre qu'un choix franchement

imposé étant donné la satisfaction de Nouléa dans son processus « autonome » de choix. Bien que Nouléa ne soit pas au courant de la façon dont les adultes ont dirigé son choix, la soumission de l'enfant dans ce type de processus demeure indéniable.

Un choix scolaire peut également être dirigé selon la façon dont un adulte présente les options possibles de choix à un enfant. À vrai dire, dans le processus de choix scolaire, c'est la personne avec l'information qui détient le plus de pouvoir. Dans ce cas, le capital culturel devient capital symbolique, reconnu comme légitime, et permet à l'adulte d'exercer un pouvoir symbolique sur l'enfant. De ce fait, lorsque les parents présentent les options possibles à leur enfant, la façon dont ils expliquent les options peut influencer de façon importante le choix (dirigé) de l'enfant. Prenons l'exemple d'Eliuccia :

Eliuccia : Ben, vu que j'ai d'assez bonnes notes et que je voulais quand même aller au collège ma mère m'a dit qu'il avait une 6^e européenne donc elle m'a proposé ça et j'ai dit oui.

Megan : OK, alors elle a proposé ça et tu as accepté? Ou il fallait négocier un peu?

Eliuccia : Non, non, j'ai accepté de suite.

Megan : Savais-tu ce que c'était une 6^e européenne?

Eliuccia : Hum! Elle m'a expliqué, oui.

La mère d'Eliuccia lui a expliqué une option tout en proposant le choix qu'elle voulait pour sa fille. Selon Eliuccia, sa mère ne lui a pas présenté toutes les options possibles, mais uniquement la 6^e européenne. Quel est le résultat? Sa fille a immédiatement accepté la proposition de sa mère concernant son choix scolaire. En discutant davantage de son choix avec elle, j'ai constaté que le choix d'Eliuccia a été fortement influencé par sa mère. Je lui ai donc demandé si, à son avis, ses parents l'ont beaucoup influencé et elle m'a répondu : « Oui, c'est quand même les parents qui prennent le dessus. C'est normal. » Au moment de notre rencontre de l'année suivante, Eliuccia a précisé que ses parents ne voulaient surtout pas qu'elle fréquente le collège Saint-Exupéry, même si cet établissement était le premier choix d'Eliuccia. Elle a également relaté qu'elle n'était pas contente au début du processus de choix en raison de cette limite, mais qu'elle était toujours persuadée que ses parents ne voulaient que la meilleure option pour elle et s'est donc permis d'être dirigée dans son choix. Durant notre co-analyse, Eliuccia a reconnu comment ses parents ont dirigé le choix qu'elle avait au préalable qualifié de choix effectué seul. Par rapport aux quatre options de type de choix, elle a reconnu son processus en tant que choix dirigé, illustrant la capacité de réflexivité de l'enfant et de reconnaissance de l'influence de ses parents dans ce

processus. Pourtant, sa perception du rôle « normal » des adultes qui « prennent le dessus » dans les choix en contexte familial permet de constater que l'inégalité de pouvoirs entre adultes et enfants se normalise dans sa famille. Il semblerait, en fait, qu'Eliucia s'est habituée à vivre des choix dirigés, un processus de choix tout à fait typique selon elle.

Dans le cas de Marie, elle a vécu un choix dirigé en partie par sa mère, mais davantage par son collègue. En fait, l'institution de la famille n'est pas la seule qui peut diriger un processus de choix. Le contexte scolaire peut aussi diriger le choix scolaire de façon non négligeable. Durant la phase 1, Marie m'a raconté son expérience de processus de choix familial qui l'a amené vers son choix de la filière musicale au collège Saint-Exupéry. C'est Marie qui s'intéressait à la musique et elle a insisté pour ce choix de filière. Dans le cas du choix de la langue vivante, c'est sa mère qui lui a fortement recommandé de prendre l'anglais, car ça pourrait mieux la servir pour son avenir. C'est pour cette raison que Marie explique que sa mère l'a grandement influencé dans son processus de choix. Néanmoins, durant sa première journée au collège en 6^e, elle a appris que la filière musicale n'était plus offerte et qu'elle a été automatiquement réinscrite dans la filière standard : « Le problème c'est que j'ai choisi musique, mais... ils m'ont changé. Ils m'ont fait choisir autre chose » m'a-t-elle précisé. Son choix scolaire a conséquemment été fortement dirigé par le collège qui a refusé son choix de filière. D'ailleurs, on ne l'a informée de ce refus qu'à la rentrée au collège. Cette stratégie a fortement dirigé Marie vers le choix qu'elle aura à vivre pour les quatre prochaines années, car elle a reçu son nouvel emploi du temps d'élève en filière standard et l'a tout simplement suivi. Sa mère n'a su que quelques jours plus tard quand elle a noté que Marie partait une heure plus tard que prévu et que Marie lui a expliqué qu'elle ne faisait plus l'option musicale. Le fait de ne plus offrir la filière musicale en raison du manque d'effectifs est une réalité pratique incontestable, mais la façon de présenter cette information en imposant le choix de filière standard et sans consulter la mère de Marie a fortement dirigé les options de choix de Marie. Alors qu'elle aurait pu changer de filières, sa situation n'a pas été présentée ainsi et la conséquence qui en résulte revient au fait que Marie doit vivre un choix qu'elle n'a pas effectué et pour lequel elle n'a pas été consultée.

Thauvin et 525 avouent avoir également vécu des choix scolaires dirigés. Le cas de 525 est intéressant, car l'enfant redéfinit le concept de choix dirigé. À son avis, même si ses parents ont rempli son formulaire d'admission en choisissant la filière bilingue au collège Saint-Exupéry sans pour autant le consulter, il insiste sur le fait qu'il a vécu un choix dirigé et non imposé

puisque le choix de ses parents s'aligne avec son choix scolaire préféré. Il est content du choix qu'ont effectué ses parents sans lui, qui transforme alors le processus qu'il a vécu de choix imposé à un choix dirigé. Alors que j'ai des réserves sur cette définition de choix dirigé, je comprends pour autant l'argument de 525 et le fait qu'il n'a pas vécu son choix comme étant imposé. Les rôles de pouvoir demeurent inégaux et la parole de l'enfant est toujours réduite au silence, mais 525 reconstruit son processus de choix imposé en affirmant qu'il a vécu un choix dirigé. Ici, la parole de l'enfant lors de notre activité de co-analyse m'a permis d'élargir ma conception de ce que veut dire vivre un choix dirigé. Pour ce qui est du cas de Thauvin, elle explique : « Moi c'est plutôt choix dirigé parce que mes parents souhaitaient que j'aille en 6^e européenne » et elle a accepté leur choix. Tout comme 525, elle se dit contente de ce choix dirigé. En fin de compte, tous les enfants de la Corse ayant vécu des choix dirigés se disent tout de même satisfaits des choix qu'ils vivent. Vivre le choix que les parents construisent comme étant le « bon » choix scolaire, ou dans le cas de Marie, le choix idéal que le collège de l'enfant construit, semble donc se vivre plus aisément qu'un choix fermement imposé, mais il n'en demeure pas moins que les paroles des enfants sont souvent absentes de la prise de décision.

« I'm just a kid [...] but I still think I should have a say in it » : le processus de choix scolaire dirigé en Ontario

En Ontario, le processus de choix scolaire dirigé se vit par des enfants de façons très différentes. Les paroles des enfants qui suivent permettent alors de mieux comprendre comment chacun vit ce type de choix. D'abord, les parents d'Elena ont insisté pour qu'elle s'inscrive dans une école de langue anglaise pour ses études au secondaire afin qu'elle améliore ses capacités langagières en anglais. Lors de la phase 1, Elena voulait absolument rester à l'école Citadelle et ne trouvait pas le processus de choix qu'elle vivait juste. Cependant, elle disait comprendre pourquoi ses parents prenaient un rôle aussi déterminant dans le processus :

I think that I should still have a say in what school I want to go to, but I know they know probably better about what education is better for you and what's right and what's wrong and I'm just a kid and I just want to be with my friends kind of, but I still think I should have a say in it⁶⁶.

66 - Elena : Je pense que je devrais tout de même avoir mon mot à dire concernant à quelle école je veux aller, mais je sais qu'ils savent probablement mieux quant à quelle éducation est meilleure et ce qui est bon ou ce qui est

Lorsqu'Elena a compris qu'elle ne pouvait pas changer sa situation, elle a décidé de négocier avec ses parents : « So I'm like ok, but I at least want to be put in a school where I know people⁶⁷. » Elena reconnaît qu'elle se fait « put » ou placée dans un établissement, un choix de mot qui met en lumière la reconnaissance de la part d'Elena de son rôle limité dans ce choix. Nonobstant, Elena tente de tirer parti de ce choix dirigé en demandant de choisir son école, de langue anglaise, en fonction des amis et pairs qui fréquentent les divers établissements. Ce faisant, Elena négocie les conditions de son choix scolaire et choisit l'école qui l'intéresse le plus, parmi les choix limités devant elle. Durant l'été, ce choix parmi les écoles de langue anglaise a changé de l'école Hillcrest à l'école Riverside, surtout en fonction de ses pairs et des moments d'intimidation qu'elle a vécus. Lors de notre rencontre durant la phase 2, Elena a réitéré la dimension dirigée, même imposée, de son choix en relatant : « I kind of had no choice » dans son processus. Elle se dit aussi déçue du changement de sa langue d'instruction : « But now what sucks is my French will never get better, it's gonna be at a grade 8 level⁶⁸. » La petite marge de manœuvre qu'Elena avait pour choisir parmi les écoles anglophones fait en sorte qu'elle a vécu un choix dirigé plutôt que nettement imposé, mais le choix de la langue d'instruction était imposé et elle se dit frustrée et déçue par ce choix. Elena n'a pas trouvé vivre son choix ni sa transition facile.

Dans le cas de Neymar, il dit avoir vécu un choix scolaire familial, mais en relatant son expérience, il me semble qu'il n'est pas conscient des façons dont ses parents ont dirigé son choix. Lors de notre première rencontre, Neymar m'a confié vouloir changer d'écoles puisqu'il n'aime pas trop l'école Citadelle : « The school itself I don't really like it⁶⁹. » Il a conséquemment demandé à sa mère s'il pouvait choisir une école de langue anglaise pour son école secondaire et elle a accepté : « She said "Ok, it's your choice" so then she told me "What schools?" and I gave her [Riverside Secondary School]⁷⁰. » Neymar a fixé son choix sur Riverside et m'a informée qu'il fréquenterait cette école pour la 9^e année. L'année suivante, j'étais surprise de le retrouver à l'école Citadelle. Lors de notre activité de co-analyse, Neymar m'a expliqué que

mauvais et je suis juste un enfant et je veux juste être avec mes amis, mais je pense toujours que je devrais avoir un mot à dire.

67 - Elena: Alors, j'étais comme OK, mais je veux au moins être placée dans une école où je connais des gens.

68 - Elena : Mais maintenant ce qui est vraiment dommage c'est que mon français ne s'améliorera jamais, ça va toujours être à un niveau de 8e année.

69 - Neymar : L'école elle-même, je ne l'aime pas vraiment.

70 - Neymar : Elle a dit "OK c'est ton choix", alors elle m'a dit "Quelles écoles?" et je lui ai dit [Riverside Secondary School].

l'école Riverside était hors de sa zone de fréquentation et pour s'y rendre, il devait soit être conduit par ses parents soit prendre le transport en commun. Durant l'été, sa mère lui a dit qu'il devrait apprendre comment se rendre à l'école Riverside par le transport en commun. Neymar était trop occupé pour le faire alors sa mère a décidé qu'il devait donc rester à l'école Citadelle. Ce résultat de choix s'aligne avec le choix préféré de son père qui insistait sur le fait que Neymar poursuive ses études en français et qui ne s'est jamais dit d'accord avec le choix de l'école Riverside. Neymar reconnaît l'argument de son père et dit s'être ajusté dans son choix en conséquence : « When I talked to my dad about it and he talks about like French credit. Um I also thought that it would be better for me so I think like just take the four years, whatever⁷¹. » D'une part, au lieu d'accompagner Neymar dans son choix de l'école Riverside, les parents de celui-ci l'ont plutôt dirigé vers le choix de l'école Citadelle, surtout par rapport à l'épreuve de transport en commun. D'autre part, Neymar ne semble pas avoir pris un rôle de leadership dans son propre choix scolaire de l'école Riverside en ne relevant pas le défi que sa mère lui avait imposé de découvrir comment se rendre à sa nouvelle école par le transport en commun. À la suite de notre activité de co-analyse, Neymar a admis avoir vécu un choix à la fois dirigé et familial et se dit tout de même heureux à l'école Citadelle bien que ce n'était pas son choix idéal.

Ballotelli, similairement à Neymar, explique avoir également vécu un choix à la fois dirigé et familial. L'aspect dirigé de son processus de choix scolaire revient à la condition que ses parents lui ont imposée : si la note de son cours d'anglais n'atteignait pas la moyenne de la classe par la fin de la 8^e année, il devrait fréquenter une école secondaire de langue anglaise. Originaire du Québec, Ballotelli réussissait bien dans ses autres cours, mais éprouvait un peu de difficulté dans son cours d'anglais. Cependant, l'enfant ne voulait absolument pas devoir changer d'établissement, ce qui l'a motivé à améliorer son rendement en anglais : « Parce que ils disaient que si mes notes n'étaient pas assez fortes en anglais [...] ils me mettraient en anglais, mais j'ai eu quand même des assez bonnes hautes notes en anglais. J'ai rattrapé la moyenne de classe » et de ce fait, Ballotelli a pu rester à l'école Citadelle avec ses amis. Cet enfant a pu activement changer son avenir scolaire en étudiant davantage et en obtenant de bons résultats dans son cours d'anglais. Le tout lui a permis de vivre le choix scolaire qu'il désire. C'est pour cette raison qu'il insiste sur le fait que le choix fût également familial puisque ses parents en ont discuté avec lui et

71 - Neymar : Quand j'ai parlé à mon père à ce sujet et il a parlé comme de crédit de français. Euh et je pensais aussi que c'était peut-être mieux pour moi, donc je pense comme je devrais juste prendre les quatre ans, peu importe.

qu'il avait un rôle à jouer pour assurer son choix scolaire de l'école Citadelle. En revanche, la façon dont les parents de Ballotelli lui ont imposé une condition sur son processus de choix scolaire a limité les scénarios de choix possibles. Alors que Ballotelli a pris en main sa scolarité et son choix scolaire, on ne peut nier que son processus de choix scolaire était fortement dirigé.

De façon similaire à ses collègues de classe, G-M avoue également avoir vécu un processus de choix dirigé et familial. G-M étant parmi le groupe d'enfants qui devait fréquenter l'école Beaubois selon sa zone de fréquentation, ses parents ont considéré déménager pour être plus proches de l'école Citadelle afin qu'elle puisse continuer sa scolarité dans cet établissement. Lors de notre première rencontre, pourtant, G-M se disait « prise entre les deux écoles », car ses parents n'avaient pas encore effectué le choix de déménager ou non. Elle explique qu'ils en ont discuté souvent entre eux : « Ils ont une idée, puis j'ai une idée, puis on discute, mais ils essaient de me diriger vers le sien, mais c'est familial still. » C'est G-M qui insiste sur le fait que le processus est familial, mais elle admet être dirigée par ses parents. Ainsi, elle précise que son processus était « confusing » et que le temps qu'elle devait attendre pour que ses parents fixent leur choix lui a causé de l'anxiété : « Yeah, because you need to do choix de cours and stuff and then I don't know where to give my papers so maybe in the end I'll have no school to go⁷². » La peur de G-M qu'elle n'ait pas d'école secondaire l'an prochain démontre à quel point elle se sent déstabilisée dans ce processus incertain. En outre, G-M précise que, bien qu'au premier abord elle considérait l'école Citadelle comme son premier choix, elle est finalement plus satisfaite du choix de l'école Beaubois, l'école qui, en fin de compte, est celle qu'ont choisie ses parents. C'est en raison de son rôle passif, de l'incertitude et de la confusion qu'a vécue G-M que ce choix semble avant tout dirigé. Néanmoins, les nombreuses consultations et discussions entre G-M et ses parents ont fait en sorte que G-M a tout de même vécu un processus qui chevauche différents types de processus de choix, y compris le choix familial.

Que pensent les enfants du processus de choix scolaire dirigé? Deux enfants-participants de l'Ontario ont proposé que le processus de choix dirigé soit l'idéal pour recommander à d'autres familles. Pour Sébastien, le choix dirigé est « peut-être le meilleur choix », étant donné l'importance de l'opinion des parents. Pourtant, il ajoute que l'enfant devrait toujours avoir le droit de « take it or leave it », ce qui, à mon avis, ressemblerait plus à un processus de choix

72 - G-M : Ouais, parce que tu dois faire ton choix de cours et des trucs et puis je ne sais pas où donner mes papiers alors peut-être à la fin je n'aurai aucune école.

familial, mais il n'en demeure pas moins que selon Sébastien, l'avis des parents est important et que le choix dirigé devient ainsi la meilleure option. Katarina indique que le « choix dirigé ou peut-être imposé » est à recommander, car elle croit que les adultes en connaissent plus sur les processus de choix et ce qui est mieux pour leurs enfants. Je trouve intéressant que ni Katarina ni Sébastien n'aient vécu des choix dirigés, mais que ces deux participants disent reconnaître la valeur d'un processus dans lequel les parents prennent le dessus. En revanche, Lucie critique ce type de processus, en expliquant : « Le choix dirigé c'est pas très bien parce que les parents ils décident sans l'opinion de l'enfant donc il sera pas bien dans ses études. » En rappelant que l'enfant ne sera pas bien dans un choix auquel il n'a pas participé, Lucie argumente en faveur d'un processus dans lequel la parole de l'enfant est valorisée. Dans le contexte de la présente étude, un tel processus de prise de décision démocratique familial constitue le processus de choix scolaire familial.

6.3 Choix scolaire familial

Le choix scolaire en tant que processus de choix familial inclut nécessairement les paroles d'enfant et de parents et un choix commun effectué à partir de ceux-ci. Ce type de processus de choix m'apparaît comme le plus pertinent à partir d'une lentille de droits-protections et droits-libertés des enfants de la CIDE qui évoquent la nécessité de la parole des enfants et de leur droit à l'information et à l'orientation des adultes dans les prises de décisions qui les concernent. Cependant, je m'intéresse autant à savoir ce que les enfants ont à dire sur ce type de processus de choix.

Le choix scolaire familial est assez courant dans le contexte ontarien et revient moins souvent en Corse. Effectivement, les résultats du questionnaire indiquent que le choix scolaire en tant que processus familial est sélectionné par plus de la moitié des enfants-participants de l'Ontario alors que seulement 22 % des enfants de la Corse disent qu'ils ont choisi leur collège de pair avec leurs parents (Tableau 7). Choisir en groupe n'est surtout pas une tâche facile. Eric résume le processus de choix familial qu'il a vécu comme suit : « We talk and then you know they'll give me their opinion and I'll give them my opinion and from there we'll decide which one⁷³. » Il décrit un processus collaboratif dans lequel c'est le « nous » familial qui choisit. Mais

73 - Eric: Nous parlons et tu sais, ils vont me donner leur avis et je vais leur donner mon avis et à partir de là, nous allons décider lequel.

comment faire pour choisir ensemble? D'après les paroles des enfants-participants, de nombreuses discussions ont typiquement lieu menant à des négociations et des conditions mises en place pour arriver au choix scolaire final, voire familial.

« Mes parents sont pas comme le type de me forcer de faire quelque chose que je veux pas » : le processus de choix scolaire familial en Ontario

Trouver un équilibre dans cette décision faite en équipe n'est surtout pas une évidence. Ronaldo, pour sa part, a très bien compris l'importance de la négociation dans son processus de choix familial. Il explique qu'il a pu choisir son école secondaire de langue anglaise à la condition qu'il s'inscrive dans un programme de baccalauréat international, *le* facteur important pour sa mère :

Ma mère m'a laissé choisir comme elle est comme « C'est ton choix pour l'école » et euh, qu'est-ce qu'elle veut c'est comme at the end que j'ai BI cause most of my cousins ont ça alors elle veut que moi je vas à la même chose.

Ce processus de choix semble avoir plu à toutes les parties, mais pour arriver à ce résultat, des négociations et des compromis étaient requis de la part de Ronaldo. Celui-ci n'a pas voulu étudier dans un programme de baccalauréat international, mais était prêt à le faire pour pouvoir fréquenter l'école qui était son premier choix. Lors de notre activité de co-analyse à sa nouvelle école, Hillcrest Secondary, Ronaldo réitère qu'il a vécu un choix familial pour le choix de cet établissement, mais qu'il a toujours d'autres compromis sur ses choix scolaires futurs: « Ils ont dit c'est mon choix pour [Hillcrest], mais [choix] imposé pour université. » Effectivement, l'imaginaire postsecondaire de Ronaldo se forme non seulement à partir de ses buts, mais du choix imposé par ses parents qu'il fasse des études universitaires. Ses parents structurent conséquemment plusieurs éléments et facteurs de choix pour lui. Ronaldo m'a également confié lors de notre activité de co-analyse qu'il considère retourner à l'école Citadelle l'an prochain. Il trouve que l'instruction et les programmes sont meilleurs à Hillcrest, mais il doit prendre le transport en commun pour s'y rendre, ses amis lui manquent et il dit qu'étant donné qu'il « parle français most of the time » à la maison, il pourrait réintégrer son ancienne école sans problème. Ces nombreux facteurs l'influencent alors à considérer de changer d'école de nouveau pour sa 10^e année. La transition que vit Ronaldo semble donc moins qu'aisée, mais il dit tout de même aimer plusieurs aspects de sa nouvelle école et être satisfait du processus familial de choix qu'il a vécu.

Rappelons que Cameron s'est vu forcé de quitter l'école Citadelle en raison de la nouvelle école, Beaubois, qui a ouvert ses portes dans sa zone de fréquentation. Durant la phase 1, Cameron m'a raconté qu'il comptait rencontrer la direction de l'école Citadelle avec ses parents pour contester le transfert obligé à la nouvelle école qui leur a été imposé. Il voulait surtout argumenter pour faire en sorte que le transport des élèves de la 10^e à la 12^e année à l'école Citadelle de son quartier s'étend aussi aux élèves de la 9^e année.

Megan : Yeah, parce que tu penses que tu fais partie de ça? De la rencontre avec la direction?

Cameron : Comme [si mes parents] oublient quelque chose je veux être là parce que s'ils ont une idée pis ils oublient que comme qu'est-ce qu'il faut faire ou qu'est-ce qu'il faut dire exactement pour comme pour prouver ton point ça va être comme missing I guess.

Megan : Puis eux aussi, ils sont d'accord que tu viennes avec eux?

Cameron : Oui

Megan : OK, ils considèrent que tu fais partie de ça?

Cameron : Oui.

Cameron joue un rôle actif dans son processus de choix et ne se fie pas seulement à ses parents pour en discuter avec la direction de l'école. À vrai dire, il maintient que sa présence au moment de la rencontre soit importante dans le cas où ses parents oublieraient une partie de l'argumentation qu'ils ont établie en famille. Par ailleurs, il semblerait que durant mon absence, Cameron et sa mère aient pu argumenter la pertinence de permettre aux enfants qui veulent toujours fréquenter l'école Citadelle d'avoir ce droit. Cependant, ils n'ont pas réussi à assurer le transport scolaire des enfants hors de la nouvelle zone de fréquentation de l'école Citadelle. Cameron est fier de la façon dont sa mère, en particulier, est intervenue pour représenter les intérêts d'enfants qui voulaient rester à l'école Citadelle : « My mom was the reason why kids in my grade are able to go to [l'école Citadelle] now⁷⁴. » Pourtant, sans autobus scolaire, le choix familial de Cameron s'est compliqué davantage malgré cette victoire. Son père a insisté sur le fait que lui et la mère de Cameron ne pouvaient lui assurer un transport quotidien à l'école, surtout en fonction de ses nombreuses activités parascolaires. Il a conséquemment pressé Cameron de fréquenter une école de leur quartier. Étant donné le désintérêt de Cameron pour l'école Beaubois, sa mère a appelé la direction de l'école Parkdale pour discuter des aspects positifs de

74 - Cameron : Ma mère était la raison pour laquelle les enfants de ma classe sont capables d'aller à [l'école Citadelle] maintenant.

cet établissement et a elle communiqué ces informations à son fils. Cameron a alors choisi une école de langue anglaise de son quartier avec ses parents : Parkdale Secondary School.

Cameron maintient que le choix était familial et qu'il fréquente l'école Parkdale aujourd'hui en fonction des besoins de sa famille : « Cause I feel like my change wasn't just for me, it was for my family⁷⁵. » Des discussions familiales sur ce sujet ont eu lieu durant sa 8^e année et même durant l'été, ce qui a mené à un moment stressant pour Cameron qui n'a fixé son choix que deux semaines avant la rentrée en 9^e année. Il semblerait que ces nombreuses discussions ont fait en sorte que Cameron ait choisi selon les besoins et les intérêts de ses parents, ayant conclu que l'école Parkdale « it's just a better [school] for my family and I⁷⁶ », reconfirmant que le choix que vit l'enfant peut avoir des répercussions directes sur ses parents, par exemple avec la question de transport scolaire. Certains aspects et certaines conditions du choix de Cameron ont été imposés par l'école Citadelle et dirigés par ses parents, surtout puisque Cameron admet qu'il serait toujours à l'école Citadelle s'il avait encore le transport scolaire. Pourtant, il a souligné maintes fois aussi que le choix final lui revenait. Alors que Cameron signale qu'il a vécu un processus de choix familial et que sa voix était entendue et respectée par ses parents, des structures ont tout de même largement influencé son processus de choix.

Le cas du processus de choix familial de Ray Lewis est intéressant puisque, tout comme Cameron, son choix scolaire a également été modifié entre les phases 1 et 2. Ray Lewis dit avoir discuté de son processus de choix scolaire avec tous les membres de sa famille individuellement, incluant ses deux parents divorcés et ses demi-frères. Il précise que ses parents voulaient l'obliger à rester à l'école Citadelle afin qu'il puisse faire partie du programme de PPCS du Baccalauréat international au lieu de faire le transfert obligatoire à l'école Beaubois, mais ce n'est pas ce que Ray Lewis voulait durant la phase 1 :

I gave them a little bit/little hints but they really wanted me to stay here because of the um the program PPCS but the new school like I said before my friends are there and I really just want to go there⁷⁷.

Ray Lewis a donc annoncé avoir choisi l'école Beaubois durant la phase 1, car ses amis de l'école élémentaire devaient tous également faire le transfert et il voulait rester avec eux. Il m'a

75 - Cameron : Parce que je sens que mon changement n'était pas juste pour moi, c'était pour ma famille.

76 - Cameron : C'est juste une meilleure [école] pour ma famille et moi.

77 - Ray Lewis : Je leur ai donné un peu/des petits indices, mais ils voulaient vraiment que je reste ici à cause du hum, programme PPCS mais la nouvelle école, je l'ai dit avant mes amis sont là-bas et je veux juste y aller.

aussi dit que ses parents ont respecté et encouragé ce choix d'école. Pourtant, en automne 2013, j'ai appris que Ray Lewis fréquente toujours l'école Citadelle. Quand je lui ai demandé comment il avait vécu ce choix scolaire différent de ce qu'il avait prévu, il m'a précisé :

I'd probably say choix familial but kinda dirigé because they really wanted me to have a French education but it was really open. My dad, my mom, my brother, well my two step-brothers and um yeah they're all in and they said « oh I don't have a French education but I would love to have a French education and I think you should continue⁷⁸. »

À son avis, le choix de la langue d'instruction était plutôt dirigé, mais il ne l'a pas vécu comme imposé et insiste sur la dimension collaborative et familiale de son choix, qui inclut l'avis de ses demi-frères qui disent qu'ils auraient aimé avoir l'occasion d'étudier en français comme lui. Sans trop s'attarder sur le choix de la langue d'instruction qui sera l'objet d'une analyse plus approfondi au chapitre 7, on peut bien se demander pourquoi Ray Lewis a-t-il choisi l'école Citadelle plutôt que l'école Beaubois? Selon Ray Lewis, durant l'été, il a réfléchi à la qualité des deux établissements. Il a conclu que les sports et programmes scolaires sont meilleurs à l'école Citadelle et a officialisé son choix au mois de juillet. Il dit que le choix final lui revenait malgré l'influence de sa famille dans son processus. Ray Lewis est content qu'il ait pu changer d'idée et que ses parents aient respecté son choix et il reconnaît que ça ne se vit pas similairement pour tous : « Some parents like decide for the kid but I think it should just be your choice where you want to be⁷⁹. » Son choix scolaire était alors familial à son avis. Ray Lewis est reconnaissant des conseils et de l'accompagnement qu'il a reçus des membres de sa famille, de leur ouverture à sa voix et est avant tout content de se retrouver là où il veut être.

D'autres enfants qui disent avoir vécu un processus de choix familial incluent Mallory et Eric qui racontent avoir discuté du choix de rester à l'école Citadelle avec leurs parents, choix qui s'alignaient avec ce que leurs parents voulaient pour eux. Sébastien et Tyrone révèlent que leurs mères ont entendu dire que leurs amis changeaient d'écoles et ont donc demandé à leurs fils s'ils voulaient aussi choisir une autre école. Tyrone m'a raconté : « My mom said "I heard some of

78 - Ray Lewis: Je dirais probablement choix familial, mais un peu dirigé parce qu'ils voulaient vraiment que j'ai une éducation française, mais c'était vraiment ouvert. Mon père, ma mère, mon frère et, en fait, mes deux demi-frères et euh oui, ils sont tous là et ils ont dit « oh, je n'ai pas d'éducation en français, mais je serais ravi d'avoir mon éducation en français et je pense que tu devrais continuer. »

79 - Ray Lewis: Certains parents décident pour l'enfant, mais je pense que ça devrait juste être ton choix où tu veux être.

your friends are moving schools do you want to go somewhere else⁸⁰?” » Il se dit content que sa mère l’ait consulté de cette façon. En discutant avec ses parents, il est devenu clair qu’ils voulaient que Tyrone choisisse l’école qui serait la meilleure pour lui et ses besoins :

My family they were like « which school do you want to go to? Which one do you think you’re gonna be more comfortable at? Like which one you’re going to like the most? »

They’re like « you’re the one studying, not us⁸¹. »

Selon Tyrone, ses parents l’ont questionné sur ses désirs et son choix tout en mettant l’accent sur le fait que c’est lui qui devra vivre le choix scolaire. Il avoue que ses parents seraient déçus s’il changeait pour une école de langue anglaise, mais il se sentirait soutenu par ses parents s’il décidait que c’était le meilleur choix pour lui. Heureusement, tous étaient contents de son choix de rester à l’école Citadelle. Sébastien se dit content, de son côté, que sa mère lui ait demandé ce qu’il voulait comme choix scolaire. « I was actually glad that she actually asked me⁸² » m’a-t-il raconté, car il a aimé avoir l’occasion d’en parler avec elle. Partant de ce fait, même lorsqu’un enfant ne compte pas changer d’école, selon Sébastien, il aime avoir la chance d’en parler, un exemple qui ne fait que rappeler le désir de nombreux enfants de s’exprimer sur la transition et le choix qu’ils vivent et d’avoir un auditoire adulte pour cette parole. En fait, le choix de rester à son école est un choix scolaire comme tout autre qui mérite d’être discuté.

De son côté, Jim explique que ses parents lui ont demandé quelle école il voulait choisir et bien qu’il ait choisi de rester à l’école Citadelle, il croit que ses parents l’auraient appuyé dans sa décision de changer d’école si c’était ce qu’il avait voulu :

Jim : Oui, euh, je peux dire à mes parents si je veux changer d’école ils vont dire « Ok », mais j’aime rester ici.

Megan : So, as-tu déjà parlé à tes parents de ça?

Jim : Oui, ils m’ont demandé et j’ai dit « Non je veux rester ici. »

Le fait que les parents de Jim lui ont demandé ce qu’il voulait pour son choix scolaire est marquant et semble confirmer l’impression de Jim que ses parents l’encourageraient, peu importe son choix scolaire. Jim reconnaît le soutien de ses parents et leur ouverture en ajoutant : « Mes parents sont pas comme le type de me forcer de faire quelque chose que je veux pas. » Il sent que

80 - Tyrone: Ma mère a dit “j’ai entendu dire que certains de tes amis changent d’écoles, veux-tu aller ailleurs?”

81 - Tyrone: Ma famille était comme “tu veux aller à quelle école? À quelle école penses-tu que tu seras le plus à l’aise? Comme, laquelle aimerais-tu le plus?” Ils sont comme “c’est toi qui étudies, pas nous”.

82 - Sébastien : En fait, j’étais content qu’elle m’a demandé à dire vrai.

son opinion et son choix scolaire priment sur l'opinion de ses parents et il leur en est reconnaissant. Les cas de Sébastien, Tyrone et Jim exposent à quel point les enfants sont reconnaissants de l'occasion de parler du processus de choix qu'ils vivent avec leurs parents. De plus, le peu d'orientation de la part de leurs parents n'indique pas que ce soit un type de processus de choix d'enfant puisque les parents ont entamé la discussion sur les choix et semblent être ouverts à effectuer le choix scolaire en famille. Jim, Tyrone et Sébastien n'ont pas eu à vivre ce choix en solitaire.

Ce qui rassemble les dires et vécus de Ronaldo, de Cameron, de Ray Lewis, de Mallory, d'Eric, de Sébastien, de Tyrone et de Jim revient aux échanges qu'ils ont eus avec leurs parents. Discussions qui débouchent sur un véritable échange des enfants et adultes dans un processus commun de prise de décision. Parfois les parents étaient plus ouverts au choix de l'enfant et à d'autres moments, il y avait davantage de négociations et de compromis requis, mais la communication ouverte et bi-directionnelle ressort comme un facteur indispensable d'un choix scolaire familial.

« Oui, chacun a son opinion et après on choisit » : le processus de choix scolaire familial en Corse

En Corse, Lucie explique que c'est elle qui a abordé le sujet de choix scolaire avec ses parents, en ajoutant : « Moi, je me vois dans choix familial [...] oui chacun a son opinion et après on choisit. » Les parents de Lucie ont voulu l'encourager à choisir la filière sportive, mais elle a précisé qu'elle avait un autre choix en tête : « C'est moi qui en a parlé au début. Ils voulaient me faire section sport, mais après j'ai dit que je préférais langues [...] ils ont dit ben, c'est mon choix. » Voici un exemple d'une discussion en famille dans laquelle deux différentes options de choix scolaire sont discutées et c'est la voix de la personne qui doit vivre ce choix, l'enfant, qui surpasse la voix des adultes. Nonobstant, ce processus diffère du choix de l'enfant, car ce n'est pas un choix délégué à l'enfant avec peu de contribution, ou pas du tout, de la part des parents, mais un choix collaboratif dans lequel l'opinion de l'enfant est au premier plan. Toto confie qu'il a aussi vécu un processus de choix familial quant au choix du collège Bellevue. Il ajoute qu'il a profité du soutien et de l'appui de ses parents en précisant : « Mes parents ils m'ont dit que je pouvais choisir. Ils m'ont pas obligé, mais quand je savais pas ils m'ont un peu aidé. » Ce n'est pas surprenant que Toto ait éprouvé de la difficulté à choisir entre les collèges Saint-Exupéry et Bellevue, c'est un choix important et il n'a pas été suffisamment informé en contexte scolaire

pour choisir seul. Pour cette raison, il a préféré décider de pair avec ses parents : « On a choisi ensemble et on a pris Bellevue » m'a-t-il dit, mais le choix de filière était le sien. Il dit avoir réfléchi pendant une fin de semaine avant de fixer son choix sur la filière bilingue allemand-anglais. Il hésitait entre filières et langues vivantes en particulier et ses parents lui ont permis de choisir seul ce qui lui plairait le plus et il se dit satisfait de son processus de choix.

Lors de nos rencontres durant la phase 2, Mickaël et Chaes, deux enfants qui n'étaient pas au courant du choix scolaire qui avait été effectué pour eux lors de la phase 1, ont tous deux raconté avoir vécu un processus de choix scolaire familial. Je dois avouer que je doutais de la possibilité qu'ils aient vécu un processus égalitaire qui leur a permis de faire entendre leur voix s'ils n'étaient pas au courant de leur choix scolaire, mais ce projet s'intéresse avant tout à la façon dont les enfants vivent le processus. Il est alors pertinent de tenter de comprendre pourquoi ces deux garçons disent avoir vécu le choix comme étant de type familial. Mickaël dit qu'il a parlé avec sa mère de son choix de la filière sportive et que ses parents l'ont encouragé à venir au collège Saint-Exupéry, son premier choix. La similarité entre le choix idéal de Mickaël et le choix fait par ses parents semble donc résulter dans ce sentiment d'inclusion par rapport au processus de choix qu'exprime Mickaël. Chaes m'a révélé : « Je pense que j'ai vécu le choix familial » en raison du fait qu'il en a parlé longuement avec sa famille, il a compris les motivations de ses parents de choisir la filière bilingue et l'anglais comme LV1 alors que Chaes préférait l'italien « Eh voilà! C'est tout! » Chaes pensait avoir choisi la filière bilingue plutôt que bilingue durant la phase 1, mais lors de notre rencontre subséquente il s'est dit heureux du choix de la filière bilingue, en partie en raison du fait que son meilleur ami est dans la même filière. Il semblerait alors que la conversation que Chaes et ses parents ont eue sur le choix de la filière bilingue a eu lieu après la fin du CM2 et de notre première entrevue. Pourtant, sa satisfaction devant le choix pourrait aussi expliquer pourquoi Chaes le caractérise de choix familial. Il importe de souligner que Chaes et Mickaël sont satisfaits de leurs choix et considèrent que leurs voix ont été entendues. Pourtant, ces enfants-participants ne reconnaissent pas la façon dont les voix et le pouvoir de leurs parents ont contrôlé le choix qu'ils vivent.

L'influence de la fratrie sur les choix scolaires

Dans certains cas, les facteurs du choix de fratrie ou de l'influence d'un frère ou d'une sœur ont également été soulevés par les enfants-participants comme facteurs qui influencent un processus de choix familial. Il semblerait qu'un frère aîné ou une sœur aînée peut faire une

excellente promotion d'un choix scolaire grâce à ses connaissances du choix en tant qu'*insider*. Dans le cas de 525, il m'a dit que le choix de sa sœur l'a influencé : « Elle a pris bilingue donc j'ai pris bilingue aussi. » Il semblait être évident pour 525 et ses parents qu'il suivrait le même parcours que sa sœur aînée, indiquant alors l'influence importante du choix de sa sœur comme facteur dans son choix. De façon similaire, Sébastien indique que son désir de rester à l'école Citadelle revenait, du moins en partie, au fait que ses frères et ses sœurs ont effectué leurs études secondaires à cette école aussi.

Veronica a cinq frères et sœurs qui ont tous étudié en français au palier élémentaire. Pour ce qui est du choix de l'école secondaire, par contre, elle dit que ses parents leur ont « laissé le choix ouvert » et que tous ne doivent pas choisir pareillement, ce qui est l'évidence par le fait que trois enfants ont choisi de rester dans une école de langue française et que les trois autres ont choisi de faire le transfert vers une école secondaire de langue anglaise. Elle s'est dite plus influencée par ses deux frères et sa sœur qui ont choisi d'étudier en anglais, puisque c'est en raison du fait qu'ils ont « perdu » leur français qu'elle est encore plus motivée à poursuivre ses études à l'école Citadelle. Veronica reconnaît qu'elle a vécu un choix d'enfant puisque ses parents sont ouverts à plusieurs options de choix : « C'est plus comme le choix d'enfant parce que comme mes parents ils nous disent comme si tu veux aller à une école français comme tu peux, mais si tu veux aller à une école anglais comme yeah! » Cependant, le soutien de ses parents dans ce processus et le fait qu'elle en a discuté avec ses parents, frères et sœurs me porte à croire que Veronica semble avoir plutôt vécu un choix familial. Elle n'a pas dû choisir en solitaire. Par ailleurs, selon Veronica, sa famille n'est pas divisée par les choix variés d'écoles des enfants. En fin de compte, ce modèle de famille multi-choix est le fruit de l'ouverture de ses parents aux choix, et aux voix, variés de leurs enfants.

En outre, parfois un choix scolaire déterminé en famille implique particulièrement des négociations entre les enfants eux-mêmes, comme dans le cas de Julie. Celle-ci m'a raconté lors de notre entrevue qu'elle voulait changer pour aller dans une école de langue anglaise pour sa 9^e année. Lorsqu'elle a demandé à sa mère si elle pouvait changer d'école, sa mère a rétorqué qu'elle lui permettrait seulement de changer d'école si sa sœur jumelle était d'accord et acceptait d'effectuer le transfert aussi. Le choix scolaire pour Julie était alors un choix familial à négocier avec sa jumelle :

Megan : So how come you aren't changing schools?

Julie : Cause my sister wants to stay here and she's my twin so but my mom said like « One or another. » Like there's only like one friend going there and all the rest of our friends are staying here so my sister is like « Let's just stay here⁸³. »

Dans ce cas, une contrainte sur le choix – soit le fait que les deux sœurs doivent étudier à la même école secondaire – a été imposée par la mère, mais celle-ci n'a pas dirigé davantage le choix. Durant la phase 1, Julie m'a expliqué que c'était plutôt sa sœur qui l'a dirigée en insistant pour qu'elles restent à l'école Citadelle. Les conditions d'un parent et d'une sœur ont conséquemment fortement limité le choix de Julie. Toutefois, celle-ci m'a expliqué lors de cette entrevue qu'elle comprend les motivations de sa sœur et est assez satisfaite de ce choix, même si elle aurait préféré changer d'école. Lors de notre rencontre automnale, Julie m'a raconté que durant l'été sa mère lui a dit que si elle voulait absolument changer pour aller à l'école Hillcrest, elle le pouvait, enlevant ainsi la contrainte qu'elle avait imposée à sa fille. Selon Julie, sa mère ne voulait pas qu'elle vive un choix qui n'était pas le sien. En fin de compte, Julie a décidé de rester à l'école Citadelle pour être avec ses amis et poursuivre ses études en français. Ces exemples précisent le fait qu'un processus de choix familial peut inclure des acteurs qui font partie de la famille autre que les parents, par exemple des frères et des sœurs, qui peuvent soit ouvrir les possibilités de choix soit les contraindre.

Le processus de choix familial : à recommander à tous?

Lors de nos activités de co-analyse, j'ai demandé aux enfants de me préciser quel type de processus de choix, à leur avis, serait à recommander aux enfants qui doivent vivre le même processus de choix et de transition scolaire qu'eux. La majorité des enfants-participants a répondu : « le choix familial. » En effet, tous les participants, sauf trois, ont recommandé une combinaison du choix familial et d'un autre type de choix ou tout simplement le choix familial. Ray Lewis explique : « [choix] familial I'd say because everyone has a say in the group⁸⁴ » et souligne ainsi l'importance que tous contribuent au choix. De plus, Ray Lewis a insisté sur le fait que l'enfant doit aussi faire entendre sa voix « because it's your life and your parents aren't

83 - Megan: Alors comment ça se fait que tu ne changes pas d'école ?

Julie: Ma sœur veut rester ici et elle est ma jumelle, mais ma mère m'a dit comme « l'un ou l'autre. » Comme il n'y a qu'une amie qui va là-bas et tout le reste de nos amis vont rester ici alors, ma sœur est comme « on devrait juste rester ici. »

84 - Ray Lewis: [Choix] familiale je dirais parce que chacun a son mot à dire dans le groupe.

always going to be there⁸⁵. » Il semblerait donc que pour Ray Lewis, ce processus de choix est un temps d'apprentissage puisqu'à un moment donné, tous les enfants devront apprendre à choisir de façon plus autonome attendu que leurs parents ne seront pas toujours là pour choisir pour eux, ou avec eux. G-M précise que l'avantage du choix familial revient au fait que « c'est comme the middle » du spectre des types de choix. À son avis, les enfants n'effectuent pas toujours de « bons choix » seuls, raison pour laquelle les enfants pourraient profiter de l'aide de leurs parents. Selon G-M, l'enfant est au centre du processus de choix, mais requiert l'accompagnement des parents s'ils veulent vivre un « bon choix » scolaire. Pour Toto, le choix familial est le plus pertinent puisqu'« il vaut mieux choisir ensemble vu que c'est l'enfant qui va être content. » Toto établit conséquemment un lien entre le choix familial et le bonheur de l'enfant, ce qui pourrait contribuer au bien-être de l'enfant dans son nouveau collège. Le fait que la majorité des enfants recommandent ce type de processus de choix devient encore plus important à souligner étant donné que certains enfants recommandent ce type de choix sans pour autant l'avoir vécu. À vrai dire, plusieurs enfants-participants n'ont pas eu l'occasion d'exprimer leur parole ou de vivre un choix familial alors que pour certains autres, leur droit à la parole a été respecté, mais pas en accompagnement de leur droit à l'information et à l'orientation des adultes qui les entourent, comme dans les cas des choix scolaires d'enfants qui suivent.

6.4 Choix scolaire d'enfant

D'après les données du questionnaire (Tableau 7), environ 61 % des enfants de la Corse et 28 % des enfants de l'Ontario indiquent avoir effectué leur choix scolaire seul. Pourtant, selon les expériences des enfants déjà racontées, on peut constater que les types de choix que les enfants-participants de la Corse ont véritablement vécu ne correspondent pas, dans la majorité des cas, aux résultats du questionnaire. Il semblerait alors que la perception initiale des enfants du processus de choix scolaire qu'ils ont vécu n'est pas toujours représentative de ce qu'ils racontent avoir vécu lors de nos rencontres. Effectivement, plusieurs des récits déjà présentés relatent que c'est en discutant du processus que les enfants-participants deviennent plus conscients de l'influence de leurs parents sur leurs choix. Or, certains enfants-participants ont vécu des processus de choix scolaire d'enfants. La définition d'un choix d'enfant n'est pas que l'enfant ait choisi de façon complètement autonome sans aucune influence sociale et structurelle, mais plutôt

85 - Ray Lewis: Parce que c'est ta vie et tes parents ne seront pas toujours là.

qu'au sein du contexte familial, l'enfant ait choisi sans accompagnement de ses parents ou d'autres membres de la famille. Bref, les enfants ne profitent pas d'une pleine liberté de décision dans leurs choix, mais ce qui ressort davantage revient au manque d'accompagnement en contexte familial. Je propose conséquemment qu'on examine les cas d'enfants qui ont, *grosso modo*, choisi leur école seul afin d'explorer ce à quoi ça peut ressembler.

« I don't think she really cares » : le processus de choix scolaire d'enfant en Ontario

Dans certains contextes familiaux, le thème de choix scolaire n'est jamais abordé. Selon Young Moose, c'est en raison de son désir de rester à l'école Citadelle pour la 9^e année qu'il n'a pas jugé nécessaire de discuter de son choix scolaire avec sa mère, celle-ci étant l'unique parent de l'enfant. Reste que sa mère n'ait pas abordé le sujet avec son fils, résultant d'un silence total devant le processus de choix scolaire que vit Young Moose. L'enfant a confié tout de même que s'il voulait changer d'école, il en discuterait sûrement avec sa mère, raison pour laquelle il dit que son processus est à la fois d'enfant et familial. « I don't think she really like cares⁸⁶ » m'a-t-il avoué au sujet de l'opinion de sa mère concernant son choix scolaire, en ajoutant : « If I said I wanted to change schools she'd ask me why and I'd tell her why and she'd be like "Ok"⁸⁷. » Il est confiant que sa mère serait d'accord peu importe son choix, car « she'd want what I want⁸⁸ » et que son avis primerait sur l'opinion de sa mère. Pourtant, ces discussions n'ont jamais eu lieu, alors Young Moose ne peut faire que supputer ce à quoi ressemblerait un choix familial avec sa mère. Son choix correspond plus, de ce fait, à un choix d'enfant qui vit un choix scolaire de façon solitaire, sans accompagnement au sein du socle familial.

« Oui je leur ai expliqué tout » : le processus de choix scolaire d'enfant en Corse

En Corse, bien que plus de la moitié des enfants ont indiqué sur leur questionnaire avoir effectué leur choix scolaire seul, suite aux rencontres avec les enfants, ce n'est que Rizlaine qui dit avoir assurément choisi son école de façon autonome. Non seulement a-t-elle choisi son collège et sa filière sans l'avis de ses parents, c'est elle qui a expliqué les différents choix scolaires possibles à ceux-ci :

Rizlaine : Ben, on m'a dit « ce que tu voulais faire? » J'ai dit « sports » c'est tout.

86 - Young Moose: Je ne pense pas qu'elle se soucie comme vraiment.

87 - Young Moose : Si je disais que je voulais changer d'école, elle me demanderait pourquoi et je lui dirais pourquoi et elle serait comme "OK".

88 - Young Moose : Elle voudrait ce que je veux.

Megan : C'est tout?

Rizlaine : Oui.

Megan : Alors, il n'y avait pas de longue discussion? Est-ce que tes parents savent à propos de toutes les différentes filières?

Rizlaine : Oui.

Megan : Ils ont vu le fichier, c'est ça?

Rizlaine : Oui je leur ai expliqué tout.

Megan : OK, c'est toi qui leur as expliqué?

Rizlaine : Mon père il sait pas parler [français]... il sait parler, mais il sait pas lire bien et ben lui il comprend pas trop... il s'en fou un peu et ma mère elle sait lire alors elle a vu j'ai expliqué et j'ai choisi c'est tout.

Les parents de Rizlaine sont originaires du Maroc alors que Rizlaine est née en Corse. Rizlaine semble avoir guidé ses deux parents, au moyen du formulaire de l'Académie de la Corse, à travers les différentes options de choix scolaire tout en les informant qu'elle avait déjà fixé son choix sur la filière sportive. Rizlaine assume le rôle d'interprète non formelle ou de « language broker » entre elle-même et ses parents qui ont des capacités linguistiques plus limitées de la langue majoritaire du milieu, le français. L'enfant « broker » interprète pour ses parents de façon quotidienne et influence le contenu et la nature des messages qu'il transmet aux adultes en contexte familial (Martinez, McClure et Eddy, 2009; Tse, 1995). Dans un processus de prise de décision, le rôle de Rizlaine en tant que « language broker » est important à considérer étant donné que

As these children become increasingly powerful cultural agents on behalf of their families, with license to communicate and to speak for their parents, parents may find themselves in more disempowered roles, often deferring to their children when faced with important family decisions. (Martinez, *et al.*, p. 73)

Les capacités langagières de Rizlaine lui permettent ainsi d'exercer un certain pouvoir sur ses parents au moment de ce processus de choix.

Lors de notre entretien, j'ai demandé à Rizlaine comment elle avait appris au sujet des différents choix possibles. Elle m'a raconté qu'elle a lu le formulaire, vu les titres des filières et a choisi de cette façon. Ayant choisi la filière sportive, elle ne sait pas si ce programme se concentre sur un sport ou sur plusieurs non plus que le nombre d'heures par semaine consacrées

aux sports. « J'ai aimé de choisir seule », m'a-t-elle confié en ajoutant que ce qu'elle a surtout aimé dans le processus revient au fait que le choix était le sien : « on m'a pas imposé de choix. » Elle trouve que c'est important qu'elle effectue son propre choix puisque c'est elle qui doit le vivre : « Enfin c'est pas eux qui vont faire la filière c'est plutôt nous alors je crois que c'est nous qui devons choisir. » Puisqu'elle a dû expliquer à ses parents les options de choix scolaire et en raison du fait que les filières ne sont pas expliquées à l'école, le choix autonome de son collègue et de sa filière suppose que Rizlaine n'était pas en mesure de choisir de façon informée. Elle n'a pas été orientée par les adultes de son contexte scolaire ou familial. Malgré tout, elle m'a précisé qu'elle ne s'est pas sentie seule dans le processus et elle a réitéré que son processus de choix était positif. Elle a aussi ajouté qu'elle recommanderait ce processus de choix à d'autres enfants.

La lecture des processus de choix des enfants-participants a été séparée en quatre catégories de types de processus de choix, mais que contribuent ces catégories à la compréhension de la façon dont les enfants vivent leur choix scolaire en contexte familial? En fin de compte, la catégorisation des types de processus met en lumière les différents rôles qu'enfants et parents assument en effectuant un choix en contexte familial. La section suivante inclura corollairement une analyse plus rigoureuse de ces rôles pour mieux comprendre les possibilités et limites de la participation des enfants au sein de leurs propres choix scolaires.

6.5 Discussion : l'influence du contexte familial sur les rôles des enfants dans le processus de choix scolaire

La catégorisation des types de processus de choix ne prétend pas une exclusivité mutuelle entre catégories, mais permet plutôt une lecture plus aisée des processus complexes de choix qu'ont vécu les enfants-participants. Pour amorcer une discussion des données sur le processus des enfants-participants en tant que choix effectué en contexte familial, je propose alors le tableau suivant qui résume de façon globale le type de processus de choix effectué par chacun.

Tableau 10. Les types de processus de choix scolaire en contexte familial

Types de processus de choix	Enfants-participants de l'Ontario	Enfants-participants de la Corse
Choix scolaire imposé	<ol style="list-style-type: none"> 1. Katarina 2. Anna 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Chaes 2. Mickaël 3. Laudyda 4. Miguel

Choix scolaire dirigé	<ol style="list-style-type: none"> 1. Neymar 2. Ballotelli 3. Elena 4. G-M 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 525 2. Marie 3. Nouléa 4. Eliuccia 5. Thauvin
Choix scolaire familial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ray Lewis 2. Eric 3. Sébastien 4. Tyrone 5. Mallory 6. Julie 7. Ronaldo 8. Cameron 9. Veronica 10. Jim 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lucie 2. Toto
Choix scolaire d'enfant	<ol style="list-style-type: none"> 1. Young Moose 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rizlaine

Un premier constat en analysant ce tableau revient à la popularité du choix scolaire familial en Ontario – le type de processus vécu par plus de la moitié des enfants de l'Ontario, soit dix enfants-participants. Le choix dirigé est le deuxième type qui revient le plus souvent chez les enfants ontariens, mais le nombre d'enfants qui sont concernés représente moins de la moitié des enfants ayant vécu des choix familiaux : quatre. En Corse, le type de processus de choix scolaire dirigé est le plus fréquent parmi les enfants étant donné que cinq participants ont vécu ce type de processus, alors que le choix imposé rattrape presque ce choix avec quatre enfants-participants. En fin de compte, les types de choix scolaire en contexte familial varient d'un contexte à l'autre en fonction de plusieurs facteurs, mais il me semble pertinent de noter tout de même que la majorité des enfants de l'Ontario n'ont pas changé d'établissement scolaire alors qu'en Corse, tous devaient changer d'établissement et choisir un nouveau collègue – une différence notable entre les contextes qui pourraient commencer à expliquer pourquoi les parents semblent occuper une place plus déterminante dans les choix scolaires des enfants corses que leurs collègues ontariens. Je ne peux pas, pourtant, limiter mon analyse à ce facteur, puisque de nombreux facteurs influencent les processus de choix scolaire en contexte familial, ce qui comprend les interdépendances compétitives, les rôles variés des enfants-acteurs et la socialisation familiale.

Les familles et les interdépendances compétitives d'établissements scolaires

La culture de concurrence entre établissements scolaires génère des retombées importantes pour les familles qui vivent le processus de choix scolaire. La présente section

exposera comment les marges de choix diffèrent selon les catégories sociales dans ce contexte compétitif, plus particulièrement en raison de l'inégalité de l'accès aux renseignements sur les choix possibles.

Le facteur socioéconomique et la famille

On ne peut ignorer le fait que les moments de transitions que vivent les enfants-participants représentent également des moments de concurrence entre eux et, par extension, leur famille. Effectivement, les processus de choix scolaires en contexte familial sont profondément affectés par les cultures de concurrence entre établissements scolaires. En outre, comme susmentionnée, la majorité des écrits dans le domaine stipule que ce sont les parents qui choisissent l'établissement, même durant la transition de l'élémentaire au secondaire. Cependant, tous n'ont pas les mêmes capacités ou ressources pour participer au processus de choix scolaire et en sortir vainqueur. Sur le plan international, la littérature dans le domaine du choix scolaire des parents indique que le statut socioéconomique de ceux-ci joue un rôle important dans le processus de choix scolaire (Bagley et Woods, 1998; Bagley, Woods et Glatter, 2001; Bosetti, 2004; Bulman, 2004; Davies et Aurini, 2008; Gewirtz *et al.*, 1995; Reay et Ball, 1998; Reay et Lucey, 2000). On indique une corrélation importante entre le niveau d'éducation des parents et le revenu financier plus élevés chez ceux qui choisissent de façon active les écoles (Bosetti, 2004; Gewirtz *et al.*, 1995). Les parents moins motivés à faire un choix scolaire sont plus souvent de la classe ouvrière (Bosetti, 2004; Reay et Ball, 1998). Cela est expliqué par un sentiment d'infériorité chez ces derniers parents puisque plusieurs d'entre eux semblent se sentir incompetents dans le processus de choix (Reay et Ball, 1998), sentiment fortement lié à leur habitus. S'ajoute un manque de ressources offertes pour les parents de la classe ouvrière.

En effet, la quantité et la qualité de capital social disponible sont directement liées au revenu des parents (Bagley, Woods et Glatter, 2001; Bosetti, 2004; Bulman, 2004; Davies et Aurini, 2008; Reay et Lucey, 2000). L'accès à un cercle social plus informé constitue une ressource importante qui permet aux parents d'être bien outillés lorsqu'ils font leurs choix (Bosetti, 2004; Reay et Lucey, 2000). Assurément, Bélanger (2011) précise que dans le contexte de son étude, les parents

semblent s'en remettre moins à des informations formelles émanant de l'établissement ou à des compilations officielles qu'on croirait fort déterminantes dans des marchés scolaires

accentués qu'à des informations de première main ou « chaudes », rappelle van Zanten (2009), obtenues grâce à leur réseau social. (p. 218)

De ce fait, tous n'ont pas le même accès aux informations « chaudes » ou aux ouï-dire pour leur permettre de choisir de façon efficace. Profiter de l'accès aux informations officielles ou « froides » peut également être plus difficile selon la classe sociale. Étant donnée l'inégalité d'accès à l'information qui se révèle en fonction de la classe sociale des parents, les choix des parents socioéconomiquement défavorisés seraient plus problématiques, fort probablement en raison du manque d'information à leur disposition.

Quelques études recensées traitent du choix d'une école secondaire comme un processus familial qui inclut les enfants et les parents (Hirsch, 1994; Lucey et Reay, 2002; Reay et Ball, 1998; Reay et Lucey, 2000; Tardif, 1995). Deux études concluent que l'influence de l'enfant sur le choix scolaire d'une école secondaire est largement déterminée par le statut socioéconomique des parents (Reay et Ball, 1998; Reay et Lucey, 2000). D'après ces études menées en Grande-Bretagne, la majorité des parents de la classe ouvrière laissent leur enfant choisir son école. Reay et Ball (1998) précisent que ceci est dû au sentiment d'infériorité ressenti par ces parents devant le monde de l'éducation et au fait qu'ils considèrent leur enfant comme l'expert éducationnel de la maison. Les jeunes interviewés par Reay et Lucey (2000) confirment la prédominance de leurs propres choix sur ceux de leurs parents. Au contraire, la majorité des parents de classe moyenne prennent ultimement la décision définitive de l'école secondaire fréquentée par leur enfant. Plusieurs parents interviewés par Reay et Ball (1998) soulignent l'importance des opinions de leur enfant et de la discussion ouverte, mais ils sont d'avis que leur choix est le meilleur, même s'il n'est pas en accord avec celui de leur enfant. Semblerait-il que les enfants de la classe moyenne ont plus facilement accès aux informations cruciales qui concernent leur avenir scolaire alors que les enfants de la classe populaire sont souvent mal informés en raison de leur faible capital social et culturel (Ball, 2003).

En Corse, Quenot (2009) conclut que la filiarisation et le libre choix permettent l'élaboration de stratégies de parents qui conduisent à la constitution de classes homogènes, ce qui risque une ethnicisation par catégorie sociale étant donné qu'« on assiste à une concentration des meilleurs élèves, des enfants issus de parents plutôt corsophones et de catégories non pas tant supérieures, mais moins défavorisées dans l'enseignement bilingue » (Quenot, 2009, p. 646). Le lien entre catégorie sociale et choix scolaire devient alors important à considérer dans le choix de

l'école ou de la filière bilingue. Au contraire, en milieu minoritaire francophone canadien, Tardif (1995) conclut que les parents, indépendamment de la classe sociale, ont une influence capitale sur le choix scolaire de leurs enfants et que ce sont essentiellement les facteurs linguistiques qui influencent les parents en milieu minoritaire, facteurs auxquels je m'attarderai au prochain chapitre.

Je tiens à souligner l'incidence du statut socioéconomique des parents sur leur participation au processus de choix scolaire dans un contexte d'interdépendances compétitives étant donné l'importance de ce facteur dans la littérature scientifique sur les choix scolaires des parents. Néanmoins, je ne peux me prononcer sur l'influence des catégories socioprofessionnelles dans les processus de choix scolaire des enfants-participants de la présente étude, en raison du manque de données qui pourrait permettre une analyse substantielle des profils socioéconomiques familiaux. Le questionnaire incluait une question sur le métier des parents et j'ai aussi demandé aux participants à l'entrevue le niveau d'instruction de leurs parents, mais nombreux étaient les enfants qui n'étaient pas certains de ces informations. En général, je peux affirmer qu'en Ontario, plus de la moitié des enfants-participants ont deux parents qui ont fait des études universitaires et tous les enfants-participants, sauf deux, ont au moins un parent qui a obtenu un baccalauréat. En Corse, seulement trois enfants-participants pouvaient me confirmer qu'au moins un parent avait effectué des études universitaires, mais plus nombreux étaient ceux qui ne le savaient pas. Ces réponses ne me permettent pas d'analyser le lien entre types de processus de choix et statut socioéconomique. En amont du projet, j'ai décidé de me fier uniquement aux paroles des enfants et de ne pas sonder ou interviewer leurs parents. Alors que ce choix contribue à l'originalité du projet, elle induit également nécessairement certaines limites. Le manque d'intérêt, et notamment de connaissance, des enfants par rapport au métier ou aux études supérieures de leurs parents fait écho au silence des enfants-participants au sujet de leurs ressources financières lors de nos discussions. Il y avait, pourtant, quelques moments durant lesquels les enfants ont abordé la thématique de concurrence entre écoles, faisant ainsi allusion à la concurrence entre enfants, voire entre familles, dans le contexte d'interdépendances compétitives.

Les enfants et les interdépendances compétitives corses et ontariennes : l'inégalité de l'accès à l'information

Alors que je ne peux pas analyser les rôles des parents dans les choix scolaires en fonction de leurs catégories socioprofessionnelles, je peux analyser l'influence de la concurrence scolaire selon les enfants-participants de l'étude. Les logiques de marché sont coconstruites par les établissements et les consommateurs. En effet, Comiti (2005) confirme qu'en contexte corse, « les élèves se trouvent à l'école sur un véritable marché où tout est négociable » (p. 74). Explorons donc comment une logique consumériste pourrait influencer les enfants de l'Ontario et de la Corse.

En Ontario, Elena m'a raconté que son père et elle ont souvent parlé de la qualité de différents établissements de langue anglaise avant d'avoir fixé leur choix. Alors que le choix final d'école revenait à Elena, son père l'a informé des classements des établissements. Elena a souligné l'importance du « high rated school » lors de notre entretien et quand je lui ai demandé de m'expliquer ce que cela voulait bien dire, elle a précisé que lorsqu'elle considérait les écoles Riverside et Hillcrest, son père l'a informé qu'Hillcrest « it's rated higher on Fraser Institute or something. It like gives the ratings of all the schools all over the country or stuff so it did 23 out of 700 and [Riverside] is like 43 out of like 700⁸⁹. » Le père d'Elena a consulté les « Bulletins de performance des écoles » d'un institut de recherche et a communiqué ces informations à sa fille, stratégie qui requiert un certain montant de capital et d'investissement dans la culture de concurrence scolaire. Julie fait également allusion à l'importance des classements des écoles en m'expliquant ses critères d'une bonne école : « Like if it's like there's lots of like technology like a SMART board and stuff um... and like if it's rated well⁹⁰. » L'importance des classements des établissements semble alors faire partie des discours de certains enfants, mais la façon la plus importante dont circulent des comparaisons entre établissements demeure le bouche-à-oreille entre enfants. Par exemple, un des facteurs qui avait influencé Julie venait de ouï-dire :

Megan : I saw that you are staying at [Citadelle] for next year, but you said that it wasn't your first choice?

89 - Elena: Il est classé plus haut sur l'Institut Fraser ou quelque chose. Il donne des notes pour toutes les écoles partout dans le pays ou quelque chose donc il a fait 23 des 700 et [Riverside] est comme 43 des 700.

90 - Julie: Si c'est comme il y a beaucoup de technologie comme un SMART board et des trucs euh ... et s'il est bien classé.

Julie : Yeah, cause um I saw [Hillcrest] and I heard there's like a pool in there or something and like my friend is going there⁹¹.

Le fait que Julie se dit influencée par le fait qu'une école a peut-être une piscine m'a bouleversée. Je n'étais pas surprise que les équipements d'une école puissent constituer un critère de choix important. J'étais plutôt étonnée par le fait que ce morceau d'information « chaude » semble avoir influencé Julie, malgré le fait qu'elle n'était pas certaine si l'école avait une piscine ou non. Cet exemple confirme à quel point les informations qui circulent influencent directement l'attractivité des établissements et met en lumière la nécessité que les renseignements et ouï-dire soient complets et de qualité afin de ne pas induire les enfants en erreur dans le processus de choix.

En Corse, aucun enfant n'a parlé de classement officiel des établissements, mais les réputations des établissements ont fait partie de certaines discussions. Laudyda précise que le choix qu'elle a vécu était surtout en fait du rejet d'un collège en particulier par son père : « Il veut pas trop me mettre à [Saint-Exupéry] parce que... mon père trouve que c'est une mauvaise fréquentation. » La réputation revient alors comme un facteur déterminant de choix scolaire. Thauvin s'aligne avec cette impression du collège, ce qu'elle me précise dans l'interaction suivante :

Megan : Puis toi et tes parents, aviez-vous discuté de l'option de demander une autre dérogation pour aller à [Saint-Exupéry]?

Thauvin : Hum, non, enfin je leur ai demandé, mais non.

Megan : Ils ont dit non en raison de la proximité ou la qualité?

Thauvin : De la qualité.

Megan : Oui? [Bellevue], c'est un collège de meilleure qualité?

Thauvin : Hum, hum!

Ce sont les parents de Thauvin qui ont refusé le choix premier de cet enfant au collège Saint-Exupéry en précisant que c'était en raison de la qualité inférieure de ce collège comparé au collège Bellevue. Une partie intéressante des informations « chaudes » ou informelles revient au fait qu'elles diffèrent souvent d'une bouche à l'autre puisque selon Chaes, le collège Saint-Exupéry est meilleur que les autres collèges de sa région :

91 - Megan: J'ai vu que tu restes à [Citadelle] pour l'année prochaine, mais tu as dit que ce n'était pas ton premier choix ?

Julie: Oui hum j'ai vu [Hillcrest] et j'ai entendu il y a comme une piscine ou quelque chose et comme mon ami y va.

Chaes : Non, non, ça m'intéresse parce qu'en fait c'est le collège le plus calme.

Megan : Le plus calme?

Chaes : Oui et il est bien. Ils sont stricts et c'est bien.

On peut constater que les renseignements informels qu'ont obtenus Chaes, Thauvin et Laudyda diffèrent, mais semblent tous avoir eu des répercussions sur leurs choix scolaires. La concurrence entre les écoles et les choix conditionne alors les représentations et les attitudes des enfants. Ce contexte d'interdépendances compétitives peut aussi influencer les transitions, constructions identitaires et imaginaires postsecondaires des enfants concernés. Rappelons que Laudyda fut refusée de la filière 6^e européenne du collège Bellevue, ce qui a résulté dans son choix de la filière standard au collège Jolimont. Les conséquences du rejet initial ont fait en sorte qu'elle a vécu sa transition vers son nouveau collège sans amis ou ressources sociales pour faciliter sa transition. Par ailleurs, vivre ce rejet pourrait induire des conséquences sur sa construction identitaire en tant qu'élève et sur sa motivation devant les nombreuses possibilités d'imaginaires postsecondaires.

Maints enfants-participants des deux contextes indiquent avoir été informés de leurs possibilités de choix scolaire par leurs parents. Si on ne peut ignorer la concurrence entre établissements scolaires, il semblerait qu'une façon de minimiser l'écart entre les habiletés de certaines familles de se procurer des informations auxquelles les autres n'ont pas accès revient à augmenter l'accessibilité d'une information de qualité à tous. À dire vrai, Bosetti (2004) soutient que l'iniquité en matière d'accès aux renseignements pour tous « raises the question of equal access to accurate, quality information about the choice options available as well as information that helps parents understand the learning needs and preferences of their child » (p. 400). Reste que ça revient aux divers acteurs dans la sphère scolaire de déranger les processus de reproduction des inégalités qui résultent de la concurrence entre établissements : « There is a need for "producers" to acknowledge their responsibility in the construction of markets and to be accountable for results » (Taylor et Mackay, 2008, p. 564). En fait, c'est en contrôlant, voire en limitant, l'accès aux renseignements sur les choix scolaires que les établissements et l'élite maintiennent leur pouvoir et en ce faisant, assurent la reproduction du statu quo. Pour contrer cette reproduction d'inégalités, Taylor et Mackay (2008) insistent sur le besoin de plus de régulation, de l'amélioration des renseignements dispersés aux familles, d'un accroissement de dialogues démocratiques entre parents, membres de communauté et membres du gouvernement.

Les chercheurs font également appel pour une augmentation de recherche sur les effets de la stratification dans les écoles et à travers elles. Ces types de stratégies pourraient minimiser la compétition locale inégale entre familles de divers statuts socioéconomiques.

Il importe également de préciser que l'accès à des renseignements à la fois formels et de qualité concernant les options de choix scolaires possibles devra être offert à la fois aux parents et aux enfants pour égaliser le processus pour tous. La majorité des enfants-participants ont dû dépendre de leurs parents pour obtenir des informations concernant les choix possibles. Les relations de pouvoir imbriquées dans ce processus de partage d'information de la part de parents aux enfants font en sorte que les parents peuvent influencer explicitement ou implicitement leurs enfants. Le fait d'assurer aux enfants l'accès à une information complète pourrait conséquemment encourager ceux-ci à entreprendre des rôles plus actifs dans leurs processus de choix scolaire, rôles que certains assument déjà. Pour pousser plus loin la présente analyse, il devient ainsi pertinent d'explorer la variété de rôles que remplissent les enfants-participants du projet en effectuant un choix scolaire en contexte familial.

Choix scolaire en contexte familial : les rôles et l'*agency* des enfants

Revenons à deux sous-questions de recherche centrales du présent projet : quels sont les rôles qu'assument les enfants dans le processus de choix scolaire? Les enfants considèrent-ils que leurs opinions sont prises en compte par les adultes qui les entourent? À la suite d'une analyse et d'une catégorisation des types de processus de choix en contexte familial, je constate que l'enfant peut entreprendre une variété de rôles différents au moment du choix scolaire et que son impression de la façon dont son opinion est reconnu, ou non, est lié à ces divers rôles, ce que je tente de préciser dans la discussion qui suit. Je tiens à souligner que je décris des types de *rôles* que les enfants peuvent adopter sans pour autant catégoriser les *enfants* comme tels. L'éventail de ces rôles inclut, en ordre alphabétique :

- Le rôle d'enfant complice : le rôle assumé par l'enfant qui accepte le pouvoir symbolique des adultes et consentit de façon implicite à l'asymétrie des relations de pouvoir parents-enfant dans son processus de choix scolaire.
- Le rôle d'enfant coparticipant : le rôle que tient l'enfant qui exprime sa parole, écoute les paroles des membres de sa famille, négocie à partir de ses intérêts et effectue un processus de choix scolaire de pair avec ses parents.
- Le rôle d'enfant critique : le rôle qu'exerce l'enfant qui fait preuve de réflexivité

critique, qui revendique son droit de choisir.

- Le rôle d'enfant discernant : le rôle que remplit l'enfant qui reconnaît la violence symbolique dans son processus de choix scolaire, sans pour autant le dénoncer ou revendiquer son droit de parole dans ce processus.
- Le rôle d'enfant isolé : le rôle que met en exergue l'enfant réduit au silence dans son processus de choix scolaire, que ce soit sa parole, la parole de ses parents ou l'ensemble de ces voix qui soient réduites au silence.

Cette liste de rôles possibles qu'entreprennent les enfants au cours de leurs processus de choix scolaire est le reflet des propos des enfants-participants. Les sections qui suivent mettront en évidence la façon dont les enfants exercent différents rôles ainsi que les façons dont un enfant peut assumer plusieurs rôles au moment des différents choix qu'il vit au sein de son plus large processus de choix scolaire.

Choix scolaire imposé et rôles des enfants

Pour ce qui est des rôles d'enfants ayant vécu des choix scolaires imposés, ils se divisent en deux pôles : l'enfant critique devant le choix imposé et l'enfant complice de l'imposition. Dans le contexte de cette recherche, ce sont les enfants ontariens qui manifestent leur mécontentement à l'égard de leur choix imposé alors que les enfants corses ne reconnaissent pas ou accordent peu d'importance à la dimension imposée, surtout préalablement à nos discussions. Dans le contexte ontarien, Anna dénonce son choix imposé et ajoute être sûre qu'elle aimerait plus son expérience en tant qu'élève au secondaire si elle avait eu l'occasion de choisir son école. Elle établit ainsi un lien direct entre bonheur de l'enfant dans ses études et sa participation au processus de choix. Rappelons aussi que Katarina dénonce la façon dont ses parents marginalisent sa voix en expliquant : « They don't really let me have a say in it. You just kind of like try to tell them, but it doesn't work⁹². » Celles-ci font preuve d'une réflexivité critique et dénoncent les acteurs, voire les structures, qui délimitent leur capacité de choisir leur propre trajectoire scolaire. Anna et Katarina sont conscientes de la violence symbolique liée à vivre un choix imposé. Pour sa part, Anna va plus loin que de dénoncer l'asymétrie des relations de pouvoir en négociant les conditions pour se sortir de ce choix imposé pour sa 10^e année. Voici

92 - Katarina : Ils ne me laissent pas vraiment avoir mon mot à dire. Comme tu essaies de comme leur dire, mais ça ne fonctionne pas.

des façons dont les enfants font preuve d'*agency*, à leur manière, en vrai temps sur le terrain, même au sein d'un processus de choix imposé.

Dans le cas des enfants de la Corse, cependant, les parents exercent également une violence symbolique sur leurs enfants, mais ceux-ci ne le dénoncent pas et semblent plutôt consentir de façon implicite à leur domination. Ces enfants, qui se font les complices des choix imposés, peuvent raconter comment le choix leur a été imposé, mais aucun parmi ceux-ci ne dénonce ou ne s'exprime de façon critique devant le processus qu'il a vécu. Miguel semble indifférent devant son incapacité à me donner le nom de son nouveau collègue ou le type de filière qui a été choisi pour lui. Ce qui importe, à son avis, c'est le soutien de ses parents à ce qu'il poursuive ses études au niveau collégial. Pour Laudyda, elle se souvient du temps qu'elle a pris pour accepter le choix imposé par son père, mais elle ajoute : « Mon père m'a forcée à y aller parce qu'il pensait que c'était mieux pour moi pis j'y ai réfléchi et je me suis dit qu'il avait raison. » Malgré sa représentation critique de la façon dont son père l'a « forcé », Laudyda accepte son choix imposé et explique qu'elle sait que son père tente de faire ce qui est mieux pour elle. Dans ce cas, le père de Laudyda agit en fonction de son projet d'avenir pour sa fille, mais le fait d'exclure sa fille de ce choix peut avoir des conséquences sur cet avenir. Quant à Chaes et Mickaël, ils représentent des exemples d'enfants qui se font complices devant leurs choix scolaires imposés en raison de leur insistance à savoir qu'ils ont effectué le choix seuls, alors qu'ils ne savaient pas le choix qui avait été effectué pour eux ou la différence entre les options de choix possibles. S'ouvrir aux paroles et aux décisions des enfants sous-tend l'acceptation d'une évolution, voire d'un changement des relations de pouvoir existantes au sein de la famille. Le processus de choix imposé présente l'occasion pour les enfants de revendiquer leur droit de participer activement au processus de choix ou d'accepter le silence et le choix imposés. Le choix de l'enfant ne doit pas prendre le dessus, mais la parole de celui-ci mérite d'être entendue dans le cadre de ce processus. Lorsqu'une discussion familiale démocratique découle d'un échange entre adultes et enfants, ce processus de choix représente un moment d'apprentissage pour tous : l'enfant communique ses besoins immédiats et son projet d'avenir et l'adulte communique son imaginaire pour son enfant et ses connaissances sociétales plus larges sur les écoles et l'éducation. Néanmoins, les enfants ayant vécu un choix imposé dans le cadre de ce projet de recherche n'ont pas pu vivre un tel processus démocratique de prise de décision. Ce sont les enfants de la Corse qui ont assumé le rôle d'enfant complice et les enfants de l'Ontario

qui ont entrepris un rôle d'enfant critique par rapport à ce manque d'ouverture à leurs paroles.

Choix scolaire dirigé et rôles des enfants

Le choix scolaire dirigé est le type de processus vécu par quatre enfants ontariens et cinq enfants corses de ce projet. Dans la majorité de ces cas, les enfants des deux contextes se font les complices du processus de choix dirigé. Neymar, par exemple, dit avoir eu l'occasion de choisir l'école de langue anglaise. Il ne reconnaît pas la façon dont ses parents ont fortement dirigé ce choix : en raison d'une exigence de sa mère, il n'a pas pu fréquenter l'école qu'il a choisie et est donc resté à l'école qu'auraient préférée ses deux parents. Selon Neymar, il a choisi son école et c'est une coïncidence que ce choix n'a pas fonctionné pour diverses raisons. Il n'est pas critique sur la façon dont ses parents ont structuré ce résultat. Marie n'est pas critique, mais accepte plutôt le choix de filière standard vers laquelle son collègue l'a fortement dirigé en la choisissant pour elle. 525, Eliuccia et Thauvin parlent aussi des choix qu'ont suggéré leurs parents comme étant les meilleurs pour eux, sans pour autant remettre en question la façon dont ceux-ci leur ont présenté les renseignements dans le but de diriger les choix de leurs enfants.

D'autres enfants ont reconnu la façon dont leur choix a été fortement dirigé, sans pour autant critiquer ce processus, assumant ainsi le rôle d'enfant discernant. G-M remet en question son processus de choix de façon indirecte en accentuant l'anxiété et le stress qu'elle a vécus alors qu'elle attendait à ce que ses parents finalisent leur choix d'établissement. Elle reconnaît ainsi que son processus était loin d'être idéal, mais ne commente pas la façon dont l'augmentation de sa participation dans le processus aurait peut-être pu diminuer son anxiété. Ballotelli minimise le fait que ses parents ont exercé leur pouvoir en imposant une condition incontournable dans son processus de choix. C'est peut-être en raison du fait que Ballotelli a réussi à augmenter sa note dans son cours d'anglais qu'il ne reproche pas à ses parents cette condition. Si Ballotelli a pu mettre en action son désir de rester à l'école Citadelle en réussissant mieux son cours d'anglais, il n'en demeure pas moins que le choix de ses parents dirigeait toujours ses possibilités de choix. Ballotelli, cependant, n'est pas critique relativement à ceci en racontant son récit.

Parmi ce groupe d'enfants, c'est Elena qui est critique devant son choix scolaire dirigé. Elle exerce son *agency* en négociant au moment de son processus de choix pour se permettre de vivre les meilleures conditions de choix dirigé que possible. Devant le choix imposé d'une école de langue anglaise, Elena a négocié avec ses parents pour avoir l'occasion de choisir son école parmi les différents établissements de langue anglaise. Alors qu'elle vit le choix idéal parmi ses

options limitées, Elena remet toujours en cause la façon dont ses parents ont exercé un pouvoir sur son processus de choix :

Megan : So you feel like they did listen to you?

Elena : Yeah, but other than that not really because they would have let me stay⁹³.

À vrai dire, mise à part la négociation qui a eu lieu après que ses parents ont imposé le choix de l'école de langue anglaise, Elena souligne le fait que ses parents ne l'ont pas écouté et n'ont pas respecté sa voix. Le rôle critique qu'assume Elena ainsi que son désir de négocier les meilleures conditions de son choix révèlent une autre façon dont un enfant fait preuve d'*agency* au sein du processus structuré de choix scolaire. La structure du choix scolaire dirigé semble conséquemment s'ouvrir aux rôles d'enfant complice, d'enfant discernant et d'enfant critique, démontrant ainsi la latitude qu'ont les enfants de vivre un même type de choix de nombreuses façons différentes.

Choix scolaire familial et rôles des enfants

Tel que susmentionné, le processus de choix scolaire familial est le processus vécu par deux enfants de la Corse et la moitié des enfants-participants de l'Ontario. Dans ces cas, alors que des orientations et des choix sont proposés aux enfants en contexte familial, ils participent au processus de choix de façon active, ce qui fait écho aux enfants nombreux selon Duru-Bellat et van Zanten (2006) « qui, tout en prenant des décisions “sous l'influence”, n'acceptent pas celles-ci aveuglément, voire qui revendiquent une autonomie de décision » (p. 177). L'acte de participer à un choix en socle familial, avec l'orientation et le soutien des parents et une écoute à la parole de l'enfant, permet aux enfants de revendiquer une autonomie politique. Ils peuvent ainsi faire preuve d'*agency* et exercer leur parole dans des conditions optimales pour ce faire. Toto, par exemple, dit avoir eu recours à ses parents pour l'aider à s'orienter dans son choix de collègue, mais ceux-ci l'ont fortement encouragé à choisir seul sa filière. Toto voulait le soutien de ses parents dans ce processus de choix et ce sont ses parents qui l'ont encouragé à réfléchir sur les possibilités de choix de filière et de choisir selon ses besoins et ses intérêts. Lucie relate avoir eu des discussions durant lesquelles les opinions de tous ont été échangées, mais ajoute que son opinion a pris le dessus sur celui de ses parents. Il en va de même pour Mallory, Eric, Tyrone, Sébastien et Ray Lewis qui racontent avoir choisi leur école de pair avec leurs parents. Il importe

93 - Megan: Donc penses-tu qu'ils t'ont écouté ?

Elena: Oui, mais à part ça, pas vraiment car ils m'auraient laisser rester.

aussi de noter que ceux-ci ont tous choisi de rester à l'école Citadelle ce qui pourrait expliquer l'aisance avec laquelle les parents ont accepté ce choix. Il n'en demeure pas moins que ces enfants disent avoir profité des discussions familiales durant ce processus. Veronica et Jim ont moins été soutenus par leurs parents que leurs collègues de l'école Citadelle, mais ils racontent tout de même leurs discussions familiales et la partie centrale que leurs voix ont eues dans leurs processus de choix. Dans les cas de Ronaldo, Cameron et Julie, pourtant, les enfants ont dû négocier et concilier certaines choses pour arriver à un choix familial. Dans chacun de ces cas, ils ont dû modifier leur choix en fonction des désirs de leurs parents, voire aussi d'une sœur jumelle dans le cas de Julie, mais ce qui importe est que leur parole a fait partie intégrale des processus de négociation et des choix qui les concernent. Reste que les enfants ayant vécu un processus de choix scolaire familial entreprennent le rôle de coparticipants dans leurs choix scolaires, un rôle qui leur permet de profiter des ressources de leur famille tout en mettant l'accent sur leur parole et leur *agency*. Or, les nombreux enfants des deux contextes qui ont recommandé le processus de choix familial à d'autres soulignent la capacité des enfants de commenter les pratiques exemplaires de processus de choix scolaire, tout en expliquant la pertinence de choisir sur un pied d'égalité avec les membres de sa famille. Je me permets ainsi de constater que les enfants qui recommandent le processus de choix familial recommanderaient fort probablement le rôle de coparticipant, ce qui veut dire que ce rôle serait fortement conseillé par les enfants-participants des deux contextes.

Choix scolaire d'enfant et rôles d'enfants

Bien que le processus de choix scolaire d'enfant apparaisse rarement dans les propos des enfants de l'Ontario et de la Corse, il importe de souligner que deux enfants-participants disent avoir effectué leur choix scolaire de façon autonome sans l'avis de leurs parents, soit un garçon de l'Ontario et une fille de la Corse. Ce qui réunit les expériences de Rizlaine et de Young Moose revient au silence de leurs parents devant le processus qu'ils vivent. Dans le cas de Young Moose, il n'a jamais abordé le sujet de choix scolaire avec sa mère et a donc poursuivi ses études à l'école Citadelle sans pour autant en discuter en famille. Rizlaine devait recevoir le consentement de ses parents pour effectuer son choix de collègue et a donc dû les consulter, mais en raison des capacités langagières limitées de ses parents, c'est Rizlaine en tant que « language broker » qui a expliqué les options de choix possibles et a fait savoir à ses parents son choix de filière et de collègue, le collègue de son secteur. Rizlaine ne savait pas au sujet des demandes de

dérogrations et était munie de très peu d'information pour effectuer son choix de filière. En fait, elle connaissait seulement le nom des filières. Quant à Young Moose, il n'a pas eu l'occasion de discuter du choix ou de la transition qu'il vivait avec son seul parent : sa mère. Ni Young Moose ni sa mère n'ont entamé une discussion et de ce fait, le choix a passé sous silence en contexte familial. Les deux enfants-participants n'ont donc pas profité de l'orientation et de l'accompagnement d'adultes en contexte familial qui auraient pu faciliter leurs choix et leurs transitions. Ces enfants ont alors été imposés du rôle d'enfant isolé dans le processus de choix scolaire de façon indirecte par leurs parents. En assumant ce rôle d'enfant isolé, Young Moose et Rizlaine mettent en œuvre leur *agency* en effectuant de façon indépendante leur choix, mais la structure de leur isolement limite les possibilités de choix qui leur sont offertes et leur capacité de faire le choix scolaire le plus pertinent pour eux.

Les rôles et l'agency des enfants-participants dans leurs processus de choix scolaire

En décrivant les rôles variés qu'adoptent les enfants au sein de leur famille en effectuant les nombreux choix scolaires tels que l'école, le collège, la filière et ainsi de suite, il devient apparent que certains rôles s'allient avec structures de domination telles que les rôles d'enfant complice et d'enfant isolé, mais la majorité des rôles que les enfants ont entrepris dans le contexte de cette recherche s'allient plutôt avec des structures de résistance telles que les rôles d'enfant discernant, d'enfant coparticipant et d'enfant critique. Ces rôles ne sont pas pourtant polarisés, mais s'insèrent plutôt sur un continuum. Je tiens à rappeler que la description des rôles qu'assument les enfants ne limite pas les enfants-participants à un rôle ou à une catégorie. Ceux-ci peuvent entreprendre des rôles variés au moment de différents choix à la fois quotidiens et scolaires. C'est en exécutant ces rôles que les enfants définissent et redéfinissent l'*agency* sur le terrain ainsi que leur métier d'enfant, soit en critiquant et en dénonçant l'asymétrie des relations de pouvoir entre adultes et enfants, soit en éprouvant de la réflexivité et en effectuant des choix. En partant de ces rôles, il importe de relire les façons dont les enfants vivent les processus de choix scolaire en contexte familial à partir d'une analyse de la socialisation familiale de l'enfant-acteur.

La socialisation familiale et l'enfant-acteur : pour une redéfinition du métier d'enfant

Alors que certains enfants disent avec plus ou moins de certitude qu'ils ont choisi de façon autonome, il importe de souligner qu'une personne ne choisit jamais « seule. » De

nombreuses influences et instances de socialisation dirigent explicitement ou implicitement l'enfant et ses choix. D'abord, en effectuant une analyse avec une lentille bourdieusienne, c'est particulièrement l'habitus des enfants qui orientent leurs intérêts, leurs priorités et leurs choix. En rappelant que « l'habitus est ce qui fait que les agents qui en sont dotés se comporteront d'une certaine manière dans certaines circonstances » (Bourdieu, 1986, p. 40), la famille représente l'instance de socialisation primaire de l'enfant et façonne ainsi son habitus primaire, de pair avec la socialisation scolaire (Bourdieu et Passeron, 1970). De ce fait, le contexte familial et l'habitus sont ainsi omniprésents dans tout processus de choix scolaire qu'effectuent les enfants. En effet, alors que j'ai tenté d'exposer les capacités d'autonomie des enfants lors du processus de choix en contexte familial, il importe autant de nuancer et de mettre en lumière les limites de cette autonomie. Selon van Zanten (2009), « l'inculcation d'*habitus* culturels et politiques spécifiques engendre une forte similitude entre les choix des enfants et de leurs parents » (p. 150), ce qui donne lieu de penser qu'il existerait un continuum de choix scolaires dirigés par les parents en contexte familial qui pourrait s'étendre aux trois autres modèles de types de choix scolaire. Tous les types de choix familial et d'enfant ne sont pas, de ce fait, ni exclus de la direction des membres de la famille ni de relations de pouvoir.

Effectivement, une majorité des enfants de la Corse ainsi que certains enfants de l'Ontario disent avoir effectué leur choix avec davantage d'autonomie qu'il semblerait réellement y avoir eu. Les cas de Mickaël, de Chaes et de Neymar en sont des exemples, car aucun de ces enfants-participants n'était au courant du point auquel leurs parents ont profondément dirigé, voire imposé, leur choix scolaire. Mais plutôt que de rappeler les cas présentés ci-dessus, je préfère communiquer les données d'une question du questionnaire pour mettre en lumière la façon dont les mécanismes subtils de pouvoir symbolique des parents peuvent modifier les perceptions des enfants de leurs choix scolaires. Durant l'été entre mes terrains, j'ai effectué une première analyse des données de la phase 1 et les résultats suivants d'une question de questionnaire m'ont surprise :

Tableau 11. Est-ce ton choix scolaire idéal?

Ontario		Corse	
Oui	108 (90 %)	Oui	16 (94,1 %)
Non	12 (10 %)	Non	1 (5,9 %)
Total	120 (100 %)	Total	17 (100 %)

Ce n'est surtout pas que j'étais déçue d'apprendre qu'environ 90 % des enfants dans les deux contextes disent vivre des choix scolaires idéaux, mais je voulais mieux comprendre *pourquoi* tant d'enfants disent vivre un « choix scolaire idéal » et ce que représente pour eux un « choix idéal. » De ce fait, j'ai décidé d'inclure ce tableau de résultats dans mon guide d'activité de co-analyse afin de demander directement aux enfants-participants de m'aider à analyser ces données.

La réponse de loin la plus récurrente de la part d'enfants-participants revenait au fait qu'une fois le choix effectué, que ce soit avec ou sans l'enfant, celui-ci se l'approprie. En s'appropriant le choix effectué, il devient alors un « choix idéal. » Ballotelli et Tyrone soupçonnent que les enfants disent effectuer un « choix idéal », car ils se mettent d'avis que leurs parents ont effectué le meilleur choix pour leur enfant, donc le choix idéal. Tyrone ajoute : « They probably think their parents know more. Their parents are worried about their future more than they are⁹⁴ » et de ce fait, les enfants s'alignent avec leurs parents, le projet d'avenir de ceux-ci et le choix scolaire comme tel. Cette analyse implique alors que les enfants concèdent que les parents sont probablement mieux placés pour choisir plus efficacement que les enfants et représente alors une intériorisation des relations de pouvoir familiales inégales.

D'un autre côté, cependant, Young Moose explique : « I don't think there's such a thing as a bad school⁹⁵ », raison pour laquelle ses collègues et lui-même peuvent voir les côtés positifs de plusieurs choix d'écoles. Selon Neymar, Eliuccia, Sébastien et Eric, les enfants tentent de miser sur les côtés positifs du choix qu'ils vivent que ça soit imposé ou non. Eric précise que « looking on the bright side⁹⁶ » est important en vivant la transition et le choix scolaire. Cette capacité des enfants d'anticiper un choix comme positif et prometteur est une stratégie pertinente à adopter, surtout en fonction du fait que dans le contexte d'une recherche sur les transitions, il a été noté que « high levels of negative expectations about the self and junior high school setting impeded youth's post-transition adaptations. Notably, negative expected possible selves predicted higher levels of post-transition emotional distress and lower levels of school adjustment » (Wargo Aikins *et al.*, 2005, p. 55). Si anticiper de façon négative un choix peut avoir une incidence défavorable sur la transition sur les plans émotionnel et scolaire, la façon dont les

94 - Tyrone: Ils pensent probablement que leurs parents en savent plus. Leurs parents sont inquiets pour leur avenir plus qu'ils ne le sont.

95 - Young Moose: Je ne pense pas qu'il y ait une telle chose qu'une mauvaise école.

96 - Eric : Regarder le bon côté des choses.

enfants choisissent de se concentrer sur les éléments positifs de leur choix pourrait représenter une stratégie déterminante pour leur succès personnel et scolaire.

L'enfant construit son « métier d'enfant », terme que j'emprunte de Chamboredon et Prévot (1973), et son autonomie dans une pluralité de contextes, notamment en contexte familial. Dans la dualité de façons de lire les mêmes données, suggérée par les enfants-participants de la recherche, on peut plus aisément comprendre les divers degrés de socialisation au métier d'enfant. Certains concèdent que leurs parents ont plus de pouvoir, plus de connaissances qu'eux et méritent alors la position privilégiée qu'ils occupent dans le processus de choix scolaire. D'autres s'abstiennent de discuter du pouvoir des parents et parlent plutôt des stratégies d'enfants qui sont mises en œuvre pour assurer un meilleur choix et une meilleure transition scolaire. Dans le premier cas, le métier d'enfant revient à une autonomie plus cognitive d'apprendre les règles des relations de pouvoir existantes en famille et jouer le jeu ainsi alors que les enfants qui reconnaissent le rôle des parents qui s'approprient leur choix pour leur bien-être social et scolaire reconstruisent leur métier d'enfant en faisant preuve d'autonomie politique. Je tiens aussi à rappeler que c'est Mallory qui a souligné une perspective tout à fait différente des autres enfants en précisant : « Je suis surprise que c'est pas 100 % parce que tu devrais être heureux avec ton choix parce que c'est un choix qui va rester avec toi pour les prochaines quatre années. » Cette perspective critique et originale met en lumière la façon dont certains enfants résistent et sont critiques par rapport à l'imposition d'un choix non idéal sur un enfant. Mallory n'accepte pas que certains collègues soient malheureux dans les choix scolaires qui les affectent directement.

Les études en sociologie de l'enfance s'intéressent à (re)découvrir l'enfant, « ce nouvel acteur qui trouble et bouleverse les instances de socialisation traditionnelles » (Sirota, 2012, p. 4), et de ce fait, on ne peut faire une seule lecture du rôle de l'enfant acteur en contexte familial. L'habitus ne dirige pas seulement les choix ou préférences des enfants, fortement similaires à leurs parents. L'inculcation d'habitus construit le métier d'enfant en contexte familial. L'enfant peut alors être socialisé à la soumission au sein de sa famille, tout comme il peut être socialisé à entreprendre un rôle plus autonome. Les enfants-participants troublent et bouleversent la socialisation en socle familial en employant rôles et stratégies qui s'écartent des désirs de leurs parents, transformant ainsi leur métier d'enfant. Bourdieu rappelle que « l'habitus a partie liée avec le flou et le vague » (Bourdieu, 1986, p. 40) et certains enfants tirent profit de l'indéterminé

et des lacunes de l'intériorisation de leur habitus en repoussant les limites de leur *agency* en contexte familial.

Si l'habitus représente « une sorte de “sens du jeu” » (Bourdieu, 1986, p. 40) des acteurs, les capitaux des acteurs représentent ce avec quoi on joue le jeu. En effet, une motivation pour s'investir davantage dans le jeu revient au but d'accumuler davantage de capitaux, notamment de capitaux économiques et symboliques. Bourdieu applique les concepts d'habitus et de capital aux enfants de façon strictement passive. À savoir, alors que j'ai déjà évoqué la limite de la théorisation excessivement déterministe de l'agent de Bourdieu en ce qui concerne l'enfant en particulier, il importe de rappeler que le présent projet n'accepte pas ce rôle strictement passif de l'enfant. À ce sujet, partant du fait que « children [are] not mere receptors of their family's capitals, however, but [are] active generators of such capital through their positioning and work orientation in home and school » (Devine, 2009, p. 532), il importe de souligner la capacité des enfants d'accumuler des capitaux familiaux et de modifier ainsi le curriculum de la famille. Rappelons que c'est Rizlaine qui a expliqué les différentes possibilités de choix scolaire à sa mère, agissant ainsi en tant que « language broker », mais aussi en tant que « go-between » entre sa famille et son école, un rôle qui est loin d'être neutre et permet à l'enfant de communiquer « sélectivement et activement » des informations entre maîtres et parents (Perrenoud, 1994a). Dans ce cas, non seulement Rizlaine génère-t-elle une accumulation de capital culturel familial en donnant accès aux savoirs du processus de choix de collège et de filière à sa mère et, par extension, à ses sœurs et à son père, mais elle peut aussi diriger les informations qu'elle divulgue pour privilégier le choix scolaire qu'elle préfère. Elle se positionne aussi en tant que personne autonome au sein de sa famille. Rappelons que tous les membres d'une famille font partie d'une même catégorie sociale. Les enfants inculquent ainsi un habitus primaire familial et de classe sociale attendu que

des pratiques de classes et de familles, inscrites dans la société inégalitaire, sont ainsi à l'origine de représentations de l'enfance par lesquelles se disputent les critères de sa normalité et se catégorisent ses marges, se proposent des modes de perception de l'enfant dans son rapport à l'adulte. (Nunes de Almeida, 2006, p. 116)

L'accumulation de capital familial permet ainsi à l'enfant de redéfinir son métier d'enfant et de modifier les perceptions de son rôle en tant qu'enfant en rapport avec les adultes et enfant d'un

groupe socioéconomique, mais il n'en demeure que l'action de l'enfant sera toujours influencée par son habitus.

Alors que Bourdieu présente l'habitus comme le seul facteur déterminant de l'action, Giddens (2005) maintient que la structure est à la fois contraignante et habilitante pour les acteurs concernés, rendant ainsi l'action possible. L'enfant en tant qu'acteur social compétent peut alors faire preuve d'*agency* à sa façon. Une recherche sur les choix des parents pourrait qualifier les parents de Rizlaine de « non-chooser », mais de là apparaît une limite incontestable du domaine : en s'intéressant uniquement aux rôles qu'entreprennent les parents, on perd de vue le processus familial qui inclut l'enfant et le rôle actif que peuvent tenir les enfants. Bref, l'enfant jouit de la capacité de négocier et de se positionner au sein de sa famille. En contexte familial en particulier, l'enfant-acteur résiste à la socialisation traditionnelle en mettant en œuvre « son nouveau statut au sein de la démocratisation de la cellule familiale » (Sirota, 2012, p. 4). En effet, Bélanger (2011) indique que la majorité des parents ontariens de son étude accordent une importance à la préférence d'école de leur enfant, fait qui réitère la place privilégiée des enfants et des paroles des enfants au sein de la famille.

Pourtant, nous ne pouvons faire abstraction des cultures d'« intense parenting » ou de « concerted cultivation » dans lesquels les parents, surtout de classe moyenne, structurent davantage la vie de leurs enfants, intensifiant ainsi la socialisation et l'influence parentale, un phénomène qui se voit au Canada, mais qui s'intensifie aussi au plan international (Davies et Aurini, 2008). Qui plus est, le haut niveau d'engagement de certains parents peut avoir des conséquences indésirables pour leurs enfants. Lucey et Reay (2002) remarquent en particulier que le processus de choix scolaire au cours de la transition de l'école primaire à l'école secondaire peut être une source d'anxiété chez les enfants. Les chercheuses concluent que l'anxiété et le stress que vivent les enfants de leur échantillon sont causés par les nombreuses attentes de la part des parents qui veulent à tout prix qu'ils fréquentent la « bonne » école.

Les cas des enfants-participants de la présente recherche mettent en lumière les rôles variés qu'assument les enfants eu égard à la prise de décision concernant leur avenir scolaire. Il importe ainsi de reconnaître les moyens par lesquels les enfants influencent, construisent et reconstruisent leur environnement (Morrow, 1999) pour mettre en œuvre leur *agency*. Aujourd'hui, si l'enfant au Canada et en France profite de droits internationaux qui reconnaissent son droit d'exprimer son opinion et que cette opinion est dûment prise en considération, il

demeure tout de même indispensable que l'enfant réaffirme son statut d'acteur social en contexte familial. Or, lorsque les enfants-participants remettent en cause l'autorité parentale ou reconstruisent leur rôle dans le processus de choix pour être plus actifs, ils redéfinissent ainsi leur métier d'enfant au sein de la cellule familiale. La présente analyse des processus de choix scolaires tels que racontés et vécus par les enfants concernés fait appel à un changement de paradigme dans les nombreuses recherches du domaine des choix scolaires qui marginalisent les voix et les rôles des enfants.

L'absence des paroles des parents

Écrire sur l'influence du contexte familial sur les processus de choix que vivent les enfants-participants de cette étude n'était pas une tâche simple. À mon avis, le processus de choix scolaire appartient à la famille, ce qui inclut nécessairement parents et enfants. L'absence des paroles des parents dans cette recherche limite alors une analyse plus poussée des complexités de vivre le choix d'une école secondaire ou d'un collège en milieu minoritaire en contexte familial. Cependant, j'argumente que le choix de mener une recherche avec les enfants et pour eux, qui met en lumière leurs paroles, trop souvent marginalisées dans la littérature, compense cette limite. Il n'en demeure pas moins que j'ai vécu un dilemme éthique en pratique lors de l'écriture de ce chapitre puisque je présente seulement un point de vue d'un processus collectif. Je tiens donc à souligner que la présente analyse n'a pas comme but de mieux comprendre le processus entier de choix en tant que tel, mais de comprendre la façon dont l'enfant le vit – raison pour laquelle je ne catégorise pas les rôles de parents, mais les rôles d'enfants. Je ne veux pas simplifier les rôles des parents et je n'ai pas suffisamment de données pour me prononcer plus longuement sur les enjeux de choix de ceux-ci. Les paroles d'enfant sont examinées puisque j'estime que ce sont les enfants-participants qui sont les experts à savoir comment le processus de choix scolaire en socle familial se vit pour un enfant. Qui plus est, mon recours au concept de domination au sein de ce chapitre n'est pas le résultat d'un jugement de valeur des parents ou d'une sorte d'individualisme échevelé des enfants. Une lentille de sociologie de la domination est plutôt employée pour nuancer les façons ou instances que l'enfant n'est pas reconnu comme acteur social légitime alors qu'il tente de construire son métier d'enfant. Cette analyse des structures de domination et d'instances de violence symbolique en contexte familial met en lumière les pouvoirs et non-pouvoirs d'enfants et d'adultes et permet ainsi de mieux comprendre les contraintes sur le pouvoir des enfants sur le processus de choix scolaire.

Le contexte familial : pour une comparaison des processus de choix et des métiers d'enfants

L'enfant construit son métier d'enfant par sa famille et au sein de celle-ci. Le rôle qu'un enfant entreprend dans son processus de choix scolaire est alors fortement déterminé par le contexte familial. Ce chapitre a mis en lumière les quatre types de processus de choix en contexte familial que racontent les enfants-participants : 1) le choix scolaire imposé; 2) le choix scolaire dirigé; 3) le choix scolaire familial et 4) le choix scolaire d'enfant. Je ne prétends pas que cette liste soit exhaustive ou mutuellement exclusive, mais elle permet une vue d'ensemble des différents types de processus qu'ont vécu les enfants. À la suite d'une analyse de cette catégorisation des types de processus de choix, ce chapitre a également exposé la variété de rôles qu'ont assumés les enfants lors de leurs processus de choix scolaire, des rôles qui incluent : 1) le rôle d'enfant complice; 2) le rôle d'enfant coparticipant; 3) le rôle d'enfant critique; 4) le rôle d'enfant discernant et 5) le rôle d'enfant isolé. Cette analyse des rôles a permis de pousser la discussion sur les relations de pouvoir enfants-adultes, et parfois enfants-enfants, pour inclure la façon dont certains rôles s'allient avec structures de domination alors que d'autres s'allient plutôt avec des structures de résistance. D'ailleurs, l'analyse catégorique de ce chapitre permet une comparaison d'ordre plus générale des vécus des enfants-participants de l'Ontario, qui ont plus souvent vécu un choix scolaire familial et assumé un rôle d'enfant coparticipant et des enfants-participants de la Corse qui ont pour la majorité vécu un choix scolaire dirigé ou imposé et entrepris un rôle d'enfant complice. Par ailleurs, les rôles d'enfant critique et discernant ont seulement été assumés par les enfants de l'Ontario. La divergence entre processus de choix scolaires des deux terrains permet de comprendre comment les constructions des métiers d'enfants en contexte familial diffèrent d'un contexte à l'autre. Une analyse de l'influence du contexte national devient alors indispensable pour une comparaison plus complète et rigoureuse des processus de choix scolaires des enfants des deux terrains.

En explorant les choix scolaires que vivent les enfants en contexte familial, les liens entre choix et les facteurs linguistiques et culturels de choix de la langue d'instruction n'ont pas été abordés. En fait, on ne peut analyser les représentations des langues des enfants en lien avec leur famille et leurs choix scolaires sans pour autant inclure une analyse macrosociologique des discours sur les langues majoritaires et minoritaires du Canada et de la France. Une analyse en profondeur du choix de la langue d'instruction suivra dans le prochain chapitre qui examinera non seulement ce choix, mais l'influence du contexte national sur le conditionnement d'attitudes

et sur la construction de représentations linguistiques, le tout permettant une analyse plus rigoureuse des processus de choix scolaires des enfants en milieu minoritaire en Corse et en Ontario.

7. Choix scolaire et contexte sociolinguistique national : représentations linguistiques, marchés linguistiques et absence du facteur « culturel »

Les deux chapitres précédents ont souligné l'influence des contextes scolaire et familial sur les processus de choix scolaires des enfants-participants. L'École et la famille représentent deux instances de socialisation qui peuvent imposer des définitions de métiers d'élève et d'enfant, mais c'est également au sein de ses contextes que les enfants redéfinissent et reconstruisent leurs métiers. Les chapitres antérieurs ont permis d'analyser l'influence de ces contextes et les façons dont elles peuvent contraindre les choix possibles ou fournir les ressources nécessaires pour amener les enfants à entreprendre un rôle plus engagé dans le processus de choix scolaire. En outre, les contextes de la famille et de l'école peuvent également transmettre des représentations linguistiques et des marqueurs identitaires et culturels qui agissent sur l'enfant, sur sa construction identitaire et sur sa motivation à apprendre une langue minoritaire. Ce présent chapitre poussera l'analyse encore plus loin en tissant des liens entre le choix particulier de la langue d'instruction en milieu minoritaire et le contexte sociolinguistique national, relevant d'une analyse des structures macrosociologiques, toujours liée aux structures méso- et microsociologiques, qui agissent sur les enfants. Les analyses sont présentées en fonction de trois facteurs qui influencent le choix de la langue d'instruction en milieu minoritaire : 1) les compétences langagières; 2) le facteur stratégique/financier et 3) le facteur culturel. L'analyse de ce dernier facteur inclura une analyse de l'influence de la culture, du rapport à l'identité et à la communauté ainsi qu'une déconstruction du terme décrocheur culturel. Avant d'entamer cette analyse des données, il est essentiel de faire un parcours des représentations des enfants des langues minoritaires et majoritaires, fortement influencées par les idéologies linguistiques nationales, qui viennent jouer sur les valeurs symboliques des langues et les choix scolaires des enfants-participants.

7.1 Représentations des enfants des langues minoritaires et majoritaires

Les enfants construisent leurs propres représentations des valeurs des langues majoritaires et minoritaires qui sont fortement structurées par des idéologies linguistiques nationales et régionales ainsi qu'institutionnelles. Quand je me suis présentée aux enfants de la classe de CM2 à l'école Muntagna au début de mon terrain en Corse, j'ai demandé aux enfants s'ils avaient des

questions sur mon projet et aucun enfant n'en a posée. Le maître les a incités à profiter de l'occasion pour me poser des questions et avec la première intervenante qui m'a demandé « Aimez-vous le Canada ? », une discussion sur mon pays d'une heure s'est engagée (notes de terrain, mai 2013). Les enfants m'ont posé une série de questions sur les sports, les animaux et la météo canadienne, entre autres, mais ce sont les questions sur les langues au Canada qui m'ont le plus marquée. Par exemple, on m'a demandé : « Avez-vous le droit de parler le français partout au Canada ? » et cette question a ouvert une discussion sur les deux langues officielles du Canada ainsi que mon vécu en milieu minoritaire en Ontario. D'ailleurs, les enfants étaient vraiment impressionnés par mes capacités langagières en anglais et m'ont demandé de parler un peu en anglais et de leur enseigner quelques mots. En raison de leur enthousiasme, j'ai pu assez facilement noter la valeur symbolique élevée de l'anglais pour ces enfants. Or, ce qui m'a le plus surprise était l'échange que j'ai eu avec les enfants suite à la question « Vous avez appris quelles langues vivantes à l'école ? » Quand j'ai expliqué aux enfants que j'ai seulement appris le français et l'anglais à l'école, ils étaient très surpris. Les enfants corses savent qu'ils doivent suivre des cours dans un minimum de trois langues au collège, ce qui n'inclut pas le cours optionnel de corse. De plus, ils ne pouvaient croire que je ne savais même pas un peu d'italien. Je leur ai expliqué que je n'ai pas vraiment été exposée à des langues autres que le français et l'anglais en contexte scolaire, familial ou social. Durant cet échange, nous avons coconstruit des connaissances qui me permettaient de comparer le paradigme de plurilinguisme en Corse et le paradigme de bilinguisme au Canada, des structures macrosociolinguistiques qui influencent fortement les représentations et l'enseignement des langues dans ces contextes.

Les facteurs linguistiques en relation au choix scolaire et en particulier au choix de la langue d'instruction peuvent avoir énormément d'influence sur les enfants. Étant donné que les enfants en milieu minoritaire peuvent utiliser leur choix de la langue soit pour exercer, aggraver ou atténuer le pouvoir (Heller, 1995), le choix de la langue d'instruction et les représentations des enfants de ces langues sont intimement liés. En effet, la perception de l'enfant de la valeur symbolique d'une langue, par exemple du corse en Corse ou en France, ainsi que du français en Ontario ou au Canada, peut entraîner des conséquences sur son choix de la langue de scolarisation. La valeur symbolique de la langue peut représenter un facteur déterminant négatif pour le choix d'une langue minoritaire dans le cas où les enfants représentent des « sujets diglossiques » qui internalisent l'idéologie diglossique du conflit entre langues hégémoniques et

minoritaires (Jaffe, 1999; Lafont, 1997) et qui sont influencés par les discours hégémoniques qui font uniquement la promotion de la langue majoritaire en tant que langue d'ascension sociale. Pourtant, lorsque la valeur symbolique de la langue minorée est élevée, elle peut diriger le choix vers la langue minoritaire. Rappelons qu'en Ontario, les langues minoritaire et majoritaire réclament chacun le même statut de langue officielle du pays alors qu'en Corse, la langue minoritaire est langue régionale et la langue majoritaire est l'unique langue officielle du pays. Pour tenter de mieux comprendre l'influence possible de ces statuts et des représentations sur les choix scolaires, il importe d'abord de s'attarder aux propos des enfants-participants sur leurs perceptions des langues minoritaires et majoritaires.

Le corse est-il parlé en Corse? Est-il parlé ailleurs qu'en Corse?

Laudyda : Le corse c'est une langue qu'on devrait parler ici, mais il y a beaucoup de gens dans la Corse qui parlent français. On parle tous français, mais je pense que le corse c'est une langue qu'on peut garder parce que plus on parle pas corse, plus la langue elle va disparaître.

Les représentations du corse et du français des enfants-participants de la Corse influencent leur intérêt à poursuivre leurs études du corse ou d'abandonner leur apprentissage de la langue minoritaire. Le tableau suivant présente des données du questionnaire qui explorent l'influence des représentations linguistiques sur les processus de choix scolaire des enfants-participants en CM2 de l'école Muntagna.

Tableau 12. L'influence des représentations linguistiques sur les choix scolaires d'enfants-participants en Corse

	L'importance de la langue corse dans ma communauté	L'importance du français en France	L'importance du corse en France
Aucune influence	7 (43,8 %)	3 (17,6 %)	7 (43,8 %)
Un peu d'influence	3 (18,7 %)	3 (17,6 %)	4 (25 %)
Assez d'influence	4 (25 %)	3 (17,6 %)	4 (25 %)
Beaucoup d'influence	2 (12,5 %)	8 (47,2 %)	1 (6,2 %)
Total	16 (100 %)	17 (100 %)	16 (100 %)

Selon ces réponses, l'importance du français en France est un facteur qui a assez d'influence, ou qui en a beaucoup, selon 64,8 % (n=11) des enfants, alors que l'importance du corse en France est un facteur comportant assez d'influence, ou beaucoup, selon seulement cinq enfants-participants ou 31,5 % de la population sondée. Or, l'importance du corse dans les communautés des enfants n'a aucune influence, ou en a peu, sur la majorité de ceux-ci, soit dix des enfants-participants ou 62,5 % de la population sondée. Ces chiffres semblent annoncer que la majorité des enfants reconnaissent l'importance du français et non pas du corse sur la scène nationale. Par ailleurs, moins que 40 % des enfants sondés semblent accorder une importance à la langue corse en contexte insulaire en lien avec le processus de choix scolaire. De plus, je tiens à préciser que la réponse la plus populaire aux deux questions concernant l'importance du corse dans la communauté et en France était « aucune influence », réponse choisie par 43,8 % des enfants-participants. Pourtant, la réponse la plus populaire liée à la question sur l'importance du français en France était « beaucoup d'influence » avec 47,2 % des enfants-participants. Alors que ce tableau offre un avant-goût des représentations des enfants-participants qui pourraient être caractérisées de représentations de sujets diglossiques, il importe de se baser plutôt sur les paroles des enfants concernés pour mieux comprendre les façons dont ils perçoivent la valeur du français et du corse.

Lors de mes interactions avec les enfants-participants en Corse, nous avons beaucoup discuté de la place de la langue corse dans la vie des enfants et dans leur communauté. Sur le plan local, la majorité des enfants pouvaient volontiers déterminer la présence ou l'absence de la langue régionale à l'école, chez eux ou dans leur village. Cependant, en discutant du statut de la langue corse sur le plan national, de nombreux enfants ont éprouvé de la difficulté à préciser la place du corse en France. Chaes articule sa difficulté à expliquer pourquoi il y a certaines inégalités entre les langues en France, mais il sait tout de même que c'est le cas dans son pays :

Ça, par contre, je ne pourrais pas vous l'expliquer, mais je sais qu'il y a pas beaucoup de gens qui parlent corse ou italien en France. Plus anglais quand il y a des touristes, mais pas trop le corse et l'italien.

Chaes sait que les langues autres que le français qu'il apprend à l'école Muntagna, soit le corse et l'italien, ne sont pas très répandues ailleurs en France et il accepte cette réalité comme un fait, sans pouvoir l'expliquer. Marie réitère ce que dit son collègue en m'expliquant qu'au plan national, le corse n'est pas très important « parce que t'es en France et tu parles pas tellement en

corse en France. » Toto me raconte essentiellement la même chose en énonçant ce qui suit en réaction à ma question sur la pertinence d'apprendre le corse : « Normalement, en France, on parle jamais corse vu que ils savent pas le parler. » Ces enfants ont conséquemment des représentations du statut de la langue corse sur le continent qui n'est pas favorable. Ils l'acceptent de fait, sans pour autant être en mesure d'expliquer pourquoi le corse n'est pas parlé en France, ce qui pourrait être signe d'une insécurité statutaire que les enfants intériorisent en tant que sujets diglossiques.

Qu'en est-il pour les représentations des enfants de la langue corse sur l'île comme telle? En discutant avec les participants de la Corse, je me suis rendu compte de la variété des perceptions du statut et de l'utilisation du corse selon les profils sociolinguistiques des enfants. Ceux qui ont de la parenté corsophone ou qui vivent dans des villages me racontent qu'ils ont la chance d'entendre le corse partout. Selon Chaes, il y a « beaucoup beaucoup beaucoup de gens qui parlent le corse en Corse. » Thauvin, de son côté, m'a raconté qu'elle parle le corse en famille et que son frère fait du chant corse. Pour sa part, Mickaël dit souvent avoir l'occasion de parler le corse avec sa famille et ses amis. Toto explique qu'il a la chance de parler le corse, mais seulement avec les personnes âgées de sa communauté. Nonobstant, il trouve que c'est important d'apprendre le corse pour pouvoir le parler sur l'île : « Ben, parce que je suis en Corse donc j'aimerais bien apprendre à parler corse. » En effet, Toto confirme son intérêt à apprendre le corse puisqu'il trouve que c'est bien de parler cette langue régionale. Ces enfants semblent alors avoir un contact avec la langue corse au sein de leur famille ou de leur communauté.

Miguel, qui vient du Portugal et n'est en Corse que depuis deux années, n'a pas ce contact avec le corse en dehors de l'école. Lors de notre entretien, l'enfant précise que selon lui « en Corse on parle beaucoup plus français que corse. » pour tenter d'expliquer pourquoi il a indiqué sur son questionnaire qu'apprendre et maîtriser le corse n'influencent pas son choix scolaire. Pour lui, le fait qu'on peut se débrouiller uniquement en français fait en sorte qu'il n'est pas motivé à apprendre le corse. Par ailleurs, Nouléa est d'accord qu'on ne parle pas trop corse en Corse. Elle a aussi précisé que sa motivation d'abandonner la filière bilingue est en partie liée au fait qu'elle ne se sente pas obligée de connaître le corse pour vivre en Corse. Pour sa part, Lucie explique que l'apprentissage du corse peut être pertinent sur l'île, mais ne l'est pas forcément ailleurs : « Parce que le corse n'est pas connu dans le monde entier. Hum, c'est une petite île donc pour les études, c'est pas... à part si tu fais tes études ici. » Bien qu'elle ne termine pas la

phrase « c'est pas... », j'ai pu comprendre par son ton qu'à son avis, il n'est pas nécessaire d'apprendre le corse si on compte étudier ou vivre ailleurs. Elle qualifie aussi la Corse comme « une petite île » qui ne fait qu'ajouter à la façon dont elle minimise le nombre de corsophones et, en conséquence, l'importance et la présence de cette langue.

En discutant des langues en Corse, certains participants ont exprimé leur vive inquiétude vis-à-vis du futur de la langue corse. Eliuccia explique qu'elle croit que la langue se fait peut-être oublier par son peuple :

Ben, parce que pratiquement tout le monde parle français ici donc du coup c'est pas que le corse il sert à rien, mais, bon, à côté du français c'est petit parce que beaucoup beaucoup de gens ici parlent le français, alors le corse je pense qu'il commence à se faire un peu oublier. En le comparant avec le français, elle dit que le corse est « petit », ce qui peut faire référence au nombre de locuteurs, mais également à la valeur symbolique de cette langue régionale. De surcroît, Eliuccia croit qu'on parle peut-être le corse en Italie aussi, mais sinon, elle dit que la langue serait seulement parlée en Corse. Malgré l'incertitude d'Eliuccia par rapport à la présence du corse en Italie, elle semble sûre que ce n'est pas une langue avec de nombreux locuteurs internationaux. Laudyda a également constaté qu'on parle plus français que corse sur l'île, même si la Corse semble être le seul milieu où la langue est parlée. Pour ces raisons, la langue pourrait être en danger :

Laudyda : Si tout le monde parle français en Corse ben le corse va disparaître donc je pense qu'il vaut mieux parler corse en Corse et français en France, voilà!

Megan : OK, je comprends et puis, à ton avis, est-ce que ça serait très grave si on parlait plus le corse? Si, d'une génération à l'autre, on perdait la langue?

Laudyda : Ben, c'est pas que ça soit très grave, mais on perdrait une langue qui est bien je pense pour nous.

Laudyda s'interroge sur la pérennité de la langue corse et suggère qu'« il vaut mieux parler corse en Corse » afin d'éviter de perdre cette langue. Dans ces énoncés, Laudyda favorise l'utilisation du corse sur l'île et évoque le fait que la langue a des retombées positives sur « nous », qu'on peut interpréter comme sa communauté, son peuple. Je compte aussi préciser que plusieurs enfants ont dit avoir eu l'occasion d'entendre parler le corse, mais peu d'entre eux disent le parler de façon courante ou régulière, ce qui pourrait être lié à leur niveau de sécurité linguistique, une thématique que j'aborderai dans la section sur les compétences langagières des enfants.

Les représentations des enfants-participants des langues en France et en Corse varient légèrement, mais un constat qui ressort semble être le fait que le nombre de corsophones sur le plan national est assez restreint ainsi que la réalisation que même en Corse, il n'y a pas une présence suffisamment répandue de cette langue minoritaire. Langue que certains enfants qualifient de langue qui se fait « oublier » ou qui est à risque de « disparaître. » Les dires des enfants de la Corse font preuve de leurs capacités de commenter les valeurs symboliques de langues minoritaires et majoritaires, mais les enfants admettent également que certains enjeux de langues les dépassent, ce que Chaes rend explicite en disant « Ça, par contre, je ne pourrais pas vous l'expliquer » en partageant sa perception des inégalités entre langues minoritaire et majoritaire en France. À vrai dire, les enfants peuvent faire part de leurs représentations linguistiques, mais ne sont pas outillés pour faire les liens entre structures sociales, pratiques des locuteurs et idéologies linguistiques qui génèrent celles-ci. Pourtant, les enfants font preuve de réflexivité en commentant les diverses représentations du français et du corse, ce qui nous donne un premier aperçu sur les enjeux de l'éducation en milieu minoritaire sur ce terrain. Similairement, en Ontario, les enfants échangent leurs représentations linguistiques et font preuve de réflexivité en commentant les valeurs symboliques du français et de l'anglais.

L'omniprésence de l'anglais en Ontario

Bien que le français et l'anglais soient deux langues internationales, les représentations des enfants-participants de ces langues sont fortement influencées par leur contexte quotidien. Ces représentations des enfants des valeurs symboliques du français et de l'anglais ne sont pas forcément influencées par le nombre de locuteurs internationaux, mais plutôt par leur contexte linguistique minoritaire quotidien. Le tableau suivant offre un aperçu global des représentations linguistiques des enfants-participants en 8^e année à l'école Citadelle au moyen de certaines réponses du questionnaire.

Tableau 13. L'influence des représentations linguistiques sur les choix scolaires d'enfants-participants en Ontario

	L'importance de l'anglais en Ontario	L'importance du français en Ontario	L'importance de l'anglais au Canada	L'importance du français au Canada
Aucune influence	14 (12,8 %)	10 (9,1 %)	12 (11 %)	11 (9,8 %)

Un peu d'influence	26 (23,9 %)	21 (18,9 %)	25 (22,9 %)	19 (17 %)
Assez d'influence	39 (35,8 %)	48 (43,2 %)	33 (30,3 %)	40 (35,7 %)
Beaucoup d'influence	30 (27,5 %)	32 (28,8 %)	39 (35,8 %)	42 (37,5 %)
Total	109 (100 %)	111 (100 %)	109 (100 %)	112 (100 %)

D'après ces statistiques descriptives, l'importance de l'anglais en Ontario est un facteur comportant assez d'influence, ou beaucoup d'influence, sur 63,3 % des enfants alors que pour le Canada, ce chiffre s'élève à 66,1 %, indiquant une différence légère, soit de trois enfants-participants. Quant aux représentations du français, l'importance du français en Ontario est un facteur comportant assez d'influence, ou beaucoup d'influence, sur 72 % des enfants alors que pour le Canada, ce chiffre augmente à 73,5 %, indiquant une différence encore plus mineure, soit de deux enfants-participants. Selon ces chiffres, presque les trois quarts des enfants-participants indiquent que l'importance du français en Ontario et au Canada influence leur choix scolaire alors que l'importance de l'anglais au palier provincial et national n'influence qu'environ deux tiers des enfants. Dans ces conditions, explorons comment les enfants expliquent cette disparité entre le degré d'influence des deux langues officielles canadiennes.

Les représentations du statut des langues majoritaires et minoritaires des enfants-participants ontariens se sont affichées lors de nos discussions sur la langue d'instruction. Plusieurs ont soulevé la place prépondérante de l'anglais dans leur quotidien et dans la société canadienne. Katarina explique que malgré le statut officiel de pays bilingue, les rapports entre les langues ne sont pas égalitaires : « I know it's like a bilingue country and everything but it's like, it's mostly English⁹⁷. » Elle met en contexte cette perception en décrivant le milieu dans lequel elle vit : « No one really speaks French that much like in a store or like let's say I'm working in my own company, most people don't really speak that much French unless you're talking to people from like other countries and stuff⁹⁸. » Cette notion que le pays est majoritairement anglophone produit une incidence sur la perception de Katarina de l'importance du français et du choix d'étudier en français. Rappelons que Katarina voulait changer pour une école secondaire de

97 - Katarina: Je sais que c'est comme un pays bilingue et tout, mais c'est comme, c'est surtout anglais.

98 - Katarina: On ne parle pas vraiment français du tout comme dans un magasin ou comme disons si je travaille dans ma propre entreprise la plupart des gens ne parlent pas vraiment beaucoup le français, sauf si tu parles à des gens de comme d'autres pays et d'autres choses.

langue anglaise surtout pour se préparer pour ses études universitaires et sa carrière qui se dérouleront nécessairement en anglais à son avis. La prépondérance de l'anglais dans son milieu fait alors en sorte qu'elle se trouve moins motivée à poursuivre sa scolarité dans une école de langue française. Le père d'Elena est d'accord avec cette représentation puisqu'il a insisté pour qu'elle effectue le transfert dans une école de langue anglaise pour améliorer son anglais. Je lui ai demandé pourquoi il insistait sur ce choix scolaire pour elle :

Elena: Because I suck at English.

Megan : Like writing or?

Elena: Like I can't write. Like I can, but my grammar sucks and he's like « English is the main language of the world and it's used in every country so you need to like learn your surroundings » kind of and I'm like « Whatever⁹⁹. »

Dans ce cas, le père d'Elena influence non seulement son choix d'école, mais également sa perception de l'importance de maîtriser l'anglais et sa représentation de cette langue. En stipulant que l'anglais est la langue principale d'usage dans le monde, celui-ci évoque la pertinence, voire l'urgence, d'étudier dans cette langue majoritaire puisque maîtriser l'anglais a une valeur symbolique importante sur le plan local, national et même international.

En revanche, la présence toujours en expansion de l'anglais ne constitue pas seulement une motivation pour changer à une école de langue anglaise. Pour certains, la facilité d'accès à cette langue internationale hors du contexte scolaire ne fait que les encourager à vouloir apprendre le français à l'école. Eric tente d'expliquer ce phénomène :

I'd say stay at a French school because you know you can develop your French more and you know we also take English [...] courses here, which they're still pretty good, but if you go to an English school you're going to lose most of your French. Even though there's French courses there's not enough for you to keep your French. And if you stay here you're gonna keep your English because that's what you do mainly because you live in Ontario and I think

99 - Elena: Parce que je suis poche en anglais.

Megan: Comme l'écriture ou ?

Elena: Comme je ne peux pas écrire. Comme je peux, mais ma grammaire est poche et il est comme "l'anglais est la langue principale du monde et est utilisé dans tous les pays donc tu dois certainement apprendre ton entourage" et je suis comme peu importe.

there's enough, like you basically talk French only at school so you're gonna develop your French more¹⁰⁰.

Selon Eric, l'omniprésence de l'anglais en Ontario minimise le besoin d'étudier dans une école de langue anglaise. La disponibilité et la qualité des cours d'English dans les écoles de langue française sont suffisantes pour garder et développer ses capacités langagières en anglais puisque cette langue circule dans tous les contextes et réseaux en Ontario, y compris l'école de langue française. Dans le cas du français, par contre, si on n'est pas instruit dans cette langue, Eric nous avertit qu'on n'a pas suffisamment d'accès au français à l'extérieur de l'école pour maintenir nos capacités langagières dans cette langue minoritaire. En milieu minoritaire, il semblerait alors avantageux d'étudier dans la langue minorée si on veut développer un bilinguisme équilibré.

Les représentations des enfants-participants des deux contextes varient et mettent en lumière la façon dont de nombreuses instances de socialisation, soit scolaire, soit familiale, soit nationale, influencent les perceptions de chacun. Le fait d'étudier dans une même classe ou de vivre dans une même région influence, mais ne détermine surtout pas, les perceptions des langues minoritaires et majoritaires de chacun. D'où l'importance de creuser davantage les façons différentes dont les choix de la langue d'instruction sont influencés, ou non, par les valeurs symboliques du corse, du français et de l'anglais selon les enfants-participants.

Les choix de la langue d'instruction minoritaire ou majoritaire

Alors que les choix scolaires des enfants-participants ayant participé aux phases 1 et 2 du projet ont déjà été présentés, je compte réitérer les choix de la langue d'instruction. Débutons avec les choix effectués en Corse à l'aide du tableau suivant.

Tableau 14. Choix scolaires de la langue d'instruction des enfants-participants de la Corse

Choix de la langue d'instruction	Nom de l'enfant-participant corse
Français et corse (filiale bilingue)	1. 525 2. Chaes

100 - Eric: Je dirais reste à une école de langue française parce que tu sais que tu peux développer ton français plus et tu sais que nous prenons également des cours d' English [...] qui sont assez bon, mais si tu vas à l'école anglaise tu vas perdre la plupart de ton français, même si il y a des cours de français, il n'en a pas assez pour que tu puisses garder ton français. Et si tu restes ici, tu vas garder ton anglais parce que c'est ce que tu fais principalement parce que tu vis en Ontario et je pense qu'il y a assez, comme tu parles essentiellement français seulement à l'école donc tu vas développer ton français plus.

Français et corse (cours optionnel de langue corse)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Laudyda 2. Toto 3. Thauvin 4. Eliuccia 5. Rizlaine 6. Marie
Français	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mickaël 2. Nouléa 3. Lucie

Tandis que seulement deux enfants-participants ont choisi la filière bilingue, six autres enfants-participants ont choisi de suivre le cours optionnel de corse dans leur cursus collégial, ce qui veut conséquemment dire que 8 des 11 participants, ou environ 73 % des enfants-participants, suivent au moins un cours de langue corse. Parmi le groupe d'enfants de la Corse, Mickaël, Lucie et Nouléa ont choisi d'abandonner la filière bilingue et l'enseignement du corse. Mickaël m'a précisé que les élèves qui abandonnent leur cours de corse ne peuvent pas quitter l'école plus tôt, à moins que le cours de corse soit leur dernier cours de la journée. Sinon, les enfants doivent se rendre en « permanence », un local qui regroupe les enfants qui sont entre leurs cours. D'autres enfants m'ont expliqué que les enfants sont encouragés à compléter leurs devoirs lorsqu'ils sont dans cette classe, mais selon Mickaël, il préfère y aller au lieu de son cours de corse, car il peut jouer avec son téléphone comme il le veut, pour autant qu'il le fasse en silence. En fait, il m'a expliqué qu'aller en permanence « c'est comme une salle de classe où on s'assoit et on peut jouer au téléphone. » Lucie ajoute que dans sa classe « personne aime beaucoup le corse » et que plusieurs de ses collègues de classe ont également abandonné le cours de corse : « Il y a pas beaucoup d'élèves en corse dans ma classe. » On examinera les raisons diverses pour lesquelles les enfants de la Corse ont choisi soit de poursuivre soit d'abandonner leurs études de corse dans les sections qui suivent.

Je tiens à expliquer la raison pour laquelle j'utilise le verbe « abandonner » pour caractériser les choix scolaires de ceux qui choisissent de ne pas étudier le corse arrivé au collège. En effet, le cours optionnel de trois heures de langue corse est un non-choix pour tous ceux qui s'inscrivent aux collèges Saint-Exupéry, Bellevue et Jolimont. C'est une pratique « d'obligation camouflée » qui est répandue sur l'île, une stratégie qui « se traduit concrètement par une inscription systématique de tous les élèves de sixième au cours de corse » (Comiti, 2005, p. 75). De ce fait, tous les collégiens ont un cours de corse sur leur emploi du temps automatiquement au

début de l'année scolaire en 6^e. Les politiques diffèrent légèrement d'un collège à l'autre sur l'option d'abandonner ce cours. Comme exemple, au collège Saint-Exupéry on peut abandonner aussi tôt qu'on le veut alors qu'au collège Bellevue tous les enfants doivent rester inscrits au cours jusqu'aux vacances de la Toussaint et peuvent seulement abandonner à la suite d'une rencontre des parents, de l'enfant, du professeur de corse et de la principale du collège. Dans les trois collèges que j'ai visités, pourtant, une fois la période d'essai terminée, les enfants qui suivent le cours de corse doivent étudier le corse au moins jusqu'à la fin de la 5^e. Cette mise en contexte explique la façon dont le cours de langue corse au collège constitue un choix passif puisque tous y sont inscrits. En revanche, les enfants et familles doivent activement choisir d'abandonner ce cours, et ce, dans certaines contraintes de temps.

En ce qui concerne le contexte ontarien, le présent tableau met en lumière les choix de la langue d'instruction qu'ont effectués les enfants-participants de l'Ontario.

Tableau 15. Choix scolaires de la langue d'instruction des enfants-participants de l'Ontario

Choix de la langue d'instruction	Nom de l'enfant-participant ontarien
Français (et cours d'anglais)	1. Katarina 2. Neymar 3. Ray Lewis 4. Eric 5. Ballotelli 6. Young Moose 7. Veronica 8. Sébastien 9. Tyrone 10. Mallory 11. Julie 12. Jim 13. Anna 14. G-M
Anglais et français (programme d'immersion)	1. Ronaldo 2. Cameron
Anglais	1. Elena

Parmi le groupe d'enfants-participants de l'Ontario, on peut facilement déduire que la majorité d'entre eux ont choisi le français comme langue d'instruction pour l'ensemble de leurs cours, avec le cours d'English comme exception. De surcroît, deux des trois enfants qui ont changé pour une école de langue anglaise ont tout de même opté pour un programme d'immersion qui inclut un cours de français et au moins une autre didactique qui est enseignée en français. De ce fait, il

n'y a qu'un enfant, Elena, qui a abandonné le français comme langue d'instruction entièrement, même si elle doit obligatoirement suivre un cours de français en 9^e année selon le cursus provincial requis pour un diplôme d'études secondaires de la province.

Pour tenter de comprendre pourquoi les enfants ont choisi différentes langues d'instruction, il importe d'identifier les facteurs qui peuvent influencer le choix d'une langue d'instruction, soit majoritaire ou minoritaire. À la suite de mon analyse préliminaire des données des phases 1a et 1b, j'ai établi une liste de trois facteurs qui semblaient englober les diverses motivations des enfants dans leurs choix de la langue d'instruction. De ce fait, j'ai présenté la figure suivante aux enfants-participants lors des activités de co-analyse des phases 2a et 2b afin qu'ils m'aident à comprendre l'influence des facteurs stratégique/financier, culturel et des compétences langagières sur les choix de la langue d'instruction en Ontario et en Corse.

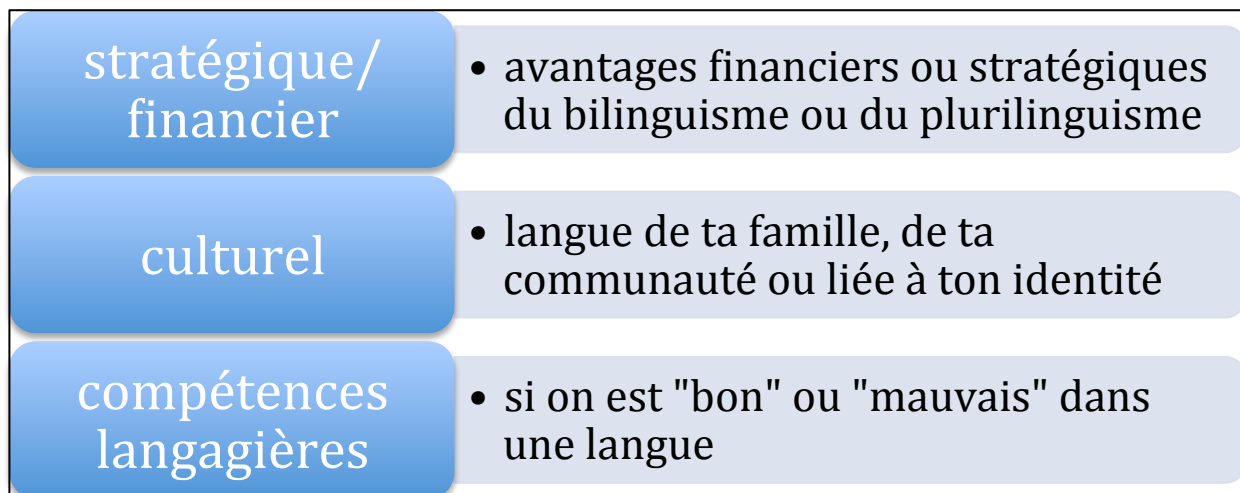


Figure 6. Les types de facteurs qui peuvent influencer le choix de la langue d'instruction

L'influence de ces trois facteurs sur les processus de choix des enfants-participants fera ainsi l'objet d'une analyse approfondie dans les sections suivantes de la thèse.

7.2 Compétences langagières et choix de la langue d'instruction

La présente section s'intéresse à constater le lien entre le niveau de sécurité linguistique d'un enfant dans les langues qu'il apprend à l'école et son choix de la langue d'instruction au palier secondaire. En milieu minoritaire francophone, les résultats de l'étude de Tardif (1995) indiquent que les élèves ayant quitté l'école de langue française ont moins de confiance en leur maîtrise du français à l'oral et par écrit que ceux qui choisissent de poursuivre leurs études au niveau secondaire dans le système francophone. Semblerait-il, de ce fait, que les enfants préfèrent

poursuivre leurs études dans la langue où ils se sentent plus à l'aise à l'oral et par écrit. Le niveau de sécurité linguistique d'un enfant peut alors jouer un rôle primordial dans son choix de la langue d'instruction.

Selon les enfants-participants, les compétences langagières peuvent influencer positivement ou négativement le choix d'étudier dans la langue minoritaire. Les trois tableaux qui suivent présentent les réponses de questionnaire d'enfants de la Corse et de l'Ontario. Dans le contexte de ces questions, les enfants sont appelés à évaluer leurs propres compétences langagières en se comparant à leur professeur, aux autres élèves de leurs classes et à d'autres corsophones ou francophones de leur région. J'ai choisi de mettre en italique le choix le plus populaire chez les enfants-participants dans chaque catégorie afin de faciliter une comparaison d'ordre générale entre les contextes.

Tableau 16. Si je me compare à ma professeure ou à mon professeur de français en Ontario ou de corse en Corse, je dirais que je parle la langue

Ontario		Corse	
Mieux	13 (10,6 %)	Mieux	1 (5,3 %)
<i>Aussi bien</i>	<i>61 (49,6 %)</i>	<i>Aussi bien</i>	<i>1 (5,3 %)</i>
Moins bien	49 (39,8 %)	<i>Moins bien</i>	<i>17 (89,5 %)</i>
Total	123 (100 %)	Total	19 (100 %)

Tableau 17. Si je me compare aux autres élèves de mon école, je dirais que je parle le français en Ontario ou le corse en Corse

Ontario		Corse	
Mieux	39 (32,0 %)	Mieux	5 (26,3 %)
<i>Aussi bien</i>	<i>82 (67,2 %)</i>	<i>Aussi Bien</i>	<i>8 (42,1 %)</i>
Moins bien	1 (0,8 %)	Moins bien	6 (31,6 %)
Total	122 (100 %)	Total	19 (100 %)

Tableau 18. Si je me compare aux autres francophones ou corsophones de ma région, je dirais que je parle le français en Ontario ou le corse en Corse

Ontario		Corse	
Mieux	34 (28,3 %)	Mieux	1 (5,3 %)
<i>Aussi bien</i>	<i>64 (53,4 %)</i>	<i>Aussi bien</i>	<i>7 (36,8 %)</i>
Moins bien	22 (18,3 %)	<i>Moins bien</i>	<i>11 (57,9 %)</i>
Total	120 (100 %)	Total	19 (100 %)

La réponse choisie par au moins la moitié des enfants en Ontario pour les trois questions était de se dire « aussi bien » que les autres locuteurs du français. En ce qui concerne les enfants de la

Corse, la majorité des enfants ont choisi « moins bien » pour les questions touchant leur professeur et les autres corsophones et « aussi bien » en se comparant aux autres élèves de leur classe. Pour une analyse plus détaillée par question, on peut noter que lorsque les enfants comparent leurs compétences langagières dans la langue minoritaire à celles de leur professeur, la moitié des enfants de l'Ontario, ou 49,6 %, se disent « aussi bien », mais il n'en demeure pas moins qu'un nombre important d'enfants, soit 39,8 % d'entre eux, répondent « moins bien. » En Corse, pourtant, il semble y avoir un plus gros consensus entre enfants-participants puisqu'un nombre accablant de ceux-ci disent parler « moins bien » que leur professeur : 89,5 % ou 17 enfants sur 19. Toujours dans le contexte scolaire, lorsque les enfants sont appelés à se comparer avec leurs collègues de classe les enfants des deux contextes disent parler « aussi bien » que les autres élèves à un taux de 67,2 % (n=82) en Ontario et 42,1 % (n=8) en Corse. En sortant de l'École, lorsque les enfants avaient à se comparer aux autres francophones en Ontario, 53,4 % (n=64) des enfants ontariens ont choisi de se dire « aussi bien » et 57,9 % (n=11) des enfants corses se sont dits « moins bien » que les autres corsophones en Corse. Ces statistiques dressent le portrait d'un ensemble d'enfants ontariens qui se disent souvent « aussi bien » que les autres locuteurs du français, alors que leurs collègues de la Corse semblent avoir moins confiance en leurs compétences langagières en se disant plus souvent « moins bien » que les autres locuteurs du corse. D'où l'importance de présenter les paroles des enfants des deux contextes pour voir si cette différence entre niveaux de sécurité linguistique influence ou non les choix de la langue d'instruction que vivent les enfants.

« Il y a pas beaucoup de jeunes qui parlent corse » : les compétences langagières et le choix d'étudier le corse

Megan : Alors, trouves-tu que, des fois, les élèves parlent en corse entre eux?

Mickaël : Pas souvent.

Megan : Et pourquoi?

Mickaël : Parce que ils ont peur.

Megan : Peur? Sais-tu pourquoi ils ont peut-être peur?

Mickaël : Non, ils ont honte devant les personnes à qui ils vont parler. Ils ont honte, eh voilà!

En analysant les paroles des enfants concernant ce thème, je me suis rendu compte de la complexité de la tâche de demander aux enfants à la fois de qualifier leurs compétences langagières et de rendre plus explicites les liens possibles entre ces compétences et leur choix de

la langue d'instruction. Cette tâche est d'autant plus ardue pour les enfants qui vivent de l'insécurité linguistique, ce à quoi Mickaël fait allusion en disant que les enfants ne parlent pas corse entre eux parce qu'ils ont honte. Dans la même perspective, Thauvin m'a dit qu'elle parle le corse en famille et à l'école, mais précise : « On va dire, bon, avec mes amis je parle moins souvent, c'est sûr, parce qu'il y a pas beaucoup de jeunes qui parlent corse. » On serait alors tenté de croire que les enfants ne parlent pas souvent le corse entre eux, car ils doutent de leurs compétences langagières pour ce faire. Pourtant, les enfants-participants sont experts de leurs propres perceptions et expériences et sont alors les mieux placés pour expliciter les liens entre compétences langagières et la motivation à apprendre une langue minoritaire, voire de la choisir. Selon eux, le fait de s'autoévaluer en tant que « bon » locuteur du corse peut avoir une incidence positive ou négative sur le choix de poursuivre des études de la langue et il en est de même pour ceux qui disent avoir des compétences langagières plus limitées en corse. Débutons alors avec ceux-ci.

En lisant la liste de facteurs qui pourraient influencer le choix de la langue d'instruction (Figure 6), Lucie m'a confié : « Je crois compétences langagières [...] je m'en sors pas beaucoup en corse. » Lors de notre discussion, elle m'a raconté que ce facteur était le plus déterminant dans son choix d'abandonner la filière bilingue et l'enseignement du corse. De son côté, Nouléa explique qu'elle trouve aussi que son choix est profondément affecté par ce facteur en disant : « C'est la compétence langagière parce que j'ai pas l'accent corse et c'est dur pour la prononciation. » Pour Nouléa, le fait de ne pas pouvoir bien prononcer les mots corses et ne pas avoir l'accent corse fait en sorte qu'elle n'a pas confiance dans ses compétences langagières dans cette langue. Elle dit aussi avoir éprouvé de la difficulté dans son cours de langue corse, divulguant que « c'était trop dur et il y avait trop de devoirs », ce qui l'a incité à abandonner le cours. Cependant, un manque de compétences en corse n'est pas seulement soulevé en tant que facteur qui incite les enfants à abandonner le corse en tant que langue d'instruction. Au contraire des exemples précédents, Marie ne se trouve pas très compétente en corse, mais c'est pour cette raison qu'elle est motivée à étudier la langue afin de s'améliorer. Un manque de confiance par rapport à ses compétences langagières ne se traduit donc pas forcément par le fait que l'enfant abandonnera ses études de la langue, mais pour certains enfants, ce facteur a énormément influencé leur choix de le faire.

D'autres enfants-participants m'ont révélé avoir confiance dans leurs compétences langagières en corse. Pour 525, il dit que ses bonnes notes dans son cours de corse l'ont motivé à étudier dans la filière bilingue au collège, indiquant ainsi qu'une sécurité linguistique et un bon rendement scolaire dans les cours peuvent positivement influencer le choix de la langue d'instruction. Chaes pense qu'il est un peu influencé par ses compétences, car il parle bien le corse et il étudie également en filière bilingue. D'autre part, pour Mickaël, le choix d'abandonner son cours de corse est lié à sa maîtrise du corse. Il m'a expliqué avoir décidé d'abandonner son cours de corse « parce que je parle déjà le corse, je le comprends. » C'est en raison du fait qu'il parle le corse qu'il n'a pas besoin de suivre un cours de corse au collège, ajoutant : « Oui, parce que moi je suis corse, c'est normal. » Selon Mickaël, c'est normal pour un enfant corse qui parle déjà le corse de ne pas l'apprendre à l'école.

Par ailleurs, il y a également des cas d'enfants qui ne se qualifient pas de locuteurs « bon » ou « mauvais », mais inscrivent leurs compétences dans le milieu de ce continuum de compétences langagières. Par exemple, Rizlaine n'est pas certaine que ses compétences sont liées à son choix d'étudier le corse, car elle se qualifie de moyenne, « pas très bon, mais pas mauvais non plus » en corse. Eliuccia et Toto font écho à leur collègue, car Eliuccia se dit « ni bonne, ni mauvaise » et Toto se qualifie de « moyen » en corse et les deux indiquent vouloir continuer à s'améliorer et à apprendre le corse, tout comme Rizlaine. Les exemples des enfants-participants de la Corse offrent une variété de liens possibles entre la perception des enfants de leurs compétences langagières et leur choix de la langue d'instruction, tout comme les exemples ontariens suivants viennent présenter d'autres exemples hétérogènes du lien entre compétences et choix scolaire.

« I'm not very fluent in French des fois » : les compétences langagières et le choix d'étudier le français

Tout comme dans le contexte corse, les enfants-participants ontariens ont différentes représentations de leurs compétences langagières et les expériences relatées par les enfants laisse entendre une variation énorme de l'influence de celles-ci sur leur choix scolaire. Certains enfants-participants, par exemple, indiquent que le choix de poursuivre leurs études en français est directement lié à leurs bonnes compétences langagières en français. Pour Eric, c'était le facteur compétences langagières qui a eu le plus d'influence sur son désir d'étudier à l'école Citadelle. Il avoue qu'il a peur de suivre des cours tels que mathématiques en anglais, alors qu'il trouve facile

de suivre tous ses cours en français. Il a aussi un intérêt à continuer de développer ses compétences en français, un autre facteur qui l'a motivé de rester à l'école Citadelle : « Instead of going to an English school and losing all my French I stayed here¹⁰¹ », a-t-il précisé. Il en va de même pour Julie qui considère qu'elle est plus forte en français qu'en anglais et se dit également nerveuse d'étudier en anglais, deux raisons pour lesquelles le facteur de compétences langagières était le plus influent dans son choix d'étudier en français. De plus, Ballotelli dit vouloir poursuivre ses études en français, sa première langue, puisqu'il a confiance dans ses habiletés en français, alors qu'étudier en anglais serait une tâche difficile à son avis. De son côté, Jim relate que le facteur de compétences linguistiques était également le facteur le plus influent, en expliquant : « J'ai fait toute ma vie en français alors je pense pas que, oui, I would get used to it, mais ça serait pas aussi bien qu'en français. » Dans ces propos, Jim précise qu'il pourrait s'habituer à étudier en anglais, mais qu'il préfère et croit qu'il va mieux réussir dans une école de langue française, facteur qui l'a motivé à rester à l'école Citadelle.

Dans certains cas, les enfants se disent influencés par un manque de compétences en français dans le processus de choix scolaire. Alors que Young Moose a décidé de rester à l'école Citadelle, il avoue qu'il réfléchit souvent à la possibilité de changer pour une école de langue anglaise l'année prochaine. Il m'a expliqué : « I'm not really good at speaking French... it makes me want to leave because I feel I can express myself better in English¹⁰². » Le désir de Young Moose de bien s'exprimer l'incite alors à considérer d'étudier en anglais, langue dans laquelle il se sent plus à l'aise. Même si ce facteur ne l'a pas influencé dans son choix d'école pour la 9^e année, l'exemple de Young Moose nous rappelle que le processus de choix scolaire est un processus perpétuel que l'enfant continue de vivre, même après avoir amorcé ses études secondaires. Veronica, de son côté, précise qu'on n'a pas besoin d'avoir de bonnes compétences pour poursuivre ses études en français, car c'est à l'école qu'on apprend le français – raison pour laquelle elle est motivée à étudier cette langue minoritaire, peu importe son niveau de compétences. Mallory avoue que c'est un défi d'apprendre le français et elle admet ne pas être la meilleure en français, ajoutant : « I'm not very fluent in French des fois comme maintenant », commentant sur le fait qu'elle me parlait moitié en français et moitié en anglais lors de notre rencontre. En effet, elle se dit meilleure en anglais, car elle parle et lit davantage dans cette

101 - Eric : Au lieu d'aller à l'école de langue anglaise et de perdre tout mon français, je suis resté ici.

102 - Young Moose : Je ne suis pas vraiment bon à parler le français... ça me donne envie de partir parce que je sens que je peux mieux m'exprimer en anglais.

langue. Toutefois, selon Mallory, c'est en poursuivant ses études en français qu'elle deviendra « de plus en plus meilleure en français. » Elle tente aussi de profiter des occasions qu'elle a en dehors de l'école de parler en français, comme avec une amie de sa mère et elle tente de lire davantage en français aussi. Pour ses consœurs qui éprouvent beaucoup de difficulté avec leur français, Mallory suggère qu'elles abandonnent leurs études en français : « Si tu penses que le français est dur, arrête parce que ça va pas être plus facile. » Selon Mallory, étudier en français n'est pas une tâche aisée et ce ne sont pas tous les enfants de son école qui pourront réussir au niveau du secondaire.

Malgré les propos de Mallory, aucun des trois enfants-participants qui ont quitté l'école de langue française ne dit que le choix qu'il vit est motivé en raison d'un manque de compétences en français. Néanmoins, deux enfants-participants, soit Elena et Ronaldo, indiquent que leur choix d'étudier en anglais était directement lié au désir d'améliorer leurs compétences en anglais. Dans le cas d'Elena, ses compétences en français n'ont pas été prises en considération, car selon son père, le choix d'envoyer Elena à une école secondaire de langue anglaise est directement lié à ses compétences limitées en anglais. Elena trouve ceci bizarre, car elle dit que son cours d'anglais à sa nouvelle école est au même niveau que son cours à l'école Citadelle. En effet, Elena n'est pas contente du choix de son père, expliquant : « But now what sucks is that my French will never get better¹⁰³. » Elle n'est pas certaine si ses compétences en anglais vont s'améliorer ou non en raison de son choix scolaire, mais elle est convaincue qu'elle ne développera plus de nouvelles compétences langagières en français en raison du choix qu'elle vit. Dans un cas similaire à celui d'Elena, Ronaldo avoue aussi avoir effectué le transfert vers une école de langue anglaise afin d'améliorer ses capacités linguistiques en anglais : « J'ai quitté français parce que je pense que je suis pas vraiment bon en anglais, alors je sais que je suis pretty good en français, car je fais toute ma vie en français alors j'ai pris anglais. » Ces propos font un peu écho à son collègue corse Mickaël, puisque Ronaldo se dit assez bon en français et n'est donc pas aussi motivé à poursuivre ses études en français. Il a ajouté qu'étudier en français au primaire et en anglais au secondaire constitue pour lui « the best of both worlds », un certain équilibre dans sa scolarité qui lui permettra de maîtriser le français et l'anglais. Rappelons tout de même que Ronaldo a également précisé qu'il considère retourner à l'école Citadelle pour sa 10^e année.

103 - Elena : Mais maintenant ce qui est vraiment dommage c'est que mon français ne s'améliorera jamais.

Pour ajouter d'autres points de vue à la discussion sur cette thématique, il y a aussi un groupe d'enfants-participants qui ne se disent pas influencés par le facteur des compétences langagières. Ray Lewis et Veronica avouent que le facteur de compétences langagières ne les a pas trop influencés, car les deux enfants affirment jouir de bonnes compétences en français et en anglais. Pour sa part, Anna étudie à l'école Beaubois, mais compte changer pour une école de langue anglaise pour la 10^e année. Elle m'a divulgué être un peu nerveuse pour changer sa langue d'instruction, surtout par rapport aux termes scientifiques et mathématiques, mais tout de même ce facteur ne l'influence pas trop, m'a-t-elle dit. Certes, Cameron dit avoir confiance dans ses compétences langagières en français et en anglais. Ce n'était pas le facteur déterminant de son choix, mais c'est en raison de son bilinguisme qu'il a pu effectuer le transfert vers une école de langue anglaise.

La majorité des enfants-participants des deux contextes ont avoué, d'une part, que leurs compétences langagières ont eu un effet sur leur motivation de poursuivre ou non leur instruction dans la langue minoritaire, mais cela demeure le seul aspect qui rassemble leurs narrations. La façon dont les compétences viennent influencer chacun varie énormément d'un enfant à l'autre. D'une part, les enfants semblent choisir et abandonner la langue d'instruction minoritaire en raison de leur maîtrise de cette langue, et les enfants qui disent avoir des compétences limitées dans la langue minoritaire indiquent que ce facteur peut soit les influencer à continuer soit à arrêter d'étudier cette langue. Une analyse qui tient compte de ce seul facteur ne permet donc pas une compréhension adéquate des facteurs liés aux langues d'instruction qui influencent les processus de choix scolaires que vivent les enfants-participants, d'où la pertinence de s'intéresser aux autres facteurs qui influencent les enfants, notamment les motivations stratégiques et financières du choix d'une langue d'instruction qui sont abordées dans la prochaine section.

7.3 Facteur stratégique/financier du choix de la langue d'instruction

En m'inspirant de la théorie de l'économie des échanges linguistiques qu'élabore Bourdieu (1977, 1982), je constate que les marchés linguistiques canadiens et français accordent une valeur symbolique et économique non négligeable au bilinguisme et au plurilinguisme, respectivement. Certes, l'appropriation du français et de l'anglais est une priorité pour les parents canadiens dans le processus de choix scolaire, étant donné les avantages économiques et sociaux associés à la connaissance des deux langues (Allard *et al.*, 2005; Arsenault, 2008; Dalley et Saint-Onge, 2008; Deveau *et al.*, 2006; Réseau CIRCUM, 1999). Pourtant ce facteur peut aussi bien

agir en faveur du choix d'une école de langue française que d'une école de langue anglaise : pour certains, l'investissement de temps et d'argent leur permet de profiter des avantages de capital culturel et économique du bilinguisme alors que pour d'autres, c'est la maîtrise de la langue majoritaire qui importe, voire une maîtrise de l'anglais au détriment du français (Dalley et Saint-Onge, 2008; Deveau *et al.*, 2006; Réseau CIRCUM, 1999). En Corse, le choix de la filière bilingue revient au choix d'une éducation plurilingue étant donné l'introduction de l'enseignement d'une troisième langue dès l'âge de sept ans en CE1 (Quenot, 2010a). De nombreux parents semblent conséquemment être à la recherche du capital linguistique qui sera le plus facilement transposable en capital économique en choisissant la langue d'instruction minoritaire. Dans ces cas, la langue est une « forme de capital commercialisable » (Heller, 2002, p. 12) et « c'est la dimension instrumentale de la langue qui prédomine » (Breton, 1994, p. 62) dans le processus de choix. Qui plus est, d'autres motivations pragmatiques pour la langue d'instruction minoritaire comprennent des avantages cognitifs et de meilleurs résultats aux évaluations nationales (Quenot, 2010b). Le choix de la langue d'instruction peut donc revenir à un calcul des coûts, des risques et des avantages pragmatiques possibles pour les parents, mais qu'en disent les enfants sur les facteurs stratégiques ou financiers du choix de la langue d'instruction ?

De nombreux enfants-participants ont évoqué les avantages pragmatiques du bilinguisme, du plurilinguisme ou de l'apprentissage d'une langue minoritaire. En codant et en analysant les données des entrevues, j'étais bouleversée par le nombre de références aux aspects stratégiques ou aux motivations financières qui entrent en jeu dans les processus de choix de la langue d'instruction que vivent les enfants-participants. C'est pour cette raison que j'ai demandé aux enfants de co-analyser l'importance de ce facteur par rapport à leurs propres citations. La motivation pragmatique à apprendre le français en Ontario et, de façon moins récurrente, mais quand même importante, le corse en Corse, est corollairement un facteur indéniable dans les processus de choix scolaire. Débutons alors avec les enfants-participants de l'Ontario qui évoquent surtout le côté financier de leurs choix en établissant un lien direct entre bilinguisme français-anglais et avantages économiques.

« Cause like it's true if you're bilingual you earn more money » : le côté plutôt financier des choix de la langue d'instruction en Ontario

Dans la majorité des propos des enfants ontariens, le choix du français en tant que langue d'instruction est fortement influencé par la valeur économique associée au bilinguisme officiel dans le contexte national canadien. Parmi cette majorité, plusieurs enfants précisent que ce sont leurs parents qui ont mis en lumière les avantages économiques du bilinguisme pour leurs enfants. Par exemple, Sébastien explique que c'est la valeur du bilinguisme officiel qui a incité ses parents à l'inscrire dans une école de langue française :

Megan : Yeah, so why do you think your parents put you in a French school?

Sébastien : Cause I knew how to speak English and Arabic before and they wanted me to speak the two like main languages of Canada.

Megan : Yeah, the two official ones.

Sébastien : Yeah so that I could have a good job¹⁰⁴.

Bien qu'il soit déjà bilingue avec l'arabe et l'anglais, Sébastien et ses parents comprennent qu'un bilinguisme officiel – soit le français et l'anglais – est indispensable sur le marché du travail, fait que Sébastien reconnaît aussi en m'expliquant : « Cause like it's true if you're bilingual you earn more money and like you get a job easily¹⁰⁵. » Je trouve intéressant que Sébastien parle souvent du fait qu'il est trilingue lors de nos rencontres, mais pour obtenir un emploi il fait seulement référence à son bilinguisme officiel. Dans le cas de Neymar, il dit que son père voulait absolument qu'il poursuive ses études à l'école Citadelle en raison des avantages financiers d'une éducation de langue française en Ontario. Il m'a raconté : « What's making me stay here the most is French¹⁰⁶ » en ajoutant « it's not really culturel or anything [...] cause it's mostly about having more opportunities and plus d'ouverture and stuff¹⁰⁷. » Neymar reconnaît également qu'étudier en français pourra créer des occasions avantageuses pour son avenir et comprend alors la raison pour laquelle son père a si fortement encouragé son fils à poursuivre ses études en français.

104 - Megan: Ouais, pourquoi penses-tu que tes parents t'ont mis dans une école de langue française?

Sébastien: Parce que je savais déjà comment parler anglais et arabe et ils voulaient que je parle les deux langues comme principales du Canada.

Megan: Oui, les deux officielles.

Sébastien: Oui pour que je puisse avoir un bon emploi.

105 - Sébastien: Parce que comme c'est vrai si tu es bilingue tu gagnes plus d'argent et comme tu obtiens un emploi facilement.

106 - Neymar : Ce qui me fait rester ici le plus est le français.

107 - Neymar : Ce n'est pas vraiment culturel ou quoi que ce soit [...] parce que c'est surtout d'avoir plus de possibilités et plus d'ouvertures et d'autres choses.

Les propos de Katarina et de Veronica se ressemblent, car toutes les deux disent que leurs mères ont eu du succès dans leurs carrières en raison de leur bilinguisme. Katarina précise que sa mère a seulement eu son emploi en raison de son bilinguisme et Veronica explique que sa mère est agente immobilière et en raison du fait qu'elle est la seule francophone à son bureau, a automatiquement l'occasion d'avoir tous les clients francophones, un avantage économique important selon Veronica. Les deux filles disent que le succès de leurs mères se traduit en une motivation stratégique pour elles de poursuivre leurs études en français pour connaître les mêmes avantages économiques du bilinguisme. En discutant avec Ray Lewis des différents facteurs linguistiques, il m'a dit que pour lui c'était « obviously financier » qui était le facteur qui l'a plus influencé, en ajoutant : « Like my mom, some teachers even told us like if you have a french education you'll have more chances to get jobs¹⁰⁸. » En rappelant que ses deux demi-frères ont étudié en anglais, l'enfant avait le soutien de ses parents pour choisir soit une école secondaire de langue française soit une école secondaire de langue anglaise, mais tous les membres de la famille lui ont rappelé les avantages financiers du bilinguisme. Ray Lewis réitère ce qu'ont dit de nombreux autres enfants ontariens quant aux motivations financières et pragmatiques de continuer d'étudier en français :

Oh yeah because the two main languages in Canada are French and English and you can get so many jobs if you know two languages [...] because if you know French you'll get so many opportunities for jobs and you'll get way more money but like if you go to an English school for high school you won't have any like expertise in French¹⁰⁹.

Ray Lewis précise que le choix d'une école de langue anglaise signifie de perdre ses capacités langagières en français, ce qu'il ne veut surtout pas. En effet, Ray Lewis se dit motivé à apprendre le français et d'autres langues et exprime un désir de travailler pour la fonction publique, car il sait que ses compétences langagières en français et en anglais seront estimées. L'ensemble de ces exemples met en lumière la manière dont les enfants rapportent les conseils stratégiques qu'ils ont eus de leurs parents qui influencent directement leurs processus de choix scolaire.

108 - Ray Lewis : Comme ma mère, certains enseignants nous a même dit comme si tu as une éducation française, tu auras plus de chances de trouver un emploi.

109 - Ray Lewis : Ah ! oui, parce que les deux langues principales au Canada sont le français et l'anglais et tu peux obtenir tellement d'emplois si tu connais deux langues [...] parce que si tu sais le français, tu auras de nombreuses opportunités d'emplois et tu auras beaucoup plus d'argent, mais comme si tu vas à une école anglaise pour ton secondaire, tu n'auras pas d'expertise comme en français.

En revanche, d'autres enfants-participants n'ont pas recours aux propos de leurs parents pour expliquer leur motivation stratégique/financière sur leur choix de la langue d'instruction. En Ontario, plusieurs enfants m'ont parlé des avantages financiers qui sont liés au bilinguisme officiel, selon eux. Par exemple, Julie résume de façon claire les conséquences financières du bilinguisme : « Well, like if you speak like two languages then it helps you like with your jobs so like you can get like more money and stuff and it's good to speak two languages¹¹⁰. » Julie porte à mon attention l'obtention d'emploi et une augmentation de salaire comme des motivations importantes et ajoute que c'est bien de parler deux langues, mais ne souligne pas des motivations intrinsèques pour l'apprentissage du français ou l'importance du bilinguisme. Cela ressemble énormément aux énoncés de certains de ses collègues de l'école Citadelle. Selon Tyrone, chaque langue ouvre une porte pour son avenir et bien qu'il parle déjà l'anglais et l'arabe hors de l'école, étudier en français ne fait qu'ajouter « kind of like the third door. » Ce disant, Tyrone précise que le facteur financier/stratégique est celui qui l'a plus influencé à rester à l'école Citadelle pour son secondaire afin de tripler les portes qui seront ouvertes pour lui dans le futur. Young Moose avoue qu'il envisage peut-être de changer pour une école de langue anglaise pour la 10^e année. Alors que le facteur compétences langagières le motive à partir, c'est le facteur stratégique/financier qui l'incite à rester à l'école Citadelle : « If I change to an English school I don't want to lose my French. It's pretty good to have two languages¹¹¹. » Young Moose ne veut pas perdre son français et reconnaît que ça peut être avantageux d'être bilingue.

Mallory et G-M indiquent également que le facteur stratégique/financier est le plus influent parmi les facteurs qui ont motivé leur choix d'étudier en français. G-M ajoute qu'elle n'a jamais considéré étudier à une école secondaire de langue anglaise pour cette raison. D'ailleurs, Jim est d'avis que le côté stratégique est non négligeable, car en apprenant le français, il est devenu trilingue avec l'anglais et l'arabe. Il a confiance que même s'il n'avait pas le meilleur CV, s'il était le seul candidat trilingue, il obtiendrait sans doute le poste pour lequel il postule, raison pour laquelle il dit : « Je veux like graduate en français. » Quant à Eric, il explique qu'alors que ses parents l'encouragent à poursuivre ses études en raison de ses fortes compétences en français, ses enseignants et les amis qui l'entourent parlent plus des avantages

110 - Julie : Ben, comme si tu parles comme deux langues, alors ça t'aide comme avec tes emplois afin que tu puisses obtenir plus d'argent et comme des choses et il est bon de parler deux langues.

111 - Young Moose : Si je change à l'école anglaise, je ne veux pas perdre mon français. C'est pas mal bon d'avoir deux langues.

économiques d'étudier en français. Alors, il dit que son choix est influencé par ce facteur aussi. Dans le cas d'Eric, il précise que ce ne sont pas ses parents qui lui ont parlé des conséquences financières du bilinguisme, mais plutôt le personnel enseignant et ses amis. Dans ces conditions, il semblerait qu'à la fois parents, membres du personnel enseignant et enfants discutent des avantages économiques associés au bilinguisme officiel et au français en tant que langue d'instruction. La question se pose alors à savoir quels discours circulent sur l'anglais en lien avec ce choix.

Dans le cas de Ballotelli, il dit que la motivation pour ses parents de vouloir l'envoyer à une école de langue anglaise était que « tout le travail est en anglais. » Il dit que c'est le facteur financier qui motive davantage ses parents : « Je pense que ça serait comme financier pour que je puisse avoir une bonne vie [...] ils veulent que j'aille à l'université, que je fasse une bonne carrière » et selon Ballotelli, la bonne carrière qu'envisage ses parents dépend de sa capacité de travailler en français et, surtout, en anglais. Dans les cas de quatre autres enfants-participants, leurs perceptions du rôle important de l'anglais s'ajoutent à l'importance d'un bilinguisme français-anglais et modifient leurs choix scolaires en conséquence. La raison pour laquelle les parents d'Anna, qui ne parlent pas le français, insistent pour qu'elle étudie à l'école Beaubois est surtout liée au facteur stratégique/financier, mais Anna ne voit pas la situation tout à fait de la même façon de ses parents. Anna compare l'importance du français et de l'anglais pour son avenir :

Megan : Perfect and what is the importance of mastering English like being good in English for your life?

Anna : Well, I do live in Canada so yeah it's important.

Megan : And what about the importance of French?

Anna : Medium.

Megan : OK, and what about the importance of French for your future?

Anna : Yeah, cause it could help me get a better job¹¹².

112 - Megan: Parfait, et quelle est l'importance de maîtriser l'anglais comme étant bon en anglais pour ta vie?

Anna: Eh ! bien, je vis au Canada alors oui, c'est important.

Megan: Et qu'en dis-tu de l'importance du français?

Anna: Moyen.

Megan: OK, et qu'en dis-tu de l'importance du français pour ton avenir?

Anna: Ouais, car ça pourrait m'aider à trouver un meilleur emploi.

Anna mentionne que son français pourrait l'aider à obtenir un meilleur emploi, mais indique tout de même que l'anglais est plus important pour son avenir que le français en précisant que le français est un facteur moyen, alors que l'anglais est important. Cette représentation de la valeur de ses langues pourrait être liée à son désir d'étudier en anglais pour la 10^e année. De son côté, Cameron admet qu'en réfléchissant à ses choix scolaires possibles que le facteur stratégique/financier l'a motivé à vouloir rester à l'école Citadelle :

For me I think at first I was like stratégique/financier because I was thinking « if I go to the English school then I'll lose a bit of my French » and I was like « I don't know about that and I'm not going to finish with like a diplôme francophone¹¹³. »

Toutefois, Cameron a fixé son choix sur une école de langue anglaise. Il dit que ce choix d'étudier en anglais était aussi stratégique, car il pourra mieux réussir dans ses cours en anglais une fois à l'université en raison de ses quatre années de scolarité en anglais au secondaire. À son avis, bien maîtriser l'anglais est d'une importance stratégique non négligeable. Cameron ajoute tout de même croire qu'il est avantageux d'être bilingue pour obtenir un emploi, mais il dit qu'il croit qu'il pourrait afficher son bilinguisme dans une entrevue d'embauche sans avoir étudié en français au secondaire en raison de ses cours d'immersion et de l'occasion qu'il a de parler français avec sa mère et ses frères. Dans le cas d'Elena, elle dit que son père était motivé également par le facteur financier en fixant son choix sur une école de langue anglaise, car il trouve que c'est important de maîtriser l'anglais pour avoir une carrière qui porte des fruits. Son père semble alors privilégier un différent type de bilinguisme dans lequel l'anglais l'emporte sur le français, voire peut-être l'unilinguisme anglophone, dans son choix stratégique.

Comparé au facteur compétences langagières, il y a plus de consensus dans les propos des enfants-participants ontariens sur l'influence du facteur stratégique/financier du choix de la langue d'instruction. Nombreux sont ceux qui reconnaissent et se disent motivés par les avantages économiques associés à la connaissance des deux langues officielles du Canada. Pour la majorité des enfants, cette reconnaissance a motivé leur choix scolaire de l'école de langue française, mais dans les cas d'Elena et de Ronaldo, c'est la maîtrise de l'anglais, langue majoritaire et hégémonique, qui importe sur le choix, facteur que certains autres enfants évoquent aussi. L'école de langue française ne représente donc pas seulement l'occasion d'apprendre le

113 - Cameron: Pour moi, je pense au début, j'étais comme stratégique/financier parce que je pensais "si je vais à l'école anglaise alors je vais perdre un peu de mon français" et je me suis dit "je ne sais pas à propos de ça et je ne vais pas finir avec comme un diplôme francophone."

français, mais plutôt de développer un bilinguisme officiel qui sera avantageux pour l'avenir des enfants. Une autre différence capitale entre les propos des enfants sur le facteur compétences et le facteur stratégique/financier revient au fait qu'en discutant de ce dernier, les enfants évoquent les discours de leurs parents, et parfois du personnel enseignant ou d'amis, indiquant que ce facteur est davantage influencé par d'autres acteurs et contextes, alors que le facteur compétences langagières semble plus personnel. La prochaine section présentera l'influence de ce même facteur dans le contexte corse. La comparaison internationale de tels facteurs permet d'illuminer les différences entre ceux-ci qui sont intimement liés aux idéologies linguistiques et aux statuts des langues minoritaires, notamment de langue régionale au lieu de langue officielle, propres à chacun des contextes nationaux. Si les enfants ontariens évoquent surtout le côté financier de leurs choix, les enfants corses mettent surtout en lumière le côté stratégique du choix de la langue d'instruction.

« Je me dis que ça peut augmenter ma moyenne » : le côté plutôt stratégique des choix de la langue d'instruction en Corse

Lors de mes discussions avec les enfants-participants de la Corse, la valeur économique de la langue corse était moins souvent abordée comparativement aux dires des enfants en contexte ontarien. Certains ont mentionné que si leur choix de carrière inclut beaucoup de service avec les clients, la maîtrise du corse leur permettrait d'accueillir un nombre plus important de clients. En fait, Mickaël m'a raconté qu'il aimerait être menuisier avec son parrain lorsqu'il aura terminé ses études. En discutant de ce choix de carrière, il m'a expliqué que ses habiletés langagières en corse vont lui servir : « Quand, par exemple, il y a des gens qui appellent pour aller mettre des fenêtres ou pour peindre, ben, il faut toujours parler en corse, mon parrain m'a dit ça. » Mickaël a donc été informé par son oncle, un homme qu'il respecte et avec lequel il espère pouvoir travailler, qu'il est important de pouvoir communiquer avec les clients en corse. Nouléa a également déjà une idée de son but postsecondaire : elle veut devenir esthéticienne. À son avis, il sera avantageux pour elle aussi de savoir parler le corse :

Megan : Alors, en Corse, tu trouves que c'est un avantage d'être bilingue corse et français?

Nouléa : Oui parce qu'il y en a qui parlent plus corse que français et on parle aussi corse comme ça.

Megan : OK. Alors, par exemple, si t'avais des clientes qui parlaient corse pour des trucs comme ça?

Nouléa : Oui [...] ben, quand même parce que des fois euh! le français ça peut servir, mais le corse ça sert aussi un peu plus parce que, parfois, il y a des gens ils te parlent, mais ils savent pas bien parler en français, ces personnes-là, et il faut leur parler en corse ces gens-là.

Le fait de pouvoir communiquer en corse avec les clients en Corse semble conséquemment avoir une certaine pertinence selon Nouléa et Mickaël. En revanche, étant donné que ces deux enfants-participants ont choisi d'abandonner leur cours de corse, il semblerait que ce facteur n'a pas fortement influencé ceux-ci dans le processus de choix scolaire qu'ils ont vécu. Marie, pourtant, ajoute que son choix d'étudier le corse est en partie motivé par son désir de devenir professeur : « Si tu es en Corse et tu veux devenir professeur, il faut parler corse. » Elle reconnaît alors l'importance d'être un maître bilingue si on veut avoir un poste dans les écoles de la Corse, tissant ainsi un lien entre son choix d'apprendre le corse et son imaginaire postsecondaire.

Eliuccia, pour sa part, semble être d'accord que le corse pourrait lui servir dans sa carrière, mais ajoute un autre argumentaire à la discussion en expliquant : « Ben, quand même parce que si je veux travailler en Corse, des fois, il y a des gens qui parlent italien donc [...] vu que l'italien se rapproche du corse ça sera plus facile pour comprendre. » Elle évoque l'intercompréhensibilité entre le corse et l'italien comme un autre facteur économique, lié à sa carrière, qui favorise l'apprentissage du corse en raison du fait que le nombre de clients avec lesquels on peut travailler augmente avec l'ajout de cette troisième langue. Il importe de mentionner que ces participants ne discutent pas de la nécessité du bi-plurilinguisme en Corse pour trouver un emploi ou pour avoir du succès. En effet, les enfants ne parlent pas explicitement de l'importance du bilinguisme français-corse en Corse. Alors que le bilinguisme fait partie du discours des enfants-participants ontariens, il ne semble pas faire partie du discours en Corse. Le fait de parler corse peut représenter une occasion d'augmenter le nombre de ses clients, ce qui peut donc avoir des conséquences économiques, mais, en règle générale, les enfants ne disent pas qu'une maîtrise du corse a des conséquences économiques. C'est une question du pouvoir des langues qui est en cause de cette représentation du corse comme langue du cœur et non pas langue du pain.

Alors que le côté financier est moins souvent abordé en Corse, l'aspect stratégique du choix de la langue d'instruction est plus important dans ce contexte qu'en Ontario. En effet, nombreux sont ceux qui disent avoir pensé à l'effet sur leur moyenne qu'aura le cours de langue corse, raison pour laquelle ils disent avoir été influencés par ce facteur stratégique en effectuant

leur choix de la langue d'instruction. Pour plusieurs, l'effet est positif. Ainsi, selon Rizlaine, le choix d'étudier le corse était partiellement motivé par un facteur stratégique puisque « peut-être ça peut augmenter la moyenne », fait que Toto a aussi souligné. En fait, Toto explique que « le mieux c'est de parler plusieurs langues pour avoir plus de culture et en plus ça nous fait monter la moyenne ces langues. » En disant cela, Toto évoque ainsi les motivations culturelles et stratégiques d'apprendre des langues à l'école. Eliuccia dit que son choix de suivre un cours de corse était lié à son intérêt à apprendre la langue et à la facilité du cours en exprimant : « J'aime bien le corse et c'est assez facile. » Elle a ajouté qu'elle se régale dans son cours et que les heures passent vite. Pourtant, elle précise que son intérêt au cours de corse est également lié aux avantages indéniables du cours qu'elle considère « pratiquement cadeau parce que bon on me propose de faire du corse et ça peut augmenter ma moyenne. J'arrive à gérer donc, du coup, je l'ai pris. » Dans cette dernière phrase, Eliuccia fait allusion à l'ajout d'un autre cours, le corse, à son emploi du temps et indique qu'elle arrive à gérer ses cours. Selon Thauvin, son choix d'étudier le corse est en partie stratégique puisqu'elle veut augmenter sa moyenne, mais un autre avantage revient aussi à son intérêt au plurilinguisme, indiquant que son choix est motivé « aussi pour être cultivée, pour connaître plusieurs langues. » Thauvin utilise le mot cultivé pour évoquer qu'elle peut accumuler de la culture et de la connaissance en apprenant plusieurs langues, voire du capital culturel. Tout comme Toto, pour Thauvin les motivations culturelles et pragmatiques vont de pair et ne s'excluent pas.

Pour sa part, Laudyda a choisi de continuer d'étudier le corse et considère que ce choix est motivé par des facteurs stratégiques, en précisant : « Parce que je sais que ça va me donner des points et je me dis que ça peut augmenter ma moyenne. » En fin de compte, elle n'est pas tout à fait certaine comment, mais elle explique que son père lui a dit que ce choix de cours au collège lui sera avantageux au lycée « et il paraît que ça porte des points pour le brevet ou le bac, je ne sais plus. » Cette allusion aux points possibles fait référence aux points de baccalauréat, du diplôme national français. La possibilité d'avoir des points revient particulièrement à l'option qu'ont les élèves inscrits en corse, matière facultative, de rapporter des points en cas de note supérieure à 10 sans diminuer leur rendement en cas de note inférieure. En outre, le corse sert souvent aussi de recours en cas de difficulté en langue étrangère 2. Rizlaine a également fait référence à ce fait pour expliquer le côté stratégique de son choix, mais aucune d'entre elles ne pouvait précisément m'expliquer le processus. J'ai donc eu à demander à mon directeur de thèse

corse de me l'expliquer, ce qui rappelle que les enfants de la Corse reçoivent également des informations informelles et incomplètes, par exemple de la part du père de Laudyda, qui influencent la motivation des enfants à apprendre le corse.

Toutefois, pour Lucie et Nouléa, le fait d'avoir songé à leur moyenne les a plutôt incités à abandonner leur cours de corse. Lucie précise qu'elle a choisi d'abandonner son cours de corse en partie, car elle éprouvait des difficultés dans son cours au niveau primaire et ajoute : « Donc, si je le refaisais au collège ça va baisser la moyenne. » Dans la même perspective, Nouléa indique qu'il y a un côté stratégique dans son choix d'abandonner le cours de corse, car elle pense ne pas avoir les compétences pour bien réussir le cours et a donc pensé à sa moyenne en abandonnant le cours. De plus, elle se dit contente de finir plus tôt et d'avoir moins de devoirs, un autre aspect stratégique de son choix qui n'a pas été évoqué par ses collègues. Rappelons que Mickaël préfère passer son temps en permanence à jouer avec son téléphone plutôt qu'être en classe de corse, un autre facteur stratégique qui influence le choix d'apprendre le corse. Le facteur stratégique lié à la moyenne est un facteur inextricablement lié aux compétences langagières de l'enfant. Pour ceux qui estiment avoir les compétences pour bien réussir le cours, ils se disent motivés à le suivre pour obtenir une bonne note et augmenter leur moyenne alors que ceux qui estiment avoir des compétences limitées disent avoir abandonné le cours pour ne pas avoir une note inférieure qui ferait baisser leur moyenne.

Selon les enfants-participants des deux contextes, le choix du français ou du corse en tant que langue d'instruction est motivé par des facteurs économiques et stratégiques, mais pas toujours forcément les deux. De nombreux enfants du contexte ontarien et quelques enfants corses parlent des avantages transposables en capital économique et symbolique que dessert l'instruction en langue minoritaire, notamment pour leur emploi futur. En Corse, les enfants parlent davantage du côté stratégique de leur choix de la langue d'instruction, évoquant une meilleure réussite scolaire au moyen du cours de corse.

Sur le quatrième de couverture de *La distinction*, Bourdieu explique que « les sujets sociaux se distinguent par les distinctions qu'ils opèrent » et constituent ainsi des « classeurs classés par leurs classements » (Bourdieu, 1979). Le choix scolaire représente ainsi un moment potentiel de mise en œuvre de stratégies de distinction par les enfants et leur famille. Les enfants de l'Ontario se disent motivés à apprendre le français en Ontario puisqu'ils reconnaissent que leur bilinguisme officiel leur offrira une stratégie de distinction qui les séparent des autres

candidats au postsecondaire et sur le marché du travail. Étant donné les discours du personnel enseignant et des parents à cet égard, les habitus que développent les enfants en socle familial ou à l'école de langue française sont générateurs de ses pratiques distinctives liées au bilinguisme officiel. Les stratégies distinctives employées par les enfants de la Corse reviennent moins à la distinction de leur bi-plurilinguisme et plus à la fonction distinctive d'une moyenne plus élevée dans leur trajectoire scolaire. Les enfants des deux contextes emploient des stratégies de distinction liées au choix de la langue d'instruction pour se distinguer. Ce faisant, ils tentent d'accumuler davantage de capitaux, notamment de capital symbolique, pour se séparer des autres enfants avec lesquels ils sont en concurrence. L'appropriation d'une compétence, soit l'apprentissage de la langue minoritaire, représente ainsi l'occasion de faire un « profit de distinction » (Bourdieu, 1979, p. 252). Dans le cas des enfants ontariens, ce profit sur le marché du travail est transformable en capital économique alors que pour les enfants corses, leur profit scolaire est transformable en capital culturel.

Nonobstant les différences entre les cas d'enfants, une vue d'ensemble de ce facteur permet de constater l'influence importante de la valeur attachée à une langue sur le désir des enfants de profiter d'une façon ou d'une autre dans leur apprentissage d'une langue minoritaire. Néanmoins, d'autres évoquent être aussi être motivé par des facteurs affectifs et intrinsèques plutôt que seulement pragmatiques, raison pour laquelle une analyse de l'influence du facteur culturel sur le choix de la langue d'instruction est exposée dans la prochaine section.

7.4 Facteur culturel du choix de la langue d'instruction

Thauvin : Ben, pour moi, abandonner le corse ça serait vraiment pour moi une honte parce que c'est vraiment une langue à laquelle je tiens et c'est pour ça que j'étudie le corse. Je le parle avec mes parents à la maison et à d'autres membres de ma famille, donc c'est pour ça que vraiment je suis attachée à la langue corse. On va dire, bon, avec mes amis je parle moins souvent, c'est sûr, parce qu'il y a pas beaucoup de jeunes qui parlent corse.

La langue est le véhicule d'une culture. Le choix de la langue d'instruction peut alors être lié à la culture, mot que j'emploie dans le cadre de cette thèse dans son sens le plus large, qui englobe l'apprentissage de savoirs et de savoirs-faires qui caractérisent un groupe social. La culture dans ce sens large imprègne l'ensemble des activités et des choix d'un acteur, mais n'est

pas automatiquement un facteur de choix influent. Selon la littérature scientifique, le choix de la langue d'instruction des parents en milieu minoritaire est un choix intimement lié à la culture (Arsenault, 2008; Bélanger, 2011; Dalley, 2009; Dalley et Saint-Onge, 2008; Deveau *et al.*, 2006; Di Meglio et Quenot, 2010b; Tardif, 1995). Cependant, lorsque questionnés sur la culture elle-même, les enfants-participants corses et ontariens ne semblent pas motivés par ce facteur (Tableau 19). À vrai dire, 66 % des répondants ontariens et 80 % des répondants corses considèrent que la culture n'a aucune influence, ou en a peu, sur le processus de choix qu'ils vivent. De ce fait, la culture ressort comme étant le facteur qui les touche le moins.

Tableau 19. Mon choix est basé sur l'importance de ma culture

Ontario		Corse	
Aucune influence	39 (35,7 %)	Aucune influence	6 (40,0 %)
Un peu d'influence	33 (30,3 %)	Un peu d'influence	6 (40,0 %)
Assez d'influence	26 (23,9 %)	Assez d'influence	2 (13,3 %)
Beaucoup d'influence	11 (10,1 %)	Beaucoup d'influence	1 (6,7 %)
Total	109 (100 %)	Total	15 (100 %)

Lors des premiers entretiens de la phase 1, la thématique de culture en tant que facteur dans le processus de choix scolaire n'est pas abordée souvent et surtout pas de façon très explicite par les enfants, mais il n'en demeure pas moins que certains évoquent être influencés par leur identité, la culture de leur famille ou la communauté de langue minoritaire, sans évoquer le mot « culture. » C'est moi qui ai alors proposé le terme « facteur culturel » du choix de la langue d'instruction (Figure 6) comme terme général, englobant ces différents aspects affectifs du choix de la langue d'instruction. Dans le contexte des guides de co-analyse, la définition que j'ai attribuée au « facteur culturel » était un facteur qui influence le choix de la langue d'instruction en raison du fait que ça soit une « langue de ta famille, de ta communauté ou liée à ton identité. » Cette définition est inspirée des propos des enfants lors des phases 1a et 1b et fut confirmée lors des activités de co-analyse avec les enfants, car ces derniers évoquent un lien entre le choix de la langue d'instruction et leur famille, leur communauté et leur identité, bien que ça ne soit pas tous qui soient inspirés par ce facteur culturel. Qui plus est, tous n'évoquent pas nécessairement l'ensemble des trois éléments du facteur culturel. Pour analyser l'influence des facteurs affectifs du choix scolaire que j'ai regroupé sous le terme « facteur culturel », je présenterai les paroles des enfants concernant l'influence du rapport à l'identité et à la communauté ainsi que de la culture familiale dans les processus de choix scolaires qu'ils vivent. Pour amorcer cette analyse,

je propose une analyse plus générale des identités linguistiques multiples, voire bi-plurilingues, des enfants-participants.

La construction identitaire : identités multiples, bi-plurilingues des enfants-participants

Pour amorcer l'analyse d'un élément du facteur culturel, soit le rapport à l'identité, le tableau suivant compare les réponses du questionnaire d'enfants de la Corse et de l'Ontario au sujet de leur identité linguistique. J'aimerais d'abord souligner le fait que dans les deux contextes, plusieurs enfants ne pouvaient se limiter à une seule catégorie identitaire, raison pour laquelle pour 122 répondants en Ontario, il y avait 163 réponses et pour 17 répondants en Corse, il y avait 26 réponses à cette question. Il semblerait alors que plusieurs enfants des deux contextes ne peuvent, ou ne veulent pas, limiter leur identité linguistique à une seule catégorie.

Tableau 20. Je me considère

Ontario		Corse	
Anglophone	11 (9 %)	Francophone	2 (11,8 %)
Francophone	19 (15,6 %)	Corsophone	0 (0 %)
Bilingue	67 (54,9 %) (français, anglais : 27 anglais, français : 39 espagnol, anglais : 1)	Bilingue	13 (76,5 %) (arabe, français : 2 corse, français : 1 français, arabe : 3 français, corse : 5 italien, corse : 1 portugais, français : 1)
J'ai deux premières langues	17 (13,9 %) (français, anglais : 9 anglais, français : 5 français, lingala : 1)	J'ai deux premières langues	4 (23,5 %) (français, arabe : 1 français, corse : 3)

Plurilingue	43 (35,2 %) (anglais, croate, français : 1 anglais, français, portugais : 3 anglais, français, arabe : 11 anglais, français, allemand : 2 anglais, français, espagnol : 1 anglais, français, tagalog : 1 arabe, français, anglais : 5 arabe, anglais, français : 2 espagnol, anglais, français : 1 français, anglais, arabe : 9 français, anglais, kirundi : 1 français, ukrainien, russe, anglais : 1 français, italien, anglais : 1 français, lingala, anglais : 1 français, anglais, égyptien : 1 français, anglais, italien : 1)	Plurilingue	6 (35,3 %) (français, arabe, corse : 1 français, corse, arabe : 2 français, corse, italien : 2 français, portugais, corse : 1)
Autre	6 (4,9 %)	Autre	1 (5,9 %) (« j'ai 3 langues premières »)
Total	122 répondants, 163 réponses	Total	17 répondants, 26 réponses

Dans les deux contextes, la catégorie « bilingue » est la réponse la plus populaire, choisie par environ 55 % des enfants ontariens et 77 % des enfants corses. Encore une fois, dans les deux contextes, la catégorie « plurilingue » est la deuxième plus populaire, réponse privilégiée par environ 35 % des enfants ontariens et corses. Par ailleurs, ce sont les réponses à ces deux questions qui permettent de donner une vue d'ensemble des nombreuses langues parlées par les enfants-participants; une liste qui dépasse le français, le corse et l'anglais. Les catégories identitaires qui figent l'identité à une seule langue telles que « francophone » ou « anglophone » sont fort moins populaires et l'option « corsophone » n'a été choisie par aucun des enfants-participants de la Corse. La majorité des enfants-participants du projet affirment donc avoir des identités linguistiques multiples, bi-plurilingues qui incluent langues majoritaires, minoritaires et autres langues internationales.

Ces données résonnent avec les propos de Gérin-Lajoie (2012), chercheure qui nous encourage à nous « éloigner du caractère essentialiste qu'on associe à la notion d'identité si on veut en comprendre le sens véritable. L'identité n'est pas innée et elle n'est pas figée [...] Dans bien des cas, il faut en faire le choix » (p. 151). Conséquemment, dans le cadre de cette recherche, je définis l'identité comme un construit social, influencé par le regard de l'autre, mais

tout de même *choisi* de façon continue par l'individu. De plus, le « rapport à l'identité », terme privilégié par Gérin-Lajoie (2003, 2012a, 2012b) est un phénomène qui

se voit influencé par les pratiques sociales et les rapports de pouvoir au sein même de la société. Le rapport à l'identité n'est donc ni linéaire, ni statique. Il représente plutôt un phénomène en mouvance, duquel résultent des identités parfois multiples auxquelles les jeunes s'identifient. (Gérin-Lajoie, 2012b, p. 1)

Dans ces conditions, le rapport à l'identité est dynamique et toujours à renégocier. En outre, ce phénomène s'insère dans un domaine plus vaste, soit la construction identitaire (Lamoureux et Cotnam, 2012), un processus social dynamique jamais achevé. Pour mieux comprendre les identités multiples que se construisent les enfants-participants de cette recherche, il importe avant tout de s'intéresser à leurs paroles. En outre, alors que j'ai tenté de séparer l'influence de la famille de l'influence de la communauté et du rapport à l'identité pour faciliter la lecture des paroles des enfants dans les sections qui suivent, il importe de noter que les diverses parties du « facteur culturel » sont souvent intimement liées pour les enfants. Les paroles des enfants touchent ainsi à divers aspects de l'influence du facteur culturel du choix de la langue d'instruction, ce qui comprend des identités multiples et divers degrés d'appartenance aux cultures familiales et communautaires.

« Yeah, like you're just French in the school » : le rapport à l'identité et à la communauté linguistique en Ontario

Dans le contexte de ce projet, je m'intéresse aux identités d'enfants qui se construisent au sein des écoles et en dehors de celles-ci en milieu minoritaire et les liens entre le rapport à l'identité et le processus de choix scolaire des enfants. La définition privilégiée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009) et l'ACELF de la construction identitaire est la suivante : « La construction identitaire est un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue » (ACELF, 2006, p. 12). À la fois chercheurs, enseignants et parents de l'Ontario se donnent la mission d'accompagner les enfants en milieu minoritaire dans leur construction identitaire. En effet, la construction identitaire représente un des cinq axes d'intervention établie dans la Politique d'aménagement linguistique (2004) du ministère de l'Éducation de l'Ontario, document qui donne la mission à l'école de favoriser « le développement de l'identité culturelle » et « l'engagement envers une communauté francophone

diversifiée qui interpelle et permet l'enracinement » (p. 8) entre autres et constitue donc une priorité pour les conseils scolaires de langue française en Ontario. Cette mission de l'école de langue française tente alors de faciliter les processus de construction d'identités francophones par les élèves, mais pour déchiffrer comment les enfants vivent leurs propres rapports à l'identité et à la communauté, il n'y a que leurs expériences qui pourront clarifier et nuancer l'influence de ceux-ci sur les choix de la langue d'instruction.

Selon les enfants-participants, l'influence du facteur culture sur le choix de la langue d'instruction peut être liée au rapport à l'identité. Cependant, la notion même d'identité est très floue pour la majorité de ceux-ci. Plusieurs expliquent avoir une identité hybride ou multiforme qui peut changer selon le contexte. Young Moose, par exemple, explique que son identité se transforme selon s'il est à l'école ou non : « At school like I feel I'm French you know, but outside of school like I don't speak French at all¹¹⁴ », ajoutant lors de l'activité de co-analyse que le facteur culturel ne l'a donc pas influencé. Tyrone est d'accord avec son collègue de classe, expliquant lors de leur groupe focus : « Yeah, like you're just French in the school¹¹⁵. » Pour ces deux garçons, leur identité varie selon le contexte, notamment selon s'ils sont à l'école ou non. Mallory m'a raconté une expérience qu'elle a vécue à son école élémentaire : « We went to perform at the like 25 years of French in Ontario thing [...] and like we sung over there and it was really fun and there was a bunch of like organisations¹¹⁶. » Elle m'a parlé des nombreuses organisations francophones présentes et m'a raconté à quel point elle s'est amusée lors de cette activité. Selon Mallory, c'est le fait d'avoir participé à cette activité qui l'a motivé à répondre « oui » à la question « As-tu le sentiment d'appartenir à la francophonie ontarienne ou à une communauté francophone en Ontario? » :

So I guess that's why I wrote "yes" because I kind of felt part of the French community, but by myself without school not really. Like I don't go to a French church or French libraries or anything because it's also it's hard to find stuff like that here [...] but um yeah I went to Montréal once so maybe that could count¹¹⁷?

114 - Young Moose : À l'école comme je sens que je suis français, tu sais, mais en dehors de l'école, comme je ne parle pas du tout français

115 - Tyrone: Ouais, comme, tu es juste français à l'école.

116 - Mallory : Nous sommes allés à les comme 25 ans de français en Ontario ou quelque chose [...] et comme nous avons chanté là-bas et c'était vraiment amusant et il y avait un tas d'organisations similaires.

117 - Mallory : Donc, je suppose que c'est la raison pour laquelle j'ai écrit "oui" parce que je me sentais comme partie de la communauté française, mais par moi-même sans l'école pas vraiment. Comme je ne vais pas à l'église

Mallory a une idée assez précise de ce que veut dire appartenir à la communauté francophone et ne croit pas qu'elle adhère aux règlements qui régissent cette appartenance, tels que fréquenter une église francophone ou aller à une bibliothèque de langue française. Pourtant, elle semble vouloir afficher son appartenance au groupe en ajoutant qu'elle a déjà voyagé à Montréal, espérant que ce voyage pourrait « compter ». À mon avis, la notion qu'il faille compter des expériences, suivre des règlements d'appartenance ou demander l'approbation d'un adulte pour faire partie de la communauté est problématique et indique à quel point les enfants semblent croire que l'appartenance à la communauté ou l'identité que reconnaît l'école est unidimensionnelle. En conséquence, les enfants disent devoir alors modifier ou alterner entre identités selon s'ils sont à l'école ou pas.

Neymar ne s'identifie pas comme francophone ou franco-ontarien. Comme il parle surtout l'arabe, il m'a dit qu'il ne sent pas qu'il a une identité :

Megan : So do you identify yourself as francophone or franco-ontarian? Or do you feel like you are?

Neymar : I don't feel anything. Well, cause like I usually speak, like I speak Arabic a lot so I don't feel like anything¹¹⁸.

En effet, lors de l'activité de co-analyse, Neymar a reconfirmé cela en disant qu'il comprend que les enseignants essaient de faire la promotion de la culture à l'école, mais il ne le ressent pas. Je m'interroge alors sur sa définition d'identité. La définition de Neymar revient peut-être à une idée fixe de l'identité, voire de l'identité francophone, et de ce que veut dire faire partie d'une communauté francophone. Si Neymar avoue ne pas sentir avoir une identité, ça risque d'être le modèle identitaire de francophone monolingue qui le fait ne sentir « rien. » Sent-il que son identité plurilingue ou arabe n'a pas sa place dans l'école de langue française? Je me permets de rappeler que tous les enfants cités jusqu'à présent ont choisi de poursuivre leurs études dans une école de langue française. Leurs identités et sentiments d'appartenance ambigus ne les amènent pas à s'auto-exclure de cet établissement ou de choisir autrement, mais cela ne veut pas forcément dire que le choix scolaire se vivra aisément.

française ou à des bibliothèques françaises ou quoi que ce soit parce qu'il est aussi, il est difficile de trouver des trucs comme ça ici [...] mais, euh, ouais ! je suis allé à Montréal une fois alors peut-être que cela pourrait compter?

118 - Megan : Donc est-ce que tu t'identifies comme francophone ou franco-ontarien? Ou te sens-tu comme tu l'es?
Neymar : Je ne ressens rien. Eh bien, parce que comme je parle en général, comme je parle beaucoup arabe donc je ne sens pas quoi que ce soit.

Cameron et Elena ont choisi d'étudier dans des écoles secondaires de langue anglaise. Dans le cas d'Elena, elle indique qu'elle aurait préféré rester à son école de langue française et semble éprouver une certaine fierté de parler le français, mais elle ne se sent pas qu'elle fait partie d'une communauté francophone plus large :

I don't want to go to an English school. I don't, but I don't know because if people ask me "are you like franco-ontarienne?" I'll say "yeah I guess", but I don't know actually like I'm a part of their community. I guess because there's so little of us, but people ask me I'd just say "I speak French and go to a French school". I don't say like I'm proud of being francophone. I don't care¹¹⁹.

Elena explique qu'elle dirait à quelqu'un qu'elle parle le français, mais se dit indifférente aux catégories identitaires franco-ontarienne ou francophone. Encore une fois, il importe de poser la question : que veut dire être francophone ou franco-ontarien pour ces enfants? La définition semble changer d'un enfant à l'autre. Chacun a diverses représentations à la fois de ce que veulent dire ces catégories identitaires et comment il appartient ou non à ces catégories. Cameron dit que son choix d'une école de langue anglaise ne nie pas son identité francophone, ajoutant que ce n'est pas son choix scolaire qui détermine son identité : « If you were actually francophone you shouldn't let someone tell you it. You should support it by yourself and continue speaking French, but just because you go to a french school doesn't mean you're francophone¹²⁰. » Les mots de Cameron sont chargés d'émotion. Il revendique son choix d'identité francophone, même s'il n'étudie pas en français, ce qui me porte à réfléchir aux raisons pour lesquelles Cameron pense qu'il doit justifier autant son choix. Il semblerait qu'il croit que le choix de l'identité francophone est inextricablement lié au choix d'école de langue française. En outre, je ne peux faire abstraction du fait que Cameron affirme son identité francophone en anglais. En tant que chercheure bilingue de milieu minoritaire, je ne porte pas de jugement de valeur sur les choix de la langue des enfants-participants et je m'ouvre à leurs cultures de communications et aux langues qu'ils utilisent pour s'exprimer. Pourtant, en affirmant son identité francophone en

119 - Elena : Je ne veux pas aller à l'école anglaise. Je ne veux pas, mais je ne sais pas, parce que si les gens me demandent "Es-tu comme franco-ontarienne?" Je vais dire "oui, je suppose", mais je ne sais pas vraiment comme si je fais partie de leur communauté. Je suppose que c'est parce qu'il y a tellement peu de nous, mais les gens me demandent, je dirais simplement "je parle français et je vais à une école française". Je ne dis pas que je suis fière d'être francophone. Je m'en fiche.

120 - Cameron : Si tu es vraiment francophone tu ne devrais pas laisser quelqu'un te le dire. Tu devrais le soutenir par toi-même et continuer à parler français, mais juste parce que tu vas à une école française ne veut pas dire que tu es francophone.

anglais, Cameron en dit long sur la façon dont il définit cette identité. Je me permets ainsi de m'interroger sur son usage de l'anglais, sans remettre en question son choix de la langue. Dans les dires de Cameron, étudier en français n'est pas une condition obligatoire d'une identité francophone. Alors qu'en est-il pour le lien entre parler le français et affirmer une identité francophone?

Les définitions d'identités francophones ou franco-ontariennes et de ce que signifie appartenir à une communauté de langue française varient énormément d'un cas à l'autre et ce ne sont pas tous qui s'identifient avec les définitions différentes et souvent rigides qu'ils semblent avoir appris dans leurs diverses instances de socialisation, notamment au sein de leur école. Certains enfants évoquent aussi la tension entre construction identitaire et l'accès à la communauté minoritaire. À vrai dire, tous ne savent pas s'ils ont le droit ou non d'y appartenir, par exemple dans le cas de Mallory parce qu'elle ne va pas à l'église ou à la bibliothèque de langue française ou pour Neymar puisqu'il parle surtout l'arabe. Comment les enfants prennent-ils en charge leurs propres processus de construction identitaire en milieu minoritaire ? Comment développent-ils la capacité de prendre leur place dans cette communauté, même lorsqu'on ne leur cède pas nécessairement la place pour ce faire? Les paroles des enfants m'incitent à poser ses questions sans pourtant être en mesure d'y répondre. Avant d'analyser d'autres aspects du facteur culturel qui viennent interagir avec le rapport à l'identité dans le processus de choix scolaire, il s'avère pertinent de creuser le rapport à l'identité et à la communauté linguistique en Corse pour tenter de comprendre les nuances de ces rapports dans ce contexte minoritaire.

« Il y a que des Corses qui ont resté prendre le corse » : le rapport à l'identité et à la communauté linguistique en Corse

En Corse, les établissements scolaires qui offrent des programmes bilingue français-corse mettent en œuvre un « projet de construction identitaire dont relève l'enseignement bilingue » (Ottavi, 2004, p. 7), nous rappelant que l'enseignement de la langue minorée en Corse s'approprie également la mission de construction identitaire pour encourager le développement d'une identité culturelle régionale corse chez leurs élèves. En effet, le rapport entre identité et langue est abordé par Comiti (2005) qui explique que « la place qu'occupe la langue dans la construction identitaire est essentielle. Elle symbolise une *corsitude*, au sens d'appartenance à une communauté spécifique, que personne n'est prêt à renier » (p. 119). La question demeure : comment les enfants vivent-ils leur construction identitaire et quels liens établissent-ils entre

rapport à l'identité et à la communauté linguistique et le processus de choix de la langue d'instruction qu'ils vivent ?

Dans les propos de certains enfants-participants de la Corse, le facteur culturel est lié à leur rapport à la communauté. Marie se dit influencée par le facteur culturel, car « dans mon village on parle que corse presque », surtout en ce qui concerne les « vieilles personnes. » Elle dit que son choix d'étudier le corse est lié à ce facteur : « Oui, parce que en Corse il faut savoir parler corse sinon, ça va pas. » À son avis, ce facteur est répandu dans son collège puisqu'elle note que ce sont les enfants corses qui étudient le corse : « Il y a que des Corses qui ont resté prendre le corse », m'a-t-elle précisé. Pourtant, Marie est la seule participante qui a choisi de poursuivre ses études en langue corse qui fait un lien explicite entre ce choix et sa communauté, voire son identité en tant que « Corse. » L'autre participant qui parle du rapport à la communauté est Mickaël. Lors de notre premier entretien, Mickaël a indiqué être motivé à apprendre le corse pour des raisons sociales : « Parce que si je vais, par exemple, dormir chez un ami et qu'ils parlent tous le corse et moi je parle pas trop bien, alors, il faut que j'apprenne plus le corse. » Lors de notre activité de co-analyse, pourtant, Mickaël a insisté sur le fait qu'il reconnaît toujours l'importance de parler le corse, mais ajoute qu'il a assez souvent l'occasion de parler corse dans sa communauté qu'il n'a pas besoin de l'apprendre au collège. Ceci explique peut-être la raison pour laquelle ce facteur est assez rarement évoqué dans les paroles des enfants de la Corse.

Selon les enfants et acteurs que j'ai rencontrés sur le terrain, il ne faut pas parler le corse pour s'identifier en tant que « Corse ». Alors que ces deux enfants s'identifient en tant que « Corse » et affirmaient tous deux que le corse est souvent parlé par les membres de leur communauté, ils ne sont pas d'accord sur le lien entre cette réalité et le choix de la langue d'instruction. L'accès au corse en dehors des murs de l'école semble donc à la fois accroître et minimiser le besoin de l'instruction en langue corse.

La construction identitaire ne se limite pas aux contextes communautaires ou scolaires, mais s'étend aussi en contexte familial. Pour certains, les cultures et identités de leurs divers contextes s'ajoutent alors que pour d'autres, négocier diverses identités peut représenter des moments de rupture identitaire. Les liens que tissent certains enfants entre leur rapport à l'identité et à la communauté avec le choix de la langue d'instruction ouvrent un dialogue qui se doit d'inclure l'influence de la culture familiale pour avoir un portrait plus large et plus complet de l'influence du facteur culturel dans les processus de choix scolaire.

« Ça m'a influencé de parler en français parce que toute ma famille est français » : l'influence de la culture familiale en Ontario

Le contexte familial a une influence cruciale sur les enfants au moment du processus de choix scolaire. Il n'est donc pas surprenant que l'analyse de l'influence de la culture sur ce processus de choix révèle que les enfants se disent davantage influencés par la culture familiale que communautaire ou scolaire. La culture familiale constitue un facteur déterminant selon Veronica qui m'a expliqué, lors de notre premier entretien, qu'un avantage de parler le français est de pouvoir parler à plus de gens, y compris les membres de sa famille :

Veronica : Ben, comme dans le Canada c'est les deux langues officielles alors c'est bon si tu peux parler les deux parce que plusieurs personnes peuvent les parler.

Megan : Ou aussi parce qu'il y a un avantage au Canada à parler deux langues?

Veronica : Oui, et comme mes parents et mes grands-parents sont tous français.

Lors de l'activité de co-analyse, Veronica a évoqué le facteur culturel comme le plus influent sur son choix scolaire, en précisant : « Ben, je suis comme moitié comme français canadien des deux côtés alors ça m'a influencé de parler en français parce que toute ma famille est français. »

Conséquemment, il semblerait que le fait de provenir d'une famille qui parle la langue minoritaire est un facteur qui influence la motivation d'un enfant d'apprendre et de parler cette langue. En discutant de ce facteur avec Veronica, elle m'a également précisé que le facteur culturel serait le plus influent pour ses parents aussi. À la suite de ce commentaire, je lui ai demandé si elle avait une idée de la raison pour laquelle, dans la littérature, les parents disent être très influencés par la culture alors que d'après les données de questionnaire ce facteur atteint beaucoup moins leurs enfants, ce à quoi elle a répondu : « Parce que c'est leur culture alors ils sont comme "oh! OK, oui, je veux que mon enfant prend comme la même route que nous" sauf les enfants veut pas. » Ce commentaire rappelle que les enfants ne choisissent pas *de facto* de s'approprier la culture de leurs parents. En fait, l'enfant a à choisir la façon dont il construit son identité et s'approprie ou non les savoirs-faires de sa culture familiale. Dans ces dires, Veronica évoque aussi une différence entre le processus de choix scolaire de la perspective d'un adulte ou d'un enfant : le facteur culturel touche peut-être moins les enfants puisqu'ils vivent peut-être moins de certitude par rapport à leur construction identitaire et leur culture que les adultes qui les entourent.

De son côté, Ray Lewis est également motivé par le profil linguistique de sa famille à apprendre le français, expliquant que son choix scolaire est influencé par le facteur « culturel because my whole family is from New Brunswick and I would like to go there and talk to my family and be a part of their life¹²¹. » Selon Ray Lewis, vouloir connaître et faire partie d'une famille signifie pouvoir communiquer avec eux en français. La langue devient ainsi symbole d'appartenance à la culture familiale. Il en va de même pour Eric qui se dit influencé par le facteur culturel puisque sa famille est acadienne et qu'ils parlent tous le français. L'instruction dans cette langue a donc une valeur ajoutée à son avis puisqu'elle lui permet de communiquer avec sa famille élargie.

En revanche, bien que certains enfants établissent un lien entre culture familiale et choix de la langue d'instruction, pour d'autres, ce facteur ne les atteint tout simplement pas. Selon Mallory et Ronaldo, le facteur culturel ne les a pas trop influencés, car les deux enfants-participants m'ont précisé que bien qu'ils aient des membres de leur famille qui parlent le français, ceux-ci ne sont pas canadiens et le français n'est pas leur langue première. De ce fait, les locuteurs du français dans leur famille ne constituent pas ainsi un facteur culturel de leur choix. Or, Elena et Julie sont des enfants de couples exogames et disent également ne pas être influencés par le facteur culturel. Anna a deux parents anglophones et insiste sur le fait que la culture familiale n'a aucune influence sur son choix. Pour Tyrone, le facteur culturel n'a pas trop d'importance, mais il ajoute que pour ses amis ce facteur peut avoir beaucoup d'influence, car il dit que si les parents d'un enfant sont francophones et peuvent l'aider avec ses devoirs, il sera plus motivé à continuer ses études en français qu'un enfant qui n'a pas cet aide à la maison. Tyrone évoque un côté stratégique de l'influence de la culture familiale avec son explication. Il reconnaît l'avantage pratique qui peut découler du fait d'avoir un parent francophone à la maison pour le succès scolaire d'un enfant. Dans son cas, cependant, ni ce côté stratégique des langues à la maison ni le facteur culturel ne le touche.

Katarina précise qu'elle est peut-être influencée par sa culture familiale, mais que dans son cas, « ce n'est pas culturel comme la communauté francophone », rappelant que la culture familiale n'équivaut pas à la culture francophone ou l'appartenance à la communauté francophone. En effet, selon les dires des enfants, ceux-ci ne reconnaissent que l'influence de la

121 - Ray Lewis: Culturel, car toute ma famille est du Nouveau-Brunswick et je voudrais y aller et parler à ma famille et faire partie de leur vie.

culture familiale en lien avec le choix de la langue d'instruction lorsque celle-ci correspond à une culture familiale franco-dominante, raison pour laquelle les enfants de couples exogames, de parents anglophones ou qui ont une autre langue première, disent ne pas avoir été influencé par ce facteur. Encore une fois, les définitions des enfants de la notion de culture semblent alors être fortement liées à une définition singulière de culture francophone. Cependant, la culture familiale peut inclure une variété de langues, d'identités et de pratiques autres que celles enseignées à l'école de langue française. L'élément comparatif devient d'autant plus pertinent pour analyser les facteurs culturels afin d'explorer comment l'influence de la culture familiale sur le choix de la langue d'instruction diffère et ressemble d'un contexte minoritaire à l'autre.

« J'ai quand même une famille centrée sur le corse » : l'influence de la culture familiale en Corse

Plus nombreux sont les enfants-participants qui rendent compte de l'influence notable de la culture familiale sur le choix de la langue d'instruction en Corse. Par exemple, Thauvin a expliqué lors de notre premier entretien qu'elle n'est pas tellement influencée par le côté pragmatique de l'apprentissage du corse, mais l'apprentissage de la langue demeure important pour elle :

Megan : Penses-tu que ça pourrait t'aider ou te servir dans ta carrière future ?

Thauvin : Pas tellement, mais je me concentre sur le corse quand même.

Megan : OK, et puis la raison pour laquelle tu te concentres sur le corse ?

Thauvin : Hum! C'est pour des raisons déjà familiales parce que j'ai quand même une famille centrée sur le corse, mais sinon, c'est un choix personnel aussi parce que ça m'intéresse.

Thauvin évoque que la culture de sa famille qui est « centrée sur le corse » est un facteur qui la motive à apprendre le corse. Son intérêt personnel pour la langue en représente un autre. Lors de notre activité de co-analyse, Thauvin réitère ce qu'elle avait dit précédemment, précisant que son choix d'apprendre le corse au collège est surtout influencé par sa famille : « Dans ma famille, on est Corse, donc on parle souvent corse on est intégré dans la langue corse. » Thauvin s'identifie en tant que Corse et prend à cœur son apprentissage du corse, ajoutant qu'elle n'abandonnerait jamais ce cours : « Pour moi, abandonner le corse ça serait une honte et je m'en voudrais parce que le corse, j'adore cette langue et c'est ma langue natale donc c'est sûr que moi j'abandonnerais pas le corse. » Thauvin insiste alors sur le fait que sa culture familiale l'influence

à tel point qu'elle n'abandonnerait jamais son cours de corse, évoquant ainsi l'importance de ce facteur pour elle.

Chaes m'a raconté avoir passé beaucoup de temps durant l'été avec son père qui lui parle souvent en corse. Il m'a expliqué que cette expérience et son père le motivent énormément en tant qu'élève de la filière bilingue. Le choix d'apprendre le corse est alors motivé par la culture de son père et par l'occasion qui lui est offerte de parler le corse à la maison. Chaes a ajouté qu'il est déçu que pas plus d'enfants ne soient inscrits dans la filière bilingue. À son avis, on devrait davantage encourager les élèves à étudier dans la filière bilingue. Quant à Eliuccia, cet enfant-participant dit que ses parents corsophones ont à cœur la langue corse, précisant : « Donc, du coup, pour eux, c'était évident que je parle le corse, moi aussi, puis moi je suis Corse donc c'est un peu logique. » L'influence de la culture familiale va donc presque de soi selon Eliuccia, qui considère que ça soit logique que l'enfant de deux parents corses et corsophones apprenne et parle le corse. De façon similaire, Mickaël raconte que c'est important pour lui de maîtriser la langue du cœur de sa famille :

C'est, par exemple, si mes parents ils parlent corse et ils disent « Pourquoi tu parles pas corse toi aussi? » C'est parce que je sais pas trop bien le parler et quand je l'apprends bien je peux parler avec mes parents en corse et mon grand-père.

Cette citation de notre entretien de la phase 1 me rappelle que Mickaël s'inquiétait que sa famille lui demanderait pourquoi il ne parle pas corse en raison de ses compétences limitées en corse. La capacité de parler le corse a ainsi une valeur importante selon Mickaël, car le fait de pouvoir le parler représente un signe d'appartenance à sa famille. Malgré cela, Mickaël n'a pas évoqué ce lien familial lors de l'activité de co-analyse en discutant de son choix d'abandonner la filière bilingue. Durant cette deuxième rencontre, il a plutôt affirmé qu'il avait déjà suffisamment de compétences langagières en corse, indiquant que l'influence de ce facteur n'est pas aussi déterminante que d'autres facteurs dans son processus de choix de la langue d'instruction.

Dans un autre ordre d'idées, deux enfants-participants disent que le facteur culturel ne les influence pas, tout en faisant référence à leur famille pour en justifier la raison. Lucie dit que le facteur culturel ne l'a pas beaucoup influencée puisqu'elle est marocaine et parle surtout le français et un peu « le marocain » à la maison. Nouléa dit aimer la langue corse. Elle s'identifie aussi en tant que Corse puisqu'elle est née en Corse, mais elle ne parle pas le corse à la maison et ne trouve pas, conséquemment, que le facteur culturel l'a influencée. Les cas de ces deux filles

sont captivants. Elles disent ne pas avoir été influencées par leur culture familiale, mais toutes deux n'ont pas accès à la langue corse à la maison et ont abandonné le cours de corse au collège. Ces choix pourraient alors être liés à leurs cultures familiales qui ne se traduisent pas par un modèle de culture familiale traditionnelle corse, raison pour laquelle elles disent ne pas être influencées par « la » culture. De façon similaire à certains de leurs collègues ontariens, ces filles ont peut-être une idée figée de ce que constitue la culture familiale en milieu minoritaire. Il se peut ainsi que ces enfants s'auto-excluent puisque leur culture ne ressemble pas à celle des enfants qui choisissent de poursuivre l'apprentissage du corse.

Les trois éléments du facteur culturel évoqués dans cette analyse, soient la culture familiale, le rapport à l'identité et le rapport à la communauté influencent divers enfants-participants à différents degrés. Tout comme le démontre le tableau 20, les enfants ne peuvent, ou ne veulent pas, limiter leur identité à une catégorie fixe et il semblerait que l'imposition d'une catégorie fixe de ce que représente la culture et l'identité au sein des programmes de langues minoritaires influencent positivement certains qui se voient dans ces définitions limitées et exclut ceux qui ont des identités et cultures autres. Avant de pousser l'analyse de l'influence du facteur culturel à l'envergure désirée dans la section Discussion de ce chapitre, j'expose les propos des enfants-participants sur un dernier élément du facteur culturel qui me tient à cœur, soit leurs perceptions, réactions et opinions au sujet de la pertinence du terme « décrocheur culturel », terme qui semble vouloir dire que le choix de la langue d'instruction est seulement lié à la culture.

7.5 Déconstruction du terme « décrocheur culturel »

Cameron : Of course comme s'il y a toujours quelque chose qui représente pour la francophonie comme je suis there. Pis c'est queq'chose que comme, j'suis resté comme huit années dans mon école en français comme pour être francophone like I'm not just gonna leave that.

Le choix d'un mot est souvent chargé, significatif et peut exercer du pouvoir sur l'autre. Comme mentionnée précédemment, l'utilisation des termes « décrochage culturel/ décrocheur culturel » est répandue dans le domaine de l'éducation en Ontario français pour catégoriser un enfant qui effectue le transfert d'une école de langue française à une école de langue anglaise, notamment au moment de la transition vers l'école secondaire. En examinant les nombreux

facteurs qui influencent les processus de choix scolaires que vivent les enfants-participants de la présente étude, on constate que la culture apparaît comme un facteur parmi d'autres. En fait, je tiens à rappeler que deux tiers des enfants ontariens et plus des trois quarts des enfants corses ont indiqué sur leurs questionnaires que la culture a peu d'influence, ou n'en a pas, sur le processus de choix scolaire. On ne peut donc pas réduire le choix d'une école de langue anglaise, ou par extension le choix d'abandonner l'enseignement du corse, à un choix exclusivement culturel. En conséquence, le choix de quitter un programme d'enseignement de langue minoritaire, que ce soit un type de processus de choix scolaire imposé, dirigé, familial ou d'enfant, n'équivaut pas nécessairement au choix de décrocher de sa culture. De ce fait, l'enfant n'est pas obligatoirement un décrocheur culturel lorsqu'il vit ce choix. Pourtant, l'utilisation de ce terme a des conséquences possibles pour les enfants qui sont traités de décrocheurs culturels, y compris la culpabilisation, la discrimination et même l'exclusion. Ce sont mes expériences de terrain lors de mon projet pilote qui m'ont amenée à me questionner sur l'utilisation du terme décrocheur culturel (Cotnam, 2011, 2012), mais pour pousser davantage la discussion sur cette catégorisation des enfants ontariens, qui pourrait s'étendre à d'autres enfants effectuant le choix de quitter un programme de langue minoritaire, j'ai fait appel aux enfants-participants de cette recherche pour me faire part de leur analyse de la pertinence de ce terme.

J'avoue que discuter du concept de décrocheur culturel avec les enfants-participants représente un autre dilemme éthique en pratique de ce projet de recherche. Je reconnais que je me suis inscrite dans la tradition de véhiculer ce concept en discutant de celui-ci avec les enfants-participants de l'Ontario et de la Corse, ce qui peut sembler paradoxal étant donné ma critique liée à la pertinence et l'utilisation de ce terme. Toutefois, je tiens à préciser que je n'ai pas tenté d'institutionnaliser ce terme dans les discours des enfants. Étant donné mon but d'analyser ce concept dans l'analyse de cette thèse, j'ai pris position à savoir que les paroles des enfants-participants contribueraient de façon importante à la discussion, notamment puisque ce terme catégorise les enfants, et non les adultes, de décrocheurs culturels. Il apparaît alors essentiel de savoir pourquoi les enfants acceptent ou rejettent l'utilisation de ce terme pour se catégoriser eux-mêmes ou catégoriser leurs collègues. Partant de là, j'ai invité les enfants à participer au processus d'analyse critique du terme, un processus de réflexivité qui les amène à prendre position. Je fais confiance aux enfants afin qu'ils puissent prendre connaissance de ce terme sans le véhiculer ou exercer la violence symbolique qui peut être associée à son utilisation.

« No, you're just making a change you're not dropping out » : les réactions des enfants-participants ontariens au terme « décrocheur culturel »

Les réactions des enfants par rapport au terme décrocheur culturel varient, mais la majorité d'entre eux se disent en désaccord avec l'utilisation de ce terme. Katarina a réagi avec beaucoup d'émotion lors de notre discussion en insistant sur le fait que le terme délimite la raison pour laquelle l'enfant a choisi une école de langue anglaise, sans pour autant savoir les motivations véritables de l'enfant qui vit le choix : « It's like you don't know why I picked it so why are you saying it?¹²² » C'est peut-être en raison du fait que Katarina voulait fréquenter une école de langue anglaise qu'elle a si vivement réagi puisqu'elle précise qu'elle n'aimerait pas se faire catégoriser ainsi : « I would find that like rude. If someone said that about me like maybe I just didn't want to continue. I'm not doing it to be rude to my culture, I'm just doing it because I think it's better for me¹²³. » Selon elle, choisir autrement que l'école de langue minoritaire n'est pas un affront à sa culture, mais plus souvent un choix stratégique pour son propre projet d'avenir. Dans la même perspective, Neymar m'a avoué son désaccord avec le terme : « I think it's a bit harsh cause like you're not really dropping out of your culture it's like... it's your decision. Like you don't really have to have a big judgement on what the kid's doing¹²⁴. » Selon Neymar, le choix de la langue d'instruction n'entraîne pas un décrochage de sa culture et il semble dénoncer la façon dont ce terme représente un jugement de valeurs, ou « big judgement », des choix d'enfants.

Pour Ballotelli, le terme limite trop le choix des enfants, car il précise que pour ceux qui pourraient mieux réussir à une école de langue anglaise qu'une école de langue française, ils effectuent ce choix pour leur avenir. L'enfant ajoute que s'il avait effectué le transfert vers une école de langue anglaise il n'aurait certainement pas décroché du français, sa langue première, ou de sa culture. Il en va de même pour Young Moose qui m'a affirmé que même s'il décide de fréquenter une école de langue anglaise l'an prochain, il va toujours parler français. Sébastien confirme ce qu'a dit Ballotelli en soulignant que le choix d'une école de langue anglaise peut constituer le choix d'améliorer son anglais plutôt que de rejeter le français : « I wouldn't want to

122 - Katarina : C'est comme si vous ne savez pas pourquoi je l'ai pris alors pourquoi le dites-vous?

123 - Katarina : Je trouverais cela comme impoli. Si quelqu'un disait ça à propos de moi comme peut-être que je ne voulais juste pas continuer. Je ne le fais pas pour être désagréable à ma culture, je le fais juste parce que je pense que c'est mieux pour moi.

124 - Neymar : Je pense que c'est un peu sévère, comme tu ne décroches pas vraiment de ta culture c'est comme... c'est ta décision. Comme tu n'as pas vraiment besoin d'avoir un grand jugement sur ce que fait l'enfant.

judge people. It's their choice and if they want to improve a certain language they should go for it¹²⁵. » Malgré cela, Sébastien admet que garder son français en milieu minoritaire lorsqu'on étudie à une école de langue anglaise est un gros défi, précisant qu'un enfant « can still keep it, but it's pretty hard¹²⁶ », faisant référence à la difficulté de garder son français si on ne fréquente plus une école de langue française. Pour sa part, Jim a des amis qui fréquentent des écoles de langue anglaise en 9^e année, incluant Ronaldo, et explique que ses amis « sont juste allés à une école anglaise parce que comme le meilleure éducation, mais ils continuent de parler français parce que leurs parents leur parlent toujours toujours en français. » Selon lui, le choix d'une école de langue anglaise ne change pas la culture familiale. Ses amis qui ont des parents qui parlent le français à la maison ne perdent aucunement leur culture. Pourtant, Jim ne dit rien sur ceux qui n'ont pas cette occasion de parler le français en dehors de l'école.

Cameron est un enfant qui correspond à la définition d'un décrocheur culturel, mais qui rejette cette catégorie fermement en arguant : « No you're just making a change you're not dropping out¹²⁷. » À son avis, l'utilisation du terme indique qu'étudier en français serait plus important qu'étudier en anglais. De plus, il insiste sur le fait qu'il va réussir à garder son français et refuse ainsi de croire qu'étudier en anglais entraîne nécessairement que l'enfant décroche de sa culture : « You can state that judgement to someone sure, but in the end I finish as a bilingual person¹²⁸. » Pour Cameron, le choix de l'école Parkdale était le meilleur choix pour lui et pour sa famille pour plusieurs raisons. Conséquemment, il est fier de ce choix et refuse de s'identifier en tant que décrocheur culturel. Anna, pour sa part, se dit fortement en désaccord avec le terme décrocheur culturel, indiquant un rejet particulier du mot décrocheur : « You call them dropouts it's like "you fail, you dropout¹²⁹!" » Rappelons qu'Anna étudie à l'école Beaubois pour la 9^e année, mais compte aller à une école de langue anglaise pour la 10^e année. Elle s'intéresse à étudier en anglais malgré les propos de ses deux parents anglophones qui veulent qu'elle poursuive son instruction en français. L'argument qu'évoque Anna pour dénoncer le terme décrocheur culturel semble alors fortement lié à sa propre expérience :

125 - Sébastien : Je ne voudrais pas juger les gens. C'est leur choix et s'ils veulent améliorer une langue, ils devraient ce faire.

126 - Sébastien : Peut encore garder [son français], mais c'est assez difficile.

127 - Cameron : Non, tu fais juste un changement, tu ne décroches pas.

128 - Cameron : Vous pouvez dire ce jugement de quelqu'un c'est sûr, mais à la fin je termine en tant que personne bilingue.

129 - Anna : Vous les appelez décrocheurs c'est comme "vous échouez, vous décrochez!"

I don't agree with it because dropouts are people who quit. Like maybe there's a reason behind why they can't go to French school anymore. Maybe it's like too much for their parents. They can't help their kid because they can't speak French¹³⁰.

Bien qu'Anna ne dise pas explicitement qu'elle ne voudrait pas être étiquetée de décrocheur culturel, je suis tentée de croire que sa réaction est fortement liée à ses propres expériences en tant qu'élève dans une école de langue française avec deux parents anglophones.

Alors que certains enfants-participants ontariens rejettent la pertinence du terme décrocheur culturel, d'autres expriment un accord soit partiel ou, plus rarement, complet avec l'utilisation du terme. Quatre enfants semblent accepter en partie le concept de décrocheur culturel. Eric n'accepte pas le mot décrocheur comme tel, mais comprend tout de même le phénomène auquel le terme fait allusion :

I wouldn't say dropping out because they still do French over there, but you definitely change schools to change language. I wouldn't say drop out because you still do French, but you just slowly escape from French kind of¹³¹.

Eric m'a expliqué que le choix est avant tout individuel. À son avis, le choix d'une école de langue anglaise signifie un changement de langue décisif, mais pas forcément un décrochage. Il ajoute tout de même que l'enfant s'échappe lentement de cette langue en effectuant le choix de l'anglais en tant que langue d'instruction. Sur le terme, la réaction initiale de Mallory était qu'elle le trouvait drôle. Par la suite, elle m'a dit que c'est en raison du fait que ce n'est pas toujours culturel pour les enfants qu'elle était surprise par le terme, me précisant : « Je pense pas que culturel serait le terme exact, mais je comprends. » Elle ne se dit pas entièrement d'accord, car elle « ne pense pas qu'ils décrochent intentionnellement » les enfants qui choisissent l'école de langue anglaise, mais à son avis, il y a tout de même un certain décrochage qui a lieu puisqu'il demeure difficile de garder son français si on étudie en anglais. Pour Veronica, l'utilisation du terme « c'est correct parce que ils changent d'école quand même alors oui, ils ont comme, ils ont drop out de leur école qu'ils sont allés pour apprendre cette langue, mais sauf qu'ils ont changé pour comme... leur raison. » Selon Veronica, il y a donc un phénomène de décrochage, mais

130 - Anna : Je ne suis pas d'accord parce que les décrocheurs sont des gens qui abandonnent. Comme peut-être il y a une raison derrière pourquoi ils ne peuvent plus aller à l'école française. Peut-être que c'est comme trop pour leurs parents. Ils ne peuvent pas aider leur enfant parce qu'ils ne parlent pas français.

131 - Eric : Je ne dirais pas décrochage parce qu'ils font toujours le français là-bas, mais tu changes certainement d'école pour changer de langue. Je ne dirais pas décrocher parce que tu fais toujours le français, mais tu t'échappes lentement du français un peu.

c'est plutôt un décrochage de l'école plutôt que de la culture : « Ils décrochent pas nécessairement de leur culture parce qu'ils peuvent encore contribuer à leur culture à la maison ou quelque chose... c'est peut-être juste de l'école » ajoute-t-elle. Finalement, Ronaldo, qui étudie dans une école de langue anglaise, dit qu'il suit des cours de français en immersion, mais avoue qu'il vit peut-être un décrochage culturel. Quand je lui ai demandé s'il trouve qu'il a toujours sa culture, il a répondu : « I guess, yeah », mais il n'a pas voulu élaborer sur ce point. Cette discussion semblait le mettre mal à l'aise, alors je n'ai pas voulu pousser Ronaldo à en discuter davantage, mais j'étais consciente que le fait de se reconnaître dans la définition du terme décrocheur culturel n'était pas facile pour lui.

Trois autres enfants ontariens se disent d'accord avec le terme décrocheur culturel. Selon Tyrone, le choix de l'école de langue anglaise est un type de dégradation, « you're kind of downgrading », car tu décroches de ton français. Il m'explique que l'enfant qui choisit l'anglais comme langue d'instruction n'aura presque jamais l'occasion de parler français hors de l'école et décroche ainsi. Lors de notre activité de co-analyse, Elena accepte le terme et sa définition. Elle s'identifie en tant que décrocheur culturel, car elle a choisi une école de langue anglaise :

Megan : Like, do you think you're a cultural dropout?

Elena : Yes, because I'm not in French anymore. So I'm not part of that French thing anymore.

Megan : Like, French community?

Elena : Yeah! I'm more like "hey I went to the English side"¹³².

Elena admet alors qu'elle ne fait plus partie de la communauté francophone. Elle se dit maintenant du côté des anglophones par choix, un changement assez radical depuis notre premier entretien durant lequel elle m'avait fait part de son vif désir de rester à l'école de langue française pour son secondaire. G-M dit qu'elle « pense que c'est bon » le terme décrocheur culturel, mais elle ajoute que la pertinence du terme est une question de perception : « Pour comme un francophone ça serait un décrochage, mais un anglophone "yeay we get more!". » En effet, G-M ajoute une précision importante à la discussion en stipulant que la pertinence ou non du terme décrocheur culturel est une question de perspective, car pour un francophone ce phénomène est

132 - Megan: Comme penses-tu que tu es un décrocheur culturel?

Elena: Oui, parce que je ne suis plus en français. Donc, je ne fais plus partie de cette chose français.

Megan: Comme la communauté francophone?

Elena: Oui, je suis plus comme "hey! je suis allé du côté anglais".

problématique alors que pour un anglophone ce ne l'est pas. Les propos de G-M et d'Elena accentuent aussi à quel point ce même phénomène de choix scolaire peut constituer une situation de deux poids, deux mesures, car les anglophones ne semblent pas perdre leur identité en choisissant l'école de langue française, mais il semblerait que le choix d'une école de langue française est le choix d'aller de « l'autre côté », indiquant une perte pour la communauté francophone. En fait, la complexité du processus de choix scolaire en milieu minoritaire rend une analyse rigoureuse du terme décrocheur culturel, un terme qui semble limiter ce processus uniquement à sa composante culturelle, d'autant plus essentielle. Pour cette raison, entendre les discours des enfants-participants de la Corse sur ce terme permettra une analyse encore plus riche et approfondie, car même si les enfants corses ne sont traités de décrocheurs culturels dans la littérature scientifique, ils comprennent bien les enjeux du processus de choix et peuvent exprimer s'ils considèrent qu'un enfant qui abandonne l'enseignement de la langue corse décroche ou non de sa culture en le faisant.

« Ils abandonnent un peu leur langue » : les réactions des enfants-participants corses au terme « décrocheur culturel »

En Corse, ce sont deux enfants-participants qui se sont dits d'accord avec l'utilisation du terme décrocheur culturel. Toto explique que le choix d'abandonner le cours de corse au collège représente le choix d'oublier la langue corse : « Si on parle, admettons, dans une autre langue on va plus savoir parler la nôtre [...] le corse on va l'oublier petit à petit. » Il ajoute que bien que ce n'est pas très grave si on ne peut pas parler corse en Corse, il faudrait mieux que les enfants continuent à l'apprendre jusqu'en lycée à son avis. Dans la même perspective, Marie a réagi fortement à ce terme en disant que « oui, si tu abandonnes le corse tu as plus de corse du tout du tout du tout. Y'a plus personne qui parle en corse ici si tu abandonnes », ajoutant que ses collègues choisissent d'abandonner le corse, car « pour eux c'est mieux de s'amuser que d'apprendre le corse. » Pour Toto et Marie, la décision d'abandonner le cours de corse représente le choix d'abandonner la langue corse, bien qu'aucun ne fait une référence explicite à la culture, ils sont d'accord que les enfants qui abandonnent sont des décrocheurs culturels.

Tout comme chez leurs collègues ontariens, la majorité des enfants-participants de la Corse dénoncent l'utilisation du terme décrocheur culturel. Thauvin explique que ses collègues qui abandonnent le cours de corse ne sont pas des décrocheurs culturels à son avis, car souvent ces enfants n'ont pas effectué ce choix seul : « Non, je dirais pas ça, en fait, c'est pas de leur

propre idée on va dire, je pense que c'est leurs parents qui ont plutôt décidé pour eux qu'ils allaient abandonner le corse. » En effet, ce commentaire nous rappelle que le processus de choix scolaire est un processus de choix familial, bien que divers types des choix en socle familial existent. Toutefois, ce ne sont pas les parents qui sont étiquetés de décrocheur culturel, mais seulement l'enfant qui vit ce choix. Nouléa, qui a choisi d'abandonner son cours de corse, n'accepte pas le terme, car elle dit qu'elle n'abandonne pas sa culture en effectuant son choix scolaire. Chaes est partiellement en accord avec Nouléa, car il dit que les enfants en Corse qui qualifieraient de décrocheurs culturels, « ils abandonnent un peu leur langue », mais pas leur culture, selon lui. En effet, il y a une différence entre langue et culture et ses amis qui n'apprennent plus le corse au collège gardent leur culture corse selon Chaes, ce qui nous rappelle qu'il ne faut pas parler corse pour être Corse. Pour Lucie, un autre enfant qui a choisi de ne plus étudier le corse au collège, elle ne s'identifie pas en tant que décrocheur culturel : « Non, c'est pas comme si je l'abandonnais... c'est pas comme si je l'avais oublié. Je l'ai toujours, mais je vais plus m'améliorer comme avant je vais juste rester au même niveau que j'étais avant. » Lucie reconnaît qu'elle ne développera pas davantage ses capacités langagières en corse, mais à son avis ce n'est pas l'équivalent de décrocher, d'abandonner, d'oublier sa langue ou sa culture. Laudyda est d'accord que les enfants qui n'apprennent plus le corse gardent tout de même leur culture : « Non, il y a des gens qui abandonnent le corse, mais il y a toujours un membre de la famille qui parle corse alors ils gardent ça. » Selon Laudyda, le choix d'abandonner le cours de corse n'est pas le choix d'abandonner sa culture, surtout étant donné que les enfants ont souvent accès au corse en socle familial.

Les dires des enfants de la Corse s'ajoutent aux paroles des enfants ontariens pour offrir une panoplie de perspectives concernant la pertinence du terme décrocheur culturel. Les analyses que proposent les enfants font preuve de leurs esprits critiques et de leur capacité d'argumenter la non-pertinence, ou dans certains cas la pertinence, de l'utilisation de ce terme. Un point rassembleur de la majorité des dires des enfants revient à leur intérêt d'explorer pourquoi tel choix scolaire a été effectué, et par qui, avant de catégoriser les enfants. L'acte de catégoriser limite le processus de choix à un seul facteur et, pour les enfants, le processus est fort plus complexe. En effet, le point commun dans la majorité des dires des enfants revient à leur hésitation d'imposer une catégorie sur les enfants.

« It's like everyone has to put a label on someone » : résister à la catégorisation d'enfants

Les enfants de la Corse et de l'Ontario reconnaissent parfois la pertinence et plus souvent la non-pertinence du terme décrocheur culturel. Pour ceux qui se disent d'accord, c'est surtout parce qu'ils conviennent que le choix de ne plus étudier la langue minoritaire signifie que l'enfant n'améliorera jamais ses capacités dans cette langue et peut-être même que l'enfant perdra cette langue. Ils connaissent bien la réalité de milieu minoritaire et que l'accès limité à la langue minoritaire en dehors de l'école a des conséquences importantes et peuvent faire le lien entre certains choix scolaires et ces conséquences. Pourtant, aucun enfant n'indique que ce choix de la langue majoritaire comme langue d'instruction entraîne obligatoirement la perte de leur culture. En fait, de nombreux enfants insistent sur le fait que ce choix ne revient pas à un choix intentionnel de décrocher de sa langue ou de sa culture. La perte d'une langue minoritaire représente pour eux le résultat involontaire d'un choix scolaire, mais ils reconnaissent tout de même que ce résultat soit possible, voire probable, selon certains.

Les enfants qui rejettent l'utilisation du terme décrocheur culturel le font, car ils résistent à la catégorisation des enfants qui effectuent un choix scolaire pour une variété de raisons individuelles. Le mot décrocheur est problématique pour certains par sa connotation au décrochage scolaire, le phénomène de quitter les études avant l'obtention du diplôme secondaire. Le parallèle entre décrochage scolaire et décrochage culturel implique alors que l'enfant abandonne complètement sa culture. Le mot décrocher n'est pas pertinent pour les enfants, notamment puisque le choix de la langue d'instruction n'est pas uniquement un choix culturel, fait auquel la présente thèse peut attester. J'ai alors demandé aux enfants s'ils pouvaient me proposer un autre terme qui serait plus pertinent que décrocheur culturel et aucun enfant n'a voulu inventer une catégorie pour remplacer le terme décrocheur culturel. Katarina a tenté de proposer un terme, mais elle a hésité à catégoriser ainsi les enfants : « I don't really know what to call them they just switched [...] it's like everyone has to put a label on someone¹³³. » Il en va de même pour Neymar qui m'a expliqué « I don't really think they should have a label [...] it might not be the best decision for l'enfant but I don't think he should be judged with a label¹³⁴. ». Autrement dit, Neymar déplore la façon dont apposer une étiquette représente un jugement des

133 - Katarina : Je ne sais pas vraiment comment les appeler ils ont juste changé [...] c'est comme tout le monde doit mettre une étiquette sur quelqu'un.

134 - Neymar : Je ne pense vraiment pas qu'ils doivent avoir une étiquette [...] ça pourrait ne pas être la meilleure décision pour l'enfant, mais je ne pense pas qu'il devrait être jugé avec une étiquette.

valeurs de la personne. De son côté, Ballotelli fait écho aux propos de Katarina et Neymar par sa réaction à ma question :

Pour un autre terme plus pertinent pour les élèves qui changent? Je ne pense pas vraiment qu'il devrait avoir un terme pour ça parce que c'est vraiment selon les savoirs de la personne donc je pense pas que quelqu'un devrait être jugé parce qu'il est meilleur en anglais ou meilleur en français puis il décide de changer.

Les enfants résistent alors à la catégorisation des enfants par rapport aux choix scolaires qu'ils effectuent, une des raisons principales pour laquelle j'ai évité de catégoriser les enfants-participants dans la présente thèse. Tous les propos des enfants-participants lors de nos discussions au sujet du terme décrocheur culturel confirment qu'ils reconnaissent la complexité des processus de choix scolaires qu'ils vivent et les conséquences variées des choix effectués. Ces enfants n'acceptent pas des choix scolaires ou des catégorisations d'enfants comme allant de soi, mais réfléchissent et questionnent ouvertement les nombreux éléments qui viennent influencer les choix qu'ils vivent. Dans le présent chapitre, les enfants-participants ont parlé ouvertement de leurs représentations des langues minoritaires et majoritaires, de l'influence des compétences langagières, de facteurs stratégiques et financiers ainsi que culturels sur leurs processus de choix, participant ainsi à la coconstruction des savoirs. La discussion qui suivra analysera l'ensemble de ces facteurs de choix ainsi que l'influence des contextes sociolinguistiques nationaux sur les enfants-participants de l'Ontario et de la Corse au moment des processus de choix scolaires, notamment concernant le choix de la langue d'instruction.

7.6 Discussion : l'influence du contexte sociolinguistique national

Les paroles des enfants-participants ont une place centrale dans le présent projet de recherche, raison pour laquelle les chapitres d'analyse de données mettent en lumière principalement les voix des enfants-participants. La présente discussion examine le choix de la langue d'instruction en milieu minoritaire en Ontario et en Corse sous leur aspect socioculturel national et tissera des liens entre les propos des enfants acteurs sociaux et les « contraintes structurelles qui pèsent sur les enfants » (Sirota, 2012, p. 6). Puisque ma recherche de terrain de type comparative et ethnographique a pris place dans deux écoles, mon premier point de référence pour analyser l'influence du contexte sociolinguistique national revient au projet de formation de citoyens de l'école.

Offres obligatoires et optionnelles ou la hiérarchisation des langues d'instruction

On ne peut analyser les processus de choix de la langue d'instruction sans pour autant rendre compte de la dimension politique de ce choix, les enfants étant soumis aux obligations de systèmes éducatifs. Lors de l'élaboration de ce projet de recherche comparatif, je comptais comparer le choix des enfants de poursuivre ou non leur scolarité dans une école de langue française en Ontario et dans une filière bilingue en Corse. Alors que la structure du programme d'enseignement bilingue en Corse ressemble plus au système d'immersion au Canada, le projet de construction identitaire et de revitalisation linguistique du système d'enseignement bilingue est un projet social, politique et culturel qui ressemble davantage à celui des écoles de langue française en Ontario que les programmes d'immersion qui visent surtout à ce que leurs élèves développent un bilinguisme fonctionnel sans pour autant s'attarder explicitement à une pédagogie culturelle. Pourtant, je tiens à préciser qu'une comparaison entre choix de filière bilingue en 6^e et le choix d'une école secondaire de langue française en Ontario est trop réducteur, puisqu'elle ne rend pas compte de la réalité sur le terrain. En apprenant qu'en raison d'un manque de ressources, surtout humaines, l'enseignement bilingue au collège et au lycée peut constituer un affichage qu'une réalité en Corse, il n'est pas surprenant que plusieurs enfants-participants aient choisi des filières autres que la filière bilingue, puisqu'ils ont toujours accès au cours de langue corse optionnel sans pour autant devoir choisir la filière bilingue. Cela étant dit, il n'est pas certain que les enfants ou familles étaient conscients de cet effet d'affichage avant d'effectuer leur choix scolaire, notamment en raison du manque d'informations officielles qui circulent sur les filières offertes en Cores. Nonobstant, le choix de ne pas s'inscrire dans la filière bilingue ne constitue pas le choix de ne pas poursuivre son apprentissage du corse, raison pour laquelle j'inclus tous les enfants qui ont choisi le cours optionnel de corse dans le tableau des choix de la langue d'instruction (Tableau 14). Alors que le choix d'un cours optionnel d'une langue régionale et le choix d'une école séparée de langue minoritaire ne semblent pas forcément comparables, l'essentiel de la présente comparaison revient au choix ou non d'une langue minoritaire en tant que langue d'instruction. Qui plus est, pour comparer adéquatement les choix scolaires et les choix de la langue d'instruction, il importe de mettre en contexte les curricula formels qui structurent les choix des familles corses et ontariennes afin de comparer les choix qui sont réellement possibles et non seulement affichés.

Rappelons que l'éducation est de juridiction provinciale au Canada, ce qui fait en sorte que le ministère de l'Éducation de l'Ontario détermine les politiques et programmes des écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario. Par ailleurs, des programmes-cadres et des politiques spécifiques pour les écoles de langue française proviennent du ministère de l'Éducation de l'Ontario pour viser les besoins particuliers des élèves, du personnel enseignant et des conseils pour mettre en place les « conditions d'enseignement et d'apprentissage optimales pour favoriser la transmission de la langue française et de la culture francophone tout en appuyant la réussite scolaire de tous les élèves des écoles de langue française » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2011a, p. 9). Cependant, les bases du curriculum formel qui doit être enseigné aux élèves de l'Ontario sont identiques, que l'enfant soit instruit en français ou en anglais. Ce qui s'ajoute au programme-cadre provincial sont les langues d'instruction obligatoires. Effectivement, chaque élève ontarien doit nécessairement suivre des cours de français et d'anglais selon le curriculum formel provincial. Pour les enfants inscrits dans une école de langue française, le ministère a établi que « l'anglais est aussi enseigné pour permettre aux élèves de bien maîtriser les deux langues officielles du Canada et de devenir bilingues » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2011a, p. 33), l'anglais devant ainsi être enseigné au plus tard à partir de la 5^e année et continuer jusqu'à la fin de la 8^e année, à l'ajout d'un minimum d'un crédit d'English obligatoire au palier secondaire. Le curriculum d'enseignement de langue française obligatoire dans les écoles de langue anglaise s'avère très comparable à celui de l'anglais au sein des écoles de langue française, le ministère de l'Éducation de l'Ontario soulignant que « French is also taught in the English-language schools of Ontario to provide students with the opportunity to become bilingual in the two official languages of Canada » (2011b, p. 29), avec l'exception que l'enseignement du français doit s'amorcer en 4^e année dans les écoles de langue anglaise. Essentiellement, le programme de Core French revient à cet enseignement du français obligatoire, équivalent à l'instruction de l'anglais requis dans les écoles de langue français. L'ajout de l'offre de programmes optionnels d'immersion se trouve seulement dans les écoles de langue anglaise. L'apprentissage d'une connaissance de base des deux langues officielles du Canada est corollairement obligatoire pour tout élève d'une école ontarienne de service public, officialisant davantage le paradigme de bilinguisme dans son inscription dans le curriculum provincial.

En France, rappelons que c'est le ministère de l'Éducation nationale qui assure un seul et unique système éducatif français pour l'ensemble de la France, bien que certaines compétences

soient partagées avec les collectivités territoriales. Par exemple, la Collectivité territoriale de Corse (CTC) a compétence pour adapter les programmes nationaux pour le premier et le second degré et a établi, conformément au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, hors série N° 9 du 27 septembre 2007*, deux formes d'enseignements qui sont offerts aux élèves en Corse, à savoir, l'enseignement bilingue qui offre un enseignement à parité horaire de disciplines non linguistiques en corse et en français ou l'option de trois heures d'enseignement hebdomadaires du corse. Comme les écoles de la Corse ont une longue histoire selon laquelle elles tentent d'imposer des politiques, idéologies et discours hégémoniques du français sur les enfants qui parlent le corse, les curricula de langue corse sont une première étape importante dans le processus beaucoup plus long vers la légitimité linguistique. Pourtant, puisque ces deux programmes demeurent facultatifs pour les enfants et sous-entendent, au second degré, l'ajout d'heures supplémentaires sur l'emploi du temps de l'enfant, l'offre d'enseignement du corse ressemble à l'offre d'une langue étrangère. Ceci constitue une aberration puisque les enfants de la Corse doivent apprendre le corse en tant que « langue de l'autre » (Derrida, 1996; Egéa-Kuehne, 2012) en Corse. Toutefois, rappelons tout de même que l'apprentissage d'une langue étrangère est obligatoire en 6^e et l'apprentissage de deux langues étrangères devient obligatoire dès la 4^e, alors que l'enseignement du corse demeure toujours optionnel tout au long de la scolarité. Ceci nous rappelle le paradigme de plurilinguisme existant en Corse dans lequel le plurilinguisme est fortement valorisé, notamment plus valorisé qu'un bilinguisme français-corse. Le statut du corse se trouve conséquemment dans une position inférieure au statut des langues étrangères au sein des établissements scolaires en Corse ce qui est problématique attendu que « sauver le corse c'est sauver le bilinguisme franco-corse » (Marcellesi, 2003).

Comiti (2005) critique cette offre optionnelle de l'enseignement du corse en précisant que « la fragilité de la valeur scolaire attribuée au corse est directement attribuable au statut de "matière facultative". Les élèves peuvent bien entendu l'ajouter à leurs options, mais ils peuvent surtout s'en écarter et s'en désintéresser totalement » (p. 74). Le chercheur précise qu'offrir l'enseignement du corse seulement aux enfants qui le demandent constitue ainsi « un choix restrictif qui relève essentiellement du politique et qui ne favorise certainement pas l'émancipation du corse dans l'ensemble de la société » (Comiti, 2005, p. 87). En effet, les contenus d'enseignement et l'élaboration des programmes-cadres sont socialement construits et tout choix lié à l'enseignement de langues régionales est nécessairement politique en France. Les

choix scolaires et le choix de la langue d'instruction sont alors délimités « par les caractéristiques du système scolaire français qui offre aux jeunes une hiérarchie plutôt qu'une diversité de parcours » (van Zanten, 2009, p. 151). Le phénomène de hiérarchisation ou de stratification des disciplines scolaires (Forquin, 2008) crée un curriculum à la fois formel, en raison de son statut officiel d'offres obligatoires et facultatives, et caché, en faisant comme si certaines matières, voire certaines langues, sont plus légitimes ou ont plus d'importance que d'autres.

Il y a une différenciation importante entre la valeur scolaire attribuée au français en Ontario, didactique obligatoire au sein de toutes les écoles de la province, et la valeur cédée au corse avec son offre scolaire optionnelle tout au long de la scolarité. Le français en Ontario s'inscrit dans un curriculum réel provincial et curriculum caché national qui accordent une valeur au bilinguisme officiel. Le corse s'inscrit à la fois dans des curricula réels et cachés qui dotent la langue régionale, langue enseignée en tant que « langue de l'autre », d'un statut inférieur au français et aux langues internationales qui sont attribués d'offres obligatoires. La valeur du bilinguisme français-corse est minimisée en conséquence. Cette hiérarchisation des langues d'instruction influence la construction du métier d'enfant-citoyen des enfants de la Corse. Ceux-ci internalisent le statut inférieur de la langue minoritaire à l'école, ce qui peut évidemment influencer leur motivation à poursuivre leurs études en français ou en corse.

Cultures et curricula nationaux : la construction de l'enfant-citoyen et les répercussions sur le choix de la langue d'instruction

Le concept de citoyenneté est central pour comprendre l'influence du contexte national puisque la citoyenneté « a d'abord été considérée comme le fondement d'une nation, d'une nation de citoyens bien sûr, mais d'une nation définie par ses spécificités, sa langue, sa culture, son histoire et, surtout, par sa volonté d'être une nation » (Dubet, 2005, p. 140). Dans cette optique, le concept de nation privilégié dans cette thèse fait référence à une communauté de citoyens vivant sur un même territoire qui est consciente des spécificités qui l'unifient. Alors que l'anglais et le français représentent les langues officielles de l'État fédéral canadien, les francophones se comptaient en tant que membres d'une collectivité canadienne-française « jusqu'à ce que le Québec change les règles du jeu », car ce sera le nationalisme québécois selon lequel « l'espace québécois, étatisé, correspond à une nation à laquelle correspondent une langue et une culture » (Heller, 2007, p. 45) qui créera les « francophones hors Québec », ou les « francophones en milieu minoritaire. » En raison de ce changement, les membres de cette communauté « devaient à

leur tour construire leur langue, leur culture et leur identité collective (avec leurs institutions, bien sûr) » (Heller, 2007, p. 45), ce qui rappelle le rôle primordial que joue l'institution scolaire dans la construction d'une communauté nationale de francophones en milieu minoritaire. Au sein des écoles de langue française en milieu minoritaire canadien, Dalley (2009) constate qu'

une préoccupation linguistique accompagne la formation du bon citoyen ou la construction de son identité. Au sein des communautés francophones et acadiennes du Canada, cette préoccupation se traduit par des politiques d'aménagement linguistique, des programmes de francisation, d'actualisation linguistique ou encore de perfectionnement du français. (p. 33)

Ce projet de construction d'identité ainsi que les politiques mises en place créent conséquemment des idéologies linguistiques ainsi que des critères d'inclusion et d'exclusion « du bon citoyen » francophone en milieu minoritaire qui s'appliquent aux enfants qui fréquentent l'école de langue française en Ontario. Ces critères peuvent ainsi fortement influencer les choix de la langue d'instruction que vivent les enfants.

En France, les langues régionales ne sont toujours pas officiellement reconnues, principalement en raison de l'article 2 de la Constitution française qui stipule que « la langue de la République est le français. » Le rôle de l'École française dans la promotion de cette nation unilingue est primordial étant donné que « l'école républicaine française a forgé la France moderne en imposant une langue unique sur tout le territoire et en faisant de la faute d'orthographe une sorte de faute morale » (Dubet, 2005, p. 140). Ce projet de conscience nationale et de monolinguisme national s'est alors concrétisé au sein des établissements scolaires de la France. De ce fait, l'École a une fonction première de socialisation de citoyens et « la formation des citoyens n'est pas seulement affaire de principes et de valeurs, elle s'inscrit aussi dans la forme même de la scolarisation, par la manière dont s'opèrent les apprentissages dans un système de disciplines et dans un ensemble de règles » (Dubet, 2005, p. 142). Le système scolaire de la France, tout comme le système scolaire ontarien, représentent ainsi des institutions de la citoyenneté (Schnapper, 2000) qui ont le but premier de former des enfants-citoyens.

En ce qui concerne la présente analyse du lien entre le contexte sociolinguistique national et le choix de la langue d'instruction d'enfants, j'examinerai particulièrement le lien entre les propos des enfants-participants et le rôle de l'école en tant qu'institution de citoyenneté concernant les idéologies linguistiques qu'ils propagent, l'enseignement des langues et les processus de construction identitaire contraints ou facilités par la structure scolaire.

Statuts des langues minoritaires et majoritaires perpétuées par l'École

Avant de procéder à une analyse des idéologies linguistiques perpétuées par l'École en Ontario et en Corse, il me semble essentiel de définir les phénomènes de minoration et de minorisation qui feront l'objet de la présente discussion. C'est Blanchet (2002, p. 96) qui présente une définition pertinente dans le contexte de cette recherche en expliquant :

une langue est minoritaire quand elle est à la fois minorée et minorisée, et uniquement quand les deux phénomènes se produisent conjointement. La minoration (qualitative) est une question de statut : une langue est minorée quand son statut social diminue (par rapport à celui d'une autre, dont le statut est plus élevé). La minorisation (quantitative) est une question de pratiques : une langue est minorisée quand l'ensemble des pratiques, évaluées en nombre de locuteurs, ou en productions (orales et écrites), ou encore en interactions possibles dans la vie quotidienne, diminue (par rapport aux pratiques d'une autre, dont le nombre est plus élevé).

Les Écoles peuvent s'aligner avec les phénomènes de minoration et de minorisation de langues minoritaires de façon consciente ou inconsciente ou leur résister.

En France, le phénomène de « mutations de la nation » (Dubet, 2005, p. 144) fait en sorte que les représentations de la nation française se transforment continuellement. On ne peut ni ignorer l'influence de l'Union européenne et faire comme si la France était seule en Europe ou seule au monde, ni faire comme si la France était monolingue ou monoculturelle, ce qui signifie alors l'inclusion des langues et des identités régionales au sein de la citoyenneté française. Ceci évoque conséquemment des tensions, voire des contradictions, quant à ce qui constitue un projet d'éducation à la citoyenneté en Corse étant donné que le « rapport entre l'état-nation et la région à forte identité, entre culture historiquement construite sur la base d'un projet politique et une culture résultante d'une histoire particulière et qui tend vers l'individuation » (Di Meglio, 2002, p. 5) pourrait évoquer une tension entre identité(s), voire citoyenneté(s), française et régionale corse. De plus, malgré les avancés du corse sur l'île, y compris son entrée dans les écoles, celles-ci ne permettent pas de contrer entièrement les effets de socialisation de conflit des langues d'un peuple. Aujourd'hui, le terme « diglossie » est utilisé pour décrire « une inégalité institutionnelle et sociale des langues en présence et, par contrecoup, une disparité des valeurs symboliques des langues » (Thiers, 2008, p. 12). D'ailleurs, le rapport entre langues est caractérisé de conflictuel dans lequel il y a domination politique d'une langue sur l'autre (Aracil et Ninyoles, 1978, cité par Di Meglio, 2003). Thiers (2008) affirme que les Corses bilingues sont « incontestablement

diglottes, par la manière dont se dessine l'histoire du conflit linguistique vécu comme l'expression même d'une déchirure identitaire qui intéresse la communauté et les individus » (p. 13). De même, selon les concepts de la sociolinguistique des conflits, Lafont (1997) indique que la diglossie ne constitue pas uniquement un phénomène sociétal. Il maintient, notamment, que le « sujet diglossique » intériorise le conflit entre les langues dans ses relations et actes de communication et internalise « l'idéologie diglossique » qui est toujours en mouvance (p. 96). Jaffe (1999) met en lumière l'effet paradoxal de la domination linguistique en Corse en notant que le sujet corse internalise l'hégémonie de la langue dominante tout en développant une sensibilité accrue des mécanismes de domination sociétale et institutionnelle qui l'entoure. Comment alors l'École en Corse, et en particulier l'enseignement bilingue, agit-elle pour favoriser ou entraver la socialisation des enfants-citoyens de la Corse en tant que sujets diglossiques?

Dans une conception de la sociolinguistique des conflits, il apparaît qu'on ne peut pas arriver à dépasser complètement la diglossie, mais on peut contrer ces effets. Dans le contexte corse, c'est le concept de « polynomie » qui tente de faire ainsi. En 1981, c'est Ettori qui a évoqué la « dialectique de l'un et du multiple » et Marcellesi, par la suite, qui a inauguré le concept de « polynomie » concernant la langue corse. Marcellesi (1983) avance que polynomiques sont les langues

dont l'unité est abstraite et résulte d'un mouvement dialectique et non de la simple ossification d'une norme unique, et dont l'existence est fondée sur la décision massive de ceux qui la parlent de lui donner un nom particulier et de la déclarer autonome des autres langues reconnues. (p. 314)

Ce concept aura des retombées importantes dans les sphères glottopolitiques et éducatives de la Corse. Pour ce qui est de la sphère glottopolitique, la polynomie devient « une ressource théorique pour la démocratie linguistique » (Thiers, 1990, p. 10) en Corse. Effectivement, c'est l'aspect anti-hégémonique de ce concept qui fut central pour l'avenir de la langue corse puisque les militants discernaient « qu'une politique linguistique pour le corse qui ne sortait pas du cadre diglossique risquait de reproduire les mêmes processus de hiérarchisation et les mêmes idéologies linguistiques qui ont contribué à la minoration du corse » (Jaffe, 2005, p. 283), inscrivant ainsi la politique linguistique du corse dans un cadre de démocratie linguistique. La volonté collective de

l'île verra alors des appuis politiques pour la langue corse, notamment la *Proposition de statut pour la coofficialité et la revitalisation de la Langue Corse* adoptée en mai 2013.

Les retombées demeurent encore plus évidentes sur le terrain éducationnel. La diffusion et l'utilisation du concept de polynomie chez le personnel éducationnel des établissements en Corse renforcent des pratiques didactiques « favorables à la diversité » (Thiers, 2008, p. 56). Selon la vision polynomiste des éducateurs de la langue corse, la variation est toujours présente, et même encouragée, au moment de l'enseignement de la langue. Dans ces conditions, le corse de chacun est valorisé au sein de l'École. Cependant, cette ouverture à la variation n'entre pas dans la philosophie éducatrice de l'enseignement d'autres langues, avant tout le français. En effet, l'approche basée sur la tolérance et l'acceptation de la variation qui est employée pour l'enseignement de la langue corse n'est surtout pas la même qui est utilisée dans les cours de français. On demande donc aux enseignants d'enseigner deux visions différentes, soit l'ouverture relativement à la variation pour une langue minorée et l'importance de la surnorme de la langue majoritaire. En salle de classe, ces enseignements différenciés constituent des curricula cachés qui enseignent aux enfants la différence entre statuts des langues et contribuent à la minoration du corse. Si la variation linguistique est seulement permise dans les contextes d'apprentissage et de communication du corse, les enfants intériorisent une conception du statut et de l'apprentissage du français et des autres langues internationales du curriculum qui diffèrent du statut minoritaire du corse. Rappelons qu'Eliuccia compare le corse et le français de la façon suivante : « C'est pas que le corse il sert à rien, mais bon à côté du français, c'est petit. » Par ailleurs, l'offre facultative de l'enseignement du corse ne fait qu'ajouter à ce curriculum caché du statut inférieur du corse, renforçant ainsi l'intériorisation de l'hégémonie politique du français sur le corse.

Je me permets aussi de rappeler que les enfants-participants de la Corse ont discuté de l'influence du facteur stratégique sur leurs processus de choix de la langue d'instruction, mais n'évoquent que très rarement les avantages transposables en capital économique du choix d'apprendre ou de maîtriser le corse. Les enfants rendent compte de leur positionnement stratégique par rapport au choix de suivre le cours de corse ou pas en fonction de l'effet de ce cours sur leur moyenne. Les représentations que se construisent les enfants du statut du corse n'associent pas cette langue minoritaire avec des avantages financiers potentiels. Les enfants-citoyens corses semblent alors fortement influencés par les discours sociaux et institutionnels hégémoniques qui font uniquement la promotion du français en tant que langue d'ascension

sociale. L'enseignement bilingue n'arrive pas à transformer ses représentations des statuts des langues majoritaires et minoritaires, notamment en raison du fait qu'il ne s'offre pas réellement au collège ou au lycée.

En Ontario, les concepts de diglossie et de sujet diglossique sont également pertinents en analysant les francophones en milieu minoritaire. Bien que le Canada soit un pays officiellement bilingue, l'image d'un Canada monolingue anglophone est répandue dans les représentations linguistiques d'acteurs en milieu minoritaire, fait que Katarina nous rappelle en précisant : « I know it's like a bilingual country and everything but it's like, it's mostly English¹³⁵. » Ce sont des idéologies hégémoniques que les écoles de langue française tentent de combattre avec leurs politiques d'aménagement linguistique. Ce faisant, les établissements scolaires essaient de créer, voire d'imposer, un monolinguisme français institutionnel qui s'oppose aux multilinguismes des populations qu'elles desserrent (Heller, 1995, 2006). Alors que le personnel enseignant tente de construire l'École comme un milieu français monolingue par leurs rappels constants aux enfants de parler français et le refus de s'ouvrir aux langues autres que le français en salle de classe, j'ai observé sur le terrain que les enfants reconstruisent le milieu scolaire en milieu bilingue, voire plurilingue, en utilisant des langues autres que le français dans leurs interactions sociales. La langue d'usage est presque toujours l'anglais, mais j'ai aussi noté des occasions durant lesquelles certains enfants-participants parlaient l'arabe entre eux à l'école Citadelle. À dire vrai, en menant mon observation participante, j'ai été appelée à parler en anglais avec les enfants pour faire partie des interactions sociales en classe et dans les couloirs. Tout comme les enfants, je chuchotais de peur que les enseignants qui m'ont accueillie dans leurs classes ne m'entendent parler en anglais. Ce choix de m'insérer dans les cultures de communication des enfants-participants m'a ramenée à mes jours dans une école secondaire de langue française quand je parlais sans cesse en anglais avec mes amis. J'ai vécu ainsi des tensions entre mes opinions actuelles sur l'importance de parler français dans une école francophone et ma propre connaissance de ce milieu en tant qu'ancienne élève qui comprend que l'anglais constitue la langue des interactions sociales dans l'école et hors de l'école. Rappelons que le groupe-classe auquel j'ai présenté mon projet de recherche en anglais était celui avec le nombre le plus élevé de volontaires pour les entrevues semi-dirigées. Le fait d'entrer dans les cultures de communication, ce qui veut aussi dire parler en

135 - Katarina: Je sais que c'est comme un pays bilingue et tout, mais c'est comme, c'est surtout l'anglais.

anglais, m'a permis de m'afficher en tant que *insider*, voire de locuteur bilingue et de Franco-ontarienne. Les enfants créent un espace bi-plurilingue au sein de l'école afin de pouvoir mettre à profit l'ensemble de leurs compétences langagières, mais la réaction du personnel enseignant demeure punitive à l'égard de l'utilisation de langues autres que le français en contexte scolaire.

Nombreux sont les enfants-participants de l'Ontario qui évoquent la valeur symbolique et économique du bilinguisme officiel et se disent influencés par cette valeur au cours de leurs processus de choix de la langue d'instruction. Je tiens à noter que les enfants ne s'intéressent pas à devenir francophones monolingues, mais choisissent l'école de langue française pour développer un bilinguisme anglais-français qui se traduira en capital économique. Ray Lewis nous rappelle que le personnel enseignant de l'école Citadelle fait la promotion de ce facteur économique en tentant de convaincre les élèves de la valeur d'étudier en français : « Like the vice-principal of this school uh came to tell us how important French is [...] because if you know French you'll get so many opportunities for jobs and you'll get way more money¹³⁶. » Il semblerait que le personnel fait la promotion de la connaissance du français comme étant lié à une augmentation de l'employabilité et du salaire des enfants. Les enfants intériorisent ces discours, tout en les transformant puisqu'ils parlent explicitement de leur bilinguisme et non de l'importance unique du français, dans leurs discours.

Les idéologies linguistiques nationales liées aux statuts des langues minoritaires et majoritaires influencent le facteur stratégique/financier évoqué par les enfants-participants des deux contextes. Ces idéologies sont notamment perpétuées par les écoles en Ontario et en Corse. En Ontario, la connaissance des deux langues officielles est importante dans le cadre des projets d'avenir postsecondaires des enfants puisque ceux-ci reconnaissent la valeur économique du bilinguisme, notamment en fonction de politiques linguistiques provinciales et nationales qui garantissent des services bilingues et soulignent ainsi la nécessité d'embaucher des fonctionnaires bilingues. L'intérêt à étudier en français ne se traduit pas par un intérêt à devenir citoyen monolingue francophone, mais au projet de citoyen bilingue qui est inscrit dans le curriculum provincial. Pour leur part, les enfants de la Corse se disent davantage motivés par le côté stratégique du choix de la langue d'instruction. L'offre optionnelle du cours de corse et l'ajout de celui-ci à l'emploi du temps fait en sorte que cet ajout a plus de valeur pour l'enfant qui verra sa

136 - Ray Lewis : Comme la directrice adjointe de cette école euh, est venue nous dire à quel point le français est important [...] parce que si tu sais le français tu auras de nombreuses possibilités d'emploi et tu obtiendras beaucoup plus d'argent.

moyenne augmenter que pour celui qui ne connaît pas bien la langue et risque de faire baisser sa moyenne avec un cours optionnel. La moyenne est importante pour le succès scolaire immédiat de l'enfant, alors ce facteur semble motiver l'enfant à court terme. Pourtant, les enfants ne parlent pas d'avantages à long terme associés à l'apprentissage de la langue corse par rapport à une valeur capitalisable. En effet, les enfants de la Corse n'établissent pas de lien entre langue minoritaire et capital économique comme leurs collègues ontariens. De ce fait, le cours optionnel de corse n'a pas forcément la même incidence sur l'avenir de l'enfant ou sa construction de métier d'enfant-citoyen bilingue, alors que l'offre obligatoire d'un minimum de deux langues étrangères valorise la construction d'un enfant-citoyen plurilingue, locuteur du français et de langues internationales, mais pas nécessairement d'une langue régionale.

Cette discussion a présenté l'influence du contexte sociolinguistique national sur le facteur stratégique/financier lié au choix de la langue d'instruction qui motive les enfants-participants de l'Ontario et de la Corse. Le facteur compétences langagières sera discuté dans la prochaine section pour illuminer l'influence des structures macro et mésosociologiques sur les niveaux de sécurité linguistique des enfants et de leur motivation à étudier une langue minoritaire qui en découle.

L'École, les compétences langagières et le choix de la langue d'instruction

Selon les propos des enfants-participants, leur perception de leurs compétences langagières peut fortement influencer leur motivation et leur choix de la langue d'instruction. Selon une perspective bourdieusienne, tout échange linguistique fonctionne comme un marché dans lequel des biens symboliques s'échangent (Bourdieu, 1982, 2001). Les locuteurs veulent échanger, accumuler et faire reconnaître leur habitus culturel et linguistique comme étant légitime : « on ne cherche pas seulement à être compris, mais aussi à être cru, obéi, respecté, distingué » (Bourdieu, 1977, p. 20). L'autorité pédagogique encadre et limite le droit à faire reconnaître son discours, et ceci est d'une importance majeure dans le domaine des choix scolaires en milieu minoritaire. Lorsque l'habitus linguistique d'un enfant n'est pas reconnu comme légitime, cela peut avoir des répercussions importantes sur son niveau de sécurité linguistique et son choix de la langue d'instruction. En fait, j'ai appris lors de mes terrains aux écoles Muntagna et Citadelle, et à partir des paroles des enfants-participants, que lorsque les enfants apprennent des langues à l'école, ils intériorisent également les limites de la reconnaissance de leurs discours et de leurs compétences langagières.

Au sein de l'École de langue française en Ontario, les enfants qui ne maîtrisent pas la norme standard de langue française qui est imposée par l'école sont victimes de violence symbolique (Heller, 1999) en raison de la « distribution, très inégale, de la *connaissance* de la langue légitime et la distribution, beaucoup plus uniforme, de la *reconnaissance* de cette langue » (Bourdieu, 1982, p. 54). Cependant, tous ne subissent pas cette violence de la même façon. Plusieurs enfants sont conscients de la présence de nombreuses variétés linguistiques à l'école, mais ce sont les enfants dotés d'un certain habitus linguistique qui savent en faire bon usage pour mieux réussir à l'école (Bélanger et Farmer, 2010). De ce fait, si l'école est fidèle à la mission imposée par la communauté minoritaire de créer un environnement qui fasse uniquement la promotion du français, et plus spécifiquement du français standard, il devient probable que cette institution « trahisse l'élève » (Bernard, 1997, p. 522) qu'elle dessert par son projet politique qui demeure plus fidèle à la communauté minoritaire qu'à l'enfant dans son projet d'apprentissage d'une langue minoritaire.

En Ontario, j'ai constaté lors de mon terrain que « les élèves sont plus animés et parlent plus dans le cours d'anglais » (notes de terrain, janvier 2013) et semblent être plus hésitants à prendre la parole en français, bien que plusieurs le fassent. Rappelons aussi que de nombreux enfants-participants ont préféré parler en anglais lors des entretiens et activités de co-analyse pour pouvoir mieux s'exprimer. Alors que plusieurs enfants-participants de l'Ontario avouent avoir des compétences limitées en français, ils sont tout de même motivés à poursuivre leurs études en français. Young Moose est le seul enfant-participant qui se dit influencé à quitter l'école de langue française en raison d'un manque de compétences en français : « I'm not really good at speaking French... it makes me want to leave because I feel I can express myself better in English¹³⁷. » Pourtant, cette réflexion n'a pas encore abouti au choix d'abandonner l'école de langue française puisqu'il est toujours inscrit à l'école Citadelle. En effet, selon les propos des enfants-participants ontariens, l'insécurité linguistique en français ne semble pas influencer les enfants à quitter l'école de langue française. À dire vrai, les trois enfants qui ont effectué le transfert vers une école de langue anglaise se disent motivés à étudier en anglais en raison d'un manque de compétences en anglais et l'importance d'une grande maîtrise de la langue majoritaire. Elena, Ronaldo et Cameron expriment leur désir d'améliorer leur anglais, langue

137 - Young Moose : Je ne suis pas vraiment bon à parler le français... ça me donne envie de partir parce que je sens que je peux mieux m'exprimer en anglais.

d'ascension sociale, en vue de leurs buts postsecondaires et quittent ainsi l'école de langue française pour le faire. Ils semblent alors choisir de développer des compétences de la langue majoritaire au détriment du français. Encore une fois, ce choix motivé par leurs compétences est tout de même intimement lié aux représentations des enfants des statuts des langues minoritaire et majoritaire.

En Corse, l'enseignement d'une norme plurielle légitimée du corse tente d'éviter la reconnaissance d'une seule variété du corse comme étant légitime. Malgré cette ouverture aux variétés du corse, lors de mes observations j'ai pu assez rapidement constater que les enfants-participants ne parlent pas le corse spontanément entre eux à l'école, dans la cour de récréation ou dans les rues, ce qui semble confirmer que l'école bilingue ne produit pas des corsophones (Di Meglio, 2009). D'après mes observations en contexte scolaire, les enfants n'osent pas parler le corse. Bien que ceci a facilité ma compréhension des interactions dans la salle de classe, j'aurai préféré être exposée davantage aux paroles d'enfants dans la langue minoritaire. Dans le contexte scolaire, le corse m'apparaissait comme la langue des maîtres et des adultes; langue qui échappait aux enfants qui devaient l'apprendre. Par exemple, alors que le maître prenait souvent la parole en corse, les enfants répondaient dans la majorité des cas en français, parlant assez rarement en corse et surtout pas de façon spontanée. D'ailleurs, j'ai demandé à chacun des enfants-participants de la Corse s'ils voulaient inclure des citations en langue corse dans ma thèse afin que leurs voix soient représentées en français et en corse. Aucun n'a voulu, ou n'a pu, le faire dans ses propres mots à l'exception de Chaes qui a voulu inclure la phrase suivante : « Eiu mi piace a fa a batteria e po u foot bool etutu i sporti cusi. » Chaes m'a offert la traduction suivante de ces mots corses : « Moi, ça me plait de faire de la batterie et du football et tous les sports comme ça. » Quand je lui ai demandé s'il voulait ajouter une citation en corse sur ses expériences à l'école, sur son apprentissage du corse ou sur son choix scolaire, il n'a pas voulu répondre par une citation. De son côté, Marie ne m'a pas donné une citation en corse durant notre entretien, mais lorsqu'elle m'a remis sa transcription révisée, elle a écrit sur la première page : « Oghje simu Gjovi u ghjornu di u spettaculu¹³⁸ », phrase que le maître avait écrit sur le tableau de la salle de classe. Nouléa est la seule autre participante à avoir contribué d'une citation en corse, également sur sa transcription révisée, lorsqu'elle a ajouté le proverbe corse que j'ai présenté pour ouvrir la première partie de la thèse, soit : « Una lingua si cheta, un populu si more. »

138 - Marie : Aujourd'hui nous sommes jeudi, le jour du spectacle.

Thauvin confirme qu'elle parle rarement le corse avec ses amis « parce qu'il n'y a pas beaucoup de jeunes qui parlent corse » et Mickaël précise que les enfants ne parlent pas corse entre eux parce qu'ils « ont honte devant les personnes à qui ils vont parler. » Alors que l'enseignement polynémique de la langue semble réussir à redistribuer les pouvoirs des locuteurs corses et concrétiser l'égalité entre les variétés du corse, les pratiques pédagogiques des enseignants du corse que j'ai observées lors de mon préterrain ainsi que lors du terrain de cette recherche m'amènent à constater que les enfants ne prennent pas assez la parole en corse pour développer une sécurité linguistique en corse.

Lors de mon terrain à l'école Muntagna, les enfants et le personnel enseignant se préparaient pour un grand spectacle de fin d'année. Ce spectacle était une expérience plurilingue formidable dans lequel des personnages de la Corse font le tour du monde et sont exposés à des chants, danses et traditions de différents pays en différentes langues. D'ailleurs, toutes les paroles étaient en corse ou dans une autre langue internationale, le français n'y figurait pas. J'étais ravie de faire partie des répétitions de ce concert, mais en même temps désenchantée d'apprendre que ce sont les membres du personnel qui ont rédigé la pièce seuls. Les paroles des enfants n'étaient alors pas incluses dans la planification du spectacle. Les répétitions du spectacle consistaient à faire apprendre aux enfants la prononciation appropriée de leurs répliques, mais les enfants ne parlaient pas corse entre eux ou avec le maître de façon spontanée. Dans ce cas, la didactisation du corse produit des locuteurs passifs du corse qui peuvent mémoriser les répliques d'une pièce de théâtre après avoir été entraînés par leur maître à la prononciation des mots ou au fait de copier des notes du tableau en corse, mais ne peuvent pas s'exprimer naturellement à l'oral ou par écrit dans cette langue. Les enfants semblent aussi être conscients de leurs compétences langagières limitées, notamment puisque 57,9 % disent parler la langue moins bien que les autres corsophones de leur région. Pourtant, comme dans le contexte ontarien, ce facteur n'influence pas la majorité des enfants-participants qui poursuivent l'étude de la langue malgré leur insécurité linguistique. L'exception de cette règle générale revient aux cas de Lucie et de Nouléa. Les compétences limitées en corse de celles-ci les ont fortement influencés à abandonner l'enseignement du corse. L'École a un rôle à jouer pour faciliter un apprentissage plus actif des enfants du corse afin d'augmenter le niveau de sécurité linguistique des enfants et peut-être la rétention de l'enseignement du corse en ce faisant.

Les paroles de Young Moose, de Lucie et de Nouléa tissent un lien direct entre l'insécurité linguistique des enfants et leur motivation à se désister de l'enseignement d'une langue minoritaire. Pourtant, ces cas sont plutôt rares dans l'échantillon d'enfants-participants de cette recherche. Le facteur compétences langagières semble être un facteur moins influent dans le processus de choix scolaire, mais cela ne veut pas dire qu'une attention au développement de sécurité linguistique d'enfants dans la langue minoritaire ne pourrait avoir de répercussions positives sur le taux de rétention des enfants. Qui plus est, le sentiment d'appartenance à l'enseignement de la langue minoritaire et aux communautés linguistiques minoritaires pourrait s'accroître lorsque l'enfant se sent plus à l'aise de s'exprimer en français en Ontario ou en corse en Corse. Ce sentiment de sécurité linguistique pourrait également contribuer aux projets de construction identitaire des enfants que visent l'enseignement bilingue en Corse et les écoles de langue française en Ontario.

La construction identitaire au sein de l'École et l'ambivalence culturelle des enfants-participants comme facteur de choix scolaire

Le facteur « culture » est celui qui touche le moins les enfants de l'Ontario et de la Corse selon les données du questionnaire (Tableau 19). Ce résultat suggère que le processus de choix scolaire que vivent les enfants est fort complexe, particulièrement quand on en vient à sa dimension culturelle. Il conviendrait ainsi de repenser le rapport de l'École à la culture en prêtant une plus grande attention au point de vue des enfants. Il semblerait, en particulier, que ce soit le mot « culture » qui ne résonne pas chez les enfants-participants. Ils expliquent les divers degrés d'influence de leurs identités, langues familiales et communautés sur leurs processus de choix de la langue d'instruction sans pour autant faire le lien avec le terme culture. De ce fait, je suis également portée à questionner ce que les enfants apprennent à l'égard de la « culture » au sein de l'École, notamment au cours des projets de construction identitaire de l'enseignement bilingue en Corse et des écoles de langue française de l'Ontario.

En milieu minoritaire ontarien, on ne peut ignorer le fait qu'à la suite des contacts des langues majoritaires et minoritaires, de plus en plus d'enfants possèdent et construisent des identités hybrides (Dallaire, 2004) et bilingues, voire plurilingues (Dalley, 2004; Gérin-Lajoie, 2003; Heller, 2006). L'ambivalence des enfants-participants par rapport à l'influence de leur culture pourrait ainsi provenir du fait que ni l'école de langue minoritaire ni l'école de langue majoritaire ne reconnaissent ou valorise l'ensemble de leur capital culturel hybride et bi-

plurilingue. Rappelons que plus de la moitié des enfants-participants ont indiqué avoir une identité bilingue dans le cadre du questionnaire et qu'un tiers affirment une identité plurilingue. À vrai dire, en indiquant leurs langues, les enfants ont listé 11 langues autres que le français et l'anglais. En effet, la population des écoles de langue française en milieu minoritaire devient de plus en plus hétérogène, ce qui revient à dire que les enfants qui la fréquentent arrivent avec des bagages culturels et linguistiques de plus en plus variés. La politique d'aménagement linguistique, outil de formation de citoyen de la communauté linguistique minoritaire francophone, vise l'inclusion de tous en tentant de créer les conditions optimales pour

favoriser la construction de l'identité et l'expression de la fierté d'être francophone par la mise en place de conditions favorables à la création d'un espace francophone qui tient compte du dynamisme et du pluralisme de la communauté de langue française de l'Ontario. (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 3)

Alors que ce curriculum formel implore aux acteurs de l'école de tenir compte de la diversité de la communauté de langue française, quels sont les curricula réels et cachés qui découlent de cette ligne directrice du ministère de l'Éducation? En d'autres mots, comment les enfants d'une école de langue française vivent-ils la mission de « construction de l'identité » et de construction de « l'expression de la fierté d'être francophone »? Il y a une tension croissante entre le projet sociétal et le projet de construction personnel de l'enfant, étant donné que la construction identitaire de l'enfant

constitue un projet davantage politique que pédagogique comprenant un certain nombre de dangers, le principal étant de privilégier un projet collectif poursuivi par l'institution au détriment du développement personnel, c'est-à-dire de l'émancipation, des jeunes engagé dans des processus de construction identitaire dépassant le seul référent linguistique et, dans certains cas, marqués par des processus de catégorisation sociale stigmatisants. (Labrie, 2010, p. 33)

D'où l'importance de s'attarder aux paroles des enfants pour tenter de mieux comprendre comment la structuration de ce projet collectif en contexte scolaire influence leur construction identitaire et leur processus de choix de la langue d'instruction.

En s'attardant particulièrement aux paroles des enfants-participants de l'Ontario, on peut constater que la construction identitaire au sein de l'école est lue par les enfants qu'elle dessert comme la construction d'une identité monolingue et monoculturelle non atteignable et non

représentative de l'ensemble de leurs langues et cultures. Young Moose précise que son identité hybride est compartimentée selon le contexte : « At school like I feel I'm French you know, but outside of school like I don't speak French at all¹³⁹ », fait que réitère son ami Tyrone. Mallory a une définition restrictive de l'identité francophone en disant qu'elle se sentait comme francophone lors d'une activité culturelle, mais que hors de l'école elle ne sent pas qu'elle appartient à la francophonie ontarienne. Lorsqu'elle ajoute « But, um, yeah, I went to Montréal once, so maybe that could count^{140?} », elle exprime à la fois un désir d'appartenir, mais également une intériorisation d'un type de processus de construction identitaire où certaines activités « comptent » pour devenir francophone, statut identitaire qu'elle ne trouve pas qu'elle a atteint. N'est-ce pas un choix ? Les enfants ne le vivent pas tous en tant que choix, mais en tant qu'enjeu de reconnaissance. N'oublions pas aussi Neymar qui dit qu'il ne sent rien de son identité ou de son appartenance à la communauté franco-ontarienne : « Cause like, I usually speak like I speak Arabic a lot so I don't feel like anything¹⁴¹. » Les propos de ces enfants semblent indiquer que leurs bagages culturels et linguistiques ne sont pas reconnus à l'école, faisant en sorte qu'ils doivent compartimenter des identités multiples ou s'auto-exclure, car ils ne se mesurent pas aux normes qu'ils intériorisent.

Au sein des écoles de langue française, on peut tisser des liens, à ce que dit Bourdieu (1982) : « La langue n'est pas seulement un instrument de communication ou même de connaissances, mais un instrument de pouvoir » (Bourdieu, 1982, p. 20). De ce fait, la structure de l'école en milieu minoritaire au Canada est contraignante pour l'enfant pour lequel ni sa langue ni son identité ne sont reproduites au sein de son école (Dalley, 2003). Or, Dalley (2009, soumis) postule que le projet de francisation de l'École de langue française en milieu minoritaire peut privilégier trois différentes visions qui ne sont pas mutuellement exclusives, soit l'assimilation, l'intégration et l'inclusion : « L'assimilation vise l'homogénéisation, l'intégration le vivre ensemble et l'inclusion, le bâtir ensemble. Il s'agit donc non seulement de visions, mais également de processus qui s'inscrivent dans la quotidienneté des interactions humaines, dans le faire et dans l'être » (Dalley, soumis). Alors que le curriculum formel des écoles prône une vision inclusive pour permettre à tous de bâtir ensemble, les propos des enfants indiquent que les

139 - Young Moose : À l'école comme je sens que je suis français, tu sais, mais en dehors de l'école, comme je ne parle pas du tout français.

140 - Mallory : Mais, euh, ouais, je suis allé à Montréal une fois alors peut-être que cela pourrait compter?

141 - Neymar : Parce que comme je parle en général, comme je parle beaucoup arabe donc je ne sens pas quoi que ce soit.

curricula réels et cachés du contexte scolaire qui s'inscrivent « dans le faire et dans l'être » apprennent plutôt aux enfants des visions d'assimilation et d'intégration qui font en sorte qu'ils ne puissent pas s'identifier à « la » culture ou à l'identité « francophone. » Les enfants semblent ne pas avoir appris que l'école accepte des cultures francophones et des identités hybrides, voir bi-plurilingues. Cependant, selon les propos des enfants-participants, le rapport à l'identité et à la communauté linguistique en Ontario ne constitue pas un facteur influent dans leurs choix de la langue d'instruction, surtout pas lorsqu'il est comparé au facteur financier. En outre, les enfants expriment plutôt un lien entre la culture familiale et le choix de la langue d'instruction, notamment que le fait de provenir d'une famille qui parle la langue minoritaire influence positivement le choix de l'école de langue française.

En Corse, une réflexion sur ce que les enfants apprennent de la « culture » au sein de l'enseignement bilingue fait appel au concept de polynomie. Ce concept linguistique est devenu projet de société en contexte corse, car

si les tenants de la langue polynomique avaient en vue tout d'abord la seule préservation du corse, ils ont progressivement élargi leur réflexion à l'éducation plurilingue. C'est ainsi que leur militantisme culturel les a conduits à une problématique langagière ouverte sur une large compétence de communication, et en définitive sur une conception nouvelle des missions de l'école et de la société en fait d'éducation linguistique. (Thiers, 2004, p. 25)

Cette ouverture vers la variation linguistique s'applique également à la culture. L'enseignement de la polynomie en salle de classe s'applique alors aux compétences linguistiques et au développement d'un environnement multiculturel qui accepte et invite la diversité aux plans culturels, linguistiques et identitaires. Sur le terrain, j'ai pu vivre dans cet environnement multiculturel et observer l'ouverture au plurilinguisme. Par exemple, lors de la lecture d'un roman à voix haute, un enfant est intervenu pour dire qu'il ne comprenait pas un mot. Le maître a d'abord donné le mot en corse et a par la suite demandé pour ce mot en arabe avant de le définir (notes de terrain, juin 2013). Cet exemple d'attitude polynomiste du maître qui reconnaît et valorise les langues des enfants favorise une éducation interculturelle. J'étais également impressionnée par la facilité avec laquelle les enfants ont appris des chansons en diverses langues de l'Europe et de leur intérêt dans l'apprentissage des langues.

Le corse fait partie essentielle du patrimoine culturel de l'île, mais demeure à tout le moins une langue paradoxale : « On y tient, on la défend, on s'y réfère, mais on ne la parle pas »

(Quenot, 2009, p. 85). Par ailleurs, le projet de construction identitaire de l'enseignement bilingue ne semble que reproduire les représentations de la population corse en ce qui concerne leur langue régionale :

On lui prête généralement un fort coefficient identitaire du fait des racines et de l'histoire. Cette valeur nourrit un réel désir de maintenir vivante « la langue des ancêtres », « la langue du cœur » dotée d'une chaleur particulière. Après le corse est cité le français qui est considéré comme la langue du citoyen, non celle de l'identité culturelle, même lorsqu'il est indéniablement la première langue pratiquée par la personne interrogée. L'opinion paraît unanime pour dire qu'il est « la langue du pain. » (Thiers, 2006, p. 8)

C'est pour cette raison que lorsque questionnés sur la valeur financière du corse, les enfants optent pour le silence puisqu'ils semblent avoir appris que le français constitue la seule et unique langue du pain. Alors que l'enseignement bilingue crée un environnement multiculturel ouvert au bi-plurilinguisme et aux identités hybrides des enfants, elle ne peut contrer les représentations diglossiques des langues majoritaires et minoritaires en contexte insulaire. Les facteurs culturels qui s'alignent avec le choix de poursuivre l'apprentissage du corse au collège incluent la culture familiale, surtout lorsque la famille est corse, et, dans le cas de Marie, le rapport à la communauté et l'identité. En revanche, les enfants-participants ne semblent pas construire des identités au sein du programme d'enseignement bilingue qui les incitent davantage à apprendre le corse.

En général, les enfants-participants de l'Ontario et de la Corse disent que le choix de la langue d'instruction qu'ils vivent est peu influencé par des facteurs culturels. En fait, si un facteur culturel influence le processus de l'enfant, c'est presque toujours par rapport à la culture familiale de l'enfant et non par rapport au projet de construction identitaire auquel il participe au sein de l'École. Qui plus est, alors que trois enfants-participants de la Corse, soit Toto, Eliuccia et Laudyda, ont évoqué leur appréhension que « le corse on va l'oublier petit à petit », qu'il « commence à se faire un peu oublier » et qu'il pourrait « disparaître » en lien avec leur processus de choix scolaire, aucun enfant-participant de l'Ontario ne s'est dit motivé à étudier en français afin de contribuer à la pérennité de cette langue minoritaire. Bref, la majorité des enfants des deux contextes ne fait aucun lien entre l'importance d'étudier la langue minoritaire et leur intérêt pour la vitalité de leur langue minoritaire au sein de leur communauté. Si l'École représente l'institution de la citoyenneté, il semblerait qu'à la fois dans les cas des écoles Citadelle et Muntagna, les établissements scolaires ne produisent pas des enfants-citoyens qui disent s'être

approprié le désir de s'investir dans le maintien ou l'épanouissement de leur communauté de langue minoritaire.

Le contexte sociolinguistique national : pour faire état des facteurs pragmatiques et affectifs du choix de la langue d'instruction

Ce dernier chapitre d'analyse de données fait l'état de l'influence du contexte sociolinguistique national sur les processus de choix scolaire des enfants en Ontario et en Corse, notamment par rapport au choix de la langue d'instruction. Les représentations du statut des langues majoritaires et minoritaires des enfants-participants ont été analysées et discutées pour mettre en lumière la façon dont les idéologies linguistiques et les paradigmes de bilinguisme en Ontario et de plurilinguisme en Corse motivent les enfants à apprendre la langue minoritaire ou non. En fait, le lien entre statut de langue et choix est explicité dans la section portant sur les facteurs stratégique et financier du choix de la langue d'instruction, notamment lorsque l'apprentissage d'une langue minoritaire est transformable en capital économique en Ontario et en capital culturel en Corse. Pour leur part, les compétences langagières ne se présentent pas comme un facteur aussi déterminant selon les enfants. Similairement, le facteur culturel, y compris la culture familiale, la construction identitaire et le rapport à la communauté, ne semble pas avoir d'énormes répercussions sur les processus de choix que vivent les enfants, bien que la culture familiale ressorte comme le facteur le plus influent parmi ces trois.

Le contexte sociolinguistique national influence les constructions de métier d'enfant-citoyen, un métier qui s'inscrit dans une tension entre projets collectifs de communauté linguistique minoritaire, projet de citoyenneté nationale et projet personnel de l'enfant. Le chapitre de conclusion qui suit s'amorcera avec une synthèse des données et des analyses de la thèse suivie d'une méta-analyse du processus de choix scolaire d'enfants-participants de l'Ontario et de la Corse à partir d'une convergence des métiers d'élève, d'enfant et d'enfant-citoyen. Par la suite, les implications pratiques et théoriques du projet seront exposées, suivies par les apports de la thèse au domaine et aux enfants-participants.

8. Conclusion : une amorce de dialogue et un appel à l'action

À la fois une conclusion générale à cette thèse et une invitation à participer à une réflexion continue sur la prise en compte de la voix des enfants et sur les processus de choix scolaires en milieu minoritaire, ce chapitre inclura un retour sur les concepts, une discussion et une méta-analyse des résultats et analyses présentées au sein de la deuxième partie de la thèse. Je compte également discuter des implications pratiques et théoriques qui découlent de cette étude comparée. Par la suite, j'exposerai les apports de ce projet de recherche au domaine de l'éducation et aux enfants-participants, selon leurs dires. Pour amorcer ce chapitre de conclusion, il est essentiel de faire un retour sur la problématique et les questions de recherche de la thèse.

8.1 Synthèse, méta-analyse et discussion

Retour sur les objectifs de la recherche

Cette thèse s'oriente uniquement vers les paroles des enfants-acteurs et a comme problématique centrale de comprendre comment ils vivent le processus de choix scolaire durant le moment de transition entre paliers élémentaire et secondaire en Corse et en Ontario en milieu minoritaire. Ce choix d'objectif est surtout motivé par le fait que le domaine du choix scolaire est dominé par des adultes qui décident, qui parlent au nom des enfants concernés ou bien qui les catégorisent par ce processus sans pour autant inclure les enfants dans les recherches sur un processus qui les concerne directement. Je m'intéresse ainsi aux voix d'enfants sous-représentées et marginalisées dans les discours publics et universitaires du domaine du choix scolaire. En outre, mon intérêt particulier au choix de la langue d'instruction en milieu minoritaire m'a incitée à mener une étude comparée internationale pour mieux comprendre les particularités et similarités des vécus des enfants de la Corse et de l'Ontario, territoires fortement marqués par les questions sociolinguistiques.

Ma position épistémologique de chercheure interprétative, critique et réflexive encadre mon intérêt scientifique aux paroles, cultures et savoirs des enfants-participants afin de mieux comprendre le sens créé par les enfants à travers le processus de choix scolaire. En raison de ma lentille de chercheure critique, j'ai reconnu et souligné les rapports de pouvoirs souvent inégaux entre enfants et adultes ainsi que les conséquences de celles-ci par rapport au processus de choix scolaire. Ma démarche a fait appel à une pratique réflexive de ma part avant, durant et après la collecte de données du projet ainsi que de la part des enfants-participants pendant la collecte et

l'analyse des données. Cette réflexivité a donné lieu à un regard plus complet de l'ensemble du processus de recherche, y compris une prise en compte des limites du projet ainsi que des dilemmes éthiques survenus tout au long de cette thèse. Ancrée dans une méthode d'étude de cas comparative inspirée par l'ethnographie critique, je me suis insérée pendant trois mois dans chacun des deux terrains afin de comprendre et comparer les cultures des groupes-classes et des enfants de l'intérieur. Au long de cette collecte de données, je réfléchissais de façon critique à ce qui pourrait être fait sur ces terrains, plutôt que de m'arrêter à une description de ceux-ci. Le résultat est une comparaison internationale riche et complexe des expériences des enfants-participants de deux contextes linguistiquement minoritaires. En outre, l'analyse des contextes scolaire, familial et national développe une analyse plus holistique des cas étudiés.

Avant de procéder à la synthèse de ce projet de recherche, il est essentiel de rappeler le rôle participatif que les enfants ont entrepris dans cette recherche sur le terrain. Le concept de parole de l'enfant ainsi qu'un cadre conceptuel des droits internationaux de l'enfant, notamment du droit à la parole et du droit à l'orientation, ont fortement influencé la conceptualisation de ce projet. Pourtant, c'est grâce aux enfants que j'ai rencontrés aux écoles Muntagna et Citadelle que cet intérêt théorique s'est transformé en coconstruction des savoirs pratique sur le terrain. Durant mes observations sur le terrain, ce sont les enfants qui m'ont fourni de nombreuses explications et donné accès à leurs cultures quotidiennes. Le taux élevé de participation pour le questionnaire a fait en sorte que j'ai pu mieux comprendre les facteurs qui influencent les choix scolaires selon les enfants. En outre, la participation enthousiaste des enfants lors des entrevues semi-dirigées m'a permis d'élargir ma conception du processus de choix scolaire pour mieux incorporer les préoccupations et besoins des enfants. Qui plus est, l'activité de co-analyse avec les enfants-participants fut une activité particulièrement importante puisqu'elle a valorisé les savoirs des enfants en les invitant à analyser les données, le tout permettant d'éviter une analyse trop adulte des données. Ce sont les paroles des enfants-participants qui ont orienté l'analyse et l'écriture de la présente thèse. De ce fait, le rôle actif qu'ont assumé les enfants-participants a donné lieu à une reproduction plus juste de leurs paroles.

Les questions de recherche (section 4.1) établissent les objectifs de ce projet doctoral, soit de mieux comprendre : 1) les processus qui conduisent les enfants de l'Ontario et de la Corse à poursuivre ou non leur scolarité dans une école ou une filière de langue minoritaire ou majoritaire; 2) les rôles qu'assument les enfants dans leurs processus de choix scolaire et si les

enfants considèrent que leurs opinions sont prises en compte par les adultes qui les entourent et 3) l'importance relative des contextes scolaire, familial et national dans les processus de choix scolaire des enfants. Avant de s'attarder à l'atteinte de ces objectifs dans la méta-analyse de données, je compte effectuer un retour sur les concepts clés qui ont orienté cette recherche ainsi que son analyse des données.

Retour sur les concepts clés de l'analyse

Certains concepts clés ont largement guidé la conceptualisation de ce projet ainsi que son analyse. Avant tout, je souligne que les concepts de parole de l'enfant et de choix scolaire sont inextricablement liés à la problématique et ont influencé l'ensemble des étapes de cette recherche. De ce fait, ces concepts sont tissés dans tous les aspects de la présente thèse. Au reste, l'analyse de cette thèse est fortement influencée par la sociologie de Bourdieu et plus précisément ses concepts d'habitus, de champ, de capital et de violence symbolique. L'analyse de divers champs, notamment l'école et la famille, permet d'examiner les règles qui structurent les positions sociales des enfants et des adultes, et plus particulièrement les rapports de forces qui en découlent, qui influencent le processus de choix scolaire que vivent les enfants-participants. Le concept de violence symbolique est privilégié dans la présente analyse pour examiner les pouvoirs imposés comme légitimes dans ces interactions entre adultes et enfants liées aux choix scolaires. Quant à la prise de décision comme telle, ce sont les concepts d'habitus, soit l'internalisation de la façon dont une personne dans une position sociale devrait agir ou choisir, et de capital, y compris les capitaux économique, social, culturel et symbolique, qui ont des conséquences notables. Par ailleurs, la théorie de la structuration et le concept d'*agency* de Giddens ont également eu une influence notable sur la présente thèse. En effet, l'analyse porte une attention particulière aux façons dont le structurel contraint l'enfant et sa famille, mais peut aussi être habilitante pour eux dans le processus de choix scolaire. Ceci permet de mieux comprendre les façons dont les enfants-participants font preuve d'*agency* rationnel, notamment en réfléchissant sur leurs actions et en exerçant leur capacité de choix.

En outre, étant donné que cette recherche inductive a pour but une coconstruction des savoirs qui émanent des données, certains autres concepts se sont avérés pertinents pour permettre une analyse plus approfondie. Ces concepts ont découlé de l'analyse inductive générale et de discours critique des données de cette recherche. Le concept de « métier d'élève » fut particulièrement pertinent pour analyser la façon dont le contexte scolaire, avec ses règles du jeu

particulières, construit un métier particulier ainsi que les façons dont les enfants-participants reconstruisent ce métier. Ce concept a fait appel à mon analyse subséquente des métiers d'enfant et d'enfant-citoyen, une analyse des rôles structurés par l'institution familiale et la nation que s'approprient les enfants. Par ailleurs, en analysant les nombreuses données qui concernent le contexte scolaire en particulier, c'est le concept de curriculum ainsi que les notions de curriculum officiel, réel et caché, qui m'ont permis d'exposer la façon dont les stratégies et options de choix possibles, ou non, représentent des construits sociaux qui sont enseignés et appris à l'école. En outre, une lentille de la sociologie du curriculum permet de porter un regard critique sur le processus de choix scolaire en tant que décision curriculaire de la part d'acteurs qui visent certains curricula formels ou cachés. Une telle analyse permet de déceler les rapports de pouvoirs et la reproduction des inégalités sociales que peuvent véhiculer ces curricula et choix curriculaires.

Ce n'est que postérieurement à l'analyse des contextes de l'Ontario et de la Corse que j'ai pu constater la pertinence du concept d'interdépendances compétitives, soit le fait qu'une école est touchée et modifiée par sa concurrence avec d'autres écoles, dans le cadre de la présente analyse des choix scolaires. De plus, les concepts d'autonomie cognitive – la capacité de l'enfant à résoudre des problèmes de façon indépendante – et politique – la capacité de l'enfant de prendre ses propres décisions – se sont avérés pertinents dans la présente analyse. Ces concepts permettent de relater la façon dont l'autonomie cognitive est recherchée et valorisée par le personnel en contexte scolaire et de souligner le manque d'accompagnement de la part d'adultes quant au développement d'autonomie politique dans le cas des enfants-participants de cette recherche.

La présente recherche est donc polyvalente et inclut un foisonnement de concepts et de théories issus de diverses disciplines dans son analyse. Cette transversalité est particulière, voire nécessaire, dans le domaine des sciences de l'éducation et de l'éducation comparée en particulier. Le choix épistémologique, méthodologique et éthique de me laisser guider par les paroles des enfants-participants ainsi que la vaste problématique ont fait appel à l'élargissement de mon cadre conceptuel et de mon analyse en conséquence de la diversité et de la complexité de ces dires. En effet, ce projet a largement évolué depuis sa conception et dépasse de façon importante la problématique de départ relativement à la rétention des élèves dans les écoles et programmes de langue minoritaire. La pluridisciplinarité de la présente analyse représente une des forces de

cette recherche puisqu'elle permet de renouer le dialogue sur le processus complexe de choix scolaire que vivent de nombreux acteurs à partir de leurs paroles et de souligner les conséquences de ces processus sur les écoles, les familles et les communautés de langue minoritaire.

Les deux sections suivantes présenteront un retour sur l'analyse suivie d'une méta-analyse des données du projet pour souligner l'atteinte des objectifs de la recherche au moyen de ses concepts clés. Qui plus est, le retour à l'analyse mettra en lumière la façon dont ces concepts deviennent opérants dans la présente thèse en tissant les liens entre concepts clés et concepts mineurs. Je tiens à préciser que les résultats et analyses permettent d'amorcer un dialogue dans le domaine des choix scolaires qui répond aux questions de recherche de la thèse tout en exposant une panoplie d'éléments et de facteurs du processus de choix scolaire que vivent les enfants en milieu minoritaire qui méritent un regard plus approfondi. Bref, ces analyses soulèvent autant, sinon plus, de questions que de réponses et tentent ainsi de constituer le point de départ pour un plus grand intérêt aux paroles des enfants sur le processus de choix scolaire.

Retour sur l'analyse des données

Il importe d'explicitier les liens entre les trois chapitres d'analyse de la thèse dans le présent retour sur l'analyse de données pour arriver à une vue d'ensemble de la complexité du processus de choix scolaire. Au moyen de l'appareil conceptuel de la thèse, de la comparaison et d'une coconstruction des savoirs avec les enfants-participants, l'analyse dans son ensemble est systémique et permet d'examiner une problématique dans sa globalité en traversant les volets sociologique, sociolinguistique, juridique et éducatif des processus de choix scolaires d'enfants en milieu minoritaire.

Pour débiter, l'analyse du chapitre 5 couvre plusieurs éléments du processus de choix scolaire en contexte scolaire. Un premier constat qui découle de cette analyse revient au rôle important des amis et des pairs, non seulement dans les processus de choix scolaire, mais également dans la transition scolaire que vivent les enfants-participants. Le moment de transition du CM2 à la 6^e ou de la 8^e à la 9^e année peut avoir des effets importants sur l'intégration sociale et le succès scolaire des enfants au collège ou au secondaire et la littérature scientifique indique que vivre une transition plus positive est liée aux ressources sociales des enfants (Cantin et Boivin, 2004; Wargo Aikins *et al.*, 2005; Weller, 2007). Dans ces conditions, les enfants avec les habiletés sociales à accumuler et garder des amis reconstruisent leur métier d'élève pour favoriser leur succès sur les plans social et scolaire au moment de la transition scolaire. Il n'est alors pas

surprenant que de nombreux enfants en Ontario et en Corse se disent préoccupés des choix scolaires de leurs amis. Par ailleurs, les amis s'influencent également en échangeant des informations chaudes entre eux au moment du processus de choix. Encore une fois, le montant de capital social devient un enjeu, attendu que les enfants qui se retrouvent avec un plus grand cercle d'amis ont conséquemment accès à plus de renseignements. En outre, ce n'est pas seulement le nombre d'amis qui influence le processus de choix, mais également la qualité de ceux-ci, étant donné que ce sont les amis dotés de plus de capitaux, voire de plus d'informations pertinentes, qui constituent d'importantes ressources. De plus, ce ne sont pas tous les enfants qui sont outillés d'un habitus et des capitaux nécessaires pour trier les nombreuses informations qu'ils reçoivent au sein de leurs pairs et amis en contexte scolaire, ce qui souligne la nécessité d'un accompagnement de la part d'adultes pour faciliter la tâche de décortiquer les informations qui circulent en contexte scolaire.

Les amis et les pairs influencent incontestablement la façon dont les transitions et choix scolaires se vivent par les enfants-participants. Pourtant, la présente analyse suggère que c'est le nombre d'amis qui facilite le moment de transition scolaire que vit un enfant alors que ça revient plutôt à la qualité des amis, plus particulièrement à des amis dotés de capitaux, qui influence le processus de choix scolaire des enfants. L'échange d'informations, voire de capitaux, entre enfants en contexte scolaire constitue une reconstruction du métier d'élève et une façon dont les enfants mettent en œuvre leur *agency*. Cependant, l'inégalité d'accès aux informations froides demeure une structure contraignante non négligeable qui perpétue des inégalités sociales et de marges de choix scolaire. Pour contrer ces inégalités du système, on peut tenter de minimiser l'écart entre enfants dotés de plus de capital social en augmentant l'accès aux informations froides des établissements scolaires, d'où l'importance d'analyser les rôles du personnel enseignant.

En fait, les paroles et silences du personnel enseignant des deux contextes ont été analysés au chapitre 5 pour mieux comprendre l'accompagnement que ces acteurs offrent aux enfants au cours du processus de choix scolaire. D'une part, les enfants remarquent les silences du personnel enseignant en Corse et en Ontario concernant l'éventail de choix scolaires possibles et sont occasionnellement critiques à ces silences. D'autres disent que les adultes du contexte scolaire ne devraient pas faire partie du processus de choix scolaire et sont ainsi contents de ce silence. D'ailleurs, les enfants racontent également des moments durant lesquels le personnel enseignant

brise ce silence pour exprimer les avantages de certains choix scolaires. Ces actions pédagogiques de la part du personnel enseignant, qui incluent les silences, sont ainsi analysées en tant qu'instances de violence symbolique à partir d'une lentille bourdieusienne. Que l'enfant le veuille ou non, les paroles et les silences du personnel construisent des curricula qui circulent en contexte scolaire et influencent leurs choix. Ces curricula sont analysés en tant que construits sociaux dans cette thèse pour mettre en évidence la façon dont les curricula incarnent des confrontations d'intérêts et des enjeux de pouvoir entre le personnel de l'école et les enfants qu'elle dessert ainsi qu'entre les enfants dotés de différents capitaux. Qui plus est, une analyse des paroles des enfants permet de dévoiler la façon dont les enfants sont réduits au silence concernant le processus de choix scolaire qu'ils vivent à l'école, créant un curriculum caché qui exclut l'enfant du choix et qui favorise la construction d'un métier d'élève passif. Il revient alors aux enfants-participants de reconstruire leur métier pour exercer leurs droits et leur *agency*, une tâche difficilement accomplie sans accompagnement.

Une analyse des processus de choix scolaire que vivent les enfants à partir de leurs paroles permet de rendre compte des questionnements, des moments d'espoir et de crainte que vivent les enfants au moment de la transition du palier élémentaire au palier secondaire. Cette transition peut représenter un moment de risque dans les trajectoires scolaires des enfants, mais elle crée également un espace d'imaginaire d'avenirs postsecondaires et de sois possibles. Alors que les imaginaires postsecondaires des enfants sont fortement influencés par leur habitus, voire par leur socialisation familiale et scolaire, les paroles des enfants permettent de constater que le moment de choix scolaire les amène à prendre conscience de leur projet d'avenir personnel. En effet, les enfants des deux contextes ont explicité des liens entre leur choix scolaire et leur succès scolaire immédiat ou futur, leur imaginaire postsecondaire ou de carrière possible, ce qui rend compte du fait que ce n'est pas une question d'âge – les enfants de l'Ontario avaient 13 ou 14 ans et les enfants de la Corse, 10 ou 11 ans –, mais plutôt une situation sociale, soit le moment de choix et de transition que vivent les enfants, qui fait émerger une prise de conscience relative au projet personnel de chaque enfant. Malgré l'importance de ce moment charnière, les paroles des enfants-participants relatent la pénurie de ressources mises à disposition des enfants alors qu'ils s'appêtent à effectuer leur choix scolaire et vivre leur transition. Les enfants mettent ainsi en lumière l'existence d'inégalités flagrantes des marges de choix scolaire, permettant à ceux dotés de plus de capitaux de sortir gagnants dans la concurrence entre établissements scolaires et de

vivre une transition plus aisée que leurs autres collègues. Ces dires exposent l'absence de curriculum commun pour tous sur les choix possibles et des conséquences possibles de ces choix sur les projets d'avenir des enfants et la reproduction des inégalités.

Le chapitre 6 rend compte de l'influence incontestable du contexte familial dans les processus de choix scolaire que vivent les enfants. La narration du processus de choix de chacun des enfants-participants permet de classer les types de processus de choix en quatre catégories : 1) le choix scolaire imposé; 2) le choix scolaire dirigé; 3) le choix scolaire familial et 4) le choix scolaire d'enfant. Cette catégorisation, ainsi que l'auto-analyse des enfants par rapport à ces catégories, permettent de mieux comprendre les différents types de prise de décision en socle familial et les enjeux de pouvoirs propres à chacun des processus. Une analyse bourdieusienne de cette socialisation familiale permet également de nuancer que tous les choix scolaires sont dirigés à divers degrés par l'habitus de l'enfant qui guide incontestablement ses choix. Par ailleurs, les paroles des enfants sur les processus de choix permettent également de mieux faire état de la variété de rôles qu'assument les enfants dans ces processus de choix scolaire, soit : 1) le rôle d'enfant complice; 2) le rôle d'enfant coparticipant; 3) le rôle d'enfant critique; 4) le rôle d'enfant discernant et 5) le rôle d'enfant isolé. Une analyse des relations de pouvoir et de la structuration de ces rôles souligne la façon dont les rôles d'enfant isolé et complice s'alignent avec des structures de domination alors que les rôles d'enfant discernant, critique et coparticipant s'alignent plutôt avec des structures de résistance. La structuration familiale du métier d'enfant ainsi que la reconstruction de ce métier par l'enfant diffère d'un cas à l'autre, mais surtout d'un contexte à l'autre. En fait, une analyse comparative expose que la majorité des enfants de la Corse vivent des processus de choix imposé ou dirigé et sont complices dans ces processus alors que les enfants de l'Ontario vivent surtout des processus de choix familiaux et sont critiques face aux rapports de pouvoir imbriqués dans les choix scolaires. Cette disparité est liée aux différentes constructions de l'enfance dans les deux contextes.

La présentation des données et l'analyse du chapitre 7 permettent de porter une attention particulière au choix de la langue d'instruction en milieu minoritaire et à l'influence des contextes sociolinguistiques nationaux sur ce choix. Mon intérêt lié au choix de la langue d'instruction, soit minoritaire soit majoritaire, en Ontario et en Corse rend essentielle cette analyse macrosociologique pour permettre une meilleure compréhension et comparaison de ce choix particulier que vivent les enfants en milieu minoritaire. Les représentations du statut des

langues majoritaires et minoritaires des enfants-participants confirment que les enfants correspondent à des sujets diglossiques qui intériorisent l'hégémonie des langues majoritaires. L'omniprésence de l'anglais en Ontario et du français en Corse est une évidence pour les enfants-participants et influence leurs choix scolaires à divers degrés. En outre, l'analyse de ce chapitre expose la hiérarchisation des langues à l'école, notamment dans le cadre d'offres obligatoires et optionnelles, créant un curriculum formel et caché des statuts des langues. D'ordre général, le lien entre statut de langue et choix devient plus explicite lorsque les enfants ontariens se disent motivés par le fait que l'apprentissage du français est transformable en capital économique en Ontario. Les enfants ontariens mettent en œuvre leur choix en tant que stratégie de distinction et plusieurs font référence explicitement à une augmentation d'argent ou de salaire lié au bilinguisme officiel. Les enfants de la Corse se disent plutôt motivés par la possibilité d'augmenter leur moyenne scolaire. Ils ne font pas de lien explicite entre leur choix, le succès scolaire et le capital économique potentiellement lié à celui-ci. Leur intérêt à améliorer leur performance scolaire semble alors être plutôt lié au succès scolaire immédiatement transformable en capital culturel. Les enfants semblent avoir appris ce côté pragmatique du choix scolaire à partir de curricula enseignés à l'école et en contexte familial. En effet, les enfants intériorisent ce qu'ils apprennent sur la valeur économique du bi-plurilinguisme ou du côté stratégique lié à la possibilité d'augmenter leur moyenne et transforment ainsi le choix scolaire de la langue minoritaire en stratégie de distinction, liée à une accumulation de capital. Malgré les visées d'aménagement linguistique du programme d'enseignement bilingue en Corse et des écoles de langue française en Ontario, les dires des enfants indiquent que le facteur culturel, un terme qui englobe les facteurs culture familiale, construction identitaire et rapport à la communauté, n'est pas un facteur déterminant dans le processus de choix. Les enfants se disent surtout motivés par les avantages de l'apprentissage d'une langue minoritaire dans leurs projets personnels sans évoquer le projet plus large d'essor de leur communauté linguistique minoritaire.

Ce retour sur les diverses analyses présentes dans cette thèse dévoile les façons dont les concepts de la recherche ont été opérationnalisés pour permettre une coconstruction des savoirs à partir des paroles des enfants concernant le processus de choix scolaire en milieu minoritaire. Les concepts clés ont été adaptés dans le cadre de cette recherche pour permettre une analyse systémique, comparative et pluridisciplinaire d'un phénomène social complexe. Je tiens ainsi à rendre explicites les liens entre concepts avant de poursuivre la méta-analyse qui suit. Au-delà

des concepts de parole de l'enfant et de choix scolaire qui sont tissés à travers tous les aspects de la présente analyse, ce sont les concepts de Bourdieu et de Giddens qui ont surtout guidé les analyses de la thèse. Pour pallier la théorisation excessivement déterministe de l'agent de Bourdieu, j'ai jumelé la théorie bourdieusienne à une vision de l'enfant en tant qu'acteur social à la Giddens, tout en nuanciant les structures contraignantes et habilitantes sur son *agency*. Ceci permet d'analyser non seulement l'accumulation passive de capitaux des enfants à partir de leur socialisation et de leur habitus, mais également la façon dont les enfants accumulent activement des capitaux pour eux-mêmes et leur famille au moyen de leur *agency*. Le concept de curriculum est également lié à la sociologie de Bourdieu étant donné que l'analyse des curricula formel, réel et caché, expose les relations de pouvoir et instances de violence symbolique qui sont imposés comme légitimes dans divers contextes, notamment à l'École. Le concept d'interdépendances compétitives qui met en lumière la concurrence entre établissements scolaires et, par extension, entre familles et enfants, est aussi vu avec une lentille bourdieusienne puisqu'elle permet d'explicitier le choix scolaire comme un choix de champ et de capital et d'analyser les moments de concurrence comme instances d'échanges de capitaux qui favorisent les dominants et marginalisent les dominés.

Par ailleurs, l'intérêt à la parole de l'enfant est aussi lié à une analyse bourdieusienne puisque les paroles des enfants permettent de mettre en lumière les phénomènes de domination des processus de choix scolaire à travers une lecture des pouvoirs, non-pouvoirs et contre-pouvoirs partagée par les enfants qui le vivent. La parole est aussi intimement liée au concept d'*agency* de Giddens puisqu'elle est nécessairement structurée, mais permet également d'accomplir des choses et rend compte de la capacité de réflexivité et du pouvoir des enfants. L'analyse des métiers qui sont construits pour les enfants et par eux explicite la relation entre *agency* et structures sociales pour rendre compte des conditions qui structurent les processus de choix scolaire que vivent les enfants. Ces métiers seront analysés plus profondément dans la méta-analyse qui suit.

Méta-analyse du processus de choix scolaire : une convergence des métiers d'élève, d'enfant et d'enfant-citoyen et les effets sur le projet personnel de l'enfant

L'analyse présentée dans cette thèse relate les façons dont trois contextes structurent les constructions de l'enfance ainsi que les diverses façons dont les enfants mettent en œuvre leur *agency* au moment du processus de choix scolaire. Les adultes des contextes scolaire, familial et

national tentent de définir les métiers qu'entreprennent les enfants, mais ceux-ci peuvent aussi reconstruire ces métiers. Le contexte scolaire contraint les choix scolaires possibles des enfants et limite l'accès aux ressources nécessaires pour faciliter les choix et transitions que vivent ceux-ci. Les enfants-participants revendiquent un meilleur accompagnement durant cette transition. Ils construisent leur identité et leur projet d'avenir au cours de leur transition au palier secondaire et veulent profiter des ressources du contexte scolaire pour mieux correspondre à leurs besoins individuels. Bien qu'il y ait moins de consensus sur le degré d'intervention en contexte scolaire souhaité par les enfants relativement au processus de choix et de transition scolaire, l'analyse rend compte de la nécessité d'un meilleur accompagnement pour tous. Au sein de la famille, de nombreux enfants veulent entreprendre ou entreprennent actuellement des rôles actifs dans les prises de décisions qui les concernent. Cependant, les enfants sont rarement adéquatement outillés pour le faire. Quant à l'analyse en contexte national, les enfants reconnaissent la valeur accordée à divers choix de langue d'instruction et tentent de s'aligner avec le choix qui sera le plus avantageux ou rentable pour eux. J'ai employé les concepts de « métier » d'élève, d'enfant et d'enfant-citoyen pour mettre en lumière la façon dont divers contextes construisent un certain métier ainsi que les nombreuses façons dont les enfants reconstruisent ceux-ci à leur façon. Guillaume (2008) évoque que « chaque enfant est le fruit d'un projet parental » (p. 140), mais en fait l'analyse des contextes scolaire, familial et national soulignent le jumelage des projets scolaire, parental et national de ces contextes qui viennent contraindre ou habiliter le projet personnel de chaque enfant-participant. Les processus qui conduisent les enfants à poursuivre ou non leur scolarité dans une école ou filière de langue minoritaire représentent ainsi une convergence entre ces divers projets. La façon dont les métiers d'élève, d'enfant et d'enfant-citoyen sont construits pour l'enfant et reconstruits par eux détermine le rôle plutôt passif ou actif qu'il assumera dans ce processus. L'importance des contextes scolaire, familial et national est ainsi considérable.

Au sein des écoles Muntagna et Citadelle, les projets scolaires viennent contraindre les choix possibles pour valoriser certains parcours, notamment le choix de la langue d'instruction minoritaire, sans adéquatement accompagner l'ensemble des enfants qui vivent l'incertitude du processus de choix scolaire. Les conséquences sur les transitions scolaires et le succès de l'enfant sur les plans scolaire et social de ce manque d'accompagnement deviennent non négligeables. Par ailleurs, l'École reproduit des inégalités sociales par son silence, alors que cette institution

pourrait grandement contribuer à réduire ces inégalités avec une offre plus générale d'informations pertinentes et authentiques à l'ensemble des familles concernées. En contexte familial, le projet parental peut être imposé par une certaine violence symbolique qui minimise le pouvoir de l'enfant tout comme l'enfant peut faire preuve d'*agency* au sein de la famille au cours de ce moment de prise de décision. Ce qui importe est de trouver un juste équilibre entre les pouvoirs d'adultes et d'enfants pour que l'enfant puisse exprimer ses préoccupations et besoins tout en recevant l'orientation de ses parents qu'il requiert pour profiter pleinement dans son processus de choix scolaire.

Les tensions entre projet national, projet de la communauté de langue minoritaire et les projets personnels des enfants-participants émergent dans l'analyse du chapitre 7. Les enfants rendent compte de l'influence des idéologies linguistiques et des paradigmes de bilinguisme en Ontario et de plurilinguisme en Corse sur leurs représentations des langues. Ils se disent également motivés à choisir la langue minoritaire en tant que langue d'instruction lorsque ce choix devient rentable et contribue à leur projet personnel, par exemple en augmentant leur employabilité, leurs chances de succès scolaire ou même lorsque la langue correspond à leur culture familiale. La modification du statut des langues corse et française fait partie des stratégies d'aménagement linguistique des écoles en milieu minoritaire. Cette dimension de l'aménagement semble avoir du succès attendu que ce changement de statut est accompagné d'une valorisation de la langue minoritaire et rend son apprentissage rentable pour les enfants. Nonobstant, la dimension liée à la construction identitaire et à l'appartenance culturelle des projets d'aménagement linguistique paraît moins toucher les enfants. En effet, la culture scolaire ou l'appartenance à la communauté de langue minoritaire apparaît en tant que non-critère de choix. Dans ces conditions, on peut constater que les enfants n'abandonnent pas l'école de langue française ou l'enseignement du corse parce qu'ils rejettent le projet de construction identitaire de ces établissements. Pourtant, ce qui importe peut-être plus en contexte minoritaire revient au fait que les projets culturels de construction identitaire ou d'appartenance en tant que citoyen d'une communauté minoritaire des établissements ne favorisent pas la rétention des élèves dans les écoles de langue française et a peu d'influence positive en Corse. Alors que certains enfants de la Corse évoquent la possibilité que leur langue corse se fasse oublier par le peuple, les enfants ontariens ne font part que des conséquences dans leur projet personnel s'ils perdaient leur langue minoritaire et ne font jamais le lien avec la communauté plus large. Cette tension entre projets

des communautés de langue minoritaire et projets des enfants met en lumière les conséquences potentielles des tensions entre droit individuel et droit collectif de la minorité. L'adulte qui accompagne un enfant dans ce processus de choix scolaire se trouve ainsi aux prises entre ce projet communautaire et le besoin de toute société, pour se reproduire, de passer aux générations suivantes certains capitaux, voire certains savoirs, savoir-faire et valeurs et le projet personnel de l'enfant.

L'analyse de ces tensions entre projets personnels des enfants-participants ainsi que projets scolaires, familiaux, communautaires et nationaux démontre les conditions défavorables au respect des droits internationaux des enfants concernant leur processus de choix scolaire. Les droits des enfants à exprimer leur parole, à l'orientation des adultes et à l'information ne sont pas mis en œuvre dans les contextes scolaire et familial, ce qui constitue une problématique éducative importante. Par ailleurs, le projet des communautés linguistiques minoritaires ne s'aligne pas avec le développement des projets personnels des enfants et semble favoriser les droits de la collectivité au détriment des droits de l'enfant. Bref, les analyses des contextes scolaire, familial et national mettent en lumière le fait que les enfants ne sont pas adéquatement outillés, entendus ou accompagnés pour opérationnaliser leurs droits dans le processus de choix scolaire qu'ils vivent. Cette analyse critique et systémique quant au manque d'éducation à l'autonomie politique et d'ouverture sur les droits des enfants oriente et rend essentielle une discussion des implications pratiques et théoriques qui en découlent.

8.2 Implications théoriques et pratiques de la recherche

Au début de cette thèse, j'ai pris position en m'alignant avec le but de l'éducation comparée d'étudier des réalités éducatives de différents contextes « par le biais de la comparaison, dans leur contexte global, à des fins cognitives, mais aussi pragmatiques, pour tenter de comprendre les problèmes rencontrés, mais aussi d'améliorer l'existant » (Groux, 1997, p. 117). La présente section explorera les retombées potentielles théoriques et pratiques de cette thèse afin d'atteindre ce but « d'améliorer l'existant » à la fois en Corse et en Ontario. Ce projet de recherche a évolué considérablement depuis sa conceptualisation, notamment concernant le fait que je prends parti pour les défavorisés, soit les enfants, au lieu de m'aligner avec les institutions comme je l'ai fait lors de ma maîtrise en m'intéressant particulièrement à améliorer les taux de rétention des écoles de langue française en milieu minoritaire. Je me permets,

toutefois, de prendre position en tant que chercheuse engagée envers l'individu et la collectivité en précisant que j'aimerais que ces retombées pratiques et théoriques contribuent à améliorer les expériences des enfants et à collaborer à l'essor des communautés linguistiques minoritaires – deux buts qui ne s'alignent pas toujours, mais qui sont chacun au cœur du présent projet.

Accompagner les enfants dans leur transition et processus de choix scolaires

Les enfants des deux contextes reconnaissent leur besoin d'un meilleur accompagnement durant la transition de la 8^e à la 9^e année ou du CM2 à la 6^e et la majorité d'entre eux font aussi appel à plus de ressources pour les accompagner dans le processus de choix scolaire. Ils reconnaissent ainsi le besoin de mettre en œuvre leur droit à l'information. Les enfants qui disent ne pas vouloir d'aide du personnel enseignant avec leur choix scolaire expliquent que c'est en raison du fait qu'ils ne veulent pas être influencés par d'autres adultes et non parce qu'ils ont déjà suffisamment de ressources. Tel que susmentionné au chapitre 5, je recommande fortement que le personnel enseignant des écoles de l'Ontario et de la Corse offre un meilleur accompagnement aux élèves de leurs écoles qui s'appêtent à vivre une transition scolaire qui peut constituer un moment « à risque » pour les enfants concernés et un choix scolaire déterminant pour leurs parcours scolaires et personnels qui est inextricablement lié à ce moment de transition. Je propose deux types d'intervention, soit un accompagnement collectif ainsi qu'un accompagnement individualisé, le tout permettant de réaliser le droit de l'enfant à l'orientation des adultes.

L'accompagnement collectif aurait comme but premier de procurer les renseignements et ressources qui fourniraient les meilleures conditions aux enfants pour vivre une transition et un choix scolaire avec succès. En Corse, cela voudrait dire enseigner la différence entre les nombreuses filières possibles dans les collèges de la région alors que les enfants sont en CM2, ainsi que de fournir les informations sur les collèges et les demandes de dérogations. En Ontario, les enfants doivent être accompagnés dans les choix de cours (théorique, appliqué, baccalauréat international, par exemple), mais doivent également apprendre les grandes lignes concernant ce à quoi ressemble un programme d'immersion ou une école de langue anglaise. Il va sans dire que dans le cas exceptionnel de l'ouverture d'une nouvelle école, comme ce qu'ont vécu les enfants-participants de l'école Citadelle, une information de qualité doit être diffusée à tous les enfants ainsi qu'un accompagnement adéquat pour assurer que les questions et préoccupations des enfants ont un auditoire. Au-delà de la divulgation de ces informations froides, les enseignants du palier primaire des deux contextes peuvent également contribuer au succès des transitions de

leurs élèves en ouvrant les lignes de communication avec les écoles du palier secondaire et en effectuant des travaux communs. Une activité commune dans une école secondaire ou un collège local peut à la fois apaiser les craintes des élèves qui anticipent de se perdre, réduire l'anxiété liée à l'inconnu et avoir un effet positif sur les façons dont les enfants anticiperont leur transition vers une nouvelle école. Des tournées officielles des écoles pour les enfants, préférablement par des enfants des collèges ou écoles secondaires, pourraient aussi largement contribuer à aider les enfants à mieux anticiper leur entrée au palier secondaire.

L'accompagnement individuel par des membres du personnel et des enfants mentors des écoles et collèges du palier secondaire permettrait à chacun des enfants de la 8^e année et du CM2 de réfléchir à ses besoins précis et de se doter des ressources ou stratégies particulières à son cas. Les enfants-participants de l'Ontario qui considèrent changer de langue d'instruction pourraient poser leurs questions particulières liées aux programmes ou ressources de diverses écoles de langue anglaise au lieu de sentir que seuls les enfants qui choisissent l'école de langue française reçoivent un accompagnement durant ce moment de transition. Je comprends, tout comme l'ont soulevé certains enfants-participants, que les écoles en milieu minoritaire n'ont pas le devoir de faire la promotion des écoles de langue majoritaire, alors cet accompagnement individualisé serait mieux placé pour aider ceux qui considèrent déjà ce choix plutôt que d'offrir ces informations sur les écoles de langue anglaise à tous les enfants. En Corse, l'accompagnement individualisé serait également pertinent pour permettre à chacun de discuter de ses questions par rapport au choix de collège, de filière et de langue vivante. Dans les deux cas, au-delà de l'aide individualisée sur les choix scolaires, l'occasion de discuter de leurs besoins particuliers à savoir, social, scolaire ou autres, pourrait largement contribuer au succès de leur transition. Un projet de mentorat me semble particulièrement pertinent pour permettre aux enfants de poser des questions et de discuter de leurs expériences avec des enfants des écoles secondaires ou collèges de la même région qui ont vécu cette même transition.

Je tiens à souligner le besoin que les éducateurs envisagent et traitent ces moments de transition et de choix scolaires en tant que moments d'orientations et non seulement des moments de rétention. Pour ce faire, le personnel enseignant des écoles élémentaires doit premièrement reconnaître que la transition se déclenche lorsque les enfants sont toujours en 8^e année ou en CM2 à leur école élémentaire. Ce constat souligne le besoin d'une meilleure communication entre enseignants des différents paliers afin de faciliter la transition et de mieux accueillir les

enfants au sein de leur nouvel établissement scolaire. Cette transition continue durant la première année au collège ou à l'école secondaire, raison pour laquelle une continuation des accompagnements collectifs et individualisés doit être assurée au sein des nouvelles écoles des enfants. Un partenariat entre écoles et éducateurs des différents niveaux devient alors indispensable.

À la fois pour les accompagnements collectifs et individuels, il importe avant tout de reconnaître le besoin des enfants de se prononcer et de discuter au sujet de ce qu'ils vivent. Les enfants se disent réduits au silence dans les deux contextes et certains indiquent même que lorsqu'ils ont la chance de s'exprimer, leur parole « *like goes nowhere* ». En fait, étant donné que la transition représente un moment d'imaginaire des sois possibles, l'ouverture à ces discussions pourrait encourager les enfants à devenir plus réflexifs sur leur construction d'identités d'élève et d'enfant pour mieux viser leurs imaginaires postsecondaires. Par ailleurs, le fait d'ouvrir un espace en contexte scolaire pour les paroles des enfants par rapport à leurs choix et transitions scolaires pourrait également permettre une consultation avec les enfants afin de fournir le plus de pistes pratiques possibles sur l'accompagnement que désirent les enfants.

Outiller les parents pour mieux accompagner leurs enfants et inclure leurs paroles

Si le type de choix scolaire familial est le type de processus idéal selon les enfants-participants et la présente analyse, il importe à la fois que tous les acteurs sociaux qui participent à une prise de décision plus démocratique soient outillés avec les renseignements nécessaires pour participer de façon égale dans ce processus de choix. Pour permettre aux enfants d'être mieux outillés dans le processus de choix familial, il importe d'améliorer la qualité et la quantité de renseignements dispersés aux familles par les écoles concernant les choix et transitions scolaires. En Corse, des renseignements sur l'éventail de différentes filières offertes, sur les possibilités de demande de dérogation et sur les collèges-mêmes deviennent indispensables. L'école nourricière pourrait inviter des représentants des divers collèges à venir présenter leur offre au cours d'une session d'information pour les familles, par exemple. J'ai eu la chance d'assister à une telle séance d'information en Ontario, mais plusieurs éléments du choix scolaire sont passés sous silence, notamment le fait qu'il y avait un moment de choix. Les membres du personnel ont fait comme si tous les enfants continueront nécessairement leur scolarité à l'école de langue française. Qui plus est, les parents ont très rarement pris la parole lors de cette

rencontre. Il me semble crucial de céder la parole aux parents durant ces types de rencontres afin qu'ils puissent exprimer leurs besoins et poser des questions.

Les paroles des enfants-participants me portent à croire que de nombreux parents de diverses classes sociales requièrent plus d'information. La littérature scientifique indique également que les parents pourraient profiter d'une ouverture à plus de dialogues bi-directionnels avec les acteurs du contexte scolaire afin de minimiser la compétition locale inégale entre familles de divers statuts socioéconomiques (Bosetti, 2004; Taylor et Mackay, 2008). Qui plus est, la présente thèse souligne la pertinence de conscientiser les parents à l'importance d'inclure les enfants dans le processus de choix scolaire qui les concerne et d'adéquatement outiller les parents pour ce faire. Cette conscientisation peut également ouvrir le dialogue sur la nécessité d'une reconnaissance de la part d'adultes des droits des enfants en tant qu'acteurs sociaux. En outre, en milieu scolaire minoritaire, elle signale l'importance de repenser la formation des enfants-élèves à leur métier d'enfants-citoyens.

Repenser l'éducation civique en milieu minoritaire

J'avoue que cette retombée de la thèse liée à l'éducation civique est celle qui m'a le plus surprise. Je ne m'attendais pas à ce qu'un projet de recherche sur les choix scolaires soit lié à l'éducation civique, mais selon les dires des enfants-participants et mon analyse, il y a une absence de certains curricula qui se doit d'être soulignée. Une analyse critique de la marginalisation des enfants dans les discours au sein des contextes éducationnels traditionnels, et à l'extérieur de ceux-ci, met en lumière le besoin d'une approche éducative qui encourage les enfants à devenir des citoyens plus engagés et efficaces. Qui plus est, la définition de « citoyenneté » est en mutation continue et peut largement influencer les constructions d'identités sociales et linguistiques des enfants, notamment en milieu minoritaire. De ce fait, j'estime qu'il est impératif que les enfants prennent en main leur reconstruction de leur métier d'enfant-citoyen et que cette reconstruction soit facilitée en contexte scolaire.

Si les enfants de la Corse et de l'Ontario identifient la « culture » en tant que non-critère de choix, notamment par rapport au lien entre leur choix scolaire et la communauté linguistique minoritaire, cela appelle de repenser l'éducation civique des écoles en milieu minoritaire. Je m'aligne ainsi avec ce qu'a soulevé Pilote (2004) : « L'enjeu pour l'école minoritaire est d'articuler sa mission linguistique et culturelle avec un projet d'éducation à la citoyenneté », un projet pédagogique qui « mettrait l'accent sur la réflexivité et le dialogue de façon à amener les

jeunes à construire leur identité politique en lien avec les enjeux de la communauté minoritaire plutôt que de chercher à transmettre une identité préconçue » (p. 297). Les enfants de la Corse n'évoquent que très rarement ce que leurs collègues ontariens ont complètement ignoré : soit l'incidence positive ou négative des divers choix scolaires sur la communauté linguistique minoritaire. D'après les enfants, le choix scolaire s'apprête comme un choix, voire un chemin, personnel qui n'est pas lié à leur engagement envers une communauté. La question de la production et de la transmission de la culture est essentielle pour le renouvellement de toute société et devient encore plus impérieuse dans une communauté minoritaire. Repenser l'enseignement civique pourrait alors amener les enfants-citoyens à se sentir interpellés dans la construction de la collectivité minoritaire.

J'ai observé que dans le local du groupe-classe ciblé pour les entrevues à l'école Citadelle ainsi que dans le local de CM2 à l'école Muntagna, les enseignants avaient choisi de mettre à l'affiche « La Déclaration universelle des droits de l'homme ». Cette petite ressemblance a rapproché mes deux terrains pour moi, car ces deux locaux qui sont tellement dissemblables avaient une même affiche qui faisait partie d'un curriculum commun de l'ensemble des enfants-participants. À la lumière de ceci, je ne pouvais m'empêcher de me demander pourquoi la CIDE n'était affichée. À vrai dire, l'écart entre visions normatives et sociologiques des constructions de l'enfance pourrait se réduire si les enfants recevaient des informations explicites à ce sujet en contexte scolaire. En fait, cette question devrait se trouver inscrite dans une variété de curricula, notamment dans les programmes d'éducation civique, mais également à travers différentes didactiques. Il m'apparaît crucial que tous reconnaissent les droits de l'enfant en tant que personne juridique, y compris les adultes et les enfants en contexte scolaire. Il devient ainsi nécessaire de mettre en pratique ces connaissances des droits des enfants par une pédagogie ancrée dans les droits des enfants. Étant donnée la visée éducative de ce projet, je tente de me limiter à des approches pratiques qui pourraient être mises en place au sein des écoles, mais je tiens à préciser qu'il serait également pertinent que davantage de renseignements sur les droits de l'enfant en tant que personne soient disséminés au grand public, notamment aux parents qui sont appelés par la CIDE à l'action pour respecter les droits de l'enfant.

Cette retombée pratique qui fait appel à repenser l'éducation civique en milieu minoritaire illustre l'évolution de cette recherche depuis sa conception. Au lieu de présenter les enjeux pour les minorités par rapport à la rétention des élèves, c'est à travers de la parole des enfants que ce

côté éducation civique s'est dévoilé en tant que fil conducteur qui relie les besoins des enfants et des minorités linguistiques en Ontario et en Corse. Cette implication pratique place l'enfant au centre de la communauté et vise non seulement le développement d'une identité civique, mais aussi l'empowerment des enfants acteurs sociaux. Les retombées potentielles pratiques qui découlent de cette recherche représentent un premier pas, mais étant donné le manque des paroles des enfants-participants dans le domaine des choix scolaires, je tiens surtout à faire appel à des recherches futures sur cette problématique, notamment en milieu minoritaire.

Implications théoriques

De nombreuses recommandations pour de recherches futures découlent de cette thèse. En effet, étant donné l'absence de recherche concernant les expériences des enfants par rapport à leurs processus de choix scolaire, il est difficile de me limiter à seulement quelques pistes de recherches. Cette thèse fait appel à de futures recherches qui porteraient sur les expériences et paroles des enfants sur leurs processus de choix scolaire, y compris des analyses des influences des contextes scolaire, familial et national. Pour ce faire, des terrains autres que l'école s'avèrent intéressants. Notamment, des recherches en contexte familial sur les processus de choix scolaire pourraient éclairer les façons dont les enfants et leurs parents vivent le choix scolaire ainsi que leurs besoins dans ce processus. En effet, une telle entreprise permettrait de combler la limite de cette thèse et de recherches antérieures qui consiste à ne porter un regard que sur une seule catégorie d'acteurs touchés dans le choix scolaire : les enfants dans cette thèse et les adultes dans le domaine en général. Inclure les voix d'adultes et d'enfants permettrait une analyse plus complète de ce processus de choix et comblerait ainsi un manque du domaine. Une telle démarche de recherche pourrait également promouvoir la communication bi-directionnelle entre enfants et adultes, condition essentielle d'un processus de choix plus démocratique et inclusif. Des recherches-actions avec une participation encore plus poussée de la part des enfants-participants pourraient également grandement avancer la compréhension du processus de choix scolaire tout en permettant de concevoir des interventions pédagogiques particulières pour répondre aux besoins des enfants, enseignants et parents. Cette thèse fait état non seulement du besoin d'études qui s'intéressent aux paroles des enfants, mais également de la valeur des connaissances des enfants et de leur désir de participer à ces discours. Une augmentation des consultations avec les enfants à la fois pratique sur le terrain et théorique au sein des recherches

devient alors une condition *sine qua non* afin de mieux accompagner les enfants dans les transitions et choix scolaires qu'ils vivent.

8.3 Apports de la thèse au domaine et aux enfants-participants

Contribution au domaine

En raison de ses choix conceptuels, épistémologiques et méthodologiques ainsi qu'au moyen de la contribution remarquable des enfants-participants, cette étude permet de porter un regard nouveau et approfondi sur le processus de choix scolaire et sur les paroles des enfants. Sa contribution au domaine éducationnel est importante à plusieurs égards, notamment par rapport aux trois contributions suivantes :

- 1) La place centrale qu'occupent les paroles des enfants-participants sur ce processus de choix contribue à mettre en évidence les expériences des acteurs sociaux qui vivent le choix et la transition scolaire – les enfants. Ce projet de recherche met en lumière la capacité des enfants à réfléchir sur leur réalité sociale et de faire preuve d'*agency* à leur façon. Qui plus est, une approche fondée sur une perspective internationale des droits des enfants marque une réelle originalité de ce projet et expose le manque de reconnaissance des droits des enfants dans leur quotidien ainsi que la carence d'outils mis à la disposition des enfants pour opérationnaliser leurs droits.
- 2) Le regard particulier sur le choix de la langue d'instruction en milieu minoritaire constitue également une contribution significative. Une analyse critique bourdieusienne permet de mettre en lumière les marchés linguistiques en fonction des valeurs symboliques associées aux langues minoritaires et majoritaires au sein et à l'extérieur d'institutions. En outre, l'analyse micro, méso et macrosociologique de cette thèse permet d'explorer les représentations des enfants des langues minoritaires et majoritaires ainsi que la façon dont les institutions scolaires et familiales, en plus des idéologies linguistiques nationales, influencent à divers degrés l'ensemble des acteurs qui vivent ce processus de choix scolaire, notamment les enfants.
- 3) La visée comparative de ce projet représente aussi une contribution notable au domaine. Son originalité repose sur un rapprochement des cas de l'Ontario et de la Corse. Ce projet propose ainsi une contribution comparative nouvelle qui fait progresser la compréhension de l'éducation en milieu minoritaire. En outre, la convergence des ressources, des théories, des expériences de terrains et des paroles d'acteurs de deux différents contextes internationaux permet d'amorcer un dialogue riche sur les particularités ainsi que les ressemblances de

chacune des situations en milieu minoritaire.

Il m'appert essentiel de mettre l'accent sur cette dernière contribution au domaine en explicitant ce que la comparaison des cas amène à l'Ontario, voire au Canada, et à la Corse, voire à la France. La comparaison de ces deux situations en milieu minoritaire nous permet de mieux comprendre les pratiques et politiques qui favorisent le respect de la parole de l'enfant et les facteurs qui influencent le choix de la langue minoritaire. À titre d'exemple, le cas ontarien met en lumière des pratiques dans les contextes scolaire et familial qui rendent possible l'émergence des paroles des enfants et la participation active de ceux-ci dans le processus de prise de décisions qui influencent leur parcours scolaire et personnel. La mise en œuvre de telles pratiques s'avère particulièrement pertinente pour le contexte corse. Par ailleurs, les attitudes polynomistes enseignées et fortement valorisées en contexte scolaire corse qui s'appliquent non seulement aux variétés du corse, mais aussi aux langues des enfants, constituent une pratique pédagogique exemplaire pour le cas ontarien, contexte dans lequel le rapport à l'identité et à la communauté francophones semble se vivre difficilement pour ceux dont le bagage linguistique et identitaire n'est pas reconnu ou valorisé en contexte scolaire. Pour favoriser le succès et le bien-être de l'enfant ainsi que l'essor des communautés linguistiques minoritaires, il me semble ainsi souhaitable que les écoles de langue française en Ontario s'approprient les visées des éducateurs en milieu minoritaire en Corse, soit celui d'instaurer une véritable démocratie linguistique à l'École.

Par ailleurs, la présente thèse permet de constater l'existence d'un paradigme de bilinguisme officiel en Ontario et un paradigme de plurilinguisme en Corse. Ces paradigmes ont des retombées importantes sur les représentations linguistiques et processus de choix scolaires des enfants. Les idéologies linguistiques ontariennes sur l'importance du bilinguisme officiel anglais-français que nous relatent les enfants ontariens sont inextricablement liées à l'influence notable de la valeur économique associée à la langue minoritaire en raison de son statut officiel sur leur motivation de choisir cette langue d'instruction. Ces données permettent de constater qu'un véritable statut de coofficialité en Corse pourrait augmenter le désir à la fois d'enfants et de familles de choisir le corse en tant que langue d'instruction, notamment parce que le facteur financier est le facteur le plus important selon les enfants de l'Ontario.

Les trois contributions principales au domaine des sciences de l'éducation de la présente thèse, énumérées ci-haut, constituent des apports empiriques non négligeables à l'avancement des

connaissances. Par ailleurs, c'est le rapprochement de ces trois éléments de la recherche qui permet pour une analyse systémique et pluridisciplinaire des processus de choix scolaire des enfants. Effectivement, la convergence de l'intérêt aux paroles des enfants, au choix de langue d'instruction en milieu minoritaire et à l'éducation comparée rend compte de la complexité du phénomène de choix scolaire. En outre, l'analyse dévoile une problématique qui sous-tend les socialisations d'enfants des contextes scolaire, familial et national: soit les conditions défavorables à la mise en œuvre d'un processus de prise de décision qui reconnaît les droits des enfants. C'est l'ensemble des parties de la thèse qui met en lumière les rôles des enseignants, parents et membres de la communauté qui limitent les paroles et l'*agency* des enfants, d'où la pertinence d'un projet d'éducation civique et d'émancipation des voix et choix d'enfants. La contribution de cette thèse s'inscrit ainsi dans plus d'un seul domaine de recherche ou d'une seule discipline. À dire vrai, le phénomène de choix scolaire s'ouvre plus largement dans la présente étude et permet de relater la pertinence et la marginalisation des paroles des enfants dans ce processus de choix particulier en générant une vision globale de la non-reconnaissance des voix et droits d'enfants. La contribution fait conséquemment appel au domaine des choix scolaires, mais contribue aussi plus largement à avancer les connaissances concernant la problématique éducative et sociale d'importance capitale qu'est la mise en œuvre des droits des enfants et de systèmes d'éducation davantage démocratiques. À ce titre, ce chapitre se termine avec un retour sur ce que les enfants ont à dire sur la contribution de cette thèse.

Ce qu'en disent les enfants-participants

Tout au long de ce projet, les enfants-participants ont dépassé mes attentes par leur enthousiasme et leur ouverture et ont grandement contribué en tant que collaborateurs. Je sais que ces enfants, ainsi que de nombreux autres, tireront avantage d'informer les adultes qui les entourent de leurs besoins particuliers au moment du processus de choix scolaire. Or, j'avais également espéré en conceptualisant ce projet doctoral que les enfants profiteraient de l'expérience de participer à un projet de recherche. Les paroles d'enfants qui suivent permettent de faire état de ce qu'ils ont retenu de leur expérience.

Nombreux sont ceux qui disent avoir profité directement de leur participation au projet. Mallory catégorise sa participation au projet comme étant « une bonne expérience de vie » et G-M a dit que sa participation l'a fait se sentir importante, ce qui indique qu'elle reconnaît que sa parole est valorisée. D'autres reconnaissent l'incidence positive sur le processus de choix. Par

exemple, Ray Lewis a surtout aimé faire partie du projet de recherche, car il a pu en apprendre plus au sujet de son processus de choix ainsi que ceux de ses collègues :

It was really cool and I kinda knew a little bit more about myself and where I should go for my life, and I think it's kinda cool knowing the percentages of the people who changed to a French school and an English school that's pretty cool and les choix familiaux and l'école that's really cool, I loved it¹⁴².

Selon Ray Lewis, l'expérience de réfléchir et de discuter au sujet de ses choix l'a beaucoup aidé dans son processus : « You really helped to kind of lead me I guess. Like knowing all that stuff it just helped me¹⁴³ », particulièrement pour les diverses options de choix de cours, mais aussi par rapport à son choix d'école. Neymar explique qu'il a beaucoup appris lors de sa participation, même si c'était lui qui répondait aux questions : « It got me like thinking more about my decisions and how things work [...] I don't know I kind of learned, even though I was the one answering questions I learned stuff myself about like my choices¹⁴⁴ ». De son côté, Tyrone explique que le fait de participer à un tel projet peut permettre aux enfants de se sentir moins isolés « cause when you're saying it to someone it's kind of helping you to know you're not the only one thinking about it¹⁴⁵ ». Ces citations permettent de constater que participer à un projet de recherche peut valoriser les paroles des enfants tout en les amenant à réfléchir sur ce qu'ils vivent. Le fait de se raconter permet également aux enfants de se sentir moins seuls pendant cette période de transition incertaine.

D'autres enfants se disent reconnaissants de l'occasion d'exprimer leur opinion avec une adulte puisqu'ils n'ont pas souvent cette occasion. Lucie a expliqué que raconter son expérience est positif pour elle et ses collègues : « Je trouve que c'est bien pour tout le monde parce qu'on dit ce qu'on ressent, on dit nos choix ». Elle ajoute qu'elle se sentait à l'aise de s'exprimer avec moi d'une façon différente qu'avec ses amis ou ses parents :

142 - Ray Lewis : C'était vraiment cool et puis j'ai appris un peu plus sur moi-même et où je devrais aller pour ma vie, et je pense que c'est plutôt cool de savoir le pourcentage des personnes qui ont changé à l'école française et une école anglaise qui est plutôt cool et les choix familiaux et l'école était vraiment cool, j'ai adoré.

143 - Ray Lewis : Tu as vraiment aidé à m'accompagner un peu, je suppose. Comme savoir toutes ces choses, ça ça m'a aidé.

144 - Neymar : Ça m'a fait penser comme plus sur mes décisions et comment les choses fonctionnent [...] Je ne sais pas, j'ai un peu appris, même si j'étais celui qui répondait aux questions j'ai appris des choses sur moi-même comme sur mes choix.

145 - Tyrone : Parce que quand tu le dis à quelqu'un ça peut un peu t'aider à connaître que tu n'es pas le seul à penser à ce sujet.

Parce que les amis tu les dis normalement c'est familial plutôt qu'aux adultes c'est un peu dur et quand tu parles comme ça c'est comme si tu te lâchais... c'est comme par exemple moi je dirais pas ça à mes parents.

Thauvin appuie ce qu'a dit Lucie en racontant : « C'est un plaisir de parler avec une grande personne... on va dire qu'on se lâche un peu, on s'exprime et c'est vraiment une partie de plaisir ». Le rôle d'adulte non-typique que j'ai entrepris semble alors avoir permis aux enfants de s'exprimer plus aisément et plus librement.

Au-delà de parler des avantages pour eux-mêmes, d'autres enfants ont évoqué la contribution de leur participation à la connaissance sur les choix scolaires. Les enfants se disent reconnaissants de cette occasion d'informer les adultes et d'autres enfants de ce qu'ils vivent et espèrent que les données et les analyses permettront une meilleure compréhension des processus de choix scolaires. Eliuccia est heureuse que ce qu'elle et les autres enfants disent « peut rendre service à des gens, ça peut aider ». Anna est non seulement contente d'exprimer sa parole, mais de savoir que son expérience sera utilisée et servira à quelque chose : « It's good that you want to know what we think and that what we say will be used for something¹⁴⁶ ». Katarina est particulièrement satisfaite du fait que les enfants ont été consultés puisqu'elle est critique sur les adultes qui pensent seulement sonder ou demander les opinions d'autres adultes :

I think it's like the good thing about it is that other people are hearing what you have to say and they're hearing what a lot of kids our age want and I don't know I find adults only think about « Hey let's do a survey with adults. » Like you're not asking kids¹⁴⁷.

Tyrone fait écho à ce que dit Katarina en précisant que les adultes, notamment les enseignants, demandent rarement aux enfants d'exprimer leurs opinions : « I kind of found it interesting and it was kind of fun just like cause like most of the teachers don't ask us that stuff, like the school kind of acts like they don't care about what we think [...] like "We don't need your opinion¹⁴⁸." » ». Les enfants soulignent ainsi leur désir de se faire entendre auprès des adultes.

146 - Anna : C'est bien que tu veux savoir ce que nous pensons et que ce que nous disons sera utilisé pour quelque chose.

147 - Katarina : Je pense que c'est comme, la bonne chose, c'est que d'autres personnes entendent ce que tu as à dire et qu'ils entendent ce que beaucoup d'enfants de notre âge veulent et je ne sais pas, je trouve que les adultes pensent seulement « Hey ! On devrait mener une enquête auprès des adultes. » Comme ils ne demandent pas aux enfants.

148 - Tyrone : J'ai en quelque sorte trouvé ça intéressant et c'était assez amusant, parce que comme la plupart des enseignants ne nous demandent pas au sujet de ces choses comme l'école fait comme s'ils ne se soucient pas de ce que nous pensons [...] comme « Nous n'avons pas besoin de votre avis. »

Par ailleurs, deux enfants qui ont choisi l'école de langue anglaise en Ontario se sont dits particulièrement contents d'avoir eu la chance de communiquer leurs expériences. Ronaldo est heureux d'avoir participé au projet puisqu'il peut éclairer sur le phénomène de changer d'école durant la transition de la 8^e à la 9^e année, un changement qui ne se vit pas facilement : « It's pretty good je pense parce que je suis différent des autres parce que j'ai changé de français à anglais à le plus dure comme stage of high school. » À la fin de notre activité de co-analyse, lorsque j'ai demandé à Cameron ce qu'il a pensé de son expérience en tant que participant du projet de recherche, il a répondu avec beaucoup d'émotion qu'il était content que sa parole soit considérée et entendue :

Maybe sometimes your word has to come out. If you don't talk about things then people can't make good judgements about you. Like I'm pretty sure that person who made that statement probably didn't ask enough people of what they did in life after school so if you're addressing us as dropouts then you haven't asked enough people¹⁴⁹.

En fait, la réaction de Cameron au terme décrocheur culturel était particulièrement forte et il insiste ainsi sur l'importance de demander à plus de personnes avant de tenter de catégoriser le choix scolaire ou l'enfant qui vit le choix scolaire.

Jim est reconnaissant que plusieurs voix d'enfants de deux différents contextes fassent partie de ce projet, car il croit que « c'est important d'avoir les idées de différents élèves. » Toto est aussi naturellement content que la visée comparative du projet permette aux enfants des deux terrains d'en apprendre plus sur un contexte autre :

Vu que c'est nous les enfants donc on sait un peu mieux que les parents dans l'école et comme ça après vous allez au Canada et ils savent un peu comment ça se passe en Corse pareil qu'au Canada nous on saura un peu comment ça se passe là-bas.

Le fait que cette recherche pourra mettre en lumière les vécus d'enfants de la Corse au Canada et de l'Ontario en France semble aussi motiver les enfants et valoriser leurs contributions.

L'ensemble des enfants a dit que leur participation à ce projet constitue une première expérience dans un projet de recherche. Je suis persuadé que l'expérience de participer à ce projet de recherche fut positive pour ceux-ci à la fois dans leur cheminement scolaire et personnel. Par

149 - Cameron : Peut-être parfois ta parole doit sortir. Si tu ne parles pas de choses, alors les gens ne peuvent pas faire de bons jugements sur toi. Comme je suis assez sûr que la personne qui a fait cette déclaration n'a probablement pas demandé à suffisamment de gens ce qu'ils ont fait dans la vie après l'école si il nous adressent comme des décrocheurs, alors ils n'ont pas demandé à suffisamment de gens.

ailleurs, cette participation a valorisé leurs connaissances et leurs paroles. Cette pratique d'inclure les paroles des enfants ne permet pas seulement de mener une recherche plus riche et significative, mais constitue également une façon de reconnaître et de réaliser les droits des enfants.

8.4 Mot de la fin

E nostre lingue sò e nostre vite.

Nos langues sont nos vies.

Our languages are our lives.

Je ne peux conclure la narration de ce projet de recherche sans faire état de la contribution de ce projet à ma trajectoire personnelle et professionnelle. Je suis contente de constater à quel point ce projet a évolué depuis sa conception. Un intérêt à améliorer la rétention dans les écoles en milieu minoritaire m'a conduite sur une voie de chercheuse. Ma lentille de chercheuse s'est réajustée à de nombreuses reprises avec l'ajout d'éléments contextuels, théoriques et méthodologiques et, bien évidemment, les paroles des enfants, le tout me permettant d'amener ce projet et son analyse à l'envergure désirée. Ce projet dans son ensemble, qui inclut nécessairement les nombreux acteurs des deux terrains et des deux universités du projet, m'a fourni les outils nécessaires pour reconstruire mon métier de chercheuse et de passer d'une identité de chercheuse en devenir à celle de jeune chercheuse. En outre, la contribution de cette thèse est inextricablement liée aux paroles des enfants-participants. Les nombreuses théories de ce projet ont illuminé mon chemin et lorsque je me trouvais dans un tunnel sombre, ce sont les paroles des enfants qui m'ont toujours guidée.

Tout compte fait, cette thèse m'a permis de cheminer en tant que chercheuse et pédagogue engagée. Or, cette recherche comparative a également contribué à l'avancement des connaissances des enfants-participants ainsi que dans mes domaines de recherche. Mieux comprendre les processus de choix scolaires en milieu minoritaire aura des retombées non seulement pour améliorer la rétention des écoles et des programmes de langue minoritaire, mais également pour faciliter les moments de transition que vivent les enfants-participants. Ce faisant, cette recherche donne des pistes pour accompagner les enfants dans leur cheminement à devenir des élèves qui font preuve d'autonomie politique, des enfants qui prennent la parole et négocient

à partir de leurs besoins et intérêts et des citoyens confiants et engagés. Par ailleurs, la lentille critique de cette thèse fait appel à tous les acteurs du processus de choix scolaire de reconnaître la violence symbolique intégrée dans les institutions et les interactions qui structurent ce processus qui reproduit des inégalités flagrantes entre groupes sociaux, adultes et enfants. Cette thèse constitue ainsi une amorce de dialogue et un appel à l'action.

La présente thèse s'est ouverte avec le proverbe corse préféré d'une enfant et se termine avec le proverbe corse qui m'a particulièrement inspirée lors de mon terrain et de l'écriture de cette thèse, raison pour laquelle je l'ai incluse dans son titre. Parler le français en Ontario ou le corse en Corse ne va pas de soi. En effet, en milieu minoritaire, la langue de la minorité doit être choisie continuellement dans toutes les instances de vie, notamment dans nos interactions scolaires, familiales et communautaires. Nos langues sont nos vies. Elles sont intégrées dans tout ce que nous faisons et dans tout ce que nous *choisissons* d'être.

Références

- Abalain, H. (2007). *Le français et les langues historiques de la France*. Paris, France : Éditions Jean-Paul Gisserot.
- Alcoff, L. (2009). The problem of speaking for others. Dans A. Jackson et L. Mazzei (dir.), *Voice in qualitative inquiry: Challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research* (p. 117–135). London, England : Routledge.
- Alderson, P. (2000). *Young children's rights. Exploring beliefs, principles and practice*. London, England : Jessica Kingsley Publishers.
- Alexander, R. (2001). Border crossings. Towards a comparative pedagogy. *Comparative Education*, 37(4), 507–523.
- Allaire, G., Michaud, J., Boissonneault, J., Côté, D. et Diallo, P. (2005). *Le décrochage au secondaire en Ontario français. Le point de vue des jeunes*. Récupéré du site <http://www.edu.gov.on.ca/fre/parents/schoolleaversf.pdf>
- Allard, R., Essiembre, C. et Arseneau, S. (2005). Les valeurs et les choix du couple exogame. Dans G. Taylor (dir.), *ConnEXions, Publication pour les familles exogames* (p. 10-15). Edmonton, AB, Canada : Fédération des parents francophones de l'Alberta.
- Alonzo, P. (2006). *Initiation à la statistique descriptive en sciences sociales*. Paris, France : Vuibert.
- Ameigeiras, A. (2009). L'herméneutique dans l'approche ethnographique. Du labyrinthe de la compréhension au défi de l'interprétation. *Recherches Qualitatives*, 28(1), 37–52.
- Anadón, M. (2006). La recherche “qualitative”. De la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5–31.
- Anderson-Levitt, K. (2005). The schoolyard gate. Schooling and childhood in global perspective. *Journal of Social History*, 987–1006.
- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris, France : Plon.
- Arrighi, J. M. (2002). *Histoire de la langue corse*. Paris, France : Gisserot.
- Arsenault, L. (2008). Le choix de l'école de langue française par une famille exogame. Exemple d'une approche sociolinguistique et ethnographique. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie* (p. 259–280). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

- Assemblée de Corse. (2013). *Proposition de statut pour la coofficialité et la revitalisation de la langue corse. Rapport N° 2013/O1/066. Rapport N° 2013/O1/066*. Récupéré du site <http://www.corse.fr/file/137099/>
- Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF). (2006). *Cadre d'orientation en construction identitaire. Pour ouvrir un dialogue et élaborer ensemble notre vision*. Québec, QC, Canada. Récupéré du site http://www.acef.ca/c/fichiers/ACELF_Cadre-orientation.pdf
- Audet, A. (2013). *Le choix d'une école secondaire francophone. Étude qualitative réalisée auprès de mères d'origines canadienne et djiboutienne/somalienne* (thèse de maîtrise, Université d'Ottawa, Ottawa, ON Canada).
- Bagley, C. et Woods, P. A. (1998). School Choice , Markets and Special Educational Needs. *Disability & Society, 13*(5), 763–783.
- Bagley, C., Woods, P. A. et Glatter, R. (2001). Rejecting Schools. Towards a fuller understanding of the process of parental choice. *School Leadership et Management, 21*(3), 309–325. doi:10.1080/13632430120074455
- Bakhtine, M. (1999). *Speech genres and other late essays*. (C. Emerson et M. Holquist, dir.). Austin, TX : the University of Texas Press.
- Bakhtine, M. (2000). *The dialogic imagination. Four essays by M.M. Bakhtin*. (M. Holquist, dir.). Austin, TX : the University of Texas Press.
- Ball, S. (2003). *Class strategies and the education market. The middle classes and social advantage*. London, England : Routledge.
- Ball, S., Bowe, R. et Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction. The realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy, 11*(1), 89–112.
- Ball, S. et Vincent, C. (1998). “I heard it on the grapevine”. “Hot” knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education, 19*(3), 377–400.
- Barber, M. (2013). Question des écoles de l'Ontario. *L'encyclopédie canadienne*. Récupéré du site <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/ontario-schools-question/>
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord de chercheur. *Recherches Qualitatives - Hors Série, 2*, 98–114.
- Bélanger, N. (2011). Le choix de l'école secondaire de langue française en Ontario par les parents. *Lien Social et Politiques, 66*, 197–223.
- Bélanger, N. et Farmer, D. (2004). L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance. *McGill Journal of Education, 39*(1), 45–67.

- Bélangier, N. et Farmer, D. (2010). Expérience scolaire et appropriation de l'école de langue française en Ontario par les enfants. Dans N. Bélangier, N. Garant, P. Dalley et T. Desabrais (dir.), *Produire et reproduire la francophonie en la nommant* (p. 201–229). Sudbury, ON, Canada : Prise de parole.
- Bélangier, N. et Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). *Éducation et Sociétés*, 1(29), 173–191.
- Bélangier, N. et Kayitesi, B. (2010). Mise en oeuvre de la Convention internationale des droits de l'enfant. Prendre au sérieux la participation de l'enfant à l'école de langue française en Ontario. Dans S. Bennett et M. Paré (dir.), *20e anniversaire de la convention relative aux droits de l'enfant* (p. 144–158). Ottawa, ON, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélangier, N., Audet, A. et Plante, J. (soumis). Dynamiques compétitives et collaboratives entre des écoles secondaires de langue française en Ontario. *Revue internationale d'études canadiennes*.
- Benner, A. (2011). The transition to high school. Current knowledge, future directions. *Educational Psychology Review*, 23, 299–328.
- Benoit-Rohmen, F. (2001). Les langues officielles de la France. *Revue française de droit Constitutionnel*, 45, 3–29.
- Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 509–527.
- Bianquis-Gaser, J. (2009). Technique de l'observation participante. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e éd., p. 166–173). Paris, France : Armand Colin.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale. Comment extraire le sens derrière les données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1–18.
- Blanchet, P. (2002). La politisation des langues régionales. *La Découverte*, 2(105), 85–101.
- Blanchet, P. (2009). La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique, humaine et sociale. Dans D. de Robillard (dir.), *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?* (p. 145–152). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Bohman, J. (2011). Réflexivité, agentivité et contrainte. Dans M. de Fornel et A. Ogien (dir.), *Bourdieu. Théoricien de la pratique* (p. 21–47). Paris, France : École des Hautes Études en Sciences Sociales.

- Boissonneault, J., Michaud, J., Côté, D., Tremblay, C. et Allaire, G. (2007). L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes. *Éducation et Francophonie*, 35(1), 3–22.
- Bonnet, D. (2010). La construction sociale de l'enfance. Une variété de normes et de contextes. *Informations Sociales*, 4(160), 12–18.
- Bordeleau, L.-G., Bernard, R. et Cazabon, B. (1999). L'éducation en Ontario français. Dans J. Y. Thériault (dir.), *Francophonie minoritaires au Canada. L'état des lieux* (p. 435–473). Moncton, NB, Canada : Éditions d'Acadie.
- Bosetti, L. (2004). Determinants of school choice. Understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy*, 19(4), 387–405.
doi:10.1080/0268093042000227465
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue Française*, 34(1), 17–34.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris, France : Fayard.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris, France : Seuil.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France : Éditions de minuit.
- Bray, M., Adamson, B. et Mason, M. (2010). *Recherche comparative en éducation. Approches et méthodes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bray, M. et Thomas, R. (1995). Levels of comparison in educational studies. Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472–490.
- Breton, R. (1994). Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaire. *Sociologie et Sociétés*, 26(1), 59–69.
- Brewer, J. (2000). *Ethnography*. Buckingham, England : Open University Press.
- Bulman, R. C. (2004). School Choice Stories. The Role of Culture. *Sociological Inquiry*, 74(4), 492–519.

- Cantin, S. et Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 561–570.
- Carney, S. (2010). Reading the global. Comparative education at the end of an era. Dans M. A. Larsen (dir.), *New thinking in comparative education. Honouring Robert Cowen* (p. 125–142). Rotterdam, Netherlands : Sense Publishers.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research. A theoretical and practical guide*. New York, NY : Routledge.
- Castellotti, V. (2009). Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité. Soi-même comme des autres ? Dans D. de Robillard (dir.), *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?* (p. 129–144). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Chamboredon, J.-C. et Prévot, J. (1973). Le “métier d'enfant”. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, 14(3), 295–335.
- Chanet, J. F. (1996). *L'école républicaine et les petites patries*. Paris, France : Aubier.
- Chauviré, C. et Fontaine, O. (2003). *Le vocabulaire de Bourdieu*. Paris, France : Ellipses.
- Chevallier, S. et Chauviré, C. (2010). *Dictionnaire Bourdieu*. Paris, France : Ellipses.
- Christ, B. (2000). La liaison CM2/6e. Étude des représentations des instituteurs et des professeurs. *Revue française de pédagogie*, 133, 87–99.
- Christensen, P. (2004). Children's participation in ethnographic research. Issues of power and representation. *Children & Society*, 18, 165–176.
- Christensen, P. et James, A. (2008). Researching children and childhood cultures of communication. Dans P. Christensen et A. James (dir.), *Research with children. Perspectives and practices* (2^e éd., p. 1–9). New York, NY : Routledge.
- Christensen, P. et Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477–497.
- Clayton, K. A. (2013). Looking beneath the surface. A critical reflection on ethical issues and reflexivity in a practitioner inquiry. *Reflective Practice*, 14(4), 506–518.
- Coad, J. et Evans, R. (2008). Reflections on practical approaches to involving children and young people in the data analysis process. *Children & Society*, 22(1), 41–52.
- Cohen, J. S. et Smerdon, B. A. (2009). Tightening the Dropout Tourniquet. Easing the Transition From Middle to High School. *Preventing School Failure*, 53(3), 177–184.

- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2011). Validity and reliability. Dans L. Cohen, L. Manion et K. Morrison (dir.), *Research Methods in Education* (p. 179–216). London, England : Routledge.
- Collectivité territoriale de Corse. (2005). *Plan de développement de l'enseignement de la langue et de la culture corse et de son apprentissage tout au long de la vie*. Récupéré du site www.corse.fr/attachment/167649/
- Collerette, P. (2009). Méthode des études de cas. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e éd., p. 91–95). Paris, France : Armand Colin.
- Comby, L. (1978). *L'histoire des Corses*. Paris, France : Nathan.
- Comiti, J. M. (2005). *La langue corse entre chien et loup*. Paris, France : L'Harmattan.
- Cormier, G. (2012). *Ayant droit. An ethnolinguistic case study of three school shifters in French-minority Manitoba* (thèse de maîtrise, University of Manitoba, Winnipeg, MB, Canada).
- Corsaro, W. (2011). *The sociology of childhood* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Pine Forge Press.
- Cortier, C. (2008). Français et langues régionales et/ou minoritaires. Une mise en convergence difficile. *Repères*, (38), 63–80.
- Cotnam, M. (2011). Est-ce vraiment un « décrochage culturel »? Une analyse critique du concept de décrochage culturel à partir des écrits sur le choix scolaire des élèves en transition primaire- secondaire. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 6(2), 50–69.
- Cotnam, M. (2012). Le choix de la langue d'instruction en milieu minoritaire. Reflet de l'identité linguistique? Dans S. Lamoureux et M. Cotnam (dir.), *Prendre sa place. Parcours et trajectoires identitaires en Ontario français* (p. 115–141). Ottawa, ON, Canada : Éditions David.
- Cowen, R. (2000). Comparing futures or comparing pasts? *Comparative Education*, 36(3), 333–342.
- Cox, S., Dyer, C., Robinson-Pant, A. et Schweisfurth, M. (2010). What can we learn about children as decision makers by bringing together perspectives and experiences from different cultures? Dans S. Cox, C. Dyer, A. Robinson-Pant et M. Schweisfurth (dir.), *Children as decision makers in education. Sharing experiences across cultures* (p. 171–175). New York, NY : Continuum.
- Cros, F. (2001). La recherche professionnelle. Épistémologie et écriture. Dans M. Mackiewicz (dir.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (p. 119–134). Paris, France : L'Harmattan.

- Crossley, M. (2008). Bridging cultures and traditions for educational and international development. Comparative research, dialogue and difference. *International Review of Education*, 54, 319–336.
- Crossley, M. (2010). Context matters in educational research and international development. Learning from the small states experience. *Prospects*, 40, 421–429.
- Dallaire, C. (2004). Not just francophone. The hybridity of minority francophone youth in Canada. *International Journal of Canadian Studies*, 28, 163–199.
- Dalley, P. (2001). Le rôle de la mère dans la production et la reproduction de l'identité linguistique acadienne. Une étude exploratoire. *Port Acadie. Revue interdisciplinaire en études acadiennes*, 1, 71–102.
- Dalley, P. (2003). Le rôle de reproduction sociale de l'enseignante et de l'école. Deux paradoxes en classe de première année en Acadie du Nouveau-Brunswick. Dans H. Duchesne (dir.), *Recherches en éducation francophone en milieu minoritaire. Regards croisés sur une réalité mouvante* (p. 1–22). Winnipeg, MB, Canada : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Dalley, P. (2004). Cadre théorique. Dans P. Dalley et V. D'Entremont (dir.), *Identité et appartenance en milieu scolaire. Guide à l'intention des concepteurs de programmes* (p. 2–5). Council of Atlantic Ministers of Education and Training.
- Dalley, P. (2009). Choix scolaires des parents rwandais et congolais à Edmonton (Canada). *Cahiers Franco-Canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 305–327.
- Dalley, P. (soumis). Assimilation, intégration ou inclusion. Quelle vision pour l'éducation de langue française en contexte minoritaire. Dans Carlson Berg, L. (dir.), *La francophonie dans toutes ses couleurs. L'inclusion scolaire en milieu francophone canadien*. Les presses de l'Université Laval.
- Dalley, P. (accepté). À la croisée des français du monde. *Actes du colloque du RFS*, Corte, Corse, 2013.
- Dalley, P. et Cotnam-Kappel, M. (2013). Vers une pédagogie des droits et de la citoyenneté mondiaux de l'enfant en Ontario français. *Revue d'éducation*, 3(2), 4–5.
- Dalley, P. et Saint-Onge, H. (2008). Choix scolaire des couples exogames au Yukon. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie* (p. 121–142). Ottawa, ON, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Davies, C. A. (2008). *Reflexive ethnography: a guide to researching selves and others*. New York, NY : Routledge.

- Davies, S. et Aurini, J. (2008). School choice as concerted cultivation. The case of Canada. Dans M. Forsey, S. Davies et G. Walford (dir.), *The Globalisation of School Choice?* (p. 55–71). Oxford, England : Symposium Books.
- Day, E. (2002). Me, myself and I. Personal and professional re-constructions in ethnographic research. *Forum. Qualitative Social Research*, 3(3), 1–23.
- De Robillard, D. (2009). Sociolinguistique et réflexivité. Vers un paradigme réflexif ou herméneutique. Dans D. de Robillard (dir.), *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?* (p. 7–12). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- De Singly, F. (2004a). La cause de l'enfant. Dans F. de Singly (dir.), *Enfants-adultes. Vers une égalité de statuts?* (p. 7–16). Manchecourt, France : Universalis.
- De Singly, F. (2004b). Le statut de l'enfant dans la famille contemporaine. Dans F. de Singly (dir.), *Enfants-adultes. Vers une égalité de statuts?* (p. 17–32). Manchecourt, France : Universalis.
- Delvaux, B. et van Zanten, A. (2006). Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance. *Revue française de pédagogie*, 156, 5–8.
- Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre*. Paris, France : Galilée.
- Desmarais, D. et Simon, L. (2007). La démarche autobiographique et son objet. Enjeux de production de connaissance et de formation. *Recherches Qualitatives, Hors série*(3), 350–370.
- Deveau, K., Landry, R. et Allard, R. (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*, 32(2), 417–437.
- Devine, D. (2009). Mobilising capitals? Migrant children's negotiation of their everyday lives in school. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 521–535.
- Di Meglio, A. (2002). Identité(s) et scolarité. Le cas corse. *Congrès environnement et identité en méditerranée* (p. 1-9), Université de Corse, Corte, France.
- Di Meglio, A. (2003). L'avènement de l'enseignement du corse. Dans J. Fusina (dir.), *Histoire de l'école en Corse* (p. 507–546). Ajaccio, France : Albiana.
- Di Meglio, A. (2009). La langue corse dans l'enseignement. Données objectives et sens sociétal. *Tréma*, 31, 85–94.
- Di Meglio, A. et Quenot, S. (2010). Les choix problématiques de l'enseignement bilingue en Corse. *Les Langues Modernes*, 4, 1–4.

- Dockett, S., Einarsdottir, J. et Perry, B. (2009). Researching With Children. Ethical Tensions. *Journal of Early Childhood Research*, 7(3), 283–298. doi:10.1177/1476718X09336971
- Dubet, F. (2005). La citoyenneté à l'école. Mutations croisées. Dans M. Fournier et V. Troger (dir.), *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues* (p. 139–155). Auxerre, France : Sciences Humaines Éditions.
- Duchesne, S., Larose, S., Guay, F., Vitaro, F. et Tremblay, R. (2005). The transition from elementary to high school. The pivotal role of mother and child characteristics in explaining trajectories of academic functioning. *International Journal of Behavioral Development*, 29(5), 409–417.
- Duru-Bellat, M. et van Zanten, A. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris, France : Armand Colin.
- Eccles, W. J. (2013). Guerre de sept ans. *L'encyclopédie canadienne*. Récupéré du site <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/seven-years-war/>
- Eder, D. et Fingerson, L. (2002). Interviewing children and adolescents. Dans J. Gubrium et J. Holstein (dir.), *Handbook of interview research. Context & Method* (p. 181–201). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Egée-Kuehne, D. (2012). Educational rights. Language rights and rights to a plural education. Dans N. Ng-A-Fook et J. Rottmann (dir.), *Reconsidering Canadian Curriculum Studies. Provoking Historical, Present, and Future Perspectives* (p. 107–117). New York, NY : Palgrave Macmillan.
- Fack, G. et Grenet, J. (2010). Que peut-on attendre de la réforme de la sectorisation en France? Quelques enseignements des politiques de choix scolaire. *Revue d'économie politique*, 120(5), 709–737.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis. The critical study of language* (2^e éd.). New York, NY : Longman Group Ltd.
- Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO). (2006). *Jeunesse en développement économique communautaire*. Récupéré du site http://ccednet-rdec.ca/files/ccednet/FESFO_Ultimate_Final_FR.pdf
- Felouzis, G. et Perroton, J. (2007a). Les “marchés scolaires”. Une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, 48(4), 693–722.
- Felouzis, G. et Perroton, J. (2007b). Repenser les effets d'établissement. Marchés scolaires et mobilisation. *Revue française de pédagogie*, 159, 103–118.
- Fenet, A. (2002). Le droit français des différences à l'épreuve de la langue. Dans D. Lacorne et T. Judt (dir.), *La politique de Babel. Du monolinguisme d'État au plurilinguisme des peuples* (p. 31–86). Paris, France : Kharlata.

- Feuerverger, G. (2001). *Oasis of dreams. Teaching and learning peace in a Jewish-Palestinian village in Israel*. New York, NY : Routledge Farmer.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice. Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295–311.
- Fine, M. et Weis, L. (2003). *Silenced voices and extraordinary conversation... Re-imagining school*. New York, NY : Teachers College Press.
- Flick, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research. Dans U. Flick, E. von Kardoff et I. Steinke (dir.), *A Companion to Qualitative Research* (p. 178–183). Glasgow, Scotland : Sage Publications.
- Foley, P. et Leverett, S. (2011). *Children and young people's spaces. Developing practice*. New York, NY : Palgrave Macmillan.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Freire, P. (2009). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY : Continuum.
- Fusina, J. (1994). *L'enseignement du corse. Histoire, développement, perspectives*. Ajaccio, France : Edizione Squadra di u Finusellu.
- Gérin-Lajoie, D. (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*, 28(1), 125–146.
- Gérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury, ON, Canada : Prise de parole.
- Gérin-Lajoie, D. (2012a). L'école et le rapport à l'identité chez les jeunes de minorités de langue officielle. *Frequête*. Toronto, ON, Canada : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Récupéré du site <http://www.ctf-fce.ca/Publication-Library/ArticledeDianeGérinLajoie.pdf>
- Gérin-Lajoie, D. (2012b). Mieux comprendre le rapport à l'identité. Dans S. Lamoureux et M. Cotnam (dir.), *Prendre sa place. Parcours et trajectoires identitaires en Ontario français* (p. 149–154). Ottawa, ON, Canada : Éditions David.
- Gewirtz, S., Ball, S. et Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham, England : Open University Press.
- Giddens, A. (2005). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*. Paris, France : PUF.

- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches Qualitatives*, 24, 3–17.
- Goldring, E. B. et Phillips, K. J. R. (2008). Parent preferences and parent choices. The public–private decision about school choice. *Journal of Education Policy*, 23(3), 209–230. doi:10.1080/02680930801987844
- Green, A. (2008). Le modèle de l'école unique, l'égalité et la chouette de Minerve. *Revue française de pédagogie*, 164, 15–26.
- Groux, D. (1997). L'éducation comparée. Approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*, 121, 111–139.
- Guillaume, F. (2008). *L'enfant. Petit homme ou petit d'homme?* Paris, France : L'Harmattan.
- Guillemin, M. et Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280. doi:10.1177/1077800403262360
- Hamers, J. et Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilingualité*. Bruxelles, Belgique : Mardaga.
- HDCH. (1989). Convention relative aux droits de l'enfant. *Haut-Commissariat des Nations-Unies aux droits de l'homme*. Récupéré du site <http://www2.ohchr.org/french/law/crc.htm>
- Heller, M. (1994). La sociolinguistique et l'éducation franco-ontarienne. *Sociologie et Sociétés*, 26(1), 155–166.
- Heller, M. (1995). Language choice, social institutions, and symbolic domination. *Language in Society*, 24(4), 373–405.
- Heller, M. (1999). Quel(s) français et pour qui? Discours et pratiques identitaires en milieu scolaire franco-ontarien. Dans N. Labrie et G. Forlot (dir.), *L'enjeu de la langue en Ontario français* (p. 129–166). Sudbury, ON, Canada : Prise de parole.
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris, France : Didier.
- Heller, M. (2006). *Linguistic minorities and modernity. A sociolinguistic ethnography* (2^e éd.). London, England : Continuum.
- 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. et Moïse, C. (2009). Conversation. La co-construction d'un positionnement interprétatif. Dans D. de Robillard (dir.), *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?* (p. 13–26). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

- Héran, F., Filhon, A. et Deprez, C. (2002). La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle. *Population & Sociétés*, 379, 1–4.
- Hill, M. (2006). Children's voices on ways of having a voice. Children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood*, 13(1), 69–89.
- Hirsch, D. (1994). *L'école. Une affaire de choix*. Paris, France : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Jaffe, A. (1999). *Ideologies in action. Language politics on Corsica*. Berlin, Germany : Walter de Gruyter.
- Jaffe, A. (2005). L'éducation bilingue corse et la polynomie. *Marges Linguistiques*, 10, 282–299.
- James, A. et Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London, England : Falmer Press.
- Johnson, R. et Swain, M. (1997). *Immersion education. International perspectives*. Cambridge, England : Cambridge university press.
- Jung, A. (2010). *Proposition de loi numéro 3008 relative au développement des langues et cultures régionales*. Récupéré du site <http://www.nosdeputes.fr/document/3008>
- Juteau-Lee, D. (1983). La production de l'ethnicité ou la part réelle de l'idéal. *Sociologie et Sociétés*, 15(2), 39–54.
- Kallen, D. (1999). Les organisations internationales et l'éducation comparée. Dans J.-M. Leclercq (dir.), *L'éducation comparée. Mondialisation et spécificités francophones* (p. 233-247). Paris, France : Centre national de documentation pédagogique.
- Kanno, Y. et Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities. Introduction. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 241–249.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 229–252). Saint-Laurent, QC, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Kincheloe, J., McLaren, P. et Steinberg, S. (2012). Critical pedagogy and qualitative research. Moving to the bricolage. Dans S. Steinberg et G. Cannella (dir.), *Critical Qualitative Researcher Reader* (2^e éd., p. 14–32). New York, NY : Peter Lang.
- Kirshner, B., O'Donoghue, J. et McLaughlin, M. W. (2005). Youth-Adult research collaborations. bridging youth voice to the research process. Dans J. L. Mahoney, R. W. Larson et J. S. Eccles (dir.), *Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-School and Community Programs* (p. 131–156). Mahwah, NJ : Erlbaum.

- Komulainen, S. (2007). The ambiguity of the child's "voice" in social research. *Childhood*, 14(1), 11–28.
- 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, ON, Canada : Éditions Prise de parole.
- Lafont, R. (1997). *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*. Paris, France : L'Harmattan.
- Lamoureux, S. (2007). *La transition de l'école secondaire de langue française à l'université en Ontario. Perspectives étudiantes* (thèse de doctorat, University of Toronto, Toronto, ON, Canada).
- Lamoureux, S. et Cotnam, M. (2012). *Prendre sa place. Parcours et trajectoires identitaires en Ontario français*. Ottawa, ON, Canada : Éditions David.
- Langenkamp, A. G. (2009). Following Different Pathways. Social Integration, Achievement, and the Transition to High School. *American Journal of Education*, 116(1), 69–97.
doi:10.1086/605101
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365–387). Montréal, QC, Canada : Gaëtan Morin Éditeur.
- Larsen, M. (2010). New thinking in comparative education. Editorial introduction. Dans M. Larsen (dir.), *New thinking in comparative education: Honouring Robert Cowen* (p. 1–14). Rotterdam, Netherlands : Sense Publishers.
- Laurendeau, A. et Davidson Dunton, A. (1967). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme. Livre 1. Introduction générale - Les langues officielles*. Ottawa, Canada.
- Leclercq, J.-M. (1999). *L'éducation comparée. Mondialisation et spécificités francophones*. Paris, France : CNDP.
- Le Grand, J. (1991). Quasi-Markets and Social Policy. *The Economic Journal*, 101(408), 1256–1267.
- Lehalle, H. et Mellier, D. (2005). *Psychologie du développement. Enfance et adolescence*. Paris, France : Dunod.
- Leonard, M. (2005). Children, childhood and social capital. Exploring the links. *Sociology*, 39(4), 605–622.

- Lepage, J.-F. et Corbeil, J.-P. (2013). *L'évolution du bilinguisme français-anglais au Canada de 1961 à 2011*. *Statistique Canada*. Récupéré du site <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-006-x/2013001/article/11795-fra.htm>
- Leverett, S. (2011). Children's spaces. Dans P. Foley et S. Leverett (dir.), *Children and young people's spaces. Developing Practice* (p. 9–24). Houndmills, Basingstoke Hampshire, New York, NY : Palgrave Macmillan.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education. A user's guide* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Lincoln, Y. S. (1995a). Emerging Criteria for Quality in Qualitative and Interpretive Research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275–289.
- Lincoln, Y. S. (1995b). In search of students' voices. *Theory into Practice*, 34(2), 88–93.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). Establishing Trustworthiness. Dans Y.S. Lincoln et E.G. Guba (dir.), *Naturalistic inquiry* (p. 289–331). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Lucey, H. et Reay, D. (2000). Identities in Transition. Anxiety and excitement in the move to secondary school. *Oxford Review of Education*, 26(2), 191–205.
- Lucey, H. et Reay, D. (2002). Carrying the beacon of excellence. Social class differentiation and anxiety at a time of transition. *Journal of Education Policy*, 17(3), 321–336.
doi:10.1080/0268093021012758
- Lundy, L. (2007). “Voice” is not enough. Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.
- Lundy, L., McEvoy, L. et Byrne, B. (2011). Working with young children as co-researchers. An approach informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education and Development*, 22(5), 714–736.
- Madden, R. (2010). *Being ethnographic. A guide to the theory and practice of ethnography*. London, England : Sage Publications.
- Madison, D. S. (2012). *Critical ethnography. Method ethics, and performance*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Manning, K. (1997). Authenticity in constructivist inquiry. Methodological considerations without prescriptions. *Qualitative Inquiry*, 3(1), 93–115.
- Marcellesi, J. (1983). La définition des langues en domaine roman. Les enseignements à tirer de la situation corse. *Sociolinguistique des langues romanes*, 5, 309–314.

- Marcellesi, J. (2003). *Sociolinguistique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Maroy, C. (2007). Logiques d'établissement et interdépendances compétitives dans six espaces scolaires européens. Dans M. Frenay et X. Dumay (dir.), *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer* (p. 141–156). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Martel, A. (2001). *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire. 1986-2002. Analyse pour un aménagement du français par l'éducation*. Ottawa, ON, Canada : Commissariat aux langues officielles.
- Martinez, C. R., McClure, H. H. et Eddy, J. M. (2009). Language brokering contexts and behavioral and emotional adjustment among latino parents and adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 29(1), 71–98.
- Mathieu, J. (2013). Nouvelle-France. *L'encyclopédie canadienne*. Récupéré du site <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/new-france/>
- Mayall, B. (2008). Conversations with children. Working with generational issues. Dans P. Christensen et A. James (dir.), *Research with children. Perspectives and practices* (2^e éd., p. 109–124). New York, NY : Routledge.
- McCarty, T. (2011). *Ethnography and language policy*. New York, NY : Routledge.
- McRoberts, K. (2002). Les politiques de la langue au Canada. Un combat contre la territorialisation. Dans *La politique de Babel. Du monolinguisme d'État au plurilinguisme des peuples* (p. 155–190). Paris, France : Kharlata.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Fransisco, CA : Jossey-Bass.
- Michaud, J., Boissonneault, J., Côté, D., Tremblay, C.-L. et Allaire, G. (2008). Décrochage, raccrochage et rétention scolaires selon les Jeunes franco-ontariens. *Francophonies d'Amérique*, 25, 125–155.
- Miles, M. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2000). *Le curriculum de l'Ontario de la 9e à la 12e année. Planification des programmes et évaluation*. Récupéré du site <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/progplan912curr.pdf>
- ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario*. Récupéré du site <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf>

- ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2008). Le décrochage scolaire en Ontario français. Le point de vue des jeunes. *De la théorie à la pratique*, monographie n° 3 de Gratien Allaire. Récupéré du site <http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentssuccess/monographie3.pdf>
- ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario. Énoncé de politique et directives*. Récupéré du site <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/admissions.pdf>
- ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2011a). *Les écoles de l'Ontario de la maternelle à la 12e année. Politiques et programmes*. Récupéré du site <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/os/ONSchoolsFr.pdf>
- ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2011b). *Ontario School. Kindergarten to grade 12. Policy and program requirements*. Récupéré du site <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/os/ONSchools.pdf>
- ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *Coup d'œil. Les écoles et les conseils scolaires*. Récupéré du site <http://www.edu.gov.on.ca/fre/educationFacts.html>
- ministère de la Justice Canada. (1982). *Charte canadienne des droits et libertés*. Récupéré du site <http://laws.justice.gc.ca/fr/charte/1.html>
- Mishler, E. G. (2010). Validation in inquiry-guided research. The role of exemplars in narrative studies. Dans W. Luttrell (dir.), *Qualitative educational research. Readings in reflexive methodology and transformative practice* (p. 288–312). New York, NY : Routledge.
- Morrow, V. (1999). Conceptualising social capital in relation to the well-being of children and young people. A critical review. *The Sociological Review*, 47(4), 744–765.
- Mucchielli, A. (2009). Compréhensive (approche). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e éd., p. 24–28). Paris, France : Armand Colin.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative. Pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 110–138.
- Nakkula, M. et Toshalis, E. (2010). *Understanding youth. Adolescent development for educators*. Cambridge, MA : Harvard Education Press.
- Neild, R. C. (2009). Falling off track during the transition to high school. What we know and what can be done. *The Future of Children*, 19(1), 53–76.
- Nóvoa, A. (2001). États des lieux de l'éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses. Dans R. Sirota (dir.), *Autour du comparatisme en éducation* (p. 41–58). Paris, France : PUF.

- Nunes de Almeida, A. (2006). La sociologie et la construction de l'enfance. Regards du côté de la famille. Dans R. Sirota (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (p. 115–124). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Oberg, D. et Ellis, J. (2006). Exploring the new paradigm for researching with children and youth. *The Alberta Journal of Education Research*, 52(3), 107–110.
- Office des affaires francophones. (2013). *La loi sur les services en français*. Récupéré du site <http://www.ofa.gov.on.ca/fr/loi.html>
- Osborn, M. (2004). New methodologies for comparative research? Establishing “constants” and “contexts” in educational experience. *Oxford Review of Education*, 30(2), 265–285.
- Ottavi, P. (2004). Enseignement bilingue. Vers la définition de nouveaux curricula? Dans *Actes de colloques IVe Congrès international, environnement et identité en Méditerranée*. Corte, France : Université de Corse Pascal Paoli.
- Ottavi, P. (2008). *Le bilinguisme dans l'école de la République? Le cas de la Corse*. Ajaccio, France : Albiana.
- Paillé, P. (2009). Analyse qualitative par théorisation. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e éd., p. 206–212). Paris, France : Armand Colin.
- Pasco, D. et Leziart, Y. (2005). Sociologie du curriculum et choix des savoirs à enseigner en EPS. L'exemple du programme pour la classe de 6e des collèges. *Carrefours de L'éducation*, 1(19), 107–120.
- Patrimoine canadien. (2013). *Rapport annuel sur les langues officielles 2011-2012. Volume 1. Programmes d'appui aux langues officielles*. Récupéré du site http://www.pch.gc.ca/DAMAssetPub/DAM-pgmLo-olPgm/STAGING/texte-text/ralo-2011-12-1_1384347964786_fra.pdf?WT.contentAuthority=10.1
- Paugam, S. et Van de Velde, C. (2010). Le raisonnement comparatiste. Dans *L'enquête sociologique* (p. 357–375). Paris, France : PUF.
- Perez, S. et Gorga, A. (2008). L'éducation comparée à l'époque de la mondialisation. Dans S. Hanhart, A. Gorga, M.-A. Broyon et T. Ogay (dir.), *De la comparaison en éducation. Hommage à Soledad Perez* (p. 51–78). Paris, France : Harmattan.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum. Le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61–76). Paris, France : ESF.
- Perrenoud, P. (1994a). Le go-between. Entre sa famille et l'école, l'enfant messager et message. Dans C. Montandon et P. Perrenoud (dir.), *Entre parents et enseignants. Un dialogue impossible ?* (2^e éd., p. 49–87). Berne, Suisse : Lang.

- Perrenoud, P. (1994b). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, France : ESF.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, 160, 35–60.
- Perret, M. (2008). *Introduction à l'histoire de la langue française*. Paris, France : Armand Colin.
- Phillips, D. et Schweisfurth, M. (2008). *Comparative and international Education. An introduction to theory, method, and practice*. London, England : Continuum.
- Picoche, J. et Marchello-Nizia, C. (1989). *Histoire de la langue française*. Paris, France : Nathan.
- 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, QC, Canada).
- Pinar, W. F. et Bowers, C. . (1992). Politics of curriculum. Origins, controverses, and significance of critical perspectives. *Review of Research in Education*, 18, 163–190.
- Porcher, L. (2008). *L'éducation comparée, pour aujourd'hui et pour demain*. Paris, France : L'Harmattan.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif. Considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, L. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière et R. Mayer (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173–209). Montréal, QC, Canada : Université de Montréal.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (3^e éd.). Wavre, Belgique : Mardaga.
- Prout, A. et James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Dans A. James et A. Prout (dir.), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2^e éd., p. 7–33). London, England : Falmer Press.
- Quenot, S. (2009). *La langue corse*. Bastia, France : Anima Corsa.
- Quenot, S. (2010a). L'innovation pédagogique au défi de l'équité scolaire. Le cas de l'enseignement bilingue français-corse. Dans M.-A. Maupertuis (dir.), *La Corse et le développement durable* (p. 307–314). Ajaccio, France : Albiana.
- Quenot, S. (2010b). *La structuration de l'école bilingue en Corse. Processus et stratégies scolaires d'intégration et de différenciation dans l'enseignement primaire* (thèse de doctorat, Université de Corse Pascal Paoli, Corte, France).

- Radio-Canada. (2011). *Collège Boréal. Contrer le décrochage culturel*. Récupéré du site <http://www.radio-canada.ca/regions/Ontario/2011/06/13/007-college-boreal-phase2.shtml>
- Reay, D. et Ball, S. (1998). "Making their Minds Up". Family dynamics of school choice. *British Educational Research Journal*, 24(4), 431–448.
- Reay, D. et Lucey, H. (2000). Children, School Choice and Social Differences. *Educational Studies*, 26(1), 83–100.
- Reay, D. et Lucey, H. (2004). Stigmatised choices. Social class, social exclusion and secondary school markets in the inner city. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(1), 35–51.
- Rectorat de la Corse. (2012). *Effectifs LCC rentrée 2012*. Document distribué à l'occasion de la réunion du Conseil académique de la langue corse émanant de l'Académie de Corse.
- République Française. (2011). *La constitution - Préambule de la Constitution de 1946*. Récupéré du site <http://www.legifrance.gouv.fr/html/constitution/const02.htm>
- Réseau CIRCUM. (1999). *Motivations en ce qui a trait aux choix scolaires chez les parents ayants droit hors Québec. Rapport de recherche*. Récupéré du site http://circum.com/textes/motiv/motiv_f.htm
- Rogers, R. (2004). An introduction to critical discourse analysis in education. Dans R. Rogers (dir.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (p. 1–18). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Ropé, F. (2001). Sociologie du curriculum et didactique du français en France. *Revue française de pédagogie*, 135, 35–44.
- Roy, S. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 199–225). Québec, QC, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Sadowski, M. (2010). *Adolescents at school. Perspectives on youth, identity, and education* (2^e éd.). Cambridge, MA : Harvard Education Press.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e éd., p. 123–148). Saint-Laurent, QC, Canada : ERPI.
- Schiller, W. et Einarsdottir, J. (2009). Listening to young children's voices in research- changing perspectives/changing relationships. *Early Child Development and Care*, 179(2), 125–130.
- Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté?* Paris, France : Gallimard.

- Schostak, J. et Schostak, J. (2013). *Writing research critically. Developing the power to make a difference*. Abingdon, England : Routledge.
- Segalen, M. (2010). *À qui appartiennent les enfants?* Paris, France : Tallandier.
- Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, 104, 85–108.
- Sirota, R. (1998). L'émergence d'une sociologie de l'enfance. Évolution de l'objet, évolution du regard. *Éducation et Sociétés*, 2, 9–34.
- Sirota, R. (2006a). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Sirota, R. (2006b). Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux? Dans R. Sirota (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (p. 13–34). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Sirota, R. (2012). L'enfance au regard des sciences sociales. *AnthropoChildren*, 1, 1–20.
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices. From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151–165.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3^e éd., p. 443–466). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Statistique Canada. (2012). *Caractéristiques linguistiques des Canadiens. Recensement de 2011*. Récupéré du site <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011001-fra.cfm>
- Stiles, J. (2011). Promising Practices. *Education Canada*, 51(2), 26–28.
- Swadener, B. et Polakow, V. (2011). Introduction to the special issue on children's rights and voices in research. Cross-national perspectives. *Early Education and Development*, 22(5), 707–713.
- Tardif, C. (1995). Variables de fréquentation de l'école secondaire francophone en milieu minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(2), 311–330.
- Taylor, A. et Mackay, J. (2008). Three decades of choice in Edmonton schools. *Journal of Education Policy*, 23(5), 549–566. doi:10.1080/02680930802192774
- Thiers, J. (2004). Langue corse. Standardisation et polynomie. Dans D. Verdoni (dir.), *Identités, environnement, N.T.I.C., Méditerranée* (p. 22-27), Corte, France : Centre de recherche en Corse et en Méditerranée/B.U./Albiana.

- Thiers, J. (2006). Principes sociolinguistiques de l'enseignement du corse et de l'éducation bilingue en Corse. Dans W. Wiater et G. Vidersott (dir.), *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas/ School in Multilingual Regions of Europe* (p. 377–385). Frankfurt, Germany : Peter Lang.
- Thomas, D. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246.
- Tremblay, C.-L. (2007). “Décrochage culturel” au secondaire en Ontario français. Dans J. Boissonneault et M. Bernier (dir.), *Les actes de la 13e journée sciences et savoirs* (p. 79–89). Sudbury, ON, Canada.
- Tremblay, C.-L., Côté, D., Boissonneault, J., Michaud, J. et Allaire, G. (2007). Point de vue des jeunes sur le décrochage scolaire au secondaire en Ontario français. Dans J. Boissonneault et M. Bernier (dir.), *Actes de la 13e Journée Sciences et Savoirs* (p. 231–244). Sudbury, ON, Canada.
- Tse, L. (1995). Language brokering among latino adolescents. Prevalence and school performance. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 17, 180–193.
- UNESCO. (2000). *World education report. The right to education. Towards education for all throughout life*. Récupéré de <http://www.unesco.org/education/information/wer/>
- Valentine, K. (2011). Accounting for Agency. *Children & Society*, 25, 347–358.
- Van Campenhoudt, L. (2001). *Introduction à l'analyse des phénomènes sociaux. Introduction à l'analyse des phénomènes sociaux*. Paris, France : Dunod.
- Van der Maren, J.-M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. *Recherches Qualitatives - Hors Série*, 3, 4–23.
- Van Haecht, A. (2006). *L'école à l'épreuve de la sociologie. La sociologie de l'éducation et ses évolutions*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Van Zanten, A. (2005a). Bourdieu as education policy analyst and expert. A rich but ambiguous legacy. *Journal of Education Policy*, 20(6), 671–686.
- Van Zanten, A. (2005b). New modes of reproducing social inequality in education. The changing roles of parents, teachers, schools. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155–169.
- Van Zanten, A. (2006). Compétition et fonctionnement des établissements scolaires. Les enseignements d'une enquête européenne. *Revue française de pédagogie*, (156), 9–17.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école*. Paris, France : PUF.

- Van Zanten, A. (2011). Compétition et choix dans le champ scolaire. Un modèle statutaire d'analyse des logiques institutionnelles et sociales. *Lien Social et Politiques*, (66), 179–196.
- Van Zanten, A. et Obin, J.-P. (2008). *La carte scolaire*. Paris, France : PUF.
- Vaniscotte, F. (2008). Une comparaison européenne des structures et des contenus. Dans J-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation* (p. 403–410). Auxerre, France : Éditions des sciences humaines.
- Vavrus, F. et Bartlett, L. (2006). Comparatively knowing. Making a case for the vertical case study. *Current Issues in Comparative Education*, 8(2), 95–103.
- Waite, P. B. (2013). Confédération. *L'encyclopédie canadienne*. Récupéré du site <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/confederation/>
- Walker, M. et Clark, G. (2010). Parental choice and the rural primary school. Lifestyle, locality, loyalty. *Journal of Rural Studies*, 26, 241–249.
- Wargo Aikins, J., Bierman, K. et Parker, J. (2005). Navigating the transition to junior high school. The influence of pre-transition friendship and self-system characteristics. *Social Development*, 14(1), 42–60.
- Welch, D. (1991). Les luttes pour les écoles secondaires franco-ontariennes. *Revue du nouvel Ontario*, 13-15, 109–131.
- Weller, S. (2007). “Sticking with your mates?” Children’s friendship trajectories during the transition from primary to secondary school. *Children & Society*, 21, 339–351.
- Wilson, D. (2004). To compare is human. Comparison as a research methodology. *World Studies in Education*, 5(1), 5-18.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research design and methods* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Annexes

Annexe A : Tableau comparatif des systèmes scolaires français et ontarien

Le système scolaire français

ÂGE	NIVEAU	ÉCOLE
18	Baccalauréat (professionnel)	Lycée
17	Baccalauréat (professionnel, général ou technologique)	Lycée
16	Baccalauréat (professionnel, général ou technologique) ou CAP ou BEP	Lycée
15	Baccalauréat (professionnel, général ou technologique) ou CAP ou BEP	Lycée
14	Troisième	Collège
13	Quatrième	Collège
12	Cinquième	Collège
11	Sixième	Collège
10	Cours moyen 2 (CM2)	École élémentaire
9	Cours moyen 1 (CM1)	École élémentaire
8	Cours élémentaire niveau 2 (CE2)	École élémentaire
7	Cours élémentaire niveau 1 (CE1)	École élémentaire
6	Cours préparatoire (CP)	École élémentaire
5	Grande section	École maternelle
4	Moyenne section	École maternelle
3	Petite section	École maternelle

Le système scolaire ontarien

ÂGE	NIVEAU	ÉCOLE
17	12 ^e année	École secondaire
16	11 ^e année	École secondaire
15	10 ^e année	École secondaire
14	9 ^e année	École secondaire
13	8 ^e année	École élémentaire ou école secondaire
12	7 ^e année	École élémentaire ou école secondaire
11	6 ^e année	École élémentaire
10	5 ^e année	École élémentaire
9	4 ^e année	École élémentaire
8	3 ^e année	École élémentaire
7	2 ^e année	École élémentaire
6	1 ^{re} année	École élémentaire
5	Jardin	École élémentaire
4	Maternelle	École élémentaire

Annexe B : Guide d'observation participante (Ontario et Corse)**Guide d'observation participante : Ontario et Corse**

	CONTEXTE
	Je décrirai le contexte des observations en détail. Ces contextes et lieux varieront (salles de classe, couloirs, cours d'école, gymnase, cafétéria, etc.).
Nom de l'école	
Date et durée	
Aménagement physique (lieu, affichage sur les murs et langue(s) privilégiée(s), documentation offerte, ressources offertes, technologies, etc.)	
Aménagement humain (positionnement des enfants et adultes dans l'espace, caractéristiques observables – sexe, âge, signes d'appartenance sociale, langue(s) parlée(s), groupe homogène ou hétérogène, etc.)	
Utilisation des langues selon l'espace physique et social et selon la personne	
Autre	

	QUOTIDIEN	
	Je décrirai les interactions des enfants-participants entre eux et avec les adultes qui les entourent, y compris la communication verbale, non verbale et les silences. J'observerai ces interactions par rapport à leur fréquence, à leur nature et aux relations de pouvoir explicites et implicites.	
	NOTES	LIEU
Choix de la langue (alternance de code, registres de langue, etc.)		
Maîtrise des langues		
Inclusion, exclusion		
Comportements, attitudes		
Leadership		
Sentiment d'appartenance (au groupe, à l'école)		
Amitiés, affinités, rivalités		
Conflits		
Relations de pouvoir (enfant-enfant, adulte-enfant)		
Habitudes de travail		
Règlements		
Rituels		
Engagement		
Autre		

Annexe C : Questionnaire (Ontario)

Questionnaire¹⁵⁰ : Moi et mon choix scolaire¹⁵¹
Élèves de la 8^e année en Ontario

Projet de thèse de doctorat de Megan Cotnam-Kappel

Nom de l'élève : _____

A. PROFIL DE L'ÉLÈVE

1. Sexe :

garçon fille

2. Âge : _____ ans

3. a) As-tu déjà fréquenté une autre école élémentaire ?

oui non

b) Si oui, laquelle ou lesquelles ?

Nom de l'école

Ville/Municipalité

4. a) Je me considère :

anglophone

francophone

bilingue (précise ta 1^{ère} langue) _____
 (précise ta 2^e langue) _____

J'ai 2 langues premières : _____

150 - Le questionnaire de la recherche « La représentation identitaire chez les jeunes francophones vivant en milieu minoritaire » de Gérin-Lajoie (1997) est source d'inspiration pour ce questionnaire. Je tiens à remercier cette chercheure de m'avoir permis de m'inspirer de son outil de collecte de données.

151 - Ce questionnaire a été administré par la chercheure et rempli par les enfants-participants entièrement en ligne.

- plurilingue (précise ta 1^{ère} langue) _____
 (précise ta 2^e langue) _____
 (précise ta 3^e langue) _____
 (précise tes autres langues) _____

J'ai ___ langues premières : _____

5. a) Est-ce que tu as le sentiment d'appartenir à la francophonie ontarienne ou à une communauté francophone en Ontario ?

oui non

b) Est-ce que tu as le sentiment d'appartenir à la francophonie canadienne ou à une communauté francophone du Canada?

oui non

B. PROFIL DE LA FAMILLE

* Sont inclus dans cette section les tuteurs et tutrices

6. La première langue apprise de ta mère _____

7. L'occupation de ta mère _____

8. Langue(s) de scolarisation de ta mère :

a) école élémentaire _____

b) école secondaire _____

c) au postsecondaire _____

9. La première langue apprise de ton père _____

10. L'occupation de ton père _____

11. Langue(s) de scolarisation de ton père :

a) école élémentaire _____

b) école secondaire _____

c) au postsecondaire _____

12. Nombre total de frères et sœurs _____

13. L'école élémentaire, secondaire ou postsecondaire que ton/tes frère(s) ou que ta/tes sœur(s) fréquente(ent) :

14. Quel est ton rang dans la famille (1^{er} enfant, 2^e enfant, etc.)?

C. PROFIL LANGAGIER : VIE FAMILIALE

* Sont inclus dans cette section les tuteurs et tutrices

15. a) À la maison, je parle avec ma **mère** :

en français	en anglais	en anglais et en français en même temps	dans une autre langue
__ jamais __ parfois __ souvent __ toujours	__ jamais __ parfois __ souvent __ toujours	__ jamais __ parfois __ souvent __ toujours	__ jamais __ parfois __ souvent __ toujours

b) À la maison, je parle avec mon **père** :

en français	en anglais	en anglais et en français en même temps	dans une autre langue
__ jamais __ parfois __ souvent __ toujours	__ jamais __ parfois __ souvent __ toujours	__ jamais __ parfois __ souvent __ toujours	__ jamais __ parfois __ souvent __ toujours

c) À la maison, je parle avec mes **frères et sœurs** :

en français	en anglais	en anglais et en français en même temps	dans une autre langue
__ jamais __ parfois __ souvent __ toujours	__ jamais __ parfois __ souvent __ toujours	__ jamais __ parfois __ souvent __ toujours	__ jamais __ parfois __ souvent __ toujours

20. À quelles activités parascolaires participes-tu ?

21. a) Durant les activités parascolaires **sportives**, je parle **aux responsables** de l'activité :

en français	en anglais	en anglais et en français en même temps	dans une autre langue
<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> toujours	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> toujours	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> toujours	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> toujours

b) Durant les activités parascolaires **artistiques et culturelles**, je parle **aux responsables** de l'activité :

en français	en anglais	en anglais et en français en même temps	dans une autre langue
<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> toujours	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> toujours	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> toujours	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> toujours

c) Durant les activités parascolaires **sportives**, je parle aux autres **élèves** :

en français	en anglais	en anglais et en français en même temps	dans une autre langue
<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> toujours	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> toujours	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> toujours	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> toujours

d) Durant les activités parascolaires **artistiques et culturelles**, je parle aux autres **élèves** :

en français	en anglais	en anglais et en français en même temps	dans une autre langue
<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> toujours	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> toujours	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> toujours	<input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> parfois <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> toujours

E. PROFIL LANGAGIER : ACTIVITÉS DE LOISIR

22. À l'extérieur de l'école, quelles sont tes activités préférées ?

23. a) En général, quelle langue parles-tu durant ces activités ?

en français en anglais en français et en anglais dans une autre langue : _____

b) Aimerais-tu avoir l'opportunité d'utiliser plus souvent le français pendant ces activités de loisir ?

oui non

F. CHOIX QUOTIDIENS

Indique quelle est l'influence des individus, groupes et/ou facteurs suivants sur **tes choix** quotidiens. Encerle le chiffre qui correspond le mieux à ton opinion.

Aucune influence	1
Un peu d'influence	2
Assez d'influence	3
Beaucoup d'influence	4

24. Quand je choisis quel habit je vais porter le matin, mon choix est influencé (ou non) par :

a) L'opinion de mes amis

1	2	3	4
---	---	---	---

b) L'opinion de mes parents

1	2	3	4
---	---	---	---

c) L'opinion de mes frères et/ou sœurs

1	2	3	4
---	---	---	---

d) Les médias (télévision, journaux, internet, etc.) de l'Ontario et du Canada

1	2	3	4
---	---	---	---

e) Les médias (télévision, journaux, internet, etc.) d'autres pays

1	2	3	4
---	---	---	---

f) As-tu le droit de choisir seul?

oui non Je choisis seul, mais c'est un choix fortement influencé par _____

g) Dans un monde idéal, est-ce que ton choix d'habit serait le même sur le plan quotidien?

oui non

25. Quand je choisis quels sports je vais jouer au parascolaire, mon choix est influencé (ou non) par :

a) L'opinion de mes amis

1	2	3	4
---	---	---	---

b) L'opinion de mes parents

1	2	3	4
---	---	---	---

c) L'opinion de mes frères et/ou sœurs

1	2	3	4
---	---	---	---

d) Les médias (télévision, journaux, internet, etc.) de l'Ontario et du Canada

1	2	3	4
---	---	---	---

e) Les médias (télévision, journaux, internet, etc.) d'autres pays

1	2	3	4
---	---	---	---

f) As-tu le droit de choisir seul?

oui non Je choisis seul, mais c'est un choix fortement influencé par _____

g) Dans un monde idéal, est-ce que ton choix de sports serait le même sur le plan quotidien ?

oui non

26. Quand je choisis quelles activités culturelles auxquelles je vais participer au parascolaire (par exemple : leçons de piano, théâtre communautaire, etc.), mon choix est influencé (ou non) par :

a) L'opinion de mes amis

1	2	3	4
---	---	---	---

b) L'opinion de mes parents

1	2	3	4
---	---	---	---

c) L'opinion de mes frères et/ou sœurs

1	2	3	4
---	---	---	---

d) Les médias (télévision, journaux, internet, etc.) de l'Ontario et du Canada

1	2	3	4
---	---	---	---

e) Les médias (télévision, journaux, internet, etc.) d'autres pays

1	2	3	4
---	---	---	---

f) As-tu le droit de choisir seul?

oui non Je choisis seul, mais c'est un choix fortement influencé par _____

g) Dans un monde idéal, est-ce que ton choix d'activités culturelles serait le même sur le plan quotidien ?

oui non

27. Quand je choisis mes plans pour le week-end, mon choix est influencé (ou non) par :

a) L'opinion de mes amis

1	2	3	4
---	---	---	---

b) L'opinion de mes parents

1	2	3	4
---	---	---	---

c) L'opinion de mes frères et/ou sœurs

1	2	3	4
---	---	---	---

d) Les médias (télévision, journaux, internet, etc.) de l'Ontario et du Canada

1	2	3	4
---	---	---	---

e) Les médias (télévision, journaux, internet, etc.) d'autres pays

1	2	3	4
---	---	---	---

f) As-tu le droit de choisir seul?

oui non Je choisis seul, mais c'est un choix fortement influencé par _____

g) Dans un monde idéal, est-ce que tes choix de plans pour le week-end seraient les mêmes sur le plan quotidien ?

oui non

28. Quand je pense à mon choix de carrière future, mon choix est influencé (ou non) par :

a) L'opinion de mes amis

1	2	3	4
---	---	---	---

b) L'opinion de mes parents

1	2	3	4
---	---	---	---

c) L'opinion de mes frères et/ou sœurs

1	2	3	4
---	---	---	---

d) Les médias (télévision, journaux, internet, etc.) de l'Ontario et du Canada

1	2	3	4
---	---	---	---

e) Les médias (télévision, journaux, internet, etc.) d'autres pays

1	2	3	4
---	---	---	---

f) As-tu le droit de choisir seul?

 oui non Je choisis seul, mais c'est un choix fortement influencé par _____

g) Dans un monde idéal, est-ce que ton choix de carrière future serait le même ?

 oui non
G. CHOIX SCOLAIRE

29. Indique comment les facteurs suivants influencent (ou n'influencent pas) **ton** choix d'une école secondaire. Encerle le chiffre qui correspond le mieux à ton opinion.

Aucune influence	1
Un peu d'influence	2
Assez d'influence	3
Beaucoup d'influence	4

a) La qualité de l'école

1	2	3	4
---	---	---	---

b) La proximité ou le lieu de l'école

1	2	3	4
---	---	---	---

c) Le type de cours offerts par l'école

1	2	3	4
---	---	---	---

d) Le type d'activités parascolaires offertes par l'école

1	2	3	4
---	---	---	---

e) La grosseur de l'école

1	2	3	4
---	---	---	---

f) Le niveau de difficulté de la langue d'instruction

1	2	3	4
---	---	---	---

g) Il est plus facile de parler en anglais

1	2	3	4
---	---	---	---

h) Il est plus facile de parler en français

1	2	3	4
---	---	---	---

i) Il est plus facile d'écrire en anglais

1	2	3	4
---	---	---	---

j) Il est plus facile d'écrire en français

1	2	3	4
---	---	---	---

k) L'importance de maîtriser l'anglais

1	2	3	4
---	---	---	---

l) L'importance de maîtriser le français

1	2	3	4
---	---	---	---

m) L'importance de l'anglais pour mon avenir

1	2	3	4
---	---	---	---

n) L'importance du français pour mon avenir

1	2	3	4
---	---	---	---

o) Le choix de mon école est basé sur l'importance de ma culture

1	2	3	4
---	---	---	---

p) Les croyances religieuses véhiculées par l'école

1	2	3	4
---	---	---	---

q) L'opinion de mon père

1	2	3	4
---	---	---	---

r) L'opinion de ma mère

1	2	3	4
---	---	---	---

s) L'opinion de mes amis

1	2	3	4
---	---	---	---

t) L'opinion de mon/mes frère(s) ou ma/mes sœur(s)

1	2	3	4
---	---	---	---

u) Le choix de mes amis

1	2	3	4
---	---	---	---

v) Le choix de mon/mes frère(s) ou ma/mes sœur(s)

1	2	3	4
---	---	---	---

w) L'importance de l'anglais en Ontario

1	2	3	4
---	---	---	---

x) L'importance du français en Ontario

1	2	3	4
---	---	---	---

y) L'importance de l'anglais au Canada

1	2	3	4
---	---	---	---

z) L'importance du français au Canada

1	2	3	4
---	---	---	---

30. Est-ce qu'il y a d'autres facteurs qui n'ont pas été énumérés qui ont une influence sur ton choix d'une école secondaire ? Énumère-les :

31. Si j'ai des enfants, je les inscrirai dans une école

- française
- anglaise
- d'immersion

32. a) As-tu déjà choisi l'école secondaire que tu fréquenteras l'année prochaine ?

oui non

b) Si oui, quelle école as-tu choisie ? _____

c) Est-ce ton choix idéal?

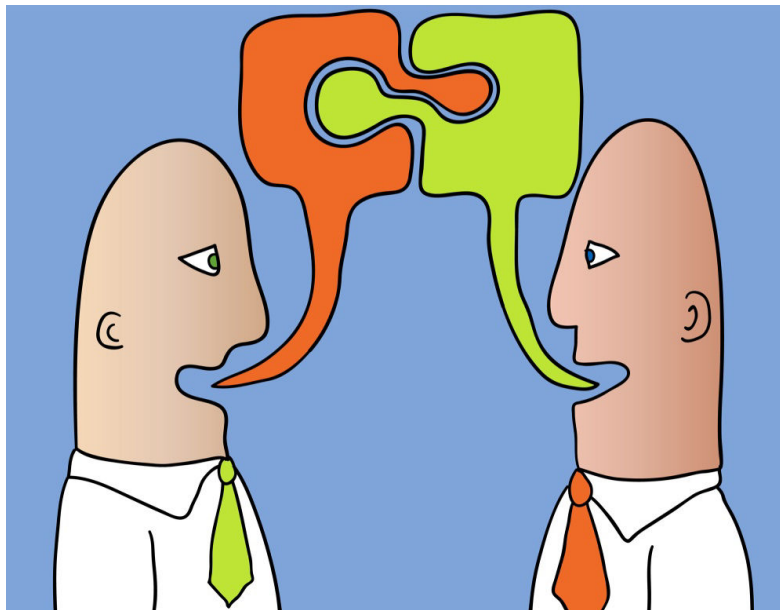
oui non, mon choix idéal d'école serait : _____

d) Comment en es-tu venu à ce choix?

- J'ai choisi seul
- Mes parents ont choisi pour moi
- C'était une décision familiale : mes parents et moi

e) Lors du processus de choix, sentais-tu que ton opinion, tes besoins et ta voix ont été respectés et entendus? Explique.

Merci de ta collaboration ! ☺



** Je voudrais communiquer avec des élèves pour faire deux entrevues individuelles pour discuter du processus de choix scolaire. La première aura lieu à l'hiver 2013 et la deuxième aura lieu à l'automne 2013. Est-ce que je peux communiquer avec toi?*

oui non

Si oui, j'aurai besoin de ton adresse courriel : _____

et/ou ton numéro de téléphone : _____

Annexe D : Questionnaire (Corse)**Questionnaire : Moi et mon choix scolaire**

Élèves du CM2 en Corse

Projet de thèse de doctorat de Megan Cotnam-Kappel

Nom de l'élève : _____

A. PROFIL DE L'ÉLÈVE

1. Sexe :

 garçon fille

2. Âge : _____ ans

3. a) Quelle école maternelle as-tu fréquentée ?

Nom de l'école

Ville/Municipalité/Pays

b) Quelle était l'utilisation des langues par les professeurs de ton école maternelle ?

 davantage le français davantage le corse à égalité

c) Quelle était l'utilisation des langues par les élèves à l'école maternelle ?

 davantage le français davantage le corse à égalité

d) As-tu déjà fréquenté une autre école primaire?

oui non

Si oui, laquelle ou lesquelles ?

Nom de l'école

Ville/Municipalité/Pays

e) Quelle est l'utilisation des langues par les professeurs de ton école primaire (à ce jour) ?

davantage le français

davantage le corse

à égalité

f) Quelle est l'utilisation des langues par les élèves de ta classe de ton école primaire (à ce jour) ?

davantage le français

davantage le corse

à égalité

4. Je me considère :

francophone

corsophone

bilingue (précise ta 1^{ère} langue) _____
(précise ta 2^e langue) _____

J'ai 2 langues premières : _____

plurilingue (précise ta 1^{ère} langue) _____
(précise ta 2^e langue) _____
(précise ta 3^e langue) _____
(précise tes autres langues) _____

J'ai __ langues premières : _____

5. a) Est-ce que tu te considères Français ?

oui non

a) Est-ce que tu te considères Corse?

oui non

B. PROFIL DE LA FAMILLE

* Sont inclus dans cette section les tuteurs et tutrices

6. La première langue apprise de ta mère : _____

7. L'occupation de ta mère : _____

8. Langue(s) de scolarisation de ta mère : _____

9. La première langue apprise de ton père : _____

10. L'occupation de ton père : _____

11. Langue(s) de scolarisation de ton père : _____

12. Nombre total de frères et sœurs : _____

13. L'établissement scolaire ou postsecondaire que ta/tes frères et/ou sœurs fréquentent :

_____14. Quel est ton rang dans la famille (1^{er} enfant, 2^e enfant, etc.)? _____**C. PROFIL LANGAGIER : VIE FAMILIALE**

* Sont inclus dans cette section les tuteurs et tutrices

15. a) À la maison, je parle avec ma **mère** :

en français	en corse	en corse et en français en même temps	dans une autre langue
__ jamais	__ jamais	__ jamais	__ jamais
__ parfois	__ parfois	__ parfois	__ parfois
__ souvent	__ souvent	__ souvent	__ souvent
__ toujours	__ toujours	__ toujours	__ toujours

b) À la maison, je parle avec mon **père** :

en français	en corse	en corse et en français en même temps	dans une autre langue
__ jamais	__ jamais	__ jamais	__ jamais
__ parfois	__ parfois	__ parfois	__ parfois
__ souvent	__ souvent	__ souvent	__ souvent
__ toujours	__ toujours	__ toujours	__ toujours

19. Si je me compare aux autres corsophones de ma région, je dirais que je parle le corse

mieux aussi bien moins bien

20. a) À quelles activités parascolaires participes-tu ?

b) Aimerais-tu pouvoir participer en corse ?

oui non

21. a) Durant les activités parascolaires **sportives**, je parle **aux responsables** de l'activité :

en français	en corse	en corse et en français en même temps	dans une autre langue
__ jamais	__ jamais	__ jamais	__ jamais
__ parfois	__ parfois	__ parfois	__ parfois
__ souvent	__ souvent	__ souvent	__ souvent
__ toujours	__ toujours	__ toujours	__ toujours

b) Durant les activités parascolaires **artistiques et culturelles**, je parle **aux responsables** de l'activité :

en français	en corse	en corse et en français en même temps	dans une autre langue
__ jamais	__ jamais	__ jamais	__ jamais
__ parfois	__ parfois	__ parfois	__ parfois
__ souvent	__ souvent	__ souvent	__ souvent
__ toujours	__ toujours	__ toujours	__ toujours

c) Durant les activités parascolaires **sportives**, je parle aux autres **élèves** :

en français	en corse	en corse et en français en même temps	dans une autre langue
__ jamais	__ jamais	__ jamais	__ jamais
__ parfois	__ parfois	__ parfois	__ parfois
__ souvent	__ souvent	__ souvent	__ souvent
__ toujours	__ toujours	__ toujours	__ toujours

d) Durant les activités parascolaires **artistiques et culturelles**, je parle aux autres **élèves** :

en français	en corse	en corse et en français en même temps	dans une autre langue
__ jamais	__ jamais	__ jamais	__ jamais
__ parfois	__ parfois	__ parfois	__ parfois
__ souvent	__ souvent	__ souvent	__ souvent
__ toujours	__ toujours	__ toujours	__ toujours

E. PROFIL LANGAGIER : ACTIVITÉS DE LOISIR

22. À l'**extérieur de l'école**, quelles sont tes activités préférées ?

23. a) En général, quelle langue parles-tu durant ces activités ?

en français en corse en français et en corse dans une autre langue : _____

b) Aimerais-tu pouvoir participer à ces activités de loisir en corse ?

oui non

F. CHOIX QUOTIDIENS

Indique comment les individus, groupes et/ou facteurs suivants influencent (ou n'influencent pas) **tes choix** quotidiens. Encerle le chiffre qui correspond le mieux à ton opinion.

Aucune influence	1
Un peu d'influence	2
Assez d'influence	3
Beaucoup d'influence	4

24. Quand je choisis quel **habit** je vais porter le matin, mon choix est influencé (ou non) par :

a) L'opinion de mes amis

1	2	3	4
---	---	---	---

b) L'opinion de mes parents

1	2	3	4
---	---	---	---

c) L'opinion de mes frères et/ou sœurs

1	2	3	4
---	---	---	---

d) Les médias (télévision, journaux, internet, etc.) de la Corse et de la France

1	2	3	4
---	---	---	---

e) Les médias (télévision, journaux, internet, etc.) d'autres pays

1	2	3	4
---	---	---	---

f) As-tu le droit de choisir seul?

oui non Je choisis seul, mais c'est un choix fortement influencé par _____

g) Dans un monde idéal, est-ce que ton choix d'habit serait le même sur le plan quotidien?

oui non

25. Quand je choisis quels **sports** je vais jouer au parascolaire, mon choix est influencé (ou non) par :

a) L'opinion de mes amis

1	2	3	4
---	---	---	---

b) L'opinion de mes parents

1	2	3	4
---	---	---	---

c) L'opinion de mes frères et/ou sœurs

1	2	3	4
---	---	---	---

d) Les médias (télévision, journaux, internet, etc.) de la Corse et de la France

1	2	3	4
---	---	---	---

e) Les médias (télévision, journaux, internet, etc.) d'autres pays

1	2	3	4
---	---	---	---

f) As-tu le droit de choisir seul?

oui non Je choisis seul, mais c'est un choix fortement influencé par _____

g) Dans un monde idéal, est-ce que ton choix de sports serait le même sur le plan quotidien ?

oui non

26. Quand je choisis quelles **activités culturelles** auxquelles je vais participer au parascolaire (par exemple : leçons de piano, théâtre communautaire, etc.), mon choix est influencé (ou non) par :

a) L'opinion de mes amis

1	2	3	4
---	---	---	---

b) L'opinion de mes parents

1	2	3	4
---	---	---	---

c) L'opinion de mes frères et/ou sœurs

1	2	3	4
---	---	---	---

d) Les médias (télévision, journaux, internet, etc.) de la Corse et de la France

1	2	3	4
---	---	---	---

e) Les médias (télévision, journaux, internet, etc.) d'autres pays

1	2	3	4
---	---	---	---

f) As-tu le droit de choisir seul?

oui non Je choisis seul, mais c'est un choix fortement influencé par _____

g) Dans un monde idéal, est-ce que ton choix d'activités culturelles serait le même sur le plan quotidien?

oui non

27. Quand je choisis mes **plans pour le week-end**, mon choix est influencé (ou non) par :

a) L'opinion de mes amis

1	2	3	4
---	---	---	---

b) L'opinion de mes parents

1	2	3	4
---	---	---	---

c) L'opinion de mes frères et/ou sœurs

1	2	3	4
---	---	---	---

d) Les médias (télévision, journaux, internet, etc.) de la Corse et de la France

1	2	3	4
---	---	---	---

e) Les médias (télévision, journaux, internet, etc.) d'autres pays

1	2	3	4
---	---	---	---

f) As-tu le droit de choisir seul?

oui non Je choisis seul, mais c'est un choix fortement influencé par _____

g) Dans un monde idéal, est-ce que tes choix de plans pour le week-end seraient les mêmes sur le plan quotidien ?

oui non

28. Quand je pense à mon choix de **carrière** future, mon choix est influencé (ou non) par :

a) L'opinion de mes amis

1	2	3	4
---	---	---	---

b) L'opinion de mes parents

1	2	3	4
---	---	---	---

c) L'opinion de mes frères et/ou sœurs

1	2	3	4
---	---	---	---

d) Les médias (télévision, journaux, internet, etc.) de la Corse et de la France

1	2	3	4
---	---	---	---

e) Les médias (télévision, journaux, internet, etc.) d'autres pays

1	2	3	4
---	---	---	---

f) As-tu le droit de choisir seul?

oui non Je choisis seul, mais c'est un choix fortement influencé par _____

g) Dans un monde idéal, est-ce que ton choix de carrière future serait le même ?

oui non

G. CHOIX SCOLAIRE

29. Indique comment les facteurs suivants influencent (ou n'influencent pas) **ton choix d'une filière** (soit standard, bilingue ou autre) pour le collège (la 6^e). Encerle le chiffre qui correspond le mieux à ton opinion.

Aucune influence	1
Un peu d'influence	2
Assez d'influence	3
Beaucoup d'influence	4

a) La qualité de la filière standard

1	2	3	4
---	---	---	---

b) La qualité de la filière bilingue

1	2	3	4
---	---	---	---

c) Le type de cours offerts dans la filière

1	2	3	4
---	---	---	---

d) La charge de cours plus importante (plus d'heures de cours) dans la filière bilingue

1	2	3	4
---	---	---	---

e) La grosseur de la filière (nombre d'élèves)

1	2	3	4
---	---	---	---

f) Il est plus facile de parler en français

1	2	3	4
---	---	---	---

g) Il est plus facile de parler en corse

1	2	3	4
---	---	---	---

h) Il est plus facile d'écrire en français

1	2	3	4
---	---	---	---

i) Il est plus facile d'écrire en corse

1	2	3	4
---	---	---	---

j) L'importance de maîtriser le français

1	2	3	4
---	---	---	---

k) L'importance de maîtriser le corse

1	2	3	4
---	---	---	---

l) L'importance du français pour mon avenir

1	2	3	4
---	---	---	---

m) L'importance du corse pour mon avenir

1	2	3	4
---	---	---	---

n) Le choix de ma filière est basé sur l'importance de ma culture

1	2	3	4
---	---	---	---

o) L'importance de la langue corse dans ma communauté

1	2	3	4
---	---	---	---

p) L'opinion de mon père

1	2	3	4
---	---	---	---

q) L'opinion de ma mère

1	2	3	4
---	---	---	---

r) L'opinion de mes amis

1	2	3	4
---	---	---	---

s) L'opinion de mon/mes frère(s) ou ma/mes sœur(s)

1	2	3	4
---	---	---	---

t) Le choix de mes amis

1	2	3	4
---	---	---	---

u) Le choix de mon/mes frère(s) ou ma/mes sœur(s)

1	2	3	4
---	---	---	---

v) L'importance du français en France

1	2	3	4
---	---	---	---

w) L'importance du corse en France

1	2	3	4
---	---	---	---

30. Est-ce qu'il y a d'autres facteurs qui n'ont pas été énumérés qui ont une influence sur ton choix d'une filière (soit standard ou bilingue) pour le collège ? Énumère-les :

31. Si j'ai des enfants, je les inscrirai

- Dans la filière standard
 Dans la filière bilingue

32. a) As-tu déjà choisi le collège que tu fréquenteras l'année prochaine?

oui non

Si oui, quel collège fréquenteras-tu et dans quelle ville/municipalité ?:

_____ (Collège)
 _____ (Ville/Municipalité)

b) As-tu déjà choisi ta filière pour l'an prochain ?

oui non

Si oui, quel est ton choix ?

- filière bilingue filière standard filière sportive
 filière musicale filière bilangue je ne sais pas

c) Est-ce ton choix idéal?

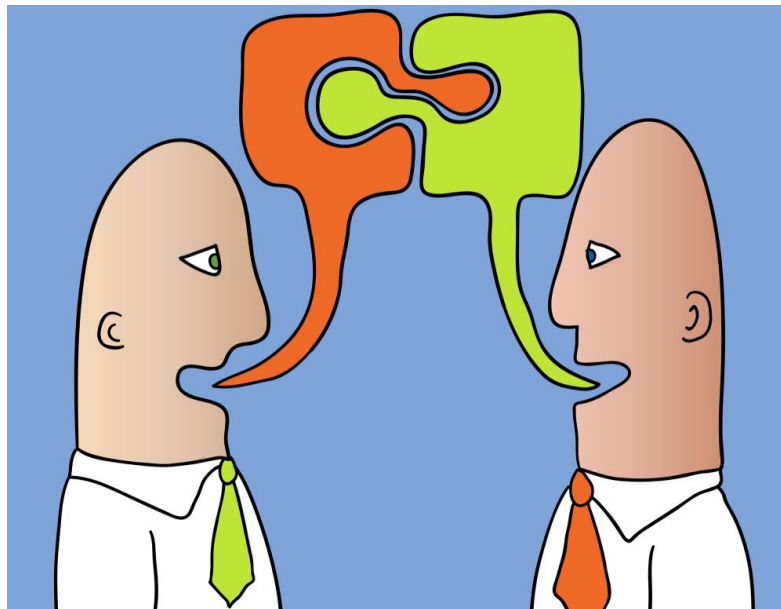
oui non, mon choix idéal de filière serait _____

d) Comment en es-tu venu à ce choix?

- J'ai choisi seul
- Mes parents ont choisi pour moi
- C'était une décision familiale : mes parents et moi

e) Lors du processus de choix, sentais-tu que ton opinion, tes besoins, ta voix ont été respectés et entendus? Explique.

Merci de ta collaboration ! ☺



*J'aimerais faire des **entrevues individuelles** pour discuter du processus de choix scolaire plus de détail avec certains élèves.*

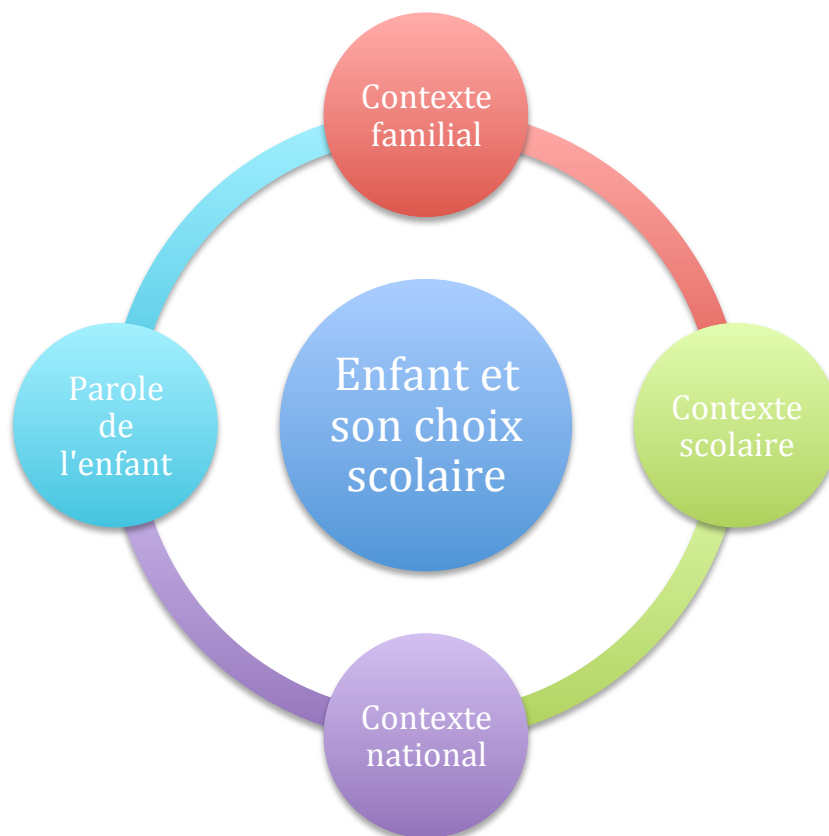
Est-ce que je peux communiquer avec toi ?

oui

non

Si oui, j'aurai besoin de ton adresse courriel : _____

et/ou ton numéro de téléphone : _____

Annexe E : Guide d'entretien (hiver-printemps 2013, Ontario et Corse)**Thèmes pour l'entretien et exemples de questions****1. Retour sur les réponses du questionnaire****2. Choix scolaire et contexte familial :**

- Peux-tu m'expliquer comment se vit le processus de choisir une école secondaire/filière au sein de ta famille ?
- Quel est le rôle de tes parents (père et mère) et de tes frères et sœurs au moment de ce processus ?
- Quel est ton rôle dans ce processus ?
- En général, est-ce que ton choix scolaire est surtout influencé par ta famille ?

3. Choix scolaire et contexte scolaire :

- Peux-tu m'expliquer comment se vit le processus de choisir une école/filière au sein de ton école ?
- Quel est le rôle des enseignants, orienteurs, administrateurs de ton école/collège au moment de ce processus ?
- Quel est ton rôle dans ce processus ?

- As-tu l'impression que ton école considère qu'il y a un « bon » ou « mauvais » choix scolaire ?
- En général, est-ce que ton choix scolaire est surtout influencé par ton contexte scolaire ?

4. Choix scolaire et contexte national :

- Le français, ou le corse, est-il important pour ton avenir ? Pourquoi ?
- À ton avis, quel est le statut du français en Ontario, ou au Canada, ou du corse en Corse, ou en France ? Est-ce que ceci influence ton choix scolaire ?
- En général, est-ce que ton choix scolaire est surtout influencé par l'importance du français, ou du corse : a) dans ta vie ? b) dans la société ?

5. Choix scolaire et parole de l'enfant :

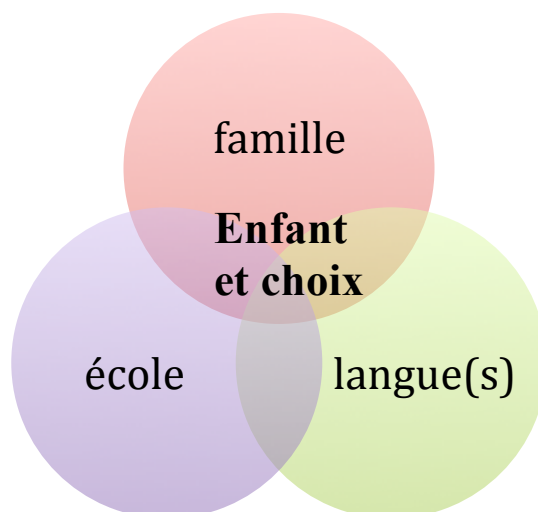
- Penses-tu qu'on prend en compte ton opinion et tes besoins au long du processus de choix scolaire ?
- Comment est-ce que ton choix d'école/de filière diffère ou ressemble à tes choix quotidiens ?
- Est-ce que le processus de choix scolaire a des moments positifs ? Lesquels ?
- Quels sont les défis du processus de choisir une école/filière à ton avis ?
- Comment faire pour contrer ces défis ?
- Qu'aimerais-tu échanger avec moi sur la façon dont tu vis ce processus de choix scolaire ?

Annexe F : Guide d'activité de co-analyse (automne 2013, Ontario)**Activité de co-analyse : Ontario****Questions d'entrevues pour débiter :**

- Comment vont les choses cette année à ton école?
- Comment te sens-tu par rapport à ton choix d'école secondaire ?
 - Ce que tu aimes
 - Ce que tu aimes moins
 - Ce que tu aimerais changer
 - Ce que tu *comptes* changer

Coup d'œil : données du projet de recherche

CHOIX SCOLAIRES EN ONTARIO	
Une école secondaire de langue française	91 (76,6 %)
Une école secondaire de langue anglaise	17 (14,2 %)
Je ne sais pas	11 (9,2 %)
Total	119 (100 %)

Influences sur le choix scolaire

1. École et choix

a) Quelle est l'**influence des amis sur les choix scolaires**? Les données de questionnaire (ci-dessous) et d'entrevue (on parle beaucoup de l'influence des amis au cours des entretiens) n'indiquent pas la même chose. As-tu des hypothèses à savoir pourquoi? Selon toi, les opinions des amis sont-elles importantes?

L'influence de l'opinion des amis

Ontario		Corse	
Aucune ou peu d'influence	69 (63,3 %)	Aucune ou peu d'influence	12 (70,6 %)
Assez ou beaucoup d'influence	40 (36,7 %)	Assez ou beaucoup d'influence	5 (29,4 %)
Total	109 (100 %)	Total	17 (100 %)

Citation de l'enfant

2. Famille et choix

a) Quel est le niveau d'**instruction** de ta mère et de ton père (secondaire, collège, université)?

b) Quand j'ai relu les entrevues, je me suis rendu compte qu'il existe plusieurs différents **types** de processus de choix. La façon d'arriver au choix n'est pas la même pour tous les enfants ou pour toutes les familles.

Voici les différents types de processus de choix que j'ai remarqué :

Choix imposé	<ul style="list-style-type: none">• quand le parent impose le choix à l'enfant (parfois, les enfants n'en sont pas conscients)
Choix dirigé	<ul style="list-style-type: none">• quand le parent dirige l'enfant dans « son » choix, mais l'influence beaucoup soit de façon explicite soit de façon plutôt cachée
Choix familial	<ul style="list-style-type: none">• quand le choix est véritablement fait en famille (consultations entre parents et enfants)
Choix d'enfant	<ul style="list-style-type: none">• quand l'enfant choisit de façon autonome

À ton avis, quel type de processus as-tu vécu? Est-ce qu'un type serait à recommander aux familles selon toi? Pourquoi?

Citation de l'enfant

3. Langue(s) et choix

a) Selon ma première analyse, il me semble que le choix d'étudier en français ou en anglais en particulier peut être motivé par plusieurs facteurs liés à la langue:

stratégique/
financier

- avantages financiers ou stratégiques du bilinguisme ou plurilinguisme

culturel

- langue de ta famille, de ta communauté ou liée à ton identité

compétences
langagières

- si on est "bon" ou "mauvais" dans une langue

Penses-tu que c'est souvent un seul facteur qui influence? Est-ce que ça peut être deux facteurs ou les trois? Quelle est ton expérience avec ces facteurs?

Citation de l'enfant

4. Rôle de l'enfant

a) Il y a des chercheurs en éducation qui utilisent le terme « décrocheur culturel » pour désigner ceux et celles qui quittent le système scolaire de langue française pour étudier dans le système scolaire de langue anglaise.

- Qu'en penses-tu de ce terme ? Crois-tu que lorsqu'un élève choisit l'école de langue anglaise il décroche de sa culture francophone ? Pourquoi ?
- Pourrais-tu proposer un autre terme qui serait plus pertinent ou approprié ?

b) J'ai tenté de respecter les opinions des participants de mon projet et j'ai voulu mener un projet avec eux et non sur eux. Quelle était ton expérience en tant que participant dans ce projet? Qu'as-tu aimé et moins aimé dans cette recherche? Penses-tu que je t'ai écouté, que ton opinion a été vraiment prise en considération?

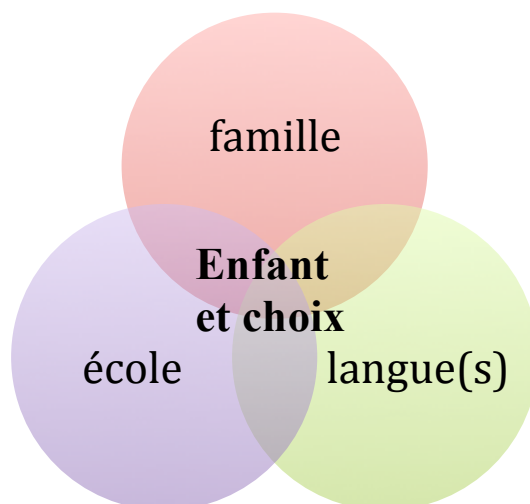
Citation de l'enfant

Annexe G : Guide d'activité de co-analyse (automne 2013, Corse)**Activité de co-analyse : Corse****Questions d'entrevues pour débiter :**

- Comment vont les choses à ton nouveau collège?
- Comment te sens-tu par rapport à ton choix de collège ?
 - Ce que tu aimes
 - Ce que tu aimes moins
 - Ce que tu aimerais changer
 - Ce que tu *comptes* changer

Coup d'œil : données du projet de recherche

CHOIX SCOLAIRES EN CORSE	
Filière bilingue (français-corse)	4 (28,6 %)
Filière standard (français)	2 (14,3 %)
6e européenne	2 (14,3 %)
Filière bilangue	2 (14,3 %)
Filière musicale	1 (7,1 %)
Filière sportive	3 (21,4 %)
Total	14 (100%)

Influences sur le choix scolaire

1. École et choix

a) Quelle est l'**influence des amis sur les choix scolaires**? Les données de questionnaire (ci-dessous) et d'entrevue (on parle beaucoup de l'influence des amis au cours des entretiens) n'indiquent pas la même chose. As-tu des hypothèses à savoir pourquoi? Selon toi, les opinions des amis sont-elles importantes?

L'influence de l'opinion des amis

Corse		Ontario	
Aucune ou peu d'influence	12 (70,6 %)	Aucune ou peu d'influence	69 (63,3 %)
Assez ou beaucoup d'influence	5 (29,4 %)	Assez ou beaucoup d'influence	40 (36,7 %)
Total	17 (100 %)	Total	109 (100 %)

Citation de l'enfant

2. Famille et choix

a) Quel est le niveau d'**instruction** de ta mère et de ton père (secondaire, université)?

b) Quand j'ai relu les entrevues, je me suis rendu compte qu'il existe plusieurs différents **types** de processus de choix. La façon d'arriver au choix n'est pas la même pour tous les enfants ou pour toutes les familles.

Voici les différents types de processus de choix que j'ai remarqué :

Choix imposé	<ul style="list-style-type: none">• quand le parent impose le choix à l'enfant (parfois, les enfants n'en sont pas conscients)
Choix dirigé	<ul style="list-style-type: none">• quand le parent dirige l'enfant dans « son » choix, mais l'influence beaucoup soit de façon explicite soit de façon plutôt cachée
Choix familial	<ul style="list-style-type: none">• quand le choix est véritablement fait en famille (consultations entre parents et enfants)
Choix d'enfant	<ul style="list-style-type: none">• quand l'enfant choisit de façon autonome

À ton avis, quel type de processus as-tu vécu? Est-ce qu'un type serait à recommander aux familles selon toi? Pourquoi?

Citation de l'enfant

3. Langue(s) et choix

- a) Selon ma première analyse, il me semble que le choix d'étudier en français ou en corse en particulier peut être motivé par plusieurs facteurs liés à la langue:

stratégique/
financier

- avantages financiers ou stratégiques du bilinguisme ou plurilinguisme

culturel

- langue de ta famille, de ta communauté ou liée à ton identité

compétences
langagières

- si on est "bon" ou "mauvais" dans une langue

Penses-tu que c'est souvent un seul facteur qui influence? Est-ce que ça peut être deux facteurs ou les trois? Quelle est ton expérience avec ces facteurs?

Citation de l'enfant

4. Rôle de l'enfant

a) Il y a des chercheurs en éducation qui utilisent le terme « décrocheur culturel » pour désigner ceux et celles qui quittent le système scolaire de langue française pour étudier dans le système scolaire de langue anglaise.

- Qu'en penses-tu de ce terme ? Crois-tu que lorsqu'un élève choisit l'école de langue anglaise il décroche de sa culture francophone ? Crois-tu que lorsqu'un élève choisit d'abandonner son cours de corse il décroche de sa culture corse ou corsophone ? Pourquoi ?
- Pourrais-tu proposer un autre terme qui serait plus pertinent ou approprié ?

b) J'ai tenté de respecter les opinions des participants de mon projet et j'ai voulu mener un projet avec eux et non sur eux. Quelle était ton expérience en tant que participant dans ce projet? Qu'as-tu aimé et moins aimé dans cette recherche? Penses-tu que je t'ai écouté et que ton opinion a été vraiment prise en considération?

Citation de l'enfant