

**** English Version ****

**Bill 101's Silent Stakeholders:
The Influence of Geography, Immigration Background and Eligibility on Quebec Parents'
Perception of Language Instruction and Attitudes towards Official Language Policies**

Andréanne Langevin
McGill University

A thesis submitted to McGill University in partial fulfillment of the requirements of the degree
of M.A. Second Language Education

Andréanne Langevin©
Faculty of Education
3700, rue McTavish Montreal
QC H3A 1Y2 Canada

andreeanne.langevin@mail.mcgill.ca

Table of contents

Abstract	4
Résumé	5
Acknowledgements	6
1. Introduction	7
2. Historical context	10
Bill 101.....	11
Provincial policy and federal opposition	15
3. Theoretical Framework	18
‘Belonging’	18
Parents and Freeman’s Stakeholder Theory	20
4. Literature review	23
Geographical location	23
Family’s immigration background.....	24
Eligibility	27
Research questions.....	29
5. Methodology	30
Researcher’s positioning.....	30
Constructivist Grounded Theory.....	32
Sampling	32
Participants’ characteristics	35
<i>Geographical location</i>	35
<i>Family’s immigration background</i>	37
<i>Eligibility to English instruction</i>	40
Focus Group Protocol	41
<i>Groupings</i>	41
<i>Materials</i>	42
Data analysis	43
<i>Transcription</i>	43
<i>Materials</i>	43
<i>Data analysis</i>	44
6. Results	46
Theme 1: French instruction perceived as accessible and highly desirable.....	48
Theme 2: Perception of English instruction, bilingualism is a privilege	54
Theme 3: Perception of plurilingualism at school, absent or denied	63
Theme 4: Attitudes towards language protection, the modern consequences of past decisions.....	68
Theme 5: Attitudes towards the modernization of Bill 101, striking a balance	72

Thematic summary.....	75
7. Discussion.....	78
The ascendancy of French: striking the balance	78
Bilingualism: a not-so-new ideal	80
Separating students according to language: the ‘segregation fatigue’	82
Language of instruction policies: a silent stakeholdership	83
8. Conclusion	86
Limitations	86
Direction for future research.....	87
On a final note.....	89
9. References	91
10. Appendixes.....	96
Appendix A: Excerpt of the Charter of the French Language	96
Appendix B: Excerpt of the Canadian Charter of Rights and Freedoms	97
Appendix C: Successful Recruitment Initiatives Table	98
Appendix D: Unsuccessful Recruitment Initiatives.....	99
Appendix E: Call for Participation (Social Media).....	100
Appendix F: Participant Consent Forms (French and English Versions).....	101
Appendix G: Intake Interview Questions	104
Appendix H: Geographical location of Participants’ Schools (Quebec)	105
Appendix I: Geographical location of Participants’ Schools.....	106
Appendix J: Groupings of Participants into Focus Groups	107
Appendix K: Focus Group Etiquette.....	108
Appendix L: Focus Group Questions and Routing.....	110

Abstract

In Quebec, the Charter of the French Language ensures the protection of the French language, namely through provisions regulating language of instruction in schools. Such language policies favour the collective right to maintain the province's official language over the individual freedom of parents to choose a preferred language of instruction for their children. This thesis study examined the opinions of 44 Quebec parents regarding language of instruction policies and how they influence their children's language learning experience in school. This study's findings shed light on whether these parents, as policy stakeholders, believe provisions regarding language of instruction align with the school experience they expect and desire for their children. The research was grounded in Freeman's (1984) Stakeholder Theory, which posits that "groups and individuals that can affect or are affected by the accomplishment of [an organization] ... therefore deserve consideration in managerial decision making proportionally to the stake they hold" (p. 25). Grounded theory was used for sampling and data analysis. A comparison was made of participants' perspectives and experiences based on the following characteristics: (1) participants' geographical location (living in the Greater Montreal Area versus the rest of Quebec), (2) participants' family immigration background, and (3) participants' access to English education for their children. Although most participants expressed a deep appreciation for French and the time dedicated to learning it in Quebec schools, participants whose children were not eligible for English schooling felt at a disadvantage in their efforts to support their children's bilingualism, a common goal for the majority of participants. Issues surrounding the quality of second language teaching and a lack of time dedicated to teaching English in French schools were particularly problematic for these participants. Although parents who participated in this study considered the command of both French and English necessary for their children, they opposed how Quebec's language policies institutionalize the privilege of learning a second language at school.

Résumé

La Charte de la langue française québécoise privilégie le droit collectif de protéger la langue officielle de la province plutôt que la liberté individuelle des parents de choisir la langue d'enseignement qu'ils préfèrent pour leurs enfants. Ce mémoire examine les opinions qu'ont 44 parents québécois sur les politiques de langue d'enseignement et la façon dont ces dernières influencent l'expérience d'apprentissage des langues à l'école de leurs enfants. Les résultats de cette étude mettent en lumière si ces parents, en tant que parties prenantes des politiques linguistiques, croient que les dispositions concernant la langue d'enseignement correspondent à l'expérience scolaire qu'ils attendent et souhaitent pour leurs enfants. La recherche était fondée sur la théorie des parties prenantes de Freeman (1984), qui postule que « les groupes et les individus qui peuvent affecter ou sont affectés par la réalisation d'[une organisation]... méritent donc une considération dans la prise de décision de gestion proportionnellement à l'enjeu qu'ils détiennent » (p. 25). La théorie ancrée a été utilisée pour l'échantillonnage et l'analyse des données. Une comparaison des perspectives et des expériences des participants a été faite en fonction des caractéristiques suivantes : (1) la situation géographique des participants (habitant dans la grande région de Montréal par rapport au reste du Québec), (2) les antécédents familiaux d'immigration des participants et (3) l'accès des participants à l'enseignement en anglais pour leurs enfants. Même si la plupart des participants ont exprimé une profonde appréciation du français et du temps consacré à son apprentissage dans les écoles du Québec, les participants dont les enfants n'étaient pas admissibles à l'école en anglais se sont sentis désavantagés dans leurs efforts pour soutenir le bilinguisme de leurs enfants, un objectif commun à la majorité des participants. Les enjeux entourant la qualité de l'enseignement de la langue seconde et le manque de temps consacré à l'enseignement de l'anglais dans les écoles françaises étaient particulièrement problématiques pour ces participants. Bien que les parents qui ont participé à cette étude considéraient la maîtrise du français et de l'anglais comme nécessaires pour leurs enfants, ils se sont opposés à la façon dont les politiques linguistiques du Québec institutionnalisent le privilège d'apprendre une langue seconde à l'école.

Acknowledgements

A very grateful thank you goes out to every one of the 44 busy parents from all over Quebec who volunteered their time to participate in this study. With this publication, I hope you feel heard and represented.

Thank you to my partner for supporting me in my studies and in all aspects of my life. You had to be both parents way too often over the last years. Thank you to our two children for their understanding when Maman had to put in long hours. You three are my superstars and my inspiration.

Thank you to my ever-encouraging, tirelessly supportive, and patiently understanding Master's research supervisor, Dr. Susan Ballinger. There is no one else I could have imagined working with on this multi-year project. You have helped me through thick and thin, and this thesis is the result of your brilliant guidance.

1. Introduction

In Quebec, the quest for a national identity articulated around a common language, French, has laid the foundations for a unique set of language policies. Encircled by English speakers, the Canadian French-speaking province's uniquely complex linguistic environment continues to shape the *Québécois* identity. In 2006, Canada's Prime Minister Stephen Harper announced the Quebec Nation Motion before Parliament (Chevrier & Ministère des relations internationales, 1997, p. D. para 10.). For the first time in history, the federal government acknowledged how the *Québécois* formed a nation within a united Canada (Freake et al., 2011, p. 22). This long-awaited recognition reignited some “key underlying questions centred on issues of collective identity and belonging: *What is Quebec? Who belongs to it?*” (p.22).

In his influential work on communities and nationalism, Anderson (2016) explores languages' significant role in nation-building. The author discusses the gradual spread of “the conviction that languages (in Europe at least) were, so to speak, the personal property of quite specific groups [...] entitled to their autonomous place in a fraternity of equals” (p. 159). Pursuing this idea, Wright (2016) explains the role of language in the development of concepts such as the *national identity* and the *nation-state*:

“rulers set out to mould the populations within their borders to be cohesive on a number of continua, including language, [thus becoming] a group that saw itself as a cultural and linguistic entity, or at least whose leaders saw it as such [and] sought to acquire territory, which would be exclusively for the group. This we could term the nation state.” (p.21-22)

In the aftermath of the Seven Year War, defeated King Louis XV surrendered the colony of New France to the British Crown with the signature of the Treaty of 1763. Ninety years later, the former French colony bearing its new name – the Province of Quebec – began to witness a period of civil unrest. Its French-speaking inhabitants rebelled against the British forces in what came to be known as the failed Patriot revolt of 1837–38. The revolt led to the publication of the Durham report of 1839, which proposed a series of measures “all designed to put French Canadians in a position of subordination in the hope that they would be assimilated”

(Oakes & Warren, 2007, pp. 26-27). As the British Empire began to “populate Lower Canada [Quebec] with subjects loyal to Her Majesty” (p.27), French-Canadians began endorsing *survival nationalism* to preserve their culture. Ethnic survival was founded on rural values and the Catholic faith and in opposition to Anglo-Saxon Protestantism. The Catholic Church thus began to play a decisive role in public administration and the private domain in order to preserve *Québécois* culture in the Province of Quebec (Mathieu, 2001). Religion would eventually lose its power of influence over the public administration of the province during a period called the Quiet Revolution, which was fueled by secular ideologies. The Church was then replaced by the French language as the upholder of *Québécois* culture, in an effort to restore power to French-speaking Quebeckers.

The successful safeguard of *Québécois* culture through over two and a half centuries has led nationalist ideologists to argue for the creation of a *Québécois nation-state*, a distinct national entity entitled to its very own power of determination (Castonguay, 2002, p. 150). Findings as early as 1965 inscribed in the report the first Commission on Bilingualism and Biculturalism in Canada partially validates the idea of a Quebec province entitled to power of determination. The Commissioner at the time confirmed how Quebeckers have always considered themselves a distinct cultural and linguistic entity that is separate from the rest of English Canada (Laurendeau & Dunton, 1965).

Quebeckers’ distinct linguistic and cultural identity fueled two unsuccessful independence referendums in 1980 and in 1995. Considered a national failure by independentists, this interruption of the self-determination process played a role in the now ingrained notion of *survival* of a minority cultural group in Canada, the *Québécois*, through the protection of French, their common, yet threatened language. Today, it is not uncommon for policy-makers to utilize the rhetoric of cultural survival to justify policies that aim to protect the vitality of French, the flagship of the distinct *Québécois* nation. As a result, a number of policies have been put in place in the province to control the use of French and other languages. This complex set of restrictive language policies impacts both the public and private enterprise domains of life in the province. Enacting these policies was not achieved without challenges; the government of Quebec faced much opposition throughout this process and continues to face opposition to this day.

Some of the province's most debated policy provisions are related to the public education system and the language of instruction. Even though both French and English schools exist in Quebec, only children holding a certificate of eligibility may be instructed in the English language. This certificate is most often obtained through a parent previously schooled in English in Canada. Parents who do not have this certificate must, by default, send their children to a French school where all subjects are taught in French with the exception of English as a second language classes.

The language policy provision ensuring language *survival* in schools contradicts one of Canada's constitutional rights to educate one's child in the language parents choose. Therefore, Quebec's language of instruction policies limiting parents' freedom to choose the language of instruction for their children have been contested in court numerous times. Yet, restricting English school access and educating the vast majority of Quebec children in French has, thus far, been found to be the most successful language *survival* policy implemented in the province (Castonguay, 2002, p. 157). Such opposing views on language policies showcase two distinct soliloquies that persist in the province: in one corner, French is under threat and should be protected despite encroaching on parents' right to choose a language of instruction; in the other corner, parents' individual rights are denied, and their children can be perceived as pawns in the battle for language *survival*.

Rather than comparing two opposite monologues, this research aims to generate dialogue by placing parents of students directly impacted by language policies at the center of the discussion. The study presented in this thesis investigates whether the parents of school-aged children agree with the language policies in force by examining how these policies shape their children's language learning experience in school. Throughout this study, parents are acknowledged as legitimate stakeholders of Quebec's education system. Giving them a voice will contribute to an understanding of whether current language policies align with Quebec parents' expectations of language learning at school.

2. Historical context

Quebec's language planning originated in the 1960s with the Quiet Revolution and "the rise of a new awareness of national identity language [where French] was not only to become the most prominent symbol of Quebec national identity; it was also seen as the key to addressing many of the socio-economic inequalities and barriers to social mobility" (Oakes & Peled, 2017, p. 22). In the 60s, Quebec's Premier Jean Lesage began reaffirming the economic rights of French-Canadians through powerful nationalist slogans such as *Maîtres chez nous* (or Masters in our own house) and *Il faut que ça change* (Things have to change). With these new slogans echoing ideologies of nationalism, the winds of change began to blow over the province. French-Canadians no longer defined themselves by their Catholic faith; rather, they began to promote a French-speaking identity as the common characteristic, uniting them as a distinct group. This chapter provides a historical overview of the events that unfolded and resulted in the creation of Quebec's modern language policies.

In the mid-sixties, famous political figure René Lévesque—who would eventually launch his political party, the Parti Québécois—openly expressed his concerns for his fellow French-speaking citizens. He was a fervent defender of the French language. He believed that its speakers should not suffer discrimination based on their language, as English was still considered the language of business and social prestige in Quebec. In a speech delivered at McGill University in 1966, he deplored how "Many businesses seem[ed] to be arrogant and ignorant of the fact that 80 percent of the population is French" (Provencher, 1975, p. 221). Lévesque was referring to the practice of reserving high-paying managerial positions in Quebec's industries to Anglophones who would impose the use of English in the workplace. Lévesque's speech was a call to action. He pressed fellow politicians to enact policies that would improve the socio-economic standing of Francophones and put a stop to the linguistic discrimination they had been facing for over 200 years. Expanding on this idea in a subsequent speech, Lévesque positioned himself in opposition to the English-speaking community, as he spoke of an "awakened French Canada, [whose citizens oppose] the entrenched privileges of a dominant minority" (Provencher, 1975, p. 222).

The following year, le Parti Union Nationale, a pro-French political party elected by the French-Canadian majority ratified the province's first official language policy in 1968, The *Act*

to promote the French language in Quebec (Bill 63). This bill focused mostly on educational provisions. Its main goal was to ensure that all Quebec students had a working knowledge of French when they graduated from school. As well, English schools now had to offer French courses to their Anglophone pupils. Bill 63 also mandated that the Ministry of Education offer French courses to immigrants entering Quebec. Nevertheless, this first bill was seen by many politicians as but a weak attempt at legislating the promotion of the French language.

Ultimately, English was still widely perceived as the language of business and socio-economic advancement and Bill 63 was deemed insufficient to protect French and reverse the language loss trend already well underway in the province. Parents still had the freedom to educate their children in the language of their choice, and they often chose English (Chevrier & Ministère des relations internationales, 1997). Therefore, following recommendations from the Gendron Report (1972) which acknowledged Bill 63's shortcomings, Quebec Premier Robert Bourassa enacted the Official Language Act (or Bill 22) in 1974. This new bill reasserted the historical significance of French and established it as the official language of the province (Chevrier & Ministère des relations internationales, 1997; Gouvernement du Québec, 1976; Oakes & Warren, 2007). With Bill 22, not only was the government enabling Quebecers to live their lives in French, but they could now enjoy the guaranteed status of their official language which was now legally protected.

Bill 101

Prior to the enactment of language policies, the use of French in the province was, in fact, eroding. Bill 63 and Bill 22 did not prove to be sufficiently robust to reverse the trend. Censuses corroborating this erosion equipped the Levesque Government elected in 1976 with the data necessary to justify the enactment of stricter a language policy.

Examining numbers taken from the 1971 national census and recommendation from the Gendron Report (1972), demographer and statistician Louis Duchesne (1977) compared data collected in 1961 and in 1971 to assess the evolution of language use in Quebec and what came to be known as *linguistic transfer*. *Linguistic transfer* is the process through which an individual adopts a language other than their mother tongue and uses this new language in their daily life (p.64). From 1961 to 1971, the statistician noted only a slight increase in transfers towards

English in the French Canadian population. This transfer toward English was not a cause for concern because the fertility rate of French-Canadian mothers was still slightly higher compared to Anglophone mothers in the early 1970s. This greater influx of French babies counterbalanced French to English transfers (p.65). However, this equilibrium was about to shift due to a marked decline in the French-Canadian fertility rate.

Indeed, in the second half of the 20th century, the fertility rate in the French-Canadian population began to drop. The decline, which was slow at first, gained momentum in the 70s. In fact, if Duchesne found the *linguistic transfers* from French to English and the fertility rates were balancing each other out from 1961 to 1971, the situation would drastically shift ten years later. Between 1971 and 1977, it was observed that the overall fertility rate in the province had dropped to such unprecedented lows in both the Francophone and Anglophone populations that the Government of Quebec had to turn to mass immigration in order to sustain demographic growth, prevent population ageing, and maintain a balance in the workforce basin (Castonguay, 2002, p. 149; Duchesne, 1977).

A key observation in Duchesne's analysis (1977) was the great proportion of *linguistic transfer* towards English among the young immigrant population. He noted that 71% of newcomers adopted English in their daily lives after settling in Quebec (1977, p.73). Adults of migrant background preferred to use English over French due to the enduring status of English as the language of business in the province as well as in the rest of North America. They were more likely to register their children in English schools rather than French schools, resulting in *linguistic transfers* towards English and the acceleration of the loss of French in the province (p.74).

In the eyes of the policymakers, the threat posed by *linguistic transfer* had potential for disastrous consequences in a province witnessing a rapid transformation of its demographic landscape through immigration. Based on the census numbers, their focus shifted towards creating a strict legal framework surrounding use of French in the province. Adding to the urgent necessity for stronger language policies was the rapid decline in student enrollment in French schools. Between 1971 and 1975, English schools were welcoming an increasing number of

Francophone and migrant-background¹ students and the French public system was witnessing a decline in the new admissions (Duchesne, 1980, p. 27).

Therefore, the Charter for the French Language also known as Bill 101 was introduced in 1977 to fortify and expand on Bill 63's and Bill 22's initiative of promoting the French language in both the private and public spheres. Bill 101 was more broad-reaching than its predecessors; it shaped institutional and social interactions in the province, placing the protection of French at the forefront of political decision-making.

Although a few of its provisions were amended, Quebec's Charter of the French Language remains in force to this day. Some of Bill 101's most famous provisions address the language of instruction in public schools. Political thinkers behind Bill 101 agreed on provisions that would make French the mandatory language of instruction from kindergarten to the end of high school for all students in the province, with a few exceptions.

Even though the new Bill 101's ratification was endorsed by the majority of Quebecers (not without some legal challenges along the way), some saw in Bill 101 a clear departure from earlier recommendations enclosed in the Laurendeau-Dunton Report (1965) and the Gendron Report (1972). The Laurendeau-Dunton Report recommended that the government offer the choice of language instruction to Quebec parents. In a similar way, the Gendron Report recommended that the Government instate a unified school system "founded on the basis of bilingualism [to prevent] the fragmentation and disunion that persists between students separated by language, religion, ethnicity" (1972, Vol2., p.72).

Nevertheless, starting in 1977, Quebec children whose parents had not been educated in English were mandatorily educated in French. As for their counterparts whose parents had been educated in English, an exceptional status was granted to them. In the Charter for the French Language, Articles 73.1 and 73.2 (Appendix A) limit access to English education: in Quebec, only Canadian citizen parents who attended school in English in Canada have the right to enroll their children in publicly funded English schools. These parents are issued a certificate of English school eligibility, which can be passed down to their direct descendants².

¹For the purposes of this research, the term 'migrant-background' will refer to children who are first- or second generation immigrants. This term was inspired by the MELS' (2014) use of *Élève issu de l'immigration* (EII). This category includes students born outside of Canada (first-generation) or who are born in Canada but for which one parent was born abroad or who does not have French or English as a first language.

² Other exceptions exist. When some of this study's participants benefit from such exceptional status for their children, those will be discussed on a case-by-case basis.

Despite various degrees of popular approval, Bill 101's lasting impact on language survival is directly observable in modern Quebec society. Academics studying the province's language policies and their impacts argue that today "Québécois Francophones have the demolinguistic, political, and economic ascendancy to act as a secure dominant majority in the Province" (Bourhis & Foucher, 2012, p. 14).

Corroborating this statement, ethnolinguists Corbeil and Houle (2013) analyzed *linguistic transfers* among Montreal's young migrant-background population and found that the majority of this population chose to use French in their daily lives, whereas a majority prioritized English prior to the institution of language policies. Corbeil and Houle's attributed the reversal of *linguistic transfer* to the application of Bill 101 in schools or in other words, limiting access to English schools to students who did not have a certificate of eligibility (p. 43). Their findings were supported a few years later in an *Office Québécois de la langue française* (2019) publication which discussed the desirability of *linguistic transfers* towards French within the migrant background population, where migrant background children learn French in school, then adopt this new host language as the home language in their families (p. v). According to their findings, new immigrants adopted Quebec's common language, French, as their language to transfer into because English had become less attractive, and French had become more useful in their everyday lives. Further reducing the standing of English in the province was the impact Bill 101 had on the English school system.

Following the enactment of Bill 101, enrollment in English schools began to drop rapidly. Between 1972 and 2012 English schools saw "a startling 60%" decline in their student population (ABEE, 2018, p. 10). According to data retrieved in 2015 from the Ministry of Education, 90% of Quebec children were enrolled in a French school which represented 98% of the Francophone student population, 28% of the Anglophone student population, and 89% of the migrant-background student population (OQLF, 2019, p. V). This figure is all the more telling as only 20% of students of migrant background were enrolled in a French school in 1976, the year preceding the ratification of Bill 101.

These numbers seem to provide solid evidence for the success of the *Charter of the French Language* and the remarkable performance of its provisions legislating the language of instruction. From a demolinguistic standpoint, slowing down and beginning to reverse a linguistic assimilatory trend in the span of a few decades constitutes a policy-making triumph.

However, one cannot ignore that these policies, although considered to be a feat by many, are surrounded by controversy. Far from unanimously applauded, Bill 101 has faced much criticism and legal challenges since its ratification – its most famous grievance being that it fundamentally contradicts *Canada's Charter of Rights and Freedoms' Section 23 on Minority Languages Rights*. The following section explains the legal imbroglio.

Provincial policy and federal opposition

In order to understand the controversy surrounding Bill 101, a mention must be made as to how, in Canada, the protection of minority languages is not the sole responsibility of provincial governments. In fact, Canada developed Section 23 of the Canadian Charter of Rights and Freedom (CCRF) for the specific purpose of protecting minority languages that exist in the country. As for the judicial branch of the federal government, Canada's Supreme Court "often highlights the continued struggle to maintain the vitality of the French language in Quebec given the widespread use of English on the continent" (Bergman & Daniels, 2015, pp. 3-4). This section provides an overview of the federal government's implication in the *language survival* debate.

Section 23(1)(a) of the CCRF addresses minority language education rights by granting Canadian citizens "whose first language learned and still understood is that of the English or French linguistic minority population of the province in which they reside [...] the right to have their children receive primary and secondary school instruction in that language in that province" (CCRF, 1982) (Appendix B). At the time of the CCRF's ratification, Section 23(1)(a) was deemed a "non-exception clause, which, by definition, prohibits any provincial or territorial government from opting out of its positive duty to protect [minority language] right" (Bergman & Daniels, 2015, p. 3). According to Section 23(1)(a), every Canadian parent should be free to choose whether to send their children to an English or French school, provided they could prove the child had learned that language as a mother tongue and still understood it.

According to Section 23(1)(a) as it reads, an Anglophone immigrant who had a child should have the right to send this child to an English school in Quebec, even if this person never received English instruction in Canada. Following the same logic, a child born to Francophone

immigrant, but who would have learned English as a first language in their early years (e.g. at home, at daycare, with their extended family, etc.) should still, according to article 23(1)(a), have the right to attend school in English in Quebec, despite the parent never receiving English instruction in Canada. This said, Articles 72 and 73 of Quebec's Charter of the French Language directly contradict CCRF's Section 23(1)(a); in Quebec, a language of instruction is not determined by the language the child speaks, but rather from the language of instruction of the parents and their citizenship.

CCRF's provision on minority educational language rights was ratified five years after Bill 101 had been enacted. Immediately, the Government of Quebec challenged the CCRF in Canada's Supreme Court based on the argument that Section 23(1)(a) was an illegitimate obstacle to French language protection, which was already secured through the language policies enacted in the province five years earlier. In 1982, Quebec policy-makers set out to close the legal loophole left open by Section 23(1)(a). However, a concession had to be made by Quebec to win the case.

Prior to the Constitution Act 1982, English education eligibility was only granted to parents who had attended English school in Quebec in the original Bill 1977, Article 73. This eligibility requirement was known as the *Quebec Clause*. Following the legal challenge of 1982, the *Quebec Clause* was replaced in the Charter of the French Language by the *Canada Clause*, which stipulated that English education eligibility would be granted to parents who had attended English school anywhere in Canada.

In return, the Supreme Court amended the CCRF so that Section 23(1)(a) would be read in concert with Clause 59 of the Constitution Act, 1982. Clause 59 states that 23(1)(a) does not apply in Quebec until the province's National Assembly consents to section 23(1)(a)' provision, and "to this date, such consent has not been given" (Canada, 2020, Minority language educational rights section 23). Therefore, Quebec retained the legal authority to carry out its previously enacted policy limiting access to English education in the province based on parents' language of schooling.

Quebec is the only Canadian province that champions such a strict set of language policies, making it a unique area of research. Despite having its Bill 101 contravening to a legal document as fundamental as the CCRF, the French province managed to protect a minority language against the threats posed by globalization and linguistic assimilation. Since in Quebec it

is the parents' language of instruction rather than the child's mother tongue that grants parents the freedom to choose between English or French language of instruction for their children, the research presented in this thesis focuses on Quebec parents as stakeholders of Quebec's language policies. According to Freeman (1984), stakeholders "can affect, or are affected by, the accomplishment of [an organization]" (p.25). In the case of Quebec, the 'organization is the provincial government enforcing language policies.

This research project explores the attitudes and perceptions of the parents whose children are directly impacted by Quebec's language policies. Since the provisions included in the Charter of the French language have not been thoroughly revised since the Constitution Act of 1982, this thesis aims to paint a modern portrait of the experiences of a diverse group of Quebec parents in order to determine whether current policies align with their expectations of successful language learning for their children. In doing so, this study acknowledges parents as equally legitimate stakeholders of Quebec's education system, a principle explained in the following chapter.

3. Theoretical Framework

The opening paragraph of this thesis mentions two questions asked in Freake et al. (2011). The first one is “*What is Quebec?*”. Empirical evidence presented in the previous chapter showcases how, in the decades following Bill 101’s ratification, the protection of French has consistently proven to be central to the *Québécois* identity (Anderson, 2016, p. 150). Quebec’s focus on language *survival* thus answers a significant portion of Freake et al.’s first question: What is Québec? Quebec is a French-speaking province actively protecting French, a language paramount to its national identity (Elke, 2001, pp. 270-271; Rousseau & Côté, 2017, p. 404).

The present chapter examines the notion of ‘belonging’ as it relates to national identity-building. It attempts to answer the second question ‘*Who belongs to [Quebec]?*’ (Freake et al., 2011), thus providing the theoretical framework guiding this study.

‘Belonging’

When studying the politics of belonging, minority identity relations researcher Yuval-Davis (2006) discusses “what is required from a specific person [...] to be entitled to belong, to be considered as belonging to the collectivity?” (p.209). The author concludes that there is commonly a lack of consensus regarding those requirements. They are, according to Yuval-Davis, specific to each nation’s identity.

In the absence of a provincial constitutions, the *national identity* is a concept Quebecers are still trying to define. The notion of “social group membership” and its connection to identity is explained by Taylor (1985) as the process by which characteristics or properties (e.g. physical attributes, background, provenance, capacities, etc.) become part of an individual’s identity when this individual acknowledges them as of central importance to who they are and the group they belong to:

“If I am proud of [an attribute], and see it as conferring on me membership in a certain class of people whom I see as marked off by certain qualities which I value in myself as an agent and which come to me from this background, then it will be part of my identity” (Taylor, 1985, p. 34).

In Quebec, there does not seem to be a true definition of what it means to be a Quebecker. Indeed, “the idea of formalizing a *Québécois* citizenship has been hotly debated by all and rejected by many on legal grounds” (Oakes, 2004, p. 553). For example, a popular dispute omnipresent in Quebec media revolves around identifying who are the province’s *Québécois de souche* or ‘original Quebeckers’ (Hébert, 2017; Louys, 2018; Ravary, 2018). The term *Québécois pure laine* is also sometimes used to represent someone who has purely *Québécois* attributes, thus allowing them to subscribe to the *Québécois* ethnocultural social group. Elke (2001) explores this concept of belonging to the *Québécois* identity with participants who identify as *Québécois de souche*. In this study, the author asks participants to list characteristics they deemed necessary to be considered a *Québécois*. The following attributes emerged as playing a determinant role in associating to the *Québécois* identity: being born in Quebec, having *Québécois* ancestors, speaking Québécois³, and being Catholic (Elke, 2001, p. 207).

The progressively more diverse ethnocultural population within the province is transforming the demographic basin of Quebeckers who have what is required to be considered *Québécois de souche*. Similarly, Lamarre (2007) highlights that, while it is “still entirely possible to talk about Anglophones and Francophones in Quebec, a growing number of young people do not belong to either group (p.126). In a later study, Lamarre (2013) highlights how, due to language and cultural interaction between members of different linguistic groups, it is increasingly difficult to distinguish “who is a Francophone, who is an Anglophone, and [...] people living with two or three languages” (p. 53). The *Quebecois* identity, in its traditional sense, is therefore increasingly rarer. Based on the characteristics described in Elke (2001), the number of Quebec residents who can claim to be *Québécois de souche* is bound to decrease and perhaps disappear unless Francophones and Anglophones cease to interact and immigration comes to a halt in the province.

For newly immigrated Quebeckers, ‘residing’ is not always synonym with ‘belonging’ and this is without a doubt a collateral effect of Quebec’s identity quest. This is indeed a postulate fiercely debated in Quebec’s media and academia (Bouchard, 2012; Mathieu,

³ “Speaking Québécois” is used by Elke (2001) as opposed to “Speaking French”. As pointed out by Oakes (2004), “even within official and academic circles, where in theory everyone using French in the public sphere is a francophone, distinctions are still made between different *categories* of francophones.” (p.548)

2001; McAndrew, 2016; Oakes & Warren, 2007; Rousseau, 2014, 2021). They may be citizens, but can they ever ‘belong’ to *Québec*? The question remains unanswered to this day. Therefore, in order to redirect the discussion towards a more productive path, I suggest exploring the bilateral value of the word ‘belonging’, in the hopes to provide an alternative understanding of the notion of *belonging to Quebec*.

When examining the notion of ‘citizenship,’ Yuval-Davis explains how ‘belonging to a nation’ is a concept “constructed as a *reciprocal relationship* of rights and responsibilities between individuals and the state” (2006, p. 205). Going back to Freake et al.’s (2011) second question, perhaps Yuval-Davis’ explanation of reciprocity within the state-citizen relationship can help provide an answer to: *Who belongs to [Quebec]*? Accordingly, if one applies Yuval-Davis’ principle of *reciprocal relationship* to Freake et al.’s (2011) second question, then “*Who belongs to [Quebec]*?” can also be read as follows: *Who does [Quebec] belong to?*

The following sections explore this final question about who Quebec belongs to. Grounding the argumentation in the principle of *reciprocal relationship*, an assessment is made as to who should have a say in the way the province’s language policies are tabled, adopted, and carried out. In other words: Who are some of the stakeholders of Bill 101?

Parents and Freeman’s Stakeholder Theory

Stakeholders are defined by Freeman (1984) as “groups and individuals that can affect, or are affected by, the accomplishment of [an organization]” (p.25). According to *Stakeholder Theory* (ST), decision-makers “must think through the effects on a number of stakeholders” to maximize their profit before reaching a decision (p.26). Although ST was developed to respond to the need for the private sector to better represent its stakeholder, this economic theory is increasingly applied to the public sector, especially in relation to policy-making where elected officials enact policies that aim to maximize the well-being of their stakeholders, the citizens, who are impacted by the decisions made (Bernstein et al., 2021; Bridges & McLaughlin, 1994; Buchholz & Rosenthal, 2004; Dixon, 1992). According to these principles, in Quebec, all parents are stakeholder of language of instruction policies because their children’s education is directly impacted by them.

According to Public Policy Theory (PPT) (Buchholz & Rosenthal, 2004), decision-makers enact policies representing the collective wishes where “nonmarket decisions are made by those who participate in the public policy process and represent their views of what is best for themselves and society as a whole” (p.149). Buchholz and Rosenthal (2004) suggest that PPT “lays out the theoretical frame within which the insights of stakeholder theory [...] can be implemented [in society]” (p.149-150).

Buchholz and Rosenthal (2004) argue that “public policy is more than a political process required to keep the market functioning, it is a social process that helps infuse the market with moral vision” (Buchholz & Rosenthal, 2004, p. 150). Thus, in agreement with Phillips’ principle of *fairness* (1999), defenders of the application of ST to the public sector (Bridges & McLaughlin, 1994; Buchholz & Rosenthal, 2004) acknowledge that this “moral vision” is derived from the people who have a stake in a specific policy and who are served by that policy.

Freeman (1984) argues that “processes which help take into account the concerns of many groups” allow decision-makers to represent all stakeholders in the decision-making process, proportionally to the stake they hold in an organization (p.26). This concept of *representation* would be later linked to Phillips’ *Principle of fairness* (1997), which argues that when “persons or groups of persons voluntarily accept the benefits of a mutually beneficial scheme of co-operation [...], obligations of fairness are created among the participants in the co-operative scheme in proportion to the benefits accepted” (p.57). Following this logic, Quebec parents should have a fair say in the way language policies are carried out in the province and infuse them with their “moral vision” as stakeholders of Bill 101.

In the field of education, a great amount of research evidence indicates that “all stakeholders (parents, teachers, administrators, community members) should participate and share in decision-making” (Dixon, 1992, p. 15). Indeed, parents have a stake in educational policy “as clients, as co-educators, and as taxpayers” (Macbeth, 1994, p. 311). Moreover, studies on parent participation in school policy-making have shown “that in almost any form, parent involvement produces measurable gains in student achievement” (Dixon, 1992, p. 16).

According to proponents of ST (Freeman & Phillips, 2002; Phillips, 1997; Phillips & Margolis, 1999), finding the legitimate stakeholders is the key to *fair representation* in policy-making. Thinking through who are a policy’s stakeholders and including them in the decision-making process has great potential for the policy to be better aligned with its stakeholders’

desires. This justifies additional efforts being made in order to identify all stakeholders with a legitimate stake in policies (Freeman, 1984; Mitchell et al., 1997; Phillips, 1997). This could prevent a situation where powerful stakeholders sway the provisions of a policy in their favour, despite their vision not being aligned with the majority's wishes (Johnson & Johnson, 2015; Kircher, 2019).

In an ethnographic study looking at school administrators' attitudes regarding linguistic diversity in US schools, Johnson and Johnson (2015) confirmed the influence of parents coming from a majority language on the administrators' decisions pertaining to school language policy. In this particular study, the authors found that English-speaking parents had a greater power of influence than Spanish-speaking parents when conveying their vision of language learning programs to the schools' administrators (p. 241). Belonging to the majority language group (in this case English) was identified by the researchers as a power-granting characteristic. English-speaking parents were more likely to influence the administrators' decision-making, despite all being equally legitimate stakeholders of the school programs that welcomed their children.

Similarly, the research presented in this thesis explores the stakeholdership of Quebec parents in language of instruction policy and how they may influence their children's language learning experience. Although Quebec parents do not have a direct say in how language policies are carried out in the province, an in-depth examination of whose vision is more in-line with the current policy might provide insight as to which stakeholders are better served by the current policies. This research project will assess Quebec parents' attitudes towards language of instruction based on three stakeholder characteristics: geographical location, family's immigration background, and eligibility for English instruction. These characteristics are detailed in the following chapter.

4. Literature review

Quebec parents who participated in this study were placed into different stakeholder groups according to the following specific characteristics they self-identified with: *geographical location*, *family's immigration background*, and *eligibility for English instruction*. These characteristics are pivotal to this research project as they have been incorporated into the methodology and the analysis of the data collected in order to compare stakeholder experiences with regards to policies on language of instruction. This literature review explores each characteristic in greater detail as it is discussed in the research.

Geographical location

In this research project, special consideration is given to where the participants reside in the province. Much of the literature on Quebec language policies references two distinct demographics: inhabitants of the Greater Montreal Area (GMA) and people residing outside of the GMA in the rest of Quebec (RoQ) (Houle & Corbeil, 2021; OQLF, 2019). Indeed, numerous studies isolate Montreal as a distinct linguistic environment from the RoQ. Studies such as Termote et al.'s (1999) examining demolinguistic differences between the GMA and the RoQ, Lamarre's (2013) research highlighting the complex bilingual and multilingual dynamic emerging in Montreal, and Kircher's (2016a) corroborating the notion that "English remains a pivotal language in public and private communications among many Montrealers" (p.17) are but a few examples of the distinction made between the GMA and the RoQ in the scientific literature.

The GMA accounts for approximately 50% of Quebec's population. It was argued by Duchesne (1977) that as early as the 1971 census, the linguistic situation in the metropolitan area was "very different from the rest of the province due to its high concentration of Anglophones and Allophones"⁴ (p.67-68). This observation still holds true today as demonstrated by the data from the 2016 census, which reports that 17.4% of the GMA population has English as a mother

⁴ Translated from: « la description de la situation linguistique de l'ensemble du Québec est donc fortement pondérée par la concentration montréalaise mais cette dernière est très différente du reste du Québec par la concentration importante des anglophones et des allophones. » (p. 67-68)

tongue compared to 8.1% in the RoQ, and 34.4% of the GMA population having a language other than English or French as a mother tongue compared to 13.8% in the RoQ (Institut de la statistique du Québec, 2021, p. 14).

In Quebec, 75–80% of the English-speaking population live in the Montreal area, the rest of the Anglophone population is dispersed in the vast territory of rest of Quebec, which impacts the access to services in English for this minority population (Lamarre, 2007, p. 117) Lamarre (2007) points to “the exodus of [Anglophone] young people to Montreal or other provinces” as a defining characteristic of Anglophones communities in the regions (p.117). This trend is also discussed in Bourhis (2019) when the author states how this “drop in Anglophone pupils has been felt most dramatically in isolated schools across regions of the province which do not benefit from the large Anglophone student base found in the Montreal region” (p.218).

Accessibility to services for the minority language population is not the only impact of a greater concentration of Anglophones and migrant background citizens around the Greater Montreal Area. For people living outside of the GMA, having less contact with Anglophones and heritage language speakers can have an impact on their perception of learning a language other than French. Oakes (2010) conducted a study on college students’ attitudes towards English instruction. When asked about English instruction in French schools, Oakes observed that students from Sherbrooke (a city outside of the GMA), did not feel as strongly as their GMA counterparts when it came to the importance of learning English at school. The college students interviewed in the Greater Montreal area were, however, more inclined to learn English, “agreeing on average slightly more than those in Sherbrooke” that English should be taught more intensively at school (Oakes, 2010).

Family’s immigration background

Since the 60s, the school population in Quebec has grown increasingly diverse. This trend is not likely to change. As pointed out in Termote (1997), “Anglophones as well as Francophones have a fertility rate that does not ensure in medium-long term a ‘natural’ renewing

of their population”⁵ (p.82). This demographic loss is accentuated by the relative unattractiveness of Quebec as a destination for English-speaking interprovincial migrants as mentioned by the author.

Today, 32.6% of children in Quebec have at least one parent born outside of Canada (ISQ, 2020, p. 45). As stated earlier, Article 73(1) of the Charter of the French Language (Appendix A) states that only “a child whose father or mother is a Canadian citizen and received elementary instruction in English in Canada” is eligible for English instruction in Quebec. Under these conditions, the following considerations are made regarding migrant background parents and policies on language of instruction:

- In Quebec, English education eligibility is a birth right only granted to children of parents who went to school in English in Canada and are Canadian citizens;
- Even if they have received English education elsewhere in Canada, migrant-background parents without Canadian citizenship may not send their children to English school;
- Migrant-background parents’ children may access eligibility for their children through marriage with an eligible person.

Therefore, the vast majority of first-generation migrant-background parents’ children are ineligible for English instruction in Quebec. Kircher (2014) mentions how migrant background children “are a particular focus of many of the current governmental efforts” in promoting French as the common public language (p.39). In fact, Bérubé (2004) acknowledges the importance of “the implementation of measures to promote language learning [and how it is] considered by several authors as a privileged way for the host society to provide support to newcomers during their integration period”⁶ (p. 24). However, a recent focus group study of parents in Quebec who were raising their children with more than one language found that all parents believed that “French [was] important for integration, but immigrants desire more bilingual and heritage language options” when it comes to language learning at school (Ballinger et al., 2020).

⁵ Translated from : « Comme on peut le constater, les anglophones aussi bien que les francophones ont un comportement de fécondité qui ne leur permet pas d’assurer à moyen et long terme le renouvellement "naturel" de leur effectif de population. » (p.82)

⁶ Translated from : « La mise en place de mesures favorisant l’apprentissage de la langue est considérée par plusieurs auteurs comme un moyen privilégié pour la société d’accueil d’apporter son support aux nouveaux arrivants. » (p.24)

In 1969, the Quebec Ministry of Education introduced French language integration programs for children who have recently immigrated to Quebec and who do not yet speak French. This mandatory specialized program called *welcome classes* (classes d'accueil) aims to integrate heritage language students into the host language, thus promoting *linguistic transfers* towards French in a school setting (Mc Andrew et al., 2001). Newly immigrated children are placed in this program upon arriving in Quebec. In the *Welcome Classes*, a particular focus is put on learning French, which is taught intensively. After a period of time ranging from a few months to a few years depending on their progress, migrant background students are transferred into the mainstream French class once their knowledge of French is deemed sufficient.

The obligation for heritage language parents to register their children in *Welcome Classes* has been criticized. Migrant background parents who cannot choose their children's language of instruction can develop feelings of resentment towards the host language (Allen, 2006, p. 261). Learning French is however a necessity to integrate into Quebec's society. Attesting to the success of integrating newly arrived immigrant students to the French education system, Ledent et al. (2016) examined migrant background students' choice of language of instruction for higher education. They found that, in Quebec, nearly three-fourths of students freely chose to pursue their studies in French after they graduated from high school (p. 137).

This testament to the success of integrating migrant background students to their host-language is however tinted by the fact that this choice of a French-language higher learning institution depends on specific ethnocultural characteristics innate to these students. For example, students whose parents immigrated from a French-speaking country chose a French language post-secondary institution in 82.5% of the time against only 40.2% for students whose parents immigrated from an English-speaking country (Ledent et al., 2016, p. 130). In addition, migrant-background students living outside of the GMA were more likely to continue their studies in French (85.4%) due to limited access to English colleges outside of the metropolitan area, whereas migrant background students living inside the GMA chose a French post-secondary institution 63.4% of the time (p.130). Sabourin et al. (2010) found similar results where more than 75% of the students whose parents were from countries where French or another Romance language (i.e. Portuguese, Spanish, Romanian, Italian) is spoken chose a French post-secondary college. However, more than 75% of students whose parents were not from countries where French or a Romance language is spoken chose an English post-secondary

college (p.28). In addition, Sabourin et al. (2010) found that migrant background students' choice of a language of instruction at the post-secondary was motivated by a need to perfect their second language in 9.0% of cases (Sabourin et al., 2010, p. 38).

Eligibility

A third characteristic that was examined in this study was that of eligibility. This characteristic was chosen because it is centrally associated with the language policies legislating the language of instruction in Quebec schools. Therefore, the data collected was analyzed based on whether parents were eligible or ineligible to access English instruction in Quebec under Bill 101.

In Quebec, “the educational clauses of both Bill 101 and the Canadian Charter of Rights and Freedoms guarantee schooling in English in Quebec for those who are legally considered to be rights-holders, or *les ayants-droit*” (as explained by Lamarre in Bourhis et al., 2014, p. 178). These students hold a certificate of eligibility which is a birth-right that can be passed down to their direct descendants. These rights-holders benefit from the freedom to choose whether to send their children to an English or French school. However, this legal ramification has the potential to create “a positional advantage which can only be achieved at someone else’s expense. Thus, the school [...] prepares its pupils (or some of its pupils) more effectively for job applications or for university entrance” (Bridges & McLaughlin, 1994, p. 74).

Although the right to choose whether to register their children in either French or English school seems to be a benefit positively impacting Anglophone rights-holders in the province, ethnolinguists describe this positional advantage as benefitting the Francophone majority in Quebec. Every year, more Anglophones leave Quebec for other provinces than arrive (Termote, 1997, pp. 83-84). If this migratory phenomenon is not alarming for the vitality of the English language within Canada (Castonguay, 2002, p. 179), it does exacerbate the issue some English schools face with keeping enough students registered to remain open. Indeed, “the number of Anglophone pupils studying in the English school system dropped from 171,175 in 1971 to only 52,500 in 2017” (Bourhis, 2019, p. 218) and this steady decline has resulted over the years in lesser funding for the English public school system (Lamarre in Bourhis et al., 2014, pp. 180-182).

As pointed out by Bourhis (2019), “Bill 101 and related laws have achieved their goal of restricting access to English schools regardless of the success of such schools in fostering the academic and French proficiency of their Anglophone pupils” (p.220). Prior to the French-immersion programs popular in the English schools, Anglophone parents were “concerned about the ineffectiveness of prevalent methods of foreign-language teaching” (Lambert & Tucker, 1972, p. 202). These early adopters of bilingual education involved in the creation of Canada’s first French immersion programs wished to enable their English speaking children to “communicate with their French-Canadian neighbors [as for these parents, it was inconceivable that] the two ethnic groups should remain *incommunicado* forever because of language differences” (p.220).

Even though English schools are arguably successful at teaching French through immersion programs, Quebec’s English School Boards Association (QESBA) describes the separation between French and English sectors as a major shortcoming, since Anglophone children remain cut off from Francophone children (QESBA, 2002). Indeed, Anglophone students “remain cut off from a Francophone social and cultural reality” and their schools alone are unable to provide them “with one of the major by-products of bilingualism hoped for: namely, to feel comfortable in a French Quebec” (Lamarre, 2007, p. 128). Attempts at bridging this divide have been made. For example, Option-Étude Châteauguay offers “a unique opportunity for Quebec secondary school students educated in linguistically divided school boards to come together in a shared second-language learning experience [...] while respecting the educational clauses of Quebec’s Charter of the French Language” (Côté et al., 2016, p. 170). However, such programs must circumvent existing policies on language of instruction in effect in Quebec and are rare across the province.

Research questions

This literature review provides a detailed rationale behind the selection of *Geographical location*, *Family immigration background*, and *Eligibility for English instruction* as stakeholder characteristics constituting the profiles of this study's participants. Considering these characteristics, this study will investigate the following questions and sub-questions:

1. How does geographical location influence:
 - a) Parents' perception of their children's language learning experience?
 - b) Parents' attitudes towards language policies impacting their children at school?

2. How does family immigration background influence:
 - a) Parents' perception of their children's language learning experience?
 - b) Parents' attitudes towards language policies impacting their children at school?

3. How does eligibility for English instruction influence:
 - a) Parents' perception of their children's language learning experience?
 - b) Parents' attitudes towards language policies impacting their children at school?

Constructivist Grounded Theory was the methodology used to answer these research questions. It is detailed in the following chapter.

5. Methodology

Positioning oneself, particularly in qualitative research, serves to acknowledge and recognize that, as researchers, we are a “part of the social world [we] are researching and that this world has already been interpreted by existing social actors... Open and honest disclosure and exposition of positionality should show where and how the researcher believes that they have, or may have, influenced their research.” (Holmes, 2020, p.3). Therefore, this chapter opens with a researcher’s positioning, which provides insight on how my personal experiences might have influenced this project’s methodology.

Researcher’s positioning

Before beginning this thesis research project, I taught French immersion in Montreal, Quebec, for eight years. At McGill University’s Faculty of Education, I study provincial language policy and focus my work on parents’ opinions of the language of instruction legislation in force in Quebec’s school system. As a researcher, I hope to contribute to a fairer representation of the plurality of opinions eligible for consideration in the policy-making process of this province.

I was raised in St. Lambert, on the South Shore of Montreal by two French-speaking parents. Growing up in Quebec, I experienced first-hand the powerful influence of language policy, which shaped many aspects of my life. As a child of Bill 101 myself, I understand the limitations that can result from a language of instruction policy imposed on students. Although my hometown of St. Lambert is the birthplace of Canada’s first bilingual school program, upon reaching school-age, I was denied access to bilingual instruction since, as per Bill 101, I was not eligible. Thus, my parents registered me in the neighbouring French school instead, where my exposure to a second language was minimal in both quality and quantity. At the post-secondary level, I chose to attend school in English at Dawson College to improve my second language. I then completed a bachelor’s degree and a Master’s program in Second Language Education at McGill University. I am the first person in my family to have received English post-secondary instruction.

I am now the mother of two young children who, like me, are born and raised Quebeckers. However, my children’s upbringing differs from my own in one major aspect, the

home languages. Their father immigrated from South Korea ten years ago. At home, my children speak Korean with him and French with me. As a family, we strive to promote in our children a healthy development and attachment to both of their first languages, French and Korean, which they speak evenly. In addition, although we never directly speak it with them, our children overhear English conversations between my partner and I and they are fluent in this language. Their developing repertoires make us confident as parents that they will be fluent in at least these three languages in the future.

I began this project seeking validation of my personal belief that Bill 101 had single-handedly suppressed my chances of achieving bilingualism at a young age. However, over course of conducting the study, I underwent numerous epistemological reflections, and my overall position on Bill 101 has since been complexified. Next fall, my oldest child will enter kindergarten, and I will be a parent whose school choices are impacted by Bill 101. Like their mother, my children are ineligible for English instruction in Quebec. Our eldest child will enter kindergarten in our neighbourhood French school this September. Indeed, such a forthcoming family event brings an emotional layer to my considerations of language of instruction policy.

In addition to giving me a better understanding of Bill 101's impacts on my own language learning journey, conducting this project has allowed me to attest to parents' perceptions of the policy's influence over their children's future. I found myself agreeing with these participants. Indisputably, I want my children to grow up to feel connected to their French identity and to have a good command of my first language. Yet, I would not want their language learning experience and future career opportunities to be jeopardized in the name of cultural protection. Furthermore, speaking to fellow migrant-background families confirmed my impossible condoning of a language policy that refutes my children's bicultural identity; such a policy would equate to invalidating their Korean heritage transmitted through their father, an outcome profoundly incongruous with our own family language policy.

These life experiences with learning and teaching languages, as well as parenting two plurilingual children inevitably impacted my interpretation of this study's findings. Although I applied rigorous qualitative methodology to generate a robust dataset, it is nonetheless through my researcher's lenses that I have conducted this study.

Constructivist Grounded Theory

While there is an abundance of academic literature pertaining to Quebec language policies, the perception of parents towards bilingualism (identified as an area of significant importance in the US context in Surrain & Luk, 2019) is still unknown in Quebec (as indicated in Kircher, 2019). In addition, there has been no empirical study conducted to explore Quebec parents' attitudes towards language policies in force that have the potential to impact bilingualism in their children. Constructivist Grounded Theory (CGT) (Corbin & Strauss, 2015) guided the present research to generate an understanding of this relatively understudied area.

CGT is characterized by its inductive approach to research aimed at developing a theory grounded in the data where the researcher inductively constructs an understanding of an understudied phenomenon until a theory can ultimately be drawn from the results. According to CGT principles, letting the theory emerge from the data is “relevant and productive since it [fits] the immediate problems being investigated, as well as potentially opening up more fruitful lines of enquiry” (Dey, 2007, p. 172). This transpired in the research methodology what the sampling of participants transitioned from *purposeful sampling* to *theoretical sampling* after the initial data was collected (Morse, 2007). *Purposeful sampling* was conducted based on the research literature that was available on parents and language policy in Quebec. After the initial data was collected, certain early findings began emerging and a more specific *theoretical sampling* took place to investigate these findings further. This transition in sampling approaches is detailed below.

Sampling

The sampling of participants began after gaining ethics approval from McGill University's research ethics board. The recruitment of participants was progressive, spanning over four months, from January 2021 to May 2021. In the early stages of data collection, participants were selected through *purposeful sampling*. In CGT, this type of sampling is used at the beginning of data collection, when the researcher is building an understanding of the concepts and the theory (Morse, 2007, p. 4). At this stage, participant selection is based on whether it is believed that they can contribute to answering the research questions. This early recruitment was done through family members, friends, and coworkers asking their personal

acquaintances who were parents of school-aged children whether they would be interested in participating in the study (Appendix C: Successful Recruitment Initiatives).

After analyzing data sets collected in the first focus groups held in January and early February 2021, the sampling method progressed from *purposeful* to *theoretical*. Participants were selected “according to the descriptive needs of the emerging concepts and theory” that were starting to develop from the early data (Morse, 2007, p. 6). Namely, some early participants expressed geography-specific issues tied to language policy and language learning such as the vitality of English schools in rural Quebec. Other participants from migrant-background, for example, conveyed their difficulty to transmit a heritage language to their children due to a greater focus made on learning French in Quebec schools. Also, some discrepancies in language learning experiences started to emerge in data considering participants who were either ineligible or eligible to English education in Quebec.

Using the social media platform Facebook, the recruitment was widened to reach out to 55 additional parent groups or local groups that permitted classified ads (Appendix C: Successful Recruitment Initiatives and Appendix D: Unsuccessful Recruitment Initiatives). A call for participation was publicly posted on each group or sent to the group’s administrators by messaging for prior approval when the posting was restricted to group members (Appendix E: Call for Participation).

Parents interested in participating communicated by email with the researcher. They received a consent form to read and e-sign (Appendix F: Consent Form). This form explained the study’s purpose of exploring the opinions of Quebec parents on how language policies impact their children’s school experience. The consent form also explained that the results would be anonymized and that the participants could withdraw from the study at any time, without any repercussion. In addition, the form stated that participants would receive a 20\$ gift card redeemable at LesLibraires.ca as a compensation for their participation in this study. Finally, the consent form included the research certificate number issued in accordance with the requirements of the McGill University Policy on the Ethical Conduct of Research Involving Human Participants and the Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans. Participants were invited to refer to it if they had additional questions regarding this study or wished to contact McGill University with their inquiries.

This research project’s protocol included an intake interview conducted privately between the researcher and each participant using the online conferencing platform Cisco Webex (Appendix G: Intake Interview Questions). During this short interview, the researcher explained to the participants the details of the project and the Participant Consent Form (previously signed by the participant) was read and reviewed. The researcher answered the participants’ questions when needed. Participants were also shown how to turn off their cameras and choose a pseudonym for optimal anonymity. During this intake interview, participants also had to identify the following: the city where their children’s school was located, whether their children had a parent born outside of Canada, and their child’s eligibility status for English instruction in Quebec. This information allowed the researcher to organize homogenous focus groups (according to each participant’s characteristics). Finally, the participants were asked for their availabilities to participate in the focus group discussion which was scheduled at the most convenient time for the participants.

Data saturation occurs when no additional data is being found, despite increasing the sample size (Charmaz, 2014, pp. 113-115; Morse, 2007, p. 3). When the sampling reached 44 participants, the sample was sufficiently sophisticated that recruiting new participants and having them participate in a focus group discussion no longer created more refinement in the data collected. In order to achieve *data saturation* in this study, the sampling size had to be expanded to include more participants who could share their opinions and experiences pertaining to a rural geographical location, ethnocultural and eligibility specific challenges related to language policies and their impacts in Quebec schools.

These 44 participants had a combined 80 school-aged children. The following table represents the ages of the participants’ children at the time of their participation.

Table 1

Ages of Participant’s Children

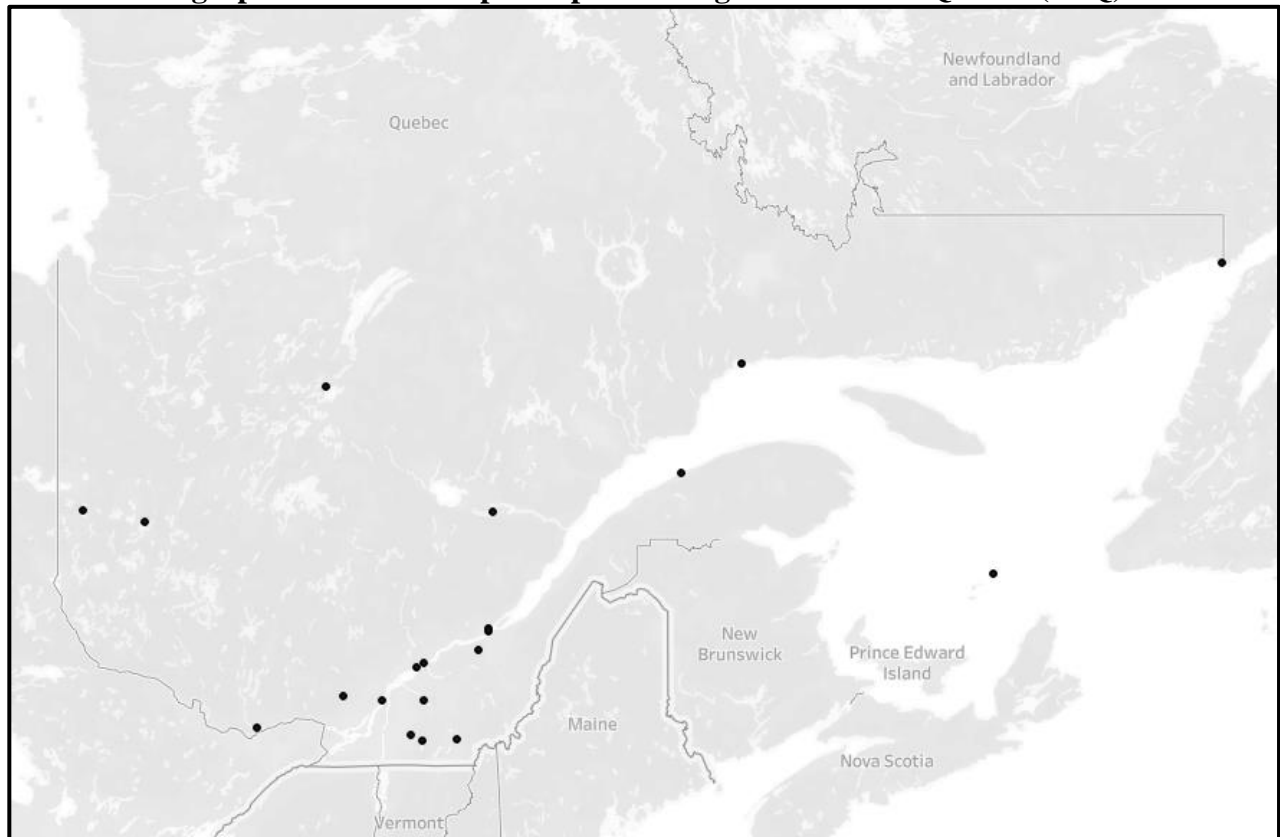
Ages (years)	Number of participants’ children this age
4-6	12
7-9	27
10-12	20
13-15	15
16-18	6
Total	80

Participants' characteristics

Below is a breakdown of the participants' characteristics according to how they self-identified during the intake interview in terms of *Geographical location*, *Family's immigration background*, and *Eligibility for English instruction*.

Geographical location

Geographical location of participants living in the Rest of Quebec (RoQ)



● 20 participants with children enrolled in a school located in the Rest of Quebec (RoQ)

Geographical location of participants living in the Greater Montreal Area (GMA)



○ 24 participants with children enrolled in a school located in the Greater Montreal Area (GMA)

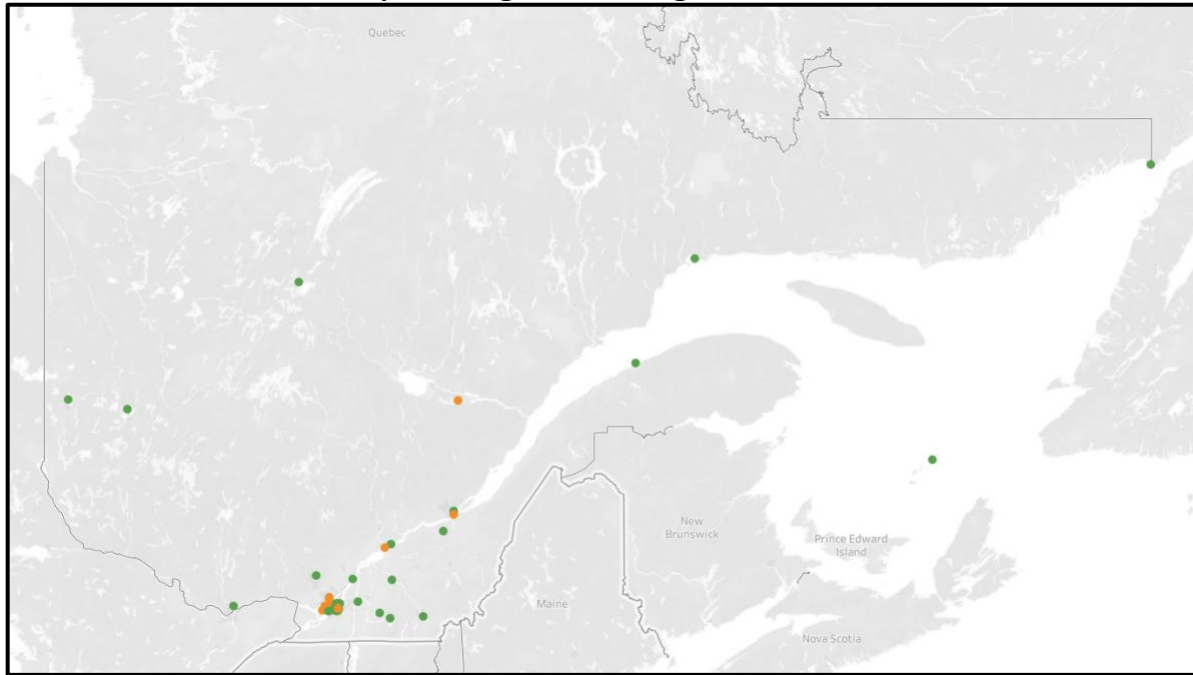
This characteristic reflects the location where the participants' children attended school. If their children's school was located in the Greater Montreal Area (Montreal Island, Laval Island and the outskirts), the participants would be considered as representing the GMA ($n = 24$, $n \approx 55\%$). If their children's school was located in the Rest of Quebec, the participants would be considered as representing the RoQ ($n = 20$, $n \approx 45\%$). In Quebec, $N \approx 51\%$ of the population resides in the GMA and $N \approx 49\%$ of the population resides in the RoQ (ISQ, 2020).

To see additional details on the specific geographical location of participants by administrative region and GMA by neighbourhood, refer to:

- Appendix H: Geographical location of Participants' Schools (Quebec)
- Appendix I: Geographical location of Participants' Schools (GMA by Neighborhoods)

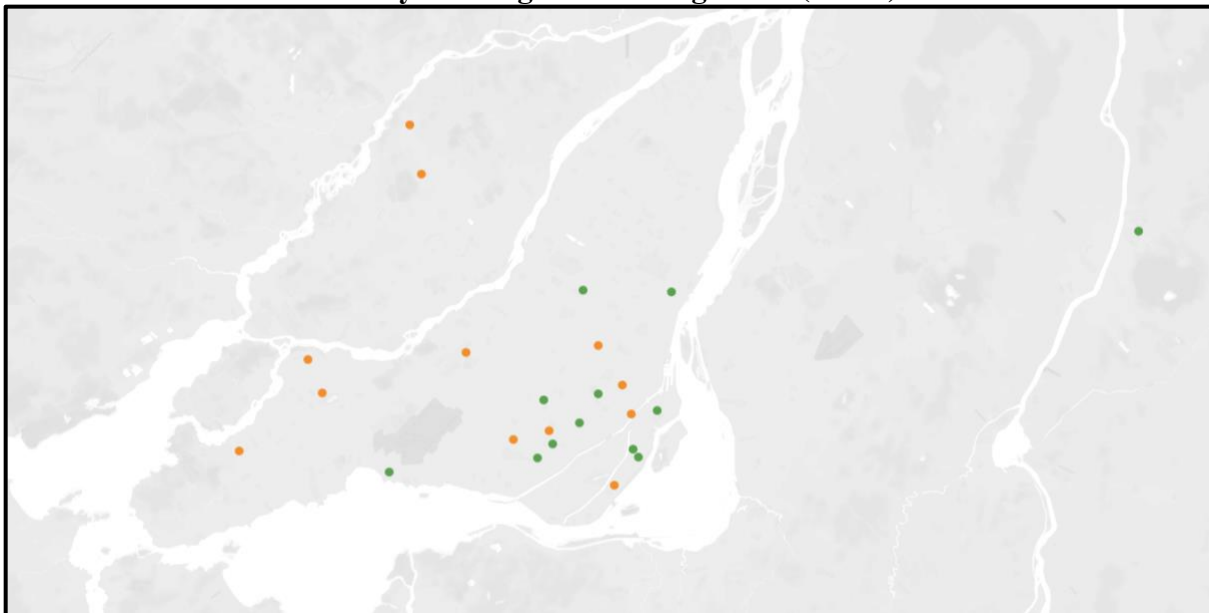
Family's immigration background

Family's immigration background (Quebec)



- 15 participants have children with at least one parent who is a 1st generation immigrant
- 29 participants have children whose parents are both Canadian-born

Family's immigration background (GMA)



- 12 participants have children with at least one parent who is a 1st generation immigrant
- 12 participants have children whose parents are both Canadian-born

During the intake interview, participants were asked to provide information on whether their children had at least one parent born outside of Canada. Only participants whose children had at least first generation immigrant parents were considered for this characteristic ($n = 15$, $n \approx 34\%$).

First-generation parents are likely to have arrived after the ratification, for this reason they may not have been eligible for English instruction. For example, a few eligible parents who took part in this study were second generation immigrants whose parents had decided to put them in English school before Bill 101 came into force. Therefore, these 2nd generation migrant background parents did not feel the same limitation imposed to newer generations of immigrants upon arriving to Quebec.

This sampling choice of considering participants whose children have at least one 1st generation Canadian parent was made to reflect the 2019 *Institut de la statistique du Québec* statistic of $N = 32,6\%$ of Quebec children having at least one parent born outside of Canada (ISQ, 2020, p. 45). This statistic reflects the changing of Quebec's demographic where children no longer belong to the Francophone or Anglophone group. Rather, children's ethnocultural background is becoming increasingly diverse, which, according to ST and *principles of fairness*, is a reality that should be represented in the language policies in place.

As explained in previous chapters, Quebec's language of instruction policies do not consider languages spoken at home and heritage languages as a means to determine which school system a child can access. Language policies in Quebec solely consider the language of schooling of the parents to determine eligibility to English instruction. Therefore, home and heritage languages were not considered in a systematic way for this study due to a legal irrelevance under the Charter of the French Language.

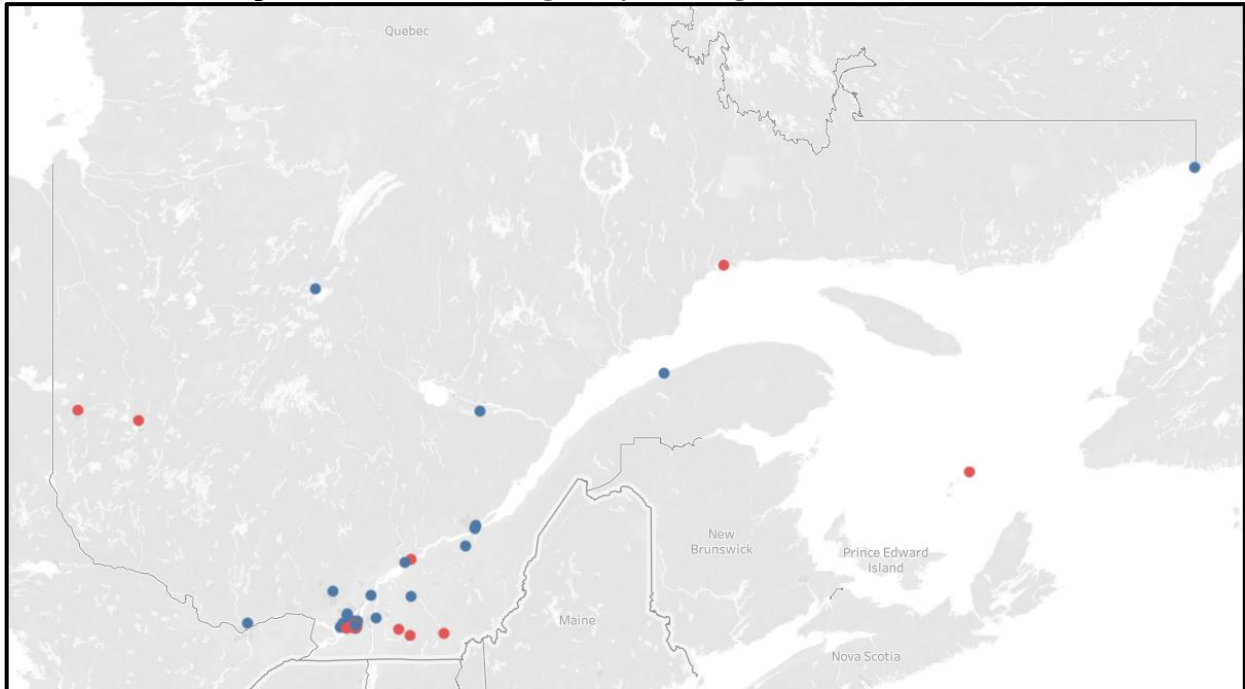
The following chart represents the languages this study's participants' children are exposed to at home. This exposure can range from minimal to extensive and the languages listed can represent the dominant home language or heritage languages children are exposed to in their everyday lives. This was the chosen method to represent the plurilingual household of some participants. French was mentioned by all participants as a language their children are exposed to at home even if it is not every participant's dominant language.

Table 2*Languages Participants' Children were Exposed to at Home*

Languages	Number of participants whose children are exposed to the language
Algonquin	1
Arabic (Morocco)	1
Arabic (Tunisia)	1
English	31
French	44
German	1
Greek	2
Hebrew	1
Hindi	1
Hungarian	1
Italian	2
Japanese	1
Korean	1
Lingala	1
Mandarin	1
Moldovan	1
Punjabi	1
Romanian	1
Russian	2
Spanish	4
Taiwanese	1

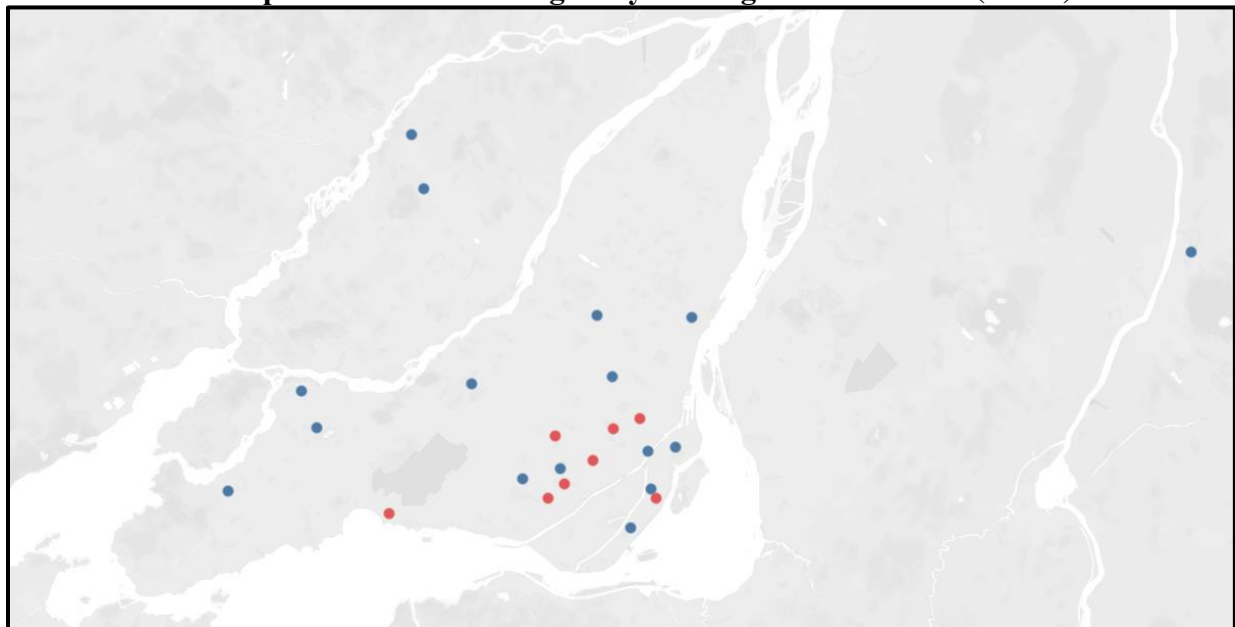
Eligibility to English instruction

Participants' Children's Eligibility for English Instruction (Quebec)



- 16 participants whose children are eligible for English instruction in Quebec
- 28 participants whose children are ineligible for English instruction in Quebec

Participants' Children's Eligibility for English Instruction (GMA)



- 8 participants whose children are eligible to English instruction in the GMA
- 16 participants whose children are ineligible to English instruction in the GMA

In 2015, the OQLF established that 104,804 Quebec children were eligible to English education in Quebec, which represented 10.4% of the student population at the time (p.38). Participants ($n = 16$ or $n \approx 36\%$) were attributed the characteristic of *eligibility* when their children were allowed to attend an English school in the province based on their legal status under the Charter of the French Language. Parents who were granted an exception according to the Charter of the French Language (Québec, 1977) to send their children to English school (i.e. learning disability, temporary or diplomatic visa, military assignment, etc.) and whose children were currently enrolled in an English school were also attributed the *eligibility* characteristic in this study.

In 2021, the English public school system accounted for approximately 100 000 students divided among its nine school boards. This population represented 8.8% of all Quebec students (ACSAQ, 2021, pp. 4-6). However, not all students who are eligible for English instruction are registered in an English school. Indeed, in 2015, 26% of students with French as a mother tongue, 7.6% of students without French or English as a mother tongue, and 6.7% of students with English as a mother tongue were eligible for English schooling but attended a French school (OQLF, 2019, p. 38). Therefore, *attending an English* school would not have been a valid measure of the number of students who are eligible. Thus, having a child registered in an English school was not how participants were attributed the eligibility characteristic.

Focus Group Protocol

Groupings

The researcher created profiles for all the participants. The three characteristics of *Geographical location*, *Family's immigration background*, and *Eligibility for English instruction* were used to create these profiles. In this study, 13 focus groups were organized according to those profiles. Participants were grouped in focus groups of 3–4 parents, and these groupings were made based on homogeneity, where at least one profile characteristic was common to all participants⁷ (see Appendix J: Groupings of Participants into Focus Groups).

⁷ One of the 13 groups was made up of participants without a common characteristic due to the participants' availabilities to meet.

Materials

The focus groups were conducted using the Cisco Webex online conferencing platform. This application allows for people to meet with audio and video while the conversation is recorded. Participants had the choice to turn off their camera and/or choose a pseudonym that would appear at the bottom of their screen to ensure maximum anonymity.

Conduct of focus group sessions

In the beginning of the meeting, a focus group etiquette was read out loud by the researcher to the group of participants (see K: Appendix Focus Group Etiquette). The average length of the 13 focus groups was 71 minutes. They were conducted in English ($N = 6$) or in French ($N = 7$), but participants were welcomed to share in one or the other language if they felt it would help convey their message. The groups were held from January 28, 2021, to May 21, 2021.

Focus group interviews were led by the researcher, who was familiar with the questioning route (see L: Appendix Focus Group Questions and Routing). To standardize the data collected during the focus group, a structured protocol, including a semi-structured questioning route, was developed by the researcher. The questions were planned carefully as to not be leading questions, which could have led to moderator bias or could have made the participants uncomfortable. The questions were also piloted in a mock focus group formed of 3 tester parents excluded from the data set. This piloting session was held prior to the beginning of the data collection. Piloting allowed the researcher to find and fix questions that would be potentially misleading or unclear to participants.

During the focus group sessions, the researcher handled logistics, took notes, and monitored the recording of the session on Webex. While moderating, the researcher remained mindful of the quieter participants who might be sharing less as other participants took a more active part in the discussion. Participants might be introverts, non-native speakers, or from different cultural backgrounds and feel as though they should not voice their unique or dissenting opinions to be better accepted in the group. Such participants were directly encouraged to share more to ensure their opinions and experiences were represented in the data set.

After each focus group, the researcher debriefed by taking memos on the key topics mentioned by the participants. Included in these memos were some researcher impressions,

unexpected findings and developing codes. The researcher also took notes on differences that existed with previous focus groups and their impressions about potential themes emerging.

Data analysis

Transcription

The recording of each focus group was transcribed by the researcher after each session. Participants were given a code, which was used on the transcript for anonymity purposes. A denaturalized transcription method was used where the focus is put on meaning rather than speech patterns (Oliver et al., 2005). Every word was transcribed into a clear and clean transcription and meaningful indications of interactions such as involuntary vocalizations (i.e. [sarcastic laughing]), response tokens (i.e. [2 other participants agree by saying 'ya']), and non-verbal vocalizations (i.e. [lifts arms as if they do not know]) were included in transcripts (p.1283-1295). However, the data analysis for this research did not require a speech analysis and therefore sounds deprived of content meaning such as stutters were left out of the transcription. Once transcribed, the data was imported to a computer-assisted qualitative data analysis tool described below.

Materials

NVivo was used as a computer-assisted qualitative data analysis tool in this research. This software allows for data to be organized logically and efficiently. Once transcribed, the focus group data was directly imported into NVivo to be processed into units of meaning or code. Working with powerful data analysis software where “changing codes, grouping codes into a category at a higher level of abstraction, and modelling can be done more quickly and easily than by hand” runs the risk of leading the researcher to focus on playing around, reorganizing code rather than focusing on the data to be analyzed (Belgrave & Seide, 2019, p. 16). To counter this potential caveat, considerable efforts were made throughout this study to remain close to the grounded data by constantly referring back to memos (Lempert, 2007, p. 4) and to carry an ongoing data analysis focused on finding themes. This process is explained in the following section.

Data analysis

Rather than using *line-by-line* coding where each line of text would have been analyzed as a separate unit, portions of meaningful data such as chunks, or even entire paragraphs were labelled into categories to create a system of codes (Ronald, 2018). Data analysis was ongoing throughout data collection. Therefore, data from the first focus groups was organized into codes. As data from subsequent focus groups was added, and the codes were attributed to this new data, broader categories were created to organize the codes. These categories emerged from the data as segments of speech of the various participants was being constantly compared to “identify similarities between [them, which will become the] basis for formulating categories and assigning phenomena” (Dey, 2007, p. 3). This method is called *open coding* and it evolved throughout the data analysis phase of this research. Eventually, coding became *theoretical* as the categories became more concrete, allowing concepts to begin to emerge (Holton, 2007).

To exemplify this idea, the first units of transcripts analyzed with NVivo were attributed very specific and *focused* codes (Charmaz, 2014, pp. 57-60). For example, when discussing teaching time for English as a second language in school, a parent with a child in the French school system who said the following: “*My child has only 45 minutes of English second language class per week*”, would have received the code ‘only 45 minutes of ESL’. If many other parents shared as well on *the short amount of time dedicated to learning a second language in their children’s school*, they would receive similar codes. Grouped together, these codes would eventually create a *category* (i.e. ‘not enough time for ESL’). This category would then be compared to what parents in the English school system shared about the class time allocated to learning French as a second language.

During the data analysis, special attention was given to *negative cases*, or “individuals, situations, or themes that do not fit [the] analysis” (Charmaz, 2014, pp. 101-102). The data provided by these outliers indicated areas in this study that needed to be developed further. For example, outlier data that developed early on during data collection was the difficulty for parents living in the Rest of Québec to have access to extracurricular activities in English. It was mentioned by 1 parent in the first focus group held. Therefore, the sample selection was adjusted to try to find additional participants that would corroborate this new concept of *access to English extracurricular activities*.

As more data was added, analyzed and compared, the coding process evolved from *focused coding* to *theoretical coding* (Belgrave & Seide, 2019; Charmaz, 2014, pp. 63-66) where codes that had systematic patterns were reorganized into themes. To minimize meaning attribution, when coding the transcripts, unclear ideas shared by the participants and not developed during the focus group were validated with those participants by contacting them post-focus group.

A theory was derived from this systematization and reflects the various relationships between the themes that emerged throughout data analysis. The following chapter provides an overview of the data collected as it is organized by themes.

6. Results

This research project produced a vast quantity of data on language learning in Quebec. During the focus group sessions amounting to over 15 hours of recordings, the participants shared personal stories of their experiences and opinions regarding language learning and language policies in their children's schools. The following questions and sub-questions guided analysis of the data collected during the focus group sessions:

4. How does geographical location influence:
 - a) Parents' perception of their children's language learning experience?
 - b) Parents' attitudes towards language policies impacting their children at school?
5. How does family immigration background influence:
 - a) Parents' perception of their children's language learning experience?
 - b) Parents' attitudes towards language policies impacting their children at school?
6. How does eligibility for English instruction influence:
 - a) Parents' perception of their children's language learning experience?
 - b) Parents' attitudes towards language policies impacting their children at school?

In this chapter, the participants' characteristics of *Geographical location*, *Family's immigration background*⁸, and *Eligibility for English instruction* will be displayed next to each direct quote used to illustrate the research findings. Together, these characteristics form the participant's profile which guides the data analysis of this research project to assess whether the characteristics influence parents' opinions and experiences. The following color-coded dots represent each characteristic in the participants' profiles:

- [○GMA] or [●RoQ]
- [●1st generation Canadian] or [●Canadian-born]
- [●Ineligible] or [●Eligible]

⁸ As explained in 'Methodology', the characteristics of Canadian-born or 1st generation Canadian represents the family's immigration background. For example, if a participant was born in Canada, but their child's other parent was born outside of Canada, this participant would receive the 1st generation Canadian characteristic.

At the beginning of every focus group, participants were asked to provide a personal measure of how important language learning was to them as parents of school-aged children. Most participants ranged language learning from “*very*” to “*extremely*” (or similar epistemological scales) important and they often accompanied their answers with a justification as to why they felt strongly about their children’s language learning. Participants listed *increasing cognitive advantage, making easier connection with the extended family, and improving work opportunities*, as main reasons to encourage their children to learn languages. The following quotes are representative of the participants’ overall sentiment towards language learning:

- | “I want to teach Japanese to my children because of my origin. When we bring them to Japan, like **I want them to communicate in Japanese with people there too**. So there's a different value, practical and more emotional value in it.”⁹
- | “It's definitely important to us, if only because **my husband's parents only speak Spanish and French**. We would really like for our children to be able to communicate with them.”
- | “I strongly want my children to speak English, I encourage them in that direction. My partner and I **work in both French and English**, but mostly in English.”

The link between language and work opportunities was the most common motive provided by participants to promote language learning in their children. During the focus group sessions, *improving their work opportunity* was directly or indirectly referenced 37 times by participants, independently of their profiles. The following are three representative quotes:

- | “In terms of future job, I wanted to have my kids to have **all the opportunities**.”
- | “With globalization, it is an asset to master perfectly two languages to **access the job market** ... the more languages you know, the richer you are and your brain is going to be better. So I am a firm believer in language learning.”
- | “My daughters know that bilingualism **opens a lot more doors**.”

⁹ French contributions from participants were freely translated into English.

Throughout the analysis of the data generated in the focus groups, three themes emerged as central to understanding parents' perceptions of language instruction in Quebec schools:

- Theme 1: French instruction perceived as accessible and highly desirable
- Theme 2: Perception of English instruction, bilingualism is a privilege
- Theme 3: Perception of plurilingualism at school, absent or denied

In addition, two themes explaining parents' attitudes towards Quebec's language policies emerged from the focus groups:

- Theme 4: Attitudes towards language protection, the modern consequences of past decisions
- Theme 5: Attitudes towards the modernization of Bill 101, striking a balance

Theme 1: French instruction perceived as accessible and highly desirable

Independent of their profiles, almost every participant who took part in this study indicated being very favorable to their children learning French at school. Participants considered knowing French to be a privilege and an asset, and, although many thought it to be a difficult language to learn, they were grateful their children were learning French at school. None of the 44 participants were openly averse to their children learning French at school.

Participants who had the characteristics of being both [● Canadian-born] and [● Ineligible for English education] ($n = 14$) agreed their children should be perfectly proficient in French. Whether these participants lived in the [○ GMA] or the [● RoQ] did not influence their opinion on the importance for their children to learn French very well:

○ | "I want my daughter to have a good command of French because French is more difficult than English. So, if she **masters French**, it's going to be super!"

○ | "In terms of learning their mother tongue, it is **of paramount importance** for me."

● | "He must learn French, it is his foundation, **he needs to master it**"

● | *“French is extremely important to me, it has always been [...] my French is good and it will be the same for my children.”*

[● 1st generation Canadian] and [● Ineligible] parents also considered French to be an important language to learn at school. Many ($n = 8$) participants with these characteristics agreed with their [● Canadian-born] and [● Ineligible] counterparts that French was a difficult language to learn and that they were glad their children could learn it at school:

○ | *“We must make efforts to support our child when she learns French, because it is **a complicated language**, learning English is a bit more simple.”*

● | *“Even if my son would have been able to go to school in English, I would have registered him to French school. It is **a difficult language to learn**, so he might as well learn it at school.”*

Many [● 1st generation Canadian] and [● Ineligible] parents ($n = 6$) were satisfied with the amount of French exposure received. They felt able to rely on their children’s school to provide adequate French instruction:

○ | *“I expect my son to be fully proficient in French, both in speaking and in writing since he goes to French school.”*

○ | *“Well, we are **relying on schools for teaching French**.”*

○ | *“In terms of his French, my son will continue to progress adequately I think. Especially since **I find the teaching of French at school kind of good**.”*

However, two [● 1st generation Canadian] and [● Ineligible] participants were concerned because they found that too much teaching school time was dedicated to learning French. They would rather see the focus shift to other subjects:

○ | *“In terms of French teaching, I personally think it’s just **too much focus time on French classes**. Like at my kids’ school, they have seven days out of nine days cycle for French classes [...] **I think they can use time for different things**.”*

[● Eligible] participants overwhelmingly showed their appreciation for French being taught at school. Many ($n = 14/16$) mentioned that they strongly encouraged their children to learn French as much and as well as possible:

● |
● |
● | “I believe that **the French language is super important.**”

● |
● |
● | “I would be looking at trying to ensure that my kids could have **the same level of French as in the Francophone school.**”

A reason often provided as to why these [● Eligible] participants felt strongly about their children learning French at school was to promote in them a *sense of belonging to Quebec*. Living in the [○ GMA] or the [● RoQ] did not influence these [● Eligible] participants’ opinion on the importance of learning French. The following quotes are representative of these participants’ opinions regarding their children learning French:

○ |
● |
● | “... ensure there's a better quality of French education in the English system to ensure we don't have a situation where kids go through the system and then leave the province. [...] encourage kids to want to stay because they feel a **'sens d'appartenance'**¹⁰?”

○ |
● |
● | “**Language is culture and culture is language**, which is sort of the thread of the whole ... to make sure that French survives in Quebec. It's all tied together and for us, it's important that they have the exposure.”

● |
● |
● | “If kids were taught what is positive about staying in Quebec [...] there would be a lot of people that would choose to stay here. We need to give people a chance to discover what is Quebec.”

To benefit from a lot of exposure to French, the children of 7/16 [● Eligible] participants were registered in a school offering a French immersion program.

○ |
● |
● | “I like their French immersion school because there is so much French. There was another school we qualified for that was **bilingual 50/50, but that wasn't enough French for me** ... I'm an Anglophone, I love the fact that my kids are learning French.”

¹⁰ Translation: ‘sense of belonging’. This participant was speaking in English during their focus group session. However, they felt it important to use the French ‘sens d'appartenance’ to describe the cultural bond they felt to Quebec and Quebecois culture.

○ | “We are only six months in his schooling, but **I am already impressed with his progress in French** and the interest that he has in the language and learning it.”
●
●

● | “My child’s kindergarten is 1 week in English, 1 week in French. I know that this was helpful for my son. Then the French teaching time was reduced in grade 1. [...] **I would prefer more French**, but I’m also not trained in how languages are learned.”
●
●

According to $n = 4$ [● Eligible] participants, immersion programs were not sufficient to achieve bilingualism. Consequently, they had chosen to register their children in the French system, despite having eligibility for English school. They justified this choice of a French school by stating that it was the best way for them to ensure their children would be completely immersed in Francophone culture and they would receive optimal exposure to French throughout their schooling experience:

● | “My children were already so bilingual by the time there were ready for school that I decided to send them to a French school. I thought that at that point, **they might as well learn French properly**, because obviously I consider French to be a difficult language.[...] Those are the choices that we made to be bilingual.”
●
●

○ | “From my experience, **French is a trickier language** I feel to learn. So my husband and I both decided to send them to French school.”
●
●

○ | “Originally, we started in a French immersion school under the English school board. Um, **but there was not enough French** for my daughter and that’s why we chose a French school.”
●
●

When it came to discussing how learning French may lead to better career opportunities, participants, independently of their variables, agreed that it was important for their children to learn French to be able to work locally in Quebec. However, while [● Canadian-born] and [● Ineligible] participants acknowledged that French was important, they did not make a direct reference to their children’s need to learn French to work in Quebec. A possible explanation for this phenomenon would be that [● Canadian-born] and [● Ineligible] already speak French sufficiently and that needing to work in French would not be an issue. Only participants with [● Eligible] and [● 1st generation Canadian] characteristics made direct references to the importance of learning French to be functional and to be able to live and take part in Quebec society:

○ | “In Quebec, I find **in order to really have the total choice of jobs you really, really need to learn French**. So I think that it is in the interest of immigrants to send their children to French school.”

○ | “I am thankful for Bill 101, because I'm sure that 30 years ago, when we arrived in Canada, my parents would have sent me to an English school [...] it would have deprived me a lot of **opportunities in Quebec**.”

○ | “If you don't know French, **you have less opportunities** for many things.”

○ | “**Anglophones can't thrive in Quebec if they only speak English**, they just can't.

○ | “I accept and embrace the fact that, to me Bill 101 is the reason that **I can function in French, and my children can be even better in French**.”

○ | “Yeah, there's a risk if we don't bolster the French that it'll be hard for my kids to **find a future in Quebec**.”

● | “When my daughters graduate from high school, they will speak French **and be able to stay here in [names the region]**.”

However, participants expressed in an overwhelming manner how important learning English is in terms of careers and opportunities for their children. There were 32/44 participants who made a direct reference to the role English would play in their children's future. The expressed need for their children to learn English was independent of participants' characteristics. To most of parents who took part in this study, developing a good command of English was directly related to better opportunities in the future:

● | “French is a wonderful language, it's a poetic language [...] but it is unfortunately **of little use in the job market**.”

● | “If you do not speak English, you will be stuck and will be **stuck in Quebec**.”

○ | “You can work in Quebec, but **if you want to get higher up positions**, you got to deal with the U. S. you need to be able to communicate properly in English.”

○ | “A concern for me was that later on in life **when they're playing on the world stage**, it was important for me that they have a really good grasp of the English, the writing, the reading all of that.”

● | “Once you leave *Quebec*, you need **English**, for traveling, to apply for a job.”

○ | “I feel as though my own **career choices were limited** because I was not that versatile in English. I do not want it to be the same for my kids.”

● | “We all agree that English is important because in 2021, it is **an essential asset**.”

● | “My son knows **that if he wants to go play hockey in an American college**, he must speak English.”

The findings depicted in this section showcase a relative homogeneity in the opinions of parents with regards to their appreciation and satisfaction with the amount of French taught in their children’s school. In terms of French language instruction, participants shared during their focus group sessions that French instruction was adequate in both quality and quantity and that it was generally accessible through Quebec’s public school system.

Three [● Eligible] parents who had chosen to register their children in an English public school following a mainstream English curriculum were, however, doubtful that their children would develop an in-depth command of French because their schools implemented only the minimum requirement for French second language instruction time. These parents did mention, however, that they could always transfer their children to a French-immersion school or to a school belonging to the French system, should they feel a need to bolster their children’s second language proficiency.








Generally, there was a consensus among [● Ineligible] participants on the quality and easy access to French language instruction. The few parents who expressed concerns with the quality of French language teaching at a curriculum level (i.e. the number of French teaching minutes or French curriculum content) were [● Eligible] and had the choice to change schools to access programs that offered more French.

Generally, participants considered themselves on an even playing field with other Quebec parents in terms of access to French instruction for their children. Their participant

characteristics did not impact this access. To them, having a good command of the French language was necessary to live a full life in Quebec. This said, parents also had similar opinions regarding the role English could play in their children's future. Participants in this study agreed that a good command of English is an advantage and bilingualism is highly desirable. The next section explores this topic further.

Theme 2: Perception of English instruction, bilingualism is a privilege

When analyzing what the parents who participated in this study shared about second language education, it is clear that, depending on the three characteristics (geographical location, immigration background, and eligibility for English schooling), their children do not have equivalent second language learning experiences in Quebec schools. In this study, an abundant 31/44 participants directly expressed how bilingualism was their desired language outcome for their children at the end of high school. This desired outcome was independent of participants' characteristics:

-  *"My goal was never to make them English speaking Canadians, **my goal was for them to be bilingual.**"*
-  *"I'm hoping my kids will **be more bilingual than I am.**"*
-  *"My hope is that my boys finish high school the way I did, with **a certificate of bilingualism.** It gave me my 1st year of CEGEP French."*
-  *"I find it important that my children have **a bilingual education.**"*
-  *"I hope they will **both be bilingual.** My 2 kids have already made up their career plans."*
-  *"I think they need to learn **both French and English to be successful.**"*
-  *"I sincerely believe that in **a bilingual country,** you should have the same amount of exposure to both languages."*

○ | “I would love for them, when they graduate from high school, to not have a restraint because they don't speak English well enough not to be able to go to an English CEGEP. So they could **go to the college of their choice, being English or French.** »

● | “I would like my son to **graduate a bilingual.**”

However, [● Eligible] participants were greatly advantaged by virtue of the language policies in place. They were also aware of this privilege:

○ | “**I'm super lucky** because my children learn 2 languages at the same time equally and that makes me happy because the more languages they know, the better it is for them.”

○ | “At my kid's school, language is taught based on socialization and a general culture [...] I'm very satisfied because I think **they are taught most importantly to have a respect for both languages** [...]we interact with people in both of those languages regularly.”

● | “**I know my daughter's coming out of high school perfectly bilingual**, just because she did switch from one school to another and we talk at home in half English half French.”

Many [● Eligible] participants expressed support, empathy but also frustration with regards to the unfair inability of [● Ineligible] participants to choose the language of instruction they desire for their children:

● | “I think it's important that **bilingualism be seen as not just a privilege, but a necessity.**”

● | “Kids should have the opportunity to learn English [...] **Is the government disadvantaging children, French Quebec children** because they don't speak English?”

● | “I feel sorry for those without the eligibility.”

○ | “I think I was **lucky to have that choice** and I don't think everyone has as much choice.”

○ | “I know parents who don't have a choice because they are not eligible and **their kids are suffering** because of this.”

○ | “So, to say that I come from an English and French country that I pay federal taxes to, and that it doesn’t teach the most popular language in the world to all its children, seems unfair. I understand the preservation of culture. I really do. **But it really seems like we’re putting a lot of our students at a disadvantage, just in the name of heritage preservation, and I just don’t know how fair that is.**”

Participants who are [● Ineligible] believe their children will most likely not be bilingual when they graduate high school. Many see it as a disadvantage:

● | “If they follow the regular program at school, I think they will be able to get by. **Will they be bilingual? I’m unsure.**”

● | “I imagine that if they only cover the basics at school, **my kids will not be bilingual**”

● | “I wonder is Anglophone parents feel **as disadvantaged as us** regarding the language program at school.”

● | “I see that my kids going through the educational system without having extensive English learning in grammar, in literature and history, **they will be penalized** if they are trying to enter secondary or post-secondary universities, or colleges outside of Quebec.”

● | “I would like my son to be bilingual. **Based on my own elementary and high school education, I do not have a lot of hope.**”

○ | “I think the parents who can send their kids to the English school **it’s a kind of privilege because they can inherit their right**, their eligibility to their children, from children to their grandchildren.”

In addition to not having the choice of language of instruction, [● Ineligible] participants feel as though their children are at a disadvantage in learning their second language because the curriculum in place does not leave much space for English as a second language classes. They denounce a lack of time dedicated to learning ESL at school. In Quebec’s elementary schools, there is no mandatory amount of time that must be dedicated to the English second language program. On average, [● Ineligible] participants’ children benefit from approximately 1 hour and 15 minutes per week of English class. Some parents reported as low as 45 minutes of English once a week and in one extreme case, a single hour of English every two weeks because their children were registered in a music program and time had been taken out of English class to accommodate musical instruction:

- | *"It's not enough. I think they have **45 minutes a week** or something like that."*
- | *"Maybe is they had English more often it would make a difference. But with **2 little periods of English per week**, it is really not enough for them to become bilingual."*
- | *"I think we could teach English more frequently at school because my daughter only has **half an hour of English three times a week** at her regular school."*
- | *"**1 hour a week** is definitely not much so that I think it will be up to us."*
- | *"It's only **1 hours per week [...] on Friday** and there are a lot of pedagogical days that fall on Fridays so he ends up missing English class."*
- | *"I think it's inappropriate to have a school system that aggressively, and when I say **1 hour of English every 2 weeks**, I consider that to be an aggressive suppression of language learning."*

The [● Ineligible] participants also questioned the quality of their children's English class in both the class content and the teacher's ability to teach it. They were concerned by the lack of continuity in the English program from year to year, which slows down their children's progression in learning their second language:

- | *"When I was little, I lived in the east of the province and, unfortunately, the English teachers I had were **very poorly qualified if not simply unqualified to teach English**. They would just 'end up' there."*
- | *"Sometimes, we would hear the English teacher talk and my partner once told me "You could almost be the English teacher!" Because **she had an accent almost as thick as mine!**"*
- | *"I don't know if it's because they are missing specialists, but we have **had 3 new English teacher, 3 years in a row**. So we always start over. Each have their method, there is no consistency."*
- | *"In terms of the ways in which language is taught at school, so the older two **throughout six years at the primary for the entire time, they were learning ingredients for pizza**. So I was not happy about it."*
- | *"The way it is taught is not age-appropriate. My daughter has to go on Youtube and watch videos for 4 and 5 year old children. She tells me "**Mommy it's for babies!**" It is as though I was making her watch Caillou to teach her something. It is not adequate."*



“They sing *Twinkle Twinkle Little Star* in Grade 3!”

The [● Eligible] participants who chose to send their children to a French school are also disappointed by the quality of English teaching and their teacher. This is a reality that impacts [● RoQ] participants to a greater extent due to a lower concentration of Anglophones outside of the Montreal area:



“My kids are now in the public French system, in secondary school, in the IB program. Their English teachers and classes are dismal. [...] I said to my daughter “You just have to sit through English and be bored, that’s how it goes”. **I’m immensely dissatisfied with the level of English instruction.** For sure. It’s hugely problematic.”



“There are not enough Anglophone teachers who are fluent in English to teach English as a 2nd language. Sometimes there are teachers who are perfectly bilingual, but my daughter’s teacher last year was not and **she was making many errors.** It’s probably because of the lack of bilingual teachers in [names the region].”

[● Eligible] participants can rely on their children learning their second language at school because they have a choice when it comes to the quantity of second language they want their children to be exposed to. [● Ineligible] participants in this study cannot relying on school to reach their second language goals for their children. Rather, to increase their children’s exposure to English, they very much rely on parental involvement (when their knowledge of English is sufficient), extra-curricular activities, travels, an exposure through neighborhood friends, and various media platforms:



“I hope that they will have this motivation to learn and I think that we plan to try to **teach them as much as we can, or as we know** [...]. But I don’t see it coming from the school, I have to say.”



“In English, I think she will stay at the beginners level. Unless **I find a way** to make her practice her English.”



“I think it’s so easy to learn English in Montreal, with **all the media.** It’s certain that she will learn it.”



“I think there’s nothing like immersion. No matter how much she learns at school, when she will be at the CEGEP level, I’ll send her for six months somewhere where she will have no choice bu to speak English. **She will have to hussle and she will learn it at that point.**”

○ | “We are **lucky to live in a multicultural neighborhood**. So at least she is exposed [to English], but not because of her school. No, its really because of our geography and cultural surroundings.”

● | “We live right **next to a Cree community** where there is an English school. So we are mixed with these Anglophones. So there is a lot of English here.”

○ | “I try to **speak to her in English**, but French comes back naturally. She **watches TV** programs. I wanted to register her to **online English courses**, it was \$130 for 10 lessons and they were on Saturday at 9AM. She said: “ Mommy I go to school all week long, I do homework every day, I don’t want to go.” So, I couldn’t force her.”

○ | “I registered my daughter to a dance course taught in English. It was \$240 per semester [...] Well, **it’s expensive to become bilingual!**”

In this study, a great number of participants discussed a phenomenon that could be coined as *the uneven cost of bilingualism*. Since a strong command of English could not be achieved through their children’s school, many participants had hired English tutors and/or paid for English language activities to increase their children’s exposure to English. [● Eligible] participants generally did not report having to pay for additional second language exposure. An [● Eligible] participant summarized this situation by stating the following comment that was later corroborated by many [● Ineligible] participants who found themselves paying for language learning:

● | “I do think we have an advantage in having the opportunity to send our kids to English school. And that was not the goal of Bill 101. To me that’s a bit of a failure on the part of the lawmakers at that time. **In wanting to preserve French, they just made Anglophones more fortunate.**”

Moreover, even if a parent were willing to pay for additional English exposure, such an opportunity must be made available in their area. While many [● Ineligible] participants living in the [○ GMA] can rely on extra-curricular activities and multicultural neighbourhoods to foster second language learning in their children, participants from regions located in [● RoQ] do not have the same access to English exposure for their children. These [● Ineligible] participants living in the [● RoQ] report a lack of access to extra-curricular activities in English that could help their children learn a second language:

● | “Here in my region, there are not a lot of activities to learn second languages. At home, **we watch TV in English** [...] there are no extra-curricular activity that I can register them in.”

● | “**In our region, there are no extra-curricular** activities available in English [...] I would have liked to send them to an English summer camp but it was too far. So I try to make them watch Netflix in English.”

● | “My youngest is good in English because she watches a lot **of TV and reads** a lot in English.”

● | “I’m hoping that **at home**, he will acquire a certain command of the English language or of Spanish, or at least of French. Otherwise with his elementary and secondary school experience, I do not have a lot of hope that he will end up with a super good language level.”

Some [● Ineligible] parents who have the financial means to afford private school have mentioned during the focus groups to consider such schools as an option to gain access to better English second language exposure for their children. This brings about an issue of access to bilingualism based on financial privilege for these [● Ineligible] participants:

● | “We not eligible to English education **unless we paid for private school**. I had talked about it with my partner. We would have liked to do it for the first few years of school, to open more doors, but the school was too far.”

● | “We often hear: “Go to a private school if you want more and pay from your pocket.” [...] We wanted to, but **my partner and I do not have the financial means** to afford it.”

○ | “We could choose private, but **it’s a question of budget**.”

○ | “My kids go to French private school. In the curriculum they have French class every day and **English classes are seven days out of 15 days**.”

○ | “Private schools there are two conditions: One, the kid should be intelligent enough to **pass the exam**; and second, parents should be able to **afford the school**.”

● | “They shouldn’t allow any politicians to send their kids to private schools. That’s what they’re doing. All the politicians, they’re all sending their kids to private schools so their English is like, right up there. Their kids are totally bilingual. In order to have changes in these policies, you’d have to cut off where it hurts the most, and it’s for their own families, because **they don’t have a problem they can pay for it**.”

Most [● Ineligible] participants believed that second languages were best learned in an immersive environment. The policies in place do not, however, allow for English immersion programs. According to Bill 101, children who do not have eligibility for English school must receive all their schooling in French, including all subjects, except for English second language classes. For many [● Ineligible] participants, teaching a few subjects in English (e.g. visual arts, math, history, etc.) in French schools would be an opportunity for their children to be more exposed to their second language and to foster bilingualism in the [● Ineligible] students. Nevertheless, such a curriculum is not allowed under the current language policies legislating the language of instruction in Quebec schools:

○ | *“I don’t know if it’s a question of quantity versus quality, but once or twice a week to learn a language...it’s **learnt in immersion** according to me. And I do not see this learning environment at my kids’ school.”*

○ | *“I think that a program revision could **involve immersion, include more English in the regular programs.**”*

In the early 2000s, Quebec’s Ministry of education introduced English intensive programs as a means to increase second language exposure in [● Ineligible] students. These are grade 5 or grade 6 programs where students complete their course work for all subjects taught in French during half of the school year and then spend the other half in an immersive English environment to perfect their second language. These programs were very popular amongst the participants. However, some [● Ineligible] participants who wished for their children to take part in Grade 6 English intensive programs mentioned issues with access:

○ | *“There’s like intensive English programs to for primary schools, that’s great! But **most of the schools still have only French.**”*

● | *“I my region, we don’t really have a choice. I know that in the neighboring city, their school offers English intensive in grade 6. **We do not have that choice here.** And we are not even the same schoolboard so there is no possibility for us to send our kid to that program.”*

Many participants believed English intensive programs should be mandatory and even extended to lower levels:

- | “We need more English immersion classes, **especially for younger kids**, I am thinking cycle one at the elementary.”
- | “I think that we could add five hours of English per week and that it wouldn’t change much for Francophones. I trust more a **semi-immersion program for half a year or something like that**. We could remove a bunch of hours spent in English class in the Elementary and condense them into one year or at least part of a year in English immersion. I believe that children would learn more and that it would be more efficient.”
- | “I started learning English in Grade 6 mostly. We learned all our other school subjects in 5 months, and after we only did English class. So I think that **instead of adding more English classes here and there, we could have more programs like English in Grade 6 that is more like an immersion.**”
- | “If we could put in place Quebec obligatory **English intensive programs for all grade 6 francophone students** and obligatory French intensive for all grade 6 Anglophone students, I think our country would be a lot more bilingual.”

As stakeholders, [● Ineligible] participants who are interested in the Grade 6 English intensive programs can request it to be introduced in their children’s school. It can be done through parental involvement within the Governing Board which approves school programs. However, the introduction of a new program at school can be a laborious initiative to undertake:

- | “Both my children were allowed to go to an English intensive program in Grade 6. It was extremely beneficial for both of them [...] In fact, **I was the one who put this program in place because I was on the Governing Board** and many parents were asking for this program.”
- | “I see that some French schools have this English immersion program for grades 5 and 6. My son’s school doesn’t have it. I’m not sure if I would be able to request it. Probably not. **I’m part of this thing which is called Governing Board and I’m not sure what we can ask for or what we can’t.**”

Theme two provided insights into how the participants experienced English instruction in their children’s schools. Although parents who took part in this study wished for their children to graduate from high school as bilinguals, this outcome is not a certainty for most due to their characteristics. Participants whose children were [● Ineligible] to English instruction cannot count on public school to foster their children’s bilingualism. Some participants with the financial means to do so were able to choose a private school where their children would receive

additional English second language exposure. However, private school was not accessible to the majority of participants for financial reasons.

Most [● Ineligible] participants reported relying on extra-curricular opportunities to help their children learn the language. Living in the [● RoQ] posed additional challenges for participants whose children were [● Ineligible] because they were less likely to have access to organized activities geared towards language learning. In addition, participants living in the [● RoQ] reported more issues with the quality of English teachers working in their children's schools. Finally, participants expressed their opinions on how to improve English exposure at school through an increased offering of immersion-like programs in public schools.

Theme 3: Perception of plurilingualism at school, absent or denied

In Quebec schools, the linguistic focus is on French and English. However, many participants in this study shared that they wished for their children to learn more than just English and French:

● | *"I wish that they were exposed to more than two languages. **I wish they could learn a third and even fourth language** if possible, but I know I don't speak any other languages and my husband either."*

● | *"I wish that the school would **introduce a third language**, probably Spanish or something in grade 4 or 5, it would be nice."*

● | *"Eventually we **could add other languages like Mandarin**. But for sure we are far from that!"*

○ | *"My daughter really has **a curiosity to learn languages**. She is starting to ask for it more and more."*

● | *"If we had **the option of maybe Spanish or Portuguese** or any other the language, we definitely would have pursued that."*

○ | *"I really hope that at the end of high school, my kids will be as bilingual or even **plurilingual** as possible."*

○ | *"It could have been Mongolian or whatever language, it doesn't really matter because I think **the more languages you know, the richer you are** and your brain is going to be better."*

○ | “I told them if possible then you learn Arabic or Chinese or whatever. If you were willing to learn, I can hire a tutor and they can learn. So learning is very important, but **they should be able to learn it, right?**”

○ | “Language learning is very important because with a language comes a culture and open mindedness. I think today we should try to **open ourselves up to new languages instead of closing ourselves in and focusing only on one language**. This is a frustration I have had ever since I arrived here.”

The international baccalaureate (IB) curriculum offered in some Quebec schools includes another language, Spanish. Students attending such programs also receive additional English second language teaching time. The IB program was not discussed among the [● Eligible] participants as much as in the focus groups involving [● Ineligible] participants. When [● Eligible] participants discussed the school programs they had chosen for their children and what led them to make this decision, they tended to focus more on the quantity of French their children would be exposed to. That the school offered an IB program was not a determining factor of choice for these participants; when it came to selecting a school program, French exposure was generally their first concern. Three [● Eligible] participants mentioned their child was in an IB program, but in explaining the rationale behind their choice, they stated that they appreciated this particular school’s focus on French, rather than its IB aspects:

○ | “In my son's class, for the first two or three years, they do everything in French, and just a little bit of English in the hopes of really saturating them. Even though it's an English school, **they really try to saturate them in the French language when they're young**. As they move on, I think in grade 4 or 5 the school starts introducing a little bit of Spanish as well. It's an IB program.”

Many of their [● Ineligible] participant counterparts in this study mentioned the international baccalaureate program as a highly desirable program due to its heavy focus on languages, allowing their children more exposure to their second language than in a regular program, with the addition of Spanish:

● | “My daughter is in the international program. **They have English class almost every day and Spanish twice a week**. I think it's great. ”

○ | “We are aiming for the international program since we graduated from IB my husband and I.”

○ | *“My eldest is in the international program. **She studies Spanish as a third language and there is more time allocated to English in her class.**”*

At times, the second language learning that occurred in the IB program was criticized:

● | *“In the IB program, she has been learning Spanish since grade 7. I would say **she not comfortable enough yet to have a conversation**, maybe at 40%. If we listen a song in Spanish, she will understand.”*

○ | *“Even though they go to international school, **I do not think they will get beyond the intermediary level in English.**”*

● | *“My kids are now in the public French system, in secondary school, in the IB program. Their English teachers and classes are dismal. They are terrible. **My kids in the IB program have teachers who do not know how to use irregular verbs.**”*

Participants who discussed the IB program reported that many students wishing to register in IB are refused due to lower grades or simply a lack of space in the program. This issue of program accessibility was discussed by participants living in the [● RoQ] mostly:

● | *“**The quotas of students accepted into IB are very small.** There were a lot of students in my kids’ grade 6 class that applied but got refused. I find this unfortunate.”*

● | *“I had applied for my son to go to IB. I thought that it was an interesting program and I had done it myself in high school. There is enriched English and Spanish. But **he was refused**, so he goes to regular school. I was really disappointed”*

● | *“My children were exposed to Spanish in France and they became quite good. But ...no...haha, **there is no Spanish here [names the region].** It’s not really a language that is...” [participant chooses not to finish sentence]*

In the [○GMA], some specialized schools focus on teaching a heritage language (i.e. Greek, Armenian, Hebrew, etc.). They must, however, follow the Ministry of Education’s curriculum in either French or English and teach the heritage language in addition to the regular government mandated language programs. Participants in this study who spoke a heritage language at home raised their concerns as to the lack of heritage language programs available through regular schools throughout the province. Many of the [● 1st generation Canadian] participants had experiences schools abroad where two or more languages were taught in parallel:

○ “My Moroccan culture is deeply anchored in me because it is my parents’ heritage. When we don’t try to assimilate or erase a culture, we can transmit it to our children. It is an accumulation; it makes us richer. It is not simply ‘one or the other’. I have a hard time when I am told, “You immigrated here and now you have to embrace a new culture.” For sure, but if you were to move to Morocco, I would never ask you to deny your Québécois culture. To the contrary, you would be learning about a new culture, you would add, you would get richer. **Hospitality is welcoming people without asking them to leave their culture at the door.**”

● “It’s like we’re being asked to sacrifice our own culture and our own language [...] It feels like the expectation is ‘assimilation’ and not ‘integration’ where we would maintain our identities, our cultural identities and languages, and use that to build the community that we live in and belong to [...] the educational system is a reflection on that, where there’s just no options for my kids to preserve that part of their culture, and it feels like an indoctrination of culture and language. **In order for my kids to succeed, they need to forget where they’ve come from.**”

Mainly [● 1st generation Canadian] participants brought up the concern of unofficial language policies in effect in their schools where students are punished for speaking a language other than French outside of class (i.e. in the hallway, in the schoolyard, etc.):

○ “At our school, they impose to the kids to speak French only and I hate that. They can get a ‘bulletin blanc’ (written warning) just because they spoke English during the recess. If my kids wants to speak English they can get reprimanded for that. And I hate it! **I think when playing outside, it doesn’t matter what language you speak, you’re outside.**”

○ “Yeah, **my daughter always loses points because she spoke English** and teacher heard it so they lose point for that. Yeah. And it’s even if they’re talking in hallway, it’s not inside the class in the playground.”

○ “Let’s say my youngest one has a Japanese friend at his school...He doesn’t but hypothetically speaking...and **when they communicate in Japanese, probably there will be scolded and what they would feel is that this is not a good language.**”

● “At the French school in my area, I know they give tickets to children when they speak English on the playground. I know this because I visited the school and I asked ‘If my two daughters were to speak together recess, and they spoke English is it ok?’ and they told **me they would get a ticket because they’re speaking English in the French school.** It’s recess time, it’s not like they’re sitting in a French class, or they’re sitting in one of their classes [...] that was one of the reasons why we decided not to send them to the French school, because we didn’t appreciate that rule.”

The opposite situation where English was mandatory even outside the classroom was only mentioned once and, according to that participant, the school put a stop to this practice:

● “**Before we arrived at that school, they had consequences for speaking French in the hallway because it is an English school.** So, teachers were kind of at war with the students [...] but now my kids when the pass in from of the principal, out of respect, they speak English, but after they are free. There is no consequence for speaking another language.”

Some [● 1st generation Canadian] participants compared these unofficial language policies of penalizing students for speaking another language at school to assimilatory methods they had experienced growing up abroad:

○ | “At the time we grew up, there is a local dialogue called Taiwanese in Taiwan, so when we were in elementary schools most of the kids in at home we speak Taiwanese. But in school, we were forced to speak Mandarin in order to learn Mandarin well. **So they have this strict rule once you walk in school, you can only speak Mandarin but not Taiwanese.** But they didn't foresee, like after I grew up when I reach the age of 20, the government realized there is not much kids can be able to speak our own local dialogues.”

○ | “We speak Punjabi which is north Indian language and in the private schools there, the kids are forced to speak English or Hindi. **So as soon as they are entering the school, they cannot speak our own native language.** Even they are not taught that in the schools. So now people who are 15 years younger, 20 years younger than me who went to school, they cannot speak their own mother language.”

Ultimately, participants who spoke a heritage language saw it as their parental responsibility to transmit that language to their children since they could not get it from their Quebec school:

○ | “My frustration is that my daughter who was trilingual when she arrived in Quebec is in the process of becoming monolingual. **We have to double down, us the parents, after work, to maintain her three language.**”

○ | “For languages other than French, I think it would be quite complicated to integrated them at school. Which ones would it be? Especially in Montreal where you can find 20 different language in a same school. It would be too complicated. **It is our work as parents to help our children maintain a mother tongue other than French or English.** For sure the government will not help with that.”

● | “When I had my first daughter, **I thought it was super important that she learned Algonquin since it was her paternal language. We were speaking and reading in Algonquin.** [...] but when I had my second daughter, it became more complicated and I stopped teaching them since it's not my language. Their dad was not very involved in teaching them Algonquin.”

○ | “At home we only speak Italian. So, **that's our initiative.**”

This section reflects the wish many participants entertain for their children to move beyond the basic requirements of a good command of both French and English. Participants who did not speak a heritage language but still wished for a plurilingual education for their children have the opportunity to register their children in an IB program. This said, such programs have been criticized by participants for their lack of accessibility and inconsistent quality. Parents who

participated in this study and speak a heritage language at home oversee its transmission because they do not benefit from school programs that would support their children’s heritage language maintenance (See *PELO Program* in the Discussion section). Finally, participants opposed the unofficial French school language policy of penalizing a child for speaking a language other than French outside of class, an assimilatory practice that participant wish would cease.

Theme 4: Attitudes towards language protection, the modern consequences of past decisions

Theme four explores whether participants subscribe to the idea of French as *a language under threat* (Fishman, 2001) and whether they agree that it should be protected. Aligning with protectionist views 5/9 [● RoQ; ● Canadian-born; ● Ineligible] participants directly voiced their concern for the survival of the French language and the necessity to actively protect its vitality:

- | *“French is the legacy of the Québécois and it needs to be protected.”*
- | *“People must to learn to speak French, otherwise we will lose it and it shouldn’t take too long because we are a minority in the world, not just in our country. And me, I do not want to feel like a minority in my own province. Depending on where we go in Quebec, like when I go to Montreal, me, I feel like I am the francophone minority.”*

There were 3/5 [○ GMA, ● Canadian-born; ● Ineligible] participants who also voiced their concerns for the necessity to protect French, but these participants’ opinions were more moderate than their [● RoQ]. These participants accompanied their statement on the need to protect French with a mention of the importance of learning both languages (French and English) or providing more free choice:

- | *“Yes, I would like to leave more room to free choice. But I think the protection of the French language is kind of important.”*
- | *“We have a language to protect tooth and nails. We really cannot give up. But I am still under the impressions that everything stems from this idea of separation, when we are asked to choose one or the other [in reference to language of instruction in either French or English].”*

○ | “I think it’s important that children develop both languages while we **protect French, which is a little bit threatened.**”

Similarly, all five [● RoQ; ● Canadian-born; ● Ineligible] participants who expressed concern for the survival of French also often coupled their comment with the importance for their children to learn English for the practical reason of being fully equipped to enter the job market:

● | “Yes, French is important, and yes, immigrants and anglophones need to learn it. **We cannot lose our language. However, English is taking up more and more space in everyday life.**”

● | “I agree French must be protected and immigrants must learn it [...] but as for **English, I think we can all agree that it an essential work tool in 2021.** I find that we do not value it enough.”

● | “I am in agreement with the language policies in Quebec schools. **I am attached to the French language** and I am under the impression that, without Bill 101, many francophones would decide to send their kids to English school. We would end up losing French in a few generations, it’s already hard to maintain today. However, **I am critical of the way second languages are taught in schools.** In Quebec city, it’s not with school that your child will become a bilingual.”

As for [● Canadian-born, ● Eligible] participants, 7/15 also acknowledge the need for a strong promotion of the French language:

● | “I can see their side of the coin because **if they don't preserve the French language, it's going to go away.** English is definitely the predominant language in the world. So, I can see them wanting to fight so much.”

○ | “I do firmly believe though that Canada was founded by two nations. **You have to protect French somehow.** People that don't understand that either, really don't get it.”

○ | “Having grown up in Toronto and Ontario from a Francophone family, I do know **it's difficult to maintain the French** sometimes in a big city, especially when there's a lot of English around. [...]I'm not at all anti-English or anti other languages being taught, but I do think that, **if no effort is made, the French language will get diluted and won't last.**”

○ | “We are exposed 24/7/365 to American TV, news, media, entertainment, all shapes and forms. The reality is we don't condition ourselves to pay attention to the community that we have, the beauty and culture we have here, which is French culture 1st, **we will loose it.**”

However, like their [● Canadian-born; ● Ineligible] counterparts, [● Canadian-born; ● Eligible] participants who expressed a concern for the survival of French also often accompanied their statements with a mention of how important the English language is:

● “So this isn't French versus English. This is “we need to be raising kids who speak more than one language” and that's just the basics. It's it shouldn't even be a question. That being said, yes, **we do need to preserve the French language**. That is the language of the majority. I agree with the need to have an infrastructure in place to keep that language alive and well, **but not to the detriment of learning English.**”

● “Bill 101 could reinvent itself to **offer to people the possibility of learning both languages, but not to the detriment of French.**”

According to 4/15 [● Eligible], the survival of the French language is a Quebec issue belonging to the past. Three of these participants expressed a certain fatigue with the rhetoric of French as being *under threat*:

○ “I look at my parents’ generation, and they don’t speak French at all. Well, they all ‘can get by’, but it’s not good. **They grew up in a world in which French and English were mutually exclusive concepts.** We all understand why and how the Quiet Revolution happened. To me, Bill 101 codifying French as the common language and therefore protecting that language and protecting that culture is what created the situation we live in society today.”

● “I can see their side of the coin because, if they don’t, preserve the French language, it’s going to go away. English is definitely the predominant language in the world. **I can see them wanting to fight so much. But they’re quite annoying.**”

● “The war ended 300 years ago. [...] I understand why Bill 101 was put in place, because the danger of loosing French was there. All the companies were Anglophone. All the top guys were Anglophones. And I think it’s amazing that the Quebecois made themselves in charge of the economy. **But that was what, 50 years ago? Now French in anchored in Quebec, it’s not going anywhere.**”

● “My partner’s mother speaks French with him now because she did not have the right to speak Algonquin. **I think French is not in danger** because we do not have the English above our head **forbidding us to speak French.**”

● “I’ve travelled extensively when I was younger and **when you’re traveling, like, the Dutch speak English so well, it’s amazing.** People from Scandinavian countries: super bilingual. So I think that what we need to aim for is this kind of model, and those people still have their identity. They still have their culture. **They still have their language. I’m sure their language is well taught.**”

One of the greatest consequences of Quebec's language policies is how they resulted in the province having two separate school systems, the English system and the French system. Among the participants, signs of a certain linguistic 'segregation fatigue' were observable. [● Ineligible] participants wished for more exposure to the 'other culture':

○ | "I think that by having two education systems, we continue to dig a trench between the two cultures. We are not uniting them, **we continue to walk in parallel**, and it advantages no one."

○ | "The two cultures would benefit from being more exposed to one another. We are really not there at the moment [...] It could be live **making the gift of languages** to Anglophones and us we would receive a gift as well."

○ | "**It shouldn't be like a separation**. For example, if you are an immigrant, you have to follow the bill 101 but not the Francophones. It is discriminatory. If I had a chance, I would strongly encourage immigrants if possible to send their children to French school, because I find personally that French is much harder to learn really than English."

● | "If I could rewrite the law, I would do away with French and English schoolboards and **create a bilingual system that all kids go to.**"

The [● 1st generation Canadian] parents were generally the most critical of language protection policies. They often opposed being limited in their choice of language of instruction for their children upon arriving in Quebec. To many [● 1st generation Canadian] participants, forcefully imposing a language on their children seemed unwelcoming and unnecessary and somewhat defeating the purpose of integration because such policies were at risk of generating resentment within the migrant background population:

○ | "I understand that all these things are to protect **French and associated culture**, and I support that. But the way in which the language is protected in the educational system it doesn't seem to be right to me because they are excluding people like us [immigrants] for example in terms of decision making. [...] I don't know...like...**imposing French value, politically does not seem to be the best way of protecting the language to me.**"

○ | "They will get French, they don't have to impose the language and values associated with it on the kids. Instead, like they can talk about different languages. That could be English, it could be any other languages. You know, **French is one of the languages, and that's the language you happen to learn. Instead of saying French is the best.** So that attitude here is the problem I have."

Many [● Canadian-born] participants also raised a moral concern with using coercive policy to impose a language of instruction on newly arrived immigrants:

● “I agree with preserving French and making immigrants learn it. But I do not know how. Now we **are imposing French on these communities**, we should have a better approach to help them adhere to French and want to learn it. And this would also be a way to protect French.”

○ “Maybe we could try to appeal to people as to why they would want to voluntarily send their children to school in French, as opposed to just forcing them to do it. Because it doesn't seem right, it doesn't seem fair. If you're immigrating here from another country to try to better your life and better the situation for you and your children, but then **you're forced to send them to school in French, it puts them at a disadvantage later on in life**. So I understand the thinking of why it was done, but I just don't think that it's working.”

In the focus groups, there seemed to be an overall consensus among participants where language protection policies were seen as important, yet coercive in nature. Where participants disagreed was whether the coercion was justified, or in other words, what is the legitimate limit of language protection? How should Quebec balance out the collective right to protect French and the individual right of parents to choose a language of instruction? The next theme explores participants' personal takes on the modernization of Bill 101 and how they would achieve collective/individual rights equilibrium.

Theme 5: Attitudes towards the modernization of Bill 101, striking a balance

Theme five examines some of the participants' rationale behind their desire for a modernization of Bill 101. They were optimistic that the modernization of current language of instruction policies (or at least the substantial improvement in the quality of second language instruction in French schools) would level the playing field among Quebec students. According to the participants, a more egalitarian language of instruction experience could bring about heaps of positive outcomes, which would most likely outweigh the fear of language loss and help the Quebec society move beyond its linguistic insecurity:

○ “We live in a bilingual country, we have two languages, why couldn't **schools be molded around both these languages?**”

○ *“If they're not going to take away the law, at least try and make it equal so that the French students get a good quality English education, and vice versa. **If they had an equal learning platform, then it wouldn't be so bad that you don't have a choice**, because you'd still be getting the best for your child.”*

● *“If at least we could improve the enriched language offerings for our kids...because of course English is essential! **I don't think that helping them learn English will turn them into Anglophones.**”*

○ *“I know from my own experience, that the earlier you learn a language, the more proficient you're going to be. I ended up in speaking four languages before I was 17 because I grew up in a situation like that. I was born in a in a small country in one of the former Soviet Union republics. I was Romanian, but the second official language of countries is Russian. And studying Russian didn't make me hate Romanian, not at all. I speak Romanian well, I go to the Romanian church, my kids speak Romanian. **I don't hate my own language because I speak other languages.** So that's why I don't see the risk for French Canadians. Speaking other languages allowed me to speak with a lot more people.”*

○ *“I see it as like an opportunity to leverage something amazing. We have the capacity in both languages [...] in all schools.”*

○ *“You're afraid of teaching something, that makes no sense. I want [my children] to learn more English, more other languages, and have a stronger French culture.”*

Although they do not experience the lack of freedom to choose, [● Eligible] participants support the need for a policy modernization. Congruent with the theoretical underpinnings of the *principle of fairness* (Phillips & Margolis, 1999), they recognize how Bill 101 creates two classes of citizens and they oppose the fundamentally unfair situation where eligibility for English instruction is granted based on a birthright:

● *“I had my first daughter, and applied for her to go to school, but I filled out the paperwork and I got a certificate of authorization [eligibility]. I was floored I said: “What the **** is that!” **A certificate of authorization to let my kid go to English school! That name! The name on the paper! I was flabbergasted by that.**”*

○ *“It makes no sense to me that the majority of Quebecers, who are the Francophones, told the government elections after elections “Please take away MY right to choose which language I can send my kids to school in” [mimics handing something over]. I don't understand that. I don't understand why a Francophone would say this to the government, even though they are French and will not lose their language. **Where in the world does somebody say “Here's a right that I have, please take it away from me”? This makes no sense. And not only “take my right away,” but “We need to continuously strengthen my ability to not have this right.”** That's the decision they make.”*

○ *“Everyone wants the best for their children and the opportunity to send your child to whichever school you choose **should not be based on an eligibility certificate.**”*

- *“Yeah, I really wouldn't mind if we revisited the policies. I was 13 in 1976 when the PQ was elected. I experience first hand all the fun [said sarcastically] of Bill 101 being introduced and receiving my little certificate of eligibility [mimics holding a certificate]. So, **if I'm preoccupied with my son's right to be able to educate his own kids in whichever language he chooses, it's because one day, I could be educated in any language and on the next day, I need a sheet of paper [pause for emphasis] to allow me to be educated in a certain language.** So I'm a little distrustful, I'm a little protective of that right to choose.*

Generally, [● Eligible] participants shared how they believe that all Quebec parents should be given an equal right to choose a language of instruction for their children:

- *“I do not think French should be eliminated from the curriculum. I think that French should always be a very predominant part of the curriculum, but **I think that the right of individuals to choose how to educate their kids is something that people would like to have revisited and I would like to have revisited. It's a freedom of choice thing.**”*
- *“I really think that the law should be revisited and **I think you should have the right to go to whatever school you want to go to, or what language you'd like to go to. I think it's important to be bilingual and I think it [Bill 101] should be revisited.**”*

Participants who were [● Ineligible] and [● 1st generation Canadian] would like to gain the right to choose the language of instruction for their children:

- *“Had I known that, I would never have chosen Quebec 17 years ago. I was 25 years old. I didn't have kids yet when I came. But I know **I would have gone to an English province, just have this choice. Maybe I would have gone to a French school, but just to have the choice, to be able to choose.**”*
- *Maybe I would choose a bilingual school for my kids, why would I choose just one. Anyway, that's my opinion. I will never understand this law. I'm very, very sad about this.”*
- *“I believe the children's eligibility to a language shouldn't be based on where the parents went to school. Exactly, what should it based upon that's a good question. Personally, **I think that the parents should be given a choice.**”*
- *“I think that we shouldn't have to wait for a kid to be two years behind for a parent to have the opportunity to switch their kid to the English system. I think that for humanitarian reasons, or if there's you know other reasons, we should have the option to send our kids to English school. **We should loosen a little bit about 101.**”*

Ultimately, participants would like to see the modernization of Quebec's language of instruction policies to strike a balance between language protection and freedom of choice. This evolution in language policy would mostly favor [● Ineligible] participants whose children would too be granted the privilege of bilingualism:

●
●
● | “There are Francophones who would like to **learn English without necessarily losing their French language too.**”

●
●
● | “The best of both worlds would be that the kids are taught a program with **two mother tongues.**”

●
●
● | “If we could offer more opportunities for kids to **study history, geography, or whatever in English.** Or provide more access to enriched English programs, more access to bilingualism, it would take nothing away. It’s as if we saw bilingualism as a threat. As if we thought people will stop speaking French. But we will continue to speak French.”

○
●
● | “50% French, 50% English is the ideal proportion or **give the eligibility to any students who want to study in English school, not just to the students whose parents studied in English school. Give eligibility to any students who wants to go to the English school. So that is my opinion.**”

Thematic summary

In sum, the parents who took part in this study thought it desirable for their children to learn French. Many participants justified this appreciation for French by explaining how the command of this language would help their children live, work, and stay in Quebec. This view aligns with Quebec’s overarching goal of promoting French as the only language for daily interaction thus and ensuring its *survival*. The parents who participated in this study were aware of this reality which fuels their desire for their children to learn French and become active members of the French-speaking society.

This study’s participants considered bilingualism to be a privilege; to them speaking English and French provided Quebec children with a clear advantage on the job market. Easy access to adequate French instruction makes French proficiency an attainable school outcome for parents who participated in this study. However, the same cannot be said for English proficiency as a goal. In terms of access to adequate English language instruction, there is a clear distinction to be made between participants whose children are [● Eligible] and are allowed to go to English school and the participants whose children are [● Ineligible] to English instruction. [● Eligible] participants have the freedom to choose the language of instruction and could ensure that their children received adequate English and French instruction. [● Ineligible] participants could only choose a French school were limited in teaching time dedicated to English second

language instruction. Most complained about the lack of time dedicated to learning English, with some of the most extreme examples ranging from 45 minutes of English second language instruction a week to as low as 1 hour every 2 weeks. Ultimately, they deemed that French school was not where their children would learn English.

Beyond limited English second language teaching time, [● Ineligible] parents in this study were adamant that they could not rely on the school system for quality English language instruction either. They often expressed how disappointing the English second language curriculum was in their children's school. The classroom content was either very repetitive from year to year, or too simplistic and misaligned with what their children already knew or what cognitive stage their children were at (e.g. watching YouTube videos addressed to preschoolers in grade 3).

Many parents discussed how quality English second language instruction was often very teacher-dependant and how it was at times a luck of the draw whether their children had a good English second language teacher in a specific year. This reality seemed to further affect parents living in the [● RoQ] who expressed how difficult it seemed for their children's school to hire English second language teachers. Overall, [● Ineligible] participants wished for a uniform, quality English second-language curriculum adapted to the cognitive level of their children and accessible in all Quebec classrooms – a reality they are not experiencing at the moment.

Many [● Ineligible] participants discussed the popularity of English intensive programs offered in grade 6 in some schools. For [● Ineligible] parents, this program represents one possibility of increasing their children's exposure to their second language. Unfortunately, many parents deplored the limited seats available in such programs. Some parents shared that they believed English intensive programs should be mandatory in all Quebec schools to promote equal chances at becoming bilingual.

A majority of [● Ineligible] parents reported that they heavily relied on mediums such as movies, video gaming and social media to provide additional English input for their children. For their children to achieve bilingualism, some [● Ineligible] participants shared that they had to pay for additional English support outside of school (e.g. tutoring, extracurricular activities offered in English, etc.). This additional exposure to the second language can be expensive for these parents who feel the need to invest in language learning for the sake of their children's future. Many participants who were limited in their choice of language of instruction due to the

language policies in force also mentioned that they had considered sending their children to private school to circumvent the law. However, many could not make such a financial commitment.

Generally, [● Eligible] participants felt as though their children were learning their first and second language adequately with the combination of school and home exposure. During the focus group sessions, they often expressed how they appreciated being granted freedom of choice of language of instruction, but they saw this freedom as an uneven advantage. As grateful as they were to have the freedom to choose a language of instruction, they shared their wish to see this right extended to the [● Ineligible] parents as well.

Generally, parents who participated in this study did not agree with the language policies provisions on language of instruction. To many participants, Bill 101 essentially creates two classes of citizens: the 'Eligible' and the 'Ineligible'. As for the 6/44 participants who did not believe that the current language of instruction policy should be modified, the majority acknowledged that the quality and quantity of English second language instruction in French schools needed to be greatly improved.

Quebec's language policies result in a very low satisfaction level among the [● Ineligible] participants regarding the quality and quantity of English second language instruction in their children's schools. In contrast, [● Eligible] participants were generally satisfied with language instruction at school. Despite experiencing language policies differently, both groups overwhelmingly agreed that modernization of Quebec's language of instruction policies was needed, especially to allow for more opportunities for second language exposure.

7. Discussion

This chapter discusses participants' perceptions of language instruction in their children's schools. Their attitudes towards language policies that impact language instruction are also explored. Through a comparison of participants' characteristics, this study's findings expose uneven levels of satisfaction and access to adequate language instruction influenced by specific participant characteristics, namely ineligibility for English instruction and living outside of the Greater Montreal Area. As well, this discussion highlights an overall misalignment between parents' desired language learning experience they want for their children and how language instruction is provided in schools. The following research questions and sub-questions guided this discussion:

1. How does geographical location influence:
 - a) Parents' perception of their children's language learning experience?
 - b) Parents' attitudes regarding language policies impacting their children at school?
2. How does family immigration background influence:
 - a) Parents' perception of their children's language learning experience?
 - b) Parents' attitudes regarding language policies impacting their children at school?
3. How does eligibility to English instruction influence:
 - a) Parents' perception of their children's language learning experience?
 - b) Parents' attitudes regarding language policies impacting their children at school?

The following subsections examine how the current language policies align with this study's participants' perception of French and English instruction. In addition, an assessment is made of the influence of their participant characteristics over their attitudes towards language policies.

The ascendancy of French: striking the balance

The participants in this study shared a strong desire for their children to learn French. A good command of Quebec's official language was perceived by the participants as necessary for

their children's future in the province. Their perception of French as highly desirable is likely the result of over 50 years of language planning and language affirmation in Quebec. Prior to Bill 101's enactment, French did not have the same prestige as nowadays. Indeed, French was considered as a working-class language up until the quiet revolution (Oakes & Peled, 2017). With early language policies such as Bill 22 and Bill 63, French began to regain its place as a language of prestige and the public life.

As early as 1972, the Gendron report recommended that the government ensure Anglophone students attending English school acquire a certain mastery of French to take part in Quebec's society¹¹ (Vol 2. p. 71). The Gendron Report (1972) also stressed the necessity of encouraging migrant-background parents to understand the societal choice of French as the official language in Quebec and to choose, despite the absence of the restrictive language of instruction policy at the time, to register their children to a French school to help them become active members of the Quebec society (Vol 2, p.71-73).

Fast forwarding half a century later, the vast majority of the 44 participants in this study spoke of their appreciation for strict language policies resulting in the strong and desirable presence of the French language in today's school system. However, participants also acknowledged issues of unequal chances in learning an additional language in schools as a result of these policies. Based on the data analysis, the following theory emerged as the focal point around which every finding can be articulated:

Quebec parents who participated in this study support the modernization of current language policies that institutionalize the privilege of second language learning at school, and they ultimately would like to see Quebec's language of instruction policies strike a balance between language protection and freedom of choice.

Participants expressed their desire for language policies to be *modernized* out of *fairness* and to better align with the language learning outcomes they wish for in their children, which is for them to move beyond monolingualism. This finding is not influenced by the participants' inherent characteristics, the parents who participated in this study wish for their children to be proficient in more than just their mother tongue.

¹¹ Original version: « Les Commissaires estiment que dorénavant les élèves des écoles anglophones du Québec devront être tenus d'acquérir une connaissance sûre du français, celle-ci leur étant à peu près indispensable pour percevoir la réalité fondamentale du « fait » français dans le milieu où ils vivent.

Bilingualism: a not-so-new ideal

When drafting Bill 101 in 1976, Camille Laurin's cabinet used the recommendations included in the Gendron Report written four years earlier in 1972. However, some of the report's recommendations were not considered in Bill 101's provisions, especially the recommendations relating to the language(s) of instruction in Quebec schools.

During the focus groups, many participants explained that the ideal language of instruction experience they would want for their children would be a more bilingual instruction. Throughout the sessions, parents expressed their wish for their children's schools to include both languages in the curriculum. A bilingual system would, according to the participants, work to prevent Francophone, heritage language, and Anglophone students from growing up in parallel, without ever developing a deep understanding of the others' culture and language.

The idea of promoting a bilingual curriculum in Quebec schools to unite children from various linguistic and cultural backgrounds aligns with pre-Bill 101 views of language planning. In the Gendron Report (1972), the commissioners agreed that the promotion of bilingual education in Quebec could better be done through a unified bilingual school system:

[This] objective could in the long run be better achieved by a unified school system whose general curriculum would be established on the basis of bilingualism. [...] This integrated school system should also, over time, overcome the fragmentation and disunity that tend to be perpetuated in the current duality, whether or not schools and pupils are separated according to language, religion, ethnicity or race"¹² (Gendron, 1972, Vol2., p.72).

Even though a unified bilingual school system (such as the one proposed in the Gendron Report) was an idea supported by many participants, there was an overall consensus throughout the focus group sessions that any modification to the present language policies should be done carefully, as to not impede on the vitality of the French language. This is a view that was shared by both [● Ineligible] participants and [● Eligible] participants, who generally expressed a deep sentimental attachment to French as the common language in Quebec. Participants wished for

¹² Freely translated from: "[Cet] objectif pourrait à longue échéance être mieux réalisé par un système scolaire unifié dont le programme général serait établi sur une base de bilinguisme. [...] Ce système scolaire intégré devrait aussi, avec le temps, venir à bout de la fragmentation et de la désunion qui tendent à se perpétuer dans la dualité actuelle, que les écoles et les écoliers soient ou non séparés selon la langue, la religion, l'appartenance ethnique ou la race" (Gendron, 1972, Vol2., p.72).

better access to English instruction either by (1) improving the English second language curriculum and increasing allotted teaching minutes in French schools or (2) by modifying the existing language policies without it having a negative impact on the quality of French instruction in Quebec schools.

Ensuring the maintenance of the French language while providing students with a good English instruction would be, according to this study's participants, advantageous for Quebec's society as a whole. This is a view shared by the Commissioners who were involved in producing the Gendron Report (1972) that parallels what participants have shared in their groups:

"The Commissioners are also of the opinion that students in French-speaking schools should be subject to the same obligation [to master] English; otherwise they would later be doomed to a serious disadvantage in the Anglo-Saxon business world of North America, of which Quebec, on balance, is only a small part; [in] order to obtain for French Canadians greater vertical mobility in commerce and industry and for them to be promoted to the top positions in a more equitable proportion."¹³ (Gendron, Vol 2, p.71)

Fifty years later, it is still very important to this study's participants to obtain a good command of English to gain "vertical mobility" as mentioned in Gendron (1972). The gaps in both quality and quantity of English second language instruction denounced by this study's participants can have a variety of impacts on the province's future according to them. The main concern from [● Ineligible] participants is that their children will be less attractive candidates on the international job market. Even though they acknowledged that living in Quebec as French monolinguals is entirely possible, these parents recognized that without a solid mastery of English, their children's future opportunities might be diminished. This disadvantage was strongly expressed by the following [● Ineligible] participant's comment regarding the minimal teaching time allotted to English second language classes in their children's school. They said: "*I told the principal that the curriculum was systematic intellectual abuse of his students because he is not preparing them to function effectively in today's world.*"

¹³ Freely translated from: « Les Commissaires sont également d'avis que les élèves des écoles francophones devront être soumis à la même obligation [de maîtrise de] l'anglais; sans cela ils seraient voués plus tard à un grave désavantage dans le monde commercial anglo-saxon de l'Amérique du Nord, dont le Québec, tout compte fait, ne forme qu'une petite partie; [afin d'] obtenir aux Canadiens français une plus grande mobilité verticale dans le commerce et l'industrie et pour que ceux-ci y soient promus aux postes de commande dans une proportion plus équitable. » (Gendron, Vol 2, p.71)

Separating students according to language: the ‘segregation fatigue’

The ‘segregation’ (Elke, 2001, p. 198) of eligible and ineligible students into two independent school systems greater impacts students in the French sector. In Quebec, French schools are struggling with providing effective English language education to its students (Lamarre, 2007, p. 128). In addition, “it is difficult for French to compete with the instrumental value of English, which not only enjoys greater prestige in Canada, but also on the continent as a whole” (Oakes, 2004, p. 554) as the future of the job market will be characterized by “the development of a worldwide economy focused on outsourcing and delocalisation”¹⁴ (Heller et al., 2009, p. 11). To palliate to a French education lacking quality English as second language instruction, many ineligible students in Quebec choose English-medium post-secondary educational establishments, as “an overwhelming majority” of students trust that knowing English helps “one to climb the socio-economic ladder” (Oakes, 2010, p. 280).

Parents in this study conveyed the profound desire they had for their children to be open to other cultures. An [● 1st generation Canadian] participant summarized Quebec’s language of instruction policy as such: “While the rest of the world seems to become more globalized, we in Quebec, seem to become more closed onto ourselves.” Many parents in this study expressed a sentiment of what can most likely be called ‘segregation fatigue,’ a concept referred to by this [● Ineligible] participant saying that in Quebec, “children [from different language backgrounds] grow in parallel.” Many parents who participated in this study wished for their children to be more in contact with the “other culture.”

Participants in this study explained how they try to off-set the linguistic segregation exacerbated by the language of instruction policy. Many parents who participated spoke of the importance of fostering interaction between their children and those from other linguistic backgrounds to bridge this divide. These parents attempted to seize opportunities to connect through activities such as extracurricular sports teams or afterschool groups. In the Greater Montreal Area, many parents talked about interactions at the park between their children and those from other linguistic backgrounds, which was often their only opportunity for true interaction and for their children to get to know the other culture. Participants living in the rest of

¹⁴ Translated from: « notre époque se caractérise par la saturation des marchés et le développement de la nouvelle économie mondialisée. Cette dernière est axée sur l’impatriation (« outsourcing » ou « délocalisation » (p.11)

Quebec seldom reported having this opportunity for informal interaction due to the low concentration of non-Francophones residing outside of Montreal.

Language of instruction policies: a silent stakeholdership

The previous sections discussed how this study's participants are affected by language of instruction policy, shaping their children's language learning experience at school. According to Freeman (1984), stakeholders are defined as "groups and individuals that can affect, or are affected by, the accomplishment of [an organization]" (p.25). Since parents are affected by the language policy in place, they can be identified as their stakeholders. Moreover, Buchholz and Rosenthal (2004) posit how public policy theory "lays out the theoretical frame within which the insights of stakeholder theory [...] can be implemented [in society] to represent collective wishes" (pp.149-150). Therefore, the way language instruction is carried out should reflect parents' views on language learning since their children will be directly impacted by such policies.

In the context of this study, an examination of the legal framework of Bill 101 resulted in observable differences between stakeholders based on their innate characteristics. In accordance with the principle of fairness Phillips and Margolis (1999), such imbalances may be justified under certain conditions. The authors explain that in any organization, "inequalities among stakeholders are justified if they raise the level of the least well-off stakeholder" (p.634).

A justification commonly provided for the strict language policy framework in force in Quebec is the imminent disappearance of the French language (Castonguay, 2002; Poirier, 2016; Rousseau, 2014, 2021; Sabourin et al., 2011; Termote & Thibault, 2008). This fragility of French in the province as a *language under threat* (Fishman, 2001) is used to justify the application of the notwithstanding clause when language policies are enacted by the Quebec government. With the notwithstanding clause implicated in the decision-making process involving language policy, "the limitation of individual freedoms it entailed, in order to respond to the greater considerations that are the vulnerability of French language in Quebec and in Canada and the cultural insecurity befalling French-speaking Quebecers" (Rousseau & Côté, 2017, p. 404). Ricento (2014), however, raises the concern that using a notwithstanding clause "in the name of national identity or social progress [...] could lead to potential violations of human rights" (p.419).

Throughout the analysis of focus group data, it was found that the previous paragraph rings true in the sense that the parents participating in this study feel the need to protect French. However, the participants had mitigated views on whether French-speaking Quebeckers were experiencing ‘cultural insecurity,’ as Rousseau and Côté suggested. Since an overwhelming majority of [● Ineligible] participants were dissatisfied with the English instruction in their children’s schools – a situation enabled by the strict policy in force – they questioned whether Quebec’s linguistic insecurity justified prioritizing the collective right to promote the French language over their individual parental right to access adequate second language instruction. This issue becomes even more sensitive as participants acknowledge marked inequalities in the language learning outcomes of their children due to their respective stakeholder characteristics, namely [● Ineligible] versus [● Eligible] and [OGMA] versus [● RoQ]. If the vast majority of this study’s participants supported Quebec’s communal effort to support the French language, this endeavour should not, in many participants’ opinion, come at the expense of their children’s future. Indeed, this study’s findings challenge the validity of the postulate by which parents’ freedom to select a language of instruction for their children must be limited in the name of protecting a *threatened Québec language*.

When exploring ‘legitimacy’ in stakeholders, Michell et al. (1997) postulate that a person may have a legitimate stake in a decision, but unless they are noticed by the decision-makers, their opinions are unlikely to be reflected in the decision-making process (p.866). In the eyes of the authors, legitimate stakeholders are, however, those “who really count” (p.864). Indeed, a flawed stakeholder identification process can lead to issues of *unfair representation* (Phillips, 1997). Failing to represent silent stakeholders in the decisional process can be problematic because if enough silent stakeholders are side-lined during the decision-making process, a policy implemented may be misaligned with the genuine desires of a great number of its stakeholders.

In Quebec, modifications of official language policy are made by the government in power. Parents can, however, affect change in language policy through their participation in the democratic process. This said, even though all parents who participated in this study are stakeholders of the language of instruction policies, not all participants could vote. Indeed many [● 1st generation Canadian] parents who participated were not Canadian citizens. They were newly arrived, in the process of migrating or only held a permanent residence permit which does

not give them the right to vote. Such stakeholders of Quebec's language of instruction policy are, effectively, silent stakeholders in the decision-making process. Provided the political willingness, policy makers can work to identify all stakeholders in their policy and represent their opinions as fairly as possible throughout the decision-making process.

8. Conclusion

This study contributes to the modern understanding of Quebec language policies' impact on language learning and language instruction as perceived by some of the province's parents. The results retrieved in this research project confirm the presence of certain stakeholder characteristics influencing the participants' perceptions of language learning in their children's schools, as well as their attitudes towards language of instruction policies in force in the province.

Despite its controversial nature and the debate it continues to fuel (Bergman & Daniels, 2015; Bourhis, 1984, 2001, 2019; Bourhis & Foucher, 2012; CSLF, 2013; Kircher, 2014, 2016b; Oakes, 2010; Oakes & Warren, 2007; Poirier, 2016; Termote, 2017), Bill 101 has ensured the vitality of the French language in Quebec. Ample empirical evidence corroborates Bill 101's positive impact on language use, French school enrollment, and *linguistic transfer* towards French among the migrant background population. However, there is a gap in the research addressing parents' opinions of Quebec's language of instruction policy. This research aimed to begin closing this gap. The goal of this research project was to give Quebec parents a voice and to listen to their wishes in terms of language learning for their children. This study paves the way for more research exploring parents' involvement in decision-making as fully legitimate stakeholders of language of instruction policies.

Limitations

This study was conducted in French and in English. A potential limitation in this research was how some potential participants may not have volunteered to join the study because they were uncomfortable speaking English or French in a focus group. In addition, over half of the participants were recruited on the online social media platform Facebook. It limits this part of the sample to parents who had an active account on the platform. In addition, some single parents or working parents may have wanted to participate but did not have enough time to commit to a focus group. Finally, one of the requirements to be selected was to have access to a technological device that would allow the participant to take part in the online focus group. This technology requirement may have limited some interested parents from participating in the study.

Furthermore, varying access to advanced technology, including slower Wi-Fi, at times impacted participants' interactions.

Direction for future research

Most of the this study's [● Eligible] participants belonged to Quebec's Anglophone minority. Belonging to a linguistic minority brings about the challenge of affirming one's legitimacy to have their minority rights recognized. Such challenges were mostly shared by [● Eligible] participants who lived in the [● RoQ]. Many voiced their concern about the imminent disappearance of their local English schools due to extremely low student enrolment. Furthermore, many [● Eligible] participants discussed issues with gaining access to adequate learning services in English in their schools – also the result of low student populations in English schools.

Although this data retrieved from the focus group sessions goes beyond the scope of the present study, the concern of adequately supporting students enrolled in English schools across the province remains a genuine concern for [● Eligible] participants. Their children's well-being is at play. This was issue of accessing proper student support for children registered in an English school was mentioned so often during the focus group sessions that it is included in this chapter as a potential avenue for further research. Especially: how can [● Eligible] parents living in the [● RoQ] help prevent their local English school from closing? These parents felt powerless in the face of the dwindling student population in their local school.

[● Ineligible] participants also felt powerless, however, this powerlessness was not related to their schools closing but to a lack of choice of language curriculum at school. Such participants generally described their experience in choosing a school for their children not based on the language of instruction they wished for their children – an assessment their [● Eligible] counterparts shared they were making when choosing a school – but rather [● Ineligible] participants reported having a non-choice. A majority of [● Ineligible] participants had simply registered their children in the neighbourhood French school because they were not given another option. In addition, these parents reported having further choice limitations should they hope to enroll their children in special programs (e.g. with a focus on language). Some parents considered themselves lucky to have access to IB options or English intensive programs, but

many participants reported that accessibility to such programs was something they would like to see improved in the future.

Furthermore, some participants viewed the province's lack of quality English second language instruction as making the province less attractive to new immigrants. One [● 1st generation Canadian] parent even said: *"I don't think it's legitimate what was done. Had I known that, I would never have chosen Quebec 17 years ago."* Adding to this lack of attractiveness was the little room granted to heritage languages in Quebec schools. Many [● 1st generation Canadian] participants who spoke a heritage language at home deplored the fact that their children's school did not celebrate their children's first language adequately. Some of them wondered if it would be possible for schools to allow their children to be taught subject content through their heritage language(s), possibly by using technological tools. The current language of instruction policies in place do not, however, allow for subjects to be taught in a language other than French (except for children eligible for English instruction). Therefore, even if a school wanted to integrate the students' first languages in the curriculum, this language could not be transmitted through the content taught.

Heritage languages can be taught as extracurricular activities, outside of teaching hours, through programs such as PELO (*Programme d'enseignement des langues d'origines*) or *La culture à l'école* (Gouvernement du Québec, 2009). These initiatives were put in place to increase the children's exposure to their heritage language(s). However, the fact that neither program was mentioned by participants during this focus group study speaks volumes as to their lack of outreach. Armand (2005) proposes an in-depth reflection as to the role such programs could play in Quebec's education system, providing appropriate outreach (p.150). As explained in Kircher (2019), it is "incongruent with Quebec's overall framework for the integration of its newcomers if provincial language planners aimed to promote the intergenerational transmission of French at the cost of Quebecers' heritage languages" (p.13). Parents who speak a heritage language acknowledge the advantages of integration of the first language in their children's school life (Griva & Chouvarda, 2012; Shin, 2010). Nevertheless, this study's participants, and especially [● 1st generation Canadian] parents did not see how Quebec's schools integrated and celebrated their children's heritage languages (Ahojja & Ballinger, 2019; Ballinger et al., 2020).

Throughout this study, many parents described how they had tried to affect change in their schools by joining the Governing Board. The participants who had joined the board

deplored their limited decision-making power. They complained that many decisions to be voted on were presented as a *fait accompli* and the board members were limited in what they could bring to the table in terms of change. Other participants complained about the customary lack of inclusivity of such governing boards. Governing Boards are one of the only power-granting organizations parents can join to potentially enact change in their children's school, the caveat shared by participants in this study is that these boards unfortunately are seldom truly representative of the parents' diversity. One parent even shared how they considered joining the board but ultimately abandoned the idea because they found that their background as an [● 1st generation Canadian] parent would clash with the pre-established culture of the other board members.

Ultimately, parents acknowledged the colossal challenge it would be to modify the Charter of the French Language to make it fairer for all Quebec children to learn their second language proficiently while protecting the French language's vitality. Nevertheless, these stakeholders of Bill 101 saw in its modernization the potential for fairer chances in accessing adequate second language instruction.

On a final note...

I would like to provide some additional information on the timely nature of this research project. This study was conducted at a particular time in Quebec language politics. Midway through data collection, the Government of Quebec announced that it would conduct a reform to the Charter of the French language, mainly to strengthen some of its provisions through a new proposed bill called Bill 96, *Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français*¹⁵. The bill tabled in May 2021 proposes a set of amendments aiming to further limit the use of the English language in the public and private domains. One of these restrictions is imposing a cap on [● Ineligible] students allowed to attend an English language colleges (CEGEPs) after they graduate from high school. This proposed amendment is regarded as highly controversial.

Even though the focus group protocol designed for this study did not include questions on post-secondary education, numerous participants spontaneously discussed language of

¹⁵ Bill 96, Bill on the official and common language of Quebec, French.

instruction policies as they would apply to CEGEPs. Many participants, especially [● Ineligible] parents shared how they were counting on their children attending an Anglophone CEGEP in the future as a means to help them improve their English second language proficiency. In this study, no participants agreed to the postulate that access to post-secondary English instruction should be further restricted in the name of protecting the French language. This consensus among participants was unequivocal. Even though the debate over access to English CEGEP goes beyond the scope of this study, the marked disagreement between this study's participants and some of the amendments proposed in the new Bill 96 legislation demonstrates the pressing nature of research investigating whether Quebec language policies reflect the desires of Quebec stakeholders.

In a province where language is a highly politicized topic, conducting this research has taught me to be wary of certain commonly used rhetoric. Indeed, a discourse that weaponizes the language insecurity of a people in the name of cultural survival can serve as proxy for a monolingual agenda. I can see a pull in this direction as I come to terms with this project and bear witness to the evolution of the language debate unfolding before us.

Some thinkers aspire to a Quebec nation converging towards one, unifying French language, a feat only achievable – according to them – through a *courageous* policy that further restricts the use of and access to languages other than French, even at the post-secondary level. Misguided, such policy would, in my opinion, turn the trope of *courage* into the blatant showcasing of our national self-doubt. Rather than enacting coercive policy risking the alienation of a growing part of the population by barring some children from attaining their full language learning potential, I wish decision-makers would emphasize the need for language promotion. I believe that the true meaning of *courage* resides in the self-assurance of knowing that current and future Quebeckers will adhere to our French-speaking society not because they have to, but because they want to. Only then can we hope to finally move away from a two-and-a-half century-old thesis of *survival* and begin thriving, without fearing the linguistically and culturally diverse individuals that have and will continue to knit themselves into the social fibre of Quebec.

9. References

- ABEE. (2018). *Plus ça change, plus c'est pareil : Revisiting the 1992 Task Force Report on English Education in Québec*. Advisory Board on English Education.
<http://www.education.gouv.qc.ca/en/organismes-relevant-du-ministre/abee/publications/>
- ACSAQ. (2021). Mémoire présenté à la Commission de la culture et de l'éducation de l'Assemblée nationale par l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec au sujet du Projet de loi 96, Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français. *Gouvernement du Québec*.
- Ahooja, A., & Ballinger, S. (2019). Invisible experiences, muted voices, and the language socialization of Québec, migrant-background students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1699898>
- Allen, D. (2006). Who's in and Who's out? Language and the Integration of New Immigrant Youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 251-263.
- Anderson, B. R. (2016). *Imagined communities : reflections on the origin and spread of nationalism* (Revised edition. ed.). Verso.
- Armand, F. o. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, Société et Solidarité*, 4(1), 141-152. <https://doi.org/10.3406/oss.2005.1035>
- Ballinger, S., Brouillard, M., Ahooja, A., Kircher, R., Polka, L., & Byers-Heinlein, K. (2020). Intersections of official and family language policy in Quebec. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1752699>
- Belgrave, L. L., & Seide, K. (2019). *The SAGE handbook of current developments in grounded theory* (A. Bryant & K. Charmaz, Eds.). SAGE Publications Ltd.
- Bergman, M. N., & Daniels, K. (2015). The Constitution and the English Language in Quebec: Education; The Primacy of the French Language; Collective Rights. *QCGN*.
<https://qcn.ca/2015413research-paper-html/>
- Bernstein, K. A., Alvarez, A., Chaparro, S., & Henderson, K. I. (2021). "We live in the age of choice": school administrators, school choice policies, and the shaping of dual language bilingual education. *Language Policy*. <https://doi.org/10.1007/s10993-021-09578-0>
- Bérubé, L. (2004). *Parents d'ailleurs, enfants d'ici : dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*. Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, G. r. (2012). *L'interculturalisme : un point de vue québécois*. Boréal.
- Bourhis, R. Y. (1984). *Conflict and language planning in Quebec*. Multilingual Matters.
- Bourhis, R. Y. (2001). Reversing Language Shift in Quebec. In J. A. Fishman (Ed.), *Can threatened languages be saved? Reversing language shift, revisited: a 21st century perspective*. Multilingual Matters.
- Bourhis, R. Y. (2019). Evaluating the impact of Bill 101 on the English-speaking communities of Quebec. *Language Problems and Language Planning*, 43(2), 198-229.
<https://doi.org/10.1075/lplp.00042.bou>
- Bourhis, R. Y., Canada. Patrimoine, c., Institut canadien de recherche sur les minorités, l., & Bibliothèque numérique, c. (2014). *Déclin et enjeux des communautés de langue anglaise du Québec*. Patrimoine canadien.
- Bourhis, R. Y., & Foucher, P. (2012). *The decline of the English school system in Quebec*.
- Bridges, D., & McLaughlin, T. H. (1994). *Education and the market place*. Falmer Press.
- Buchholz, R. A., & Rosenthal, S. B. (2004). Stakeholder Theory and Public Policy: How Governments Matter. *Journal of Business Ethics*, 51(2), 143-153.

- Canada, G. o. (2020). *Guide to the Canadian Charter of Rights and Freedoms*.
- Castonguay, C. (2002). Assimilation linguistique et remplacement des générations francophones et anglophones au Québec et au Canada. *Recherches sociographiques*, 43(1), 149-182.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd edition ed.). SAGE Publications.
- Chevrier, M., & Ministère des relations internationales, Q. (1997). *Laws and languages in Québec : the principles and means of Québec's language policy*. Gouvernement du Québec, Ministère des relations internationales.
- Corbeil, J.-P., & Houle, R. (2013). *Trajectoires linguistiques et langue d'usage public chez les allophones de la région métropolitaine de Montréal : Rapport de l'étude*.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory* (Fourth edition. ed.). SAGE.
- Côté, B. t., Lamarre, P., & Razakamanana, A. N. (2016). Option-études Châteauguay Bilan de l'impact à moyen terme d'un programme de scolarisation commune d'élèves du secteur francophone et du secteur anglophone, sur les rapports intercommunautaires et l'identité. *Minorités linguistiques et société*(7), 170-194. <https://doi.org/10.7202/1036421ar>
- CSLF, C. s. r. d. l. l. f. a. (2013). *Redynamiser la politique linguistique du Québec : avis à la ministre responsable de la Charte de la langue française*. Conseil supérieur de la langue française.
- Dey, I. (2007). *Grounding Categories* SAGE. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4135/9781848607941.n8>
- Dixon, A. P. (1992). Parents: Full Partners in the Decision-Making Process. *NASSP Bulletin*, 76(543), 15-18.
- Duchesne, L. (1977). Aperçu de la situation des langues au Québec et à Montréal en 1971. *Cahiers québécois de démographie*, 6(1), 55. <https://doi.org/10.7202/600735ar>
- Duchesne, L. (1980). L'évolution démolinguistique des jeunes Québécois de 5-14 ans entre 1971 et 1977 d'après les fichiers du ministère de l'Éducation. *Cahiers québécois de démographie*, 9(1), 27-42. <https://doi.org/10.7202/600807ar>
- Elke, L. (2001). Perceptions linguistiques à Montréal *Université de Montréal, Thèse de doctorat*(Faculté des études supérieures). <https://bibliomontreal.uqam.ca/bibliographie/notice/NQ5WNXX9>
- Fishman, J. A. (2001). Why is it so Hard to Save a Threatened Language? In J. A. Fishman (Ed.), *Can threatened languages be saved ? Reversing language shift, revisited: a 21st century perspective* (pp. Ch 1). Multilingual Matters.
- Freake, R., Gentil, G., & Sheyholslami, J. (2011). A bilingual corpus-assisted discourse Study of the construction of nationhood and belonging in Quebec. *Discourse & Society*, 22(1), 21-47.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management : a stakeholder approach*. Pitman.
- Freeman, R. E., & Phillips, R. A. (2002). Stakeholder Theory: A Libertarian Defense. *Business Ethics Quarterly*, 12(3), 331-349. <https://doi.org/10.2307/3858020>
- Gendron, J.-D. (1972). *La situation de la langue française au Québec : rapport de la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec*. Editeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1976). *Bill 22, loi sur la langue officiell, L.Q. 1974 c. 6, annotée avec reglements* (L. Editions Jewel, Ed.). Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec, M. d. l. É., du Loisir et du Sport. (2009). Evaluation du programme d'enseignement des langues d'origines, PELO.

- Griva, E., & Chouvarda, P. (2012). Developing Plurilingual Children: Parents' Beliefs and Attitudes towards English Language Learning and Multilingual Learning. *World Journal of English Language*, 2(3). <https://doi.org/10.5430/wjel.v2n3p1>
- Hébert, V. (2017). L'insécurité «mythique» des Québécois de souche. *Le Devoir*.
- Heller, M., Lamarre, P., & McLaughlin, M. (2009). Les mots du marché : l'inscription de la francophonie canadienne dans la nouvelle économie1. *Francophonies d'Amérique*(27), 11-20. <https://doi.org/10.7202/039822ar>
- Holmes, A. G. D. "Researcher Positionality – A Consideration of Its Influence and Place in Qualitative Research – A New Researcher Guide." *Shanlax International Journal of Education*, vol. 8, no. 4, 2020, pp. 1-10. <https://doi.org/10.34293/education.v8i4.3232>
- Holton, J. A. (2007). *The Coding Process and Its Challenges*. SAGE. <https://doi.org/http://dx.doi.org.proxy3.library.mcgill.ca/10.4135/9781848607941.n13>
- Houle, R., & Corbeil, J.-P. (2021). *Scenarios Projection Linguistique Québec 2011-2036*. Office québécois de la langue française.
- Institut de la statistique du Québec, I. (2021). Quebec Handy Numbers 2021. *Gouvernement du Québec*.
- ISQ. (2020). Bilan démographique du Québec. *Institut de la statistique du Québec*.
- Johnson, D. C., & Johnson, E. J. (2015). Power and agency in language policy appropriation. *Language Policy*, 14(3), 221-243. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9333-z>
- Kircher, R. (2014). Thirty Years after Bill 101: A Contemporary Perspective on Attitudes Towards English and French in Montreal. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 17(1), 20-50.
- Kircher, R. (2016a). Language Attitudes among Adolescents in Montreal: Potential Lessons for Language Planning in Québec. *Nottingham French Studies*, vo. 55(No. 2), pp. 239-259.
- Kircher, R. (2016b). Review of Bourhis (2012): Decline and Prospects of the English-Speaking Communities of Quebec. *English World-Wide. A Journal of Varieties of English*, 37(3), 350-353. <https://doi.org/10.1075/eww.37.3.05kir>
- Kircher, R. (2019). Intergenerational language transmission in Quebec: Patterns and predictors in the light of provincial language planning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-19.
- Lamarre, P. (2007). Anglo-Quebec today: looking at community and schooling issues. *International Journal of the Sociology of Language*, 2007(185), 109-132. <https://doi.org/10.1515/IJSL.2007.028>
- Lamarre, P. (2013). Catching "Montréal on the Move" and Challenging the Discourse of Unilingualism in Québec. *Anthropologica*, 55(1), 41-56.
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children; the St. Lambert experiment*. Newbury House Publishers.
- Laurendeau, A., & Dunton, A. D. (1965). *A preliminary report of the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism*. Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism.
- Ledent, J., Mc Andrew, M., & Pinsonneault, G. r. (2016). Le choix de la langue d'enseignement au cégep chez les élèves issus de l'immigration scolarisés en français au secondaire québécois : Une approche longitudinale. *Minorités linguistiques et société*(7), 122-141.
- Lempert, L. B. (2007). *Asking Questions of the Data: Memo Writing in the Grounded Theory Tradition*. SAGE. <https://doi.org/http://dx.doi.org.proxy3.library.mcgill.ca/10.4135/9781848607941.n12>
- Louys, T. (2018). Un Québécois de souche, c'est quoi? *Le Journal de Montréal*.

- Macbeth, A. (1994). Macbeth, Alastair. In I. parents (Ed.), *Teaching and learning in the primary school*. Routledge in association with the Open University.
- Mathieu, G. v. (2001). *Qui est Québécois? : synthèse du débat sur la redéfinition de la nation*. VLB.
- Mc Andrew, M., Veltman, C., Lemire, F., & Rossell, J. (2001). Les usages linguistiques en milieu scolaire pluriethnique à Montréal: situation actuelle et déterminants institutionnels. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 105-126. <https://doi.org/10.7202/000310ar>
- McAndrew, M. (2016). Competing Visions and Current Debates in Interculturalism in Québec. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 18(4).
- Mitchell, R. K., Agle, B. R., & Wood, D. J. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *The Academy of Management Review*, 22(4), 853-886.
- Morse, J. M. (2007). Sampling in Grounded Theory. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 229-244). <https://doi.org/10.4135/9781848607941.n11>
- Oakes, L. (2004). French: a language for everyone in Québec? *Nations and Nationalism*, 10(4), 539-558. <https://doi.org/10.1111/j.1354-5078.2004.00181.x>
- Oakes, L. (2010). Lambs to the slaughter? Young francophones and the role of English in Quebec today. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 29(3-4), 265-288. <https://doi.org/10.1515/mult.2010.013>
- Oakes, L., & Peled, Y. (2017). *Normative language policy : ethics, politics, principles*. Cambridge University Press.
- Oakes, L., & Warren, J. (2007). *Language, citizenship and identity in Quebec*. Palgrave Macmillan.
- Oliver, D. G., Serovich, J. M., & Mason, T. L. (2005). Constraints and Opportunities with Interview Transcription: Towards Reflection in Qualitative Research. *Social Forces*, 84(2), 1273-1289.
- OQLF, O. q. d. l. l. f. (2019). *Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec*. Gouvernement du Québec.
- Phillips, R. A. (1997). Stakeholder Theory and A Principle of Fairness. *Business Ethics Quarterly*, 7(1), 51-66.
- Phillips, R. A., & Margolis, J. D. (1999). Toward an Ethics of Organizations. *Business Ethics Quarterly*, 9(4), 619-638.
- Poirier, E. r. (2016). *La Charte de la langue française : ce qu'il reste de la loi 101 quarante ans après son adoption*. Septentrion.
- Provencher, J. (1975). *René Lévesque : portrait of a Québécois*. Gage Publishing Limited.
- QESBA, Q. E. S. B. A. (2002). Fluctuating Demographics in the Education Sector. . *Brief presented to the Education Commission of the National Assembly of Quebec*.
- Québec, G. o. (1977). Charter of the French Language. *chapter C-11*. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/en/showdoc/cs/C-11>
- Ravary, L. (2018). Québécois de souche is not a racist term. *Montreal Gazette*.
- Ricento, T. (2014). Thinking about language: what political theorists need to know about language in the real world. *Language Policy*, 13(4), 351-369. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9322-2>
- Ronald, J. C. (2018). Conducting Qualitative Data Analysis: Reading Line-by-Line, but Analyzing by Meaningful Qualitative Units. *The Qualitative Report*, 17(1).

- Rousseau, G. (2014). Vers une politique de la convergence culturelle et des valeurs québécoises. *Institut de Recherche sur le Québec*.
- Rousseau, G. (2021). Convergence culturelle et législative: pour un modèle québécois d'intégration distinct consacré par une loi-cadre. *Canadian Journal of Law and Society / Revue Canadienne Droit et Société*, 36(2), 339-357. <https://doi.org/10.1017/cls.2021.21>
- Rousseau, G., & Côté, F. (2017). A Distinctive Quebec Theory and Practice of the Notwithstanding Clause: When Collective Interests Outweigh Individual Rights. *Revue générale de droit*, 47(2), 343-431. <https://doi.org/10.7202/1042928ar>
- Sabourin, P., Dupont, M., & Bélanger, A. (2010). *Analyse des facteurs orientant les francophones et les allophones dans le choix d'un cégep sur l'Île de Montréal*. Institut de recherche sur le français en Amérique.
- Sabourin, P., Dupont, M., & Bélanger, A. (2011). *Le choix anglicisant : une analyse des comportements linguistiques des étudiants du collégial sur l'Île de Montréal*. Institut de recherche sur le français en Amérique.
- Shin, F. H. (2010). Parent Attitudes Toward the Principles of Bilingual Education and their Children's Participation in Bilingual Programs. *Journal of Intercultural Studies*, 21(1), 93-99. <https://doi.org/10.1080/07256860050000812>
- Surrain, S., & Luk, G. (2019). The Perceptions of Bilingualism scales: Development and validation using item response theory. <https://doi.org/10.31234/osf.io/s32zb>
- Taylor, C. (1985). What is human agency? In *Human Agency and Language* (pp. 15-44). <https://doi.org/10.1017/cbo9781139173483.002>
- Termote, M. (1997). L'avenir démographique des Anglophones du Québec. *Bulletin d'histoire politique*, 5(2), 80-89.
- Termote, M. (2017). La loi 101, indispensable, mais insuffisante. *Le Devoir*.
- Termote, M., Ledent, J., & Québec . Conseil de la langue, f. a. (1999). *Perspectives démolinguistiques du Québec et de la région de Montréal à l'aube du XXIe siècle : implications pour le français langue d'usage public*. Conseil de la langue française. <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubbb151/b151.pdf>
- Termote, M., & Thibault, N. (2008). *Nouvelles perspectives démolinguistiques du Québec et de la région de Montréal, 2001-2051*. [Office québécois de la langue française]. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/46895>
- Wright, S. (2016). *Language policy and language planning : from nationalism to globalisation* (2nd edition. ed.). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-57647-7>
- Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197-214.

10. Appendixes

Appendix A: Excerpt of the Charter of the French Language

Chapter VIII on Language of Instruction:

72. Instruction in the kindergarten classes and in the elementary and secondary schools shall be in French, except where this chapter allows otherwise.

This rule obtains in school bodies within the meaning of the Schedule and in private educational institutions accredited for purposes of subsidies under the Act respecting private education (chapter E-9.1) with respect to the educational services covered by an accreditation.

Nothing in this section shall preclude instruction in English to foster the learning thereof, in accordance with the formalities and on the conditions prescribed in the basic school regulations established by the Government under section 447 of the Education Act (chapter I-13.3).

73. The following children, at the request of one of their parents, may receive instruction in English:

(1) a child whose father or mother is a Canadian citizen and received elementary instruction in English in Canada, provided that that instruction constitutes the major part of the elementary instruction he or she received in Canada¹⁶;

(2) a child whose father or mother is a Canadian citizen and who has received or is receiving elementary or secondary instruction in English in Canada, and the brothers and sisters of that child, provided that that instruction constitutes the major part of the elementary or secondary instruction received by the child in Canada;

¹⁶ This is the current provision in the Charter of the French Language. It was amended after the Canadian Charter of Rights and Freedoms when the word 'Quebec' was replaced by 'Canada'.

Appendix B: Excerpt of the Canadian Charter of Rights and Freedoms

Section 23 on Minority Language Rights

- (1) Citizens of Canada
 - a. whose first language learned and still understood is that of the English or French linguistic minority population of the province in which they reside, or
 - b. who have received their primary school instruction in Canada in English or French and reside in a province where the language in which they received that instruction is the language of the English or French linguistic minority population of the province, have the right to have their children receive primary and secondary school instruction in that language in that province.

- (2) Citizens of Canada of whom any child has received or is receiving primary or secondary school instruction in English or French in Canada, have the right to have all their children receive primary and secondary school instruction in the same language.

- (3) The right of citizens of Canada under subsections (1) and (2) to have their children receive primary and secondary school instruction in the language of the English or French linguistic minority population of a province
 - a. applies wherever in the province the number of children of citizens who have such a right is sufficient to warrant the provision to them out of public funds of minority language instruction; and
 - b. includes, where the number of those children so warrants, the right to have them receive that instruction in minority language educational facilities provided out of public funds.

Appendix C: Successful Recruitment Initiatives Table

Successful Recruitment Initiatives	Participants
Personal acquaintances	21
Governing Board Websites	3
Facebook group pages	
Familles de Pointe-St-Charles	1
Parents de Rosemont	1
Entre parents / CSPE-UQAM	2
Parents NDG	4
Perfit Moms	2
Lanaudière et les environs, donne, recherche, vendre	1
Le mur des parents des Laurentides, Laval et les environs	1
Blanc Sablon Flea Market/Garage sale	1
Sept-Iles	1
Eastern Townships Classified Ads	2
English Parents' Committee Association (EPCA Quebec)	1
CASE-MCQ	2
Neighbours – Regional Association of Ryoun-Noranda	1
TOTAL	44

Appendix D: Unsuccessful Recruitment Initiatives

- À VENDRE Blainville, St-Jérôme, Mascouche, Mirabel
- À vendre Laval et les Laurentides
- À vendre Lévis
- À vendre Lévis
- À vendre ou à acheter à Drummondville
- Accent Montreal
- Annonces Classées Québécois Trois-Rivières
- Annonces, À vendre, À doner. Wentworth-nord
- Belles choses à vendre partout au Québec
- Big Bazar Rive-Sud de Québec!!!!
- BIGMARKET Chaudière-Appalaches
- BIGMARKET Drummondville et alentours
- BIGMARKET Ryou-Noranda et les Environs
- Campbell's Bay, Quebec
- Chibougamau
- Chose à vendre à victoriaville et environ
- Comité de parents de Laval
- De tout a vendre victo et environ
- INDIANS HUB IN MONTREAL
- Indians in Montreal
- Intro Drummondville
- Latinos en Drummondville
- Le coin des enfants Chibougamau-Chapais
- Les Français qui vivent au Québec
- Les parents indignes des Laurentides
- Les Petites Annonces – Québec Rive-Sud
- Les Petites annonces Lévis/Québec
- Les puces de Facebook (Lévis)
- LOI 101
- Mamans de Lévis (rive-sud)
- Montreal Families
- Mouvement L'école ensemble
- Mouvement Québec Français
- Parents et futurs parents expatriés à Montréal
- Parents Villeray-Saint-Michel-Parc extention
- Québec français
- SANA Shawinigan – Service d'accueil des nouveaux arrivants
- Sheenboro Quebec
- Small Town Of Chapeau, Quebec
- Spotted Eastman 2.0
- Trucs à vendre à Victoriaville et les environs
- Vente & Échange Mauricie

Appendix E: Call for Participation (Social Media)

Bonjour chers parents du groupe,

Je travaille présentement sur un projet universitaire pour lequel je cherche des parents qui partageront leurs expériences et leur opinion sur les politiques linguistiques scolaires au Québec pour ma maîtrise à l'université McGill.

Les parents qui participeront doivent avoir au moins 1 enfant fréquentant l'école primaire ou secondaire au Québec. Je vais tenir un groupe de discussion d'environ 1 heure faite en visioconférence sur Cisco Webex (similaire à Zoom). Des questions vous seront posées afin de déterminer l'impact qu'ont les politiques linguistiques québécoises sur l'apprentissage des langues chez vos enfants.

En guise de remerciement, les participants recevront un certificat cadeau de 20\$ échangeable chez LesLibraires.ca. Les groupes de discussion seront constitués de 3-4 parents de partout au Québec

Si vous êtes intéressé à participer à cette étude, vous pouvez me contacter directement au : andreanne.langevin@mail.mcgill.ca ou en PM.

Je vous remercie beaucoup, Andréanne

Hello dear parents of the group,

I am currently working on a university project for which I am looking for parents who will share their experiences and opinions on school language policies in Quebec for my master's degree at McGill University.

Parents who will participate must have at least 1 child attending elementary or secondary school in Quebec. I will be holding a discussion group of about 1 hour made via videoconference on Cisco Webex (similar to Zoom). You will be asked questions to determine the impact that Quebec's language policies have on language learning in your children.

As a thank you, participants will receive a \$ 20 gift certificate exchangeable at LesLibraires.ca. Focus groups will be made up of 3-4 parents from across Quebec

If you are interested in participating in this study, you can contact me directly at: andreanne.langevin@mail.mcgill.ca or in PM.

Thank you very much, Andréanne

Appendix F: Participant Consent Forms (French and English Versions)

*****French Version**

Consentement à la participation au projet de recherche

Merci de votre intérêt à participer au projet « **Une discussion avec les parents partageant leur expérience et leurs opinions sur les politiques linguistiques scolaires** » dirigé par Andréanne Langevin de l'Université McGill et supervisé par la Dre Susan Ballinger de l'Université McGill.

Au Québec, la langue d'enseignement dans les écoles est régie par la Charte de la langue française qui a été introduite en 1977. Votre participation à ce projet de recherche aidera à fournir des données afin de peindre un portrait moderne des expériences et opinions des parents quant aux politiques linguistiques en vigueur dans le système d'éducation québécois d'aujourd'hui.

Si vous consentez à participer à cette étude, vous participerez à la tenue en vidéoconférence d'un groupe de discussion (environ 90 minutes avec 3 à 5 parents). Il vous sera demandé de partager vos opinions sur les politiques linguistiques du Québec et sur leurs impacts sur l'expérience et l'éducation de votre/vos enfant(s). Les groupes de discussion se rencontreront sur la plateforme Webex à compter de janvier 2021. À titre de compensation pour votre participation à l'étude, vous recevrez une carte-cadeau de 20 \$ échangeable sur le site LesLibraires.ca.

Veillez noter que la confidentialité lors d'un groupe de discussion mené par vidéoconférence ne peut être entièrement garantie. Les participants se verront et s'entendront parler. Afin de respecter la confidentialité et la vie privée de tous les participants, nous vous demandons de garder confidentiels les renseignements partagés pendant la séance et de vous abstenir de partager toute information discuté avec des personnes qui ne faisaient pas partie de votre groupe. Bien que toutes les précautions soient prises, il y a toujours possibilité d'interception par des tiers lors de l'utilisation des communications par Internet.

Vous pouvez vous retirer de l'étude à tout moment en quittant la séance de groupe de discussion. Bien qu'il n'y ait pas de préjudices ou de risques prévisibles associés à votre participation aux groupes de discussion, il est possible que parler de ce sujet d'étude soit émotif, embarrassant ou stressant pour vous. S'il s'agit d'un problème potentiel pour vous, nous vous encourageons à demander une entrevue individuelle avec la chercheuse qui serait alors tenue à la confidentialité.

Seules la chercheuse et sa superviseure auront accès aux données de l'étude. Tous les participants recevront un pseudonyme utilisé lors de la transcription des données et pour la publication. Les résultats de cette étude seront présentés dans un mémoire, lors de conférences et publications universitaires et dans des revues s'adressant aux parents (ex. Naître et Grandir).

Dans la diffusion des résultats, certains extraits ou résumés des réponses fournies par les participant(e)s au cours des discussions pourraient être inclus dans les travaux publiés. Ces extraits ou résumés protégeront la confidentialité des participants en ne s'y référant que par leurs pseudonymes.

Refuser de participer ou se retirer de l'étude en cours de participation n'aura pas de conséquences négatives. Si vous vous retirez au cours de la séance de discussion, toutes les données que vous avez fournies au groupe seront détruites. Vous pouvez vous retirer de l'étude à tout moment, cependant, une fois que les données auront été colligées pour la publication, il sera impossible de retirer vos données dans leur intégralité, nous ne pourrions que retirer vos données de toute analyse subséquente. Après la première publication, les enregistrements vidéo-audio ainsi que les transcriptions codées seront conservés pendant 7 ans, après quoi ils seront détruits.

Votre participation à cette étude sera un ajout précieux à ce domaine de recherche et permettra de mener à une meilleure compréhension de la façon dont les parents d'aujourd'hui perçoivent et comprennent l'application des politiques linguistiques dans les écoles du Québec. Si vous avez des préoccupations ou des plaintes éthiques au sujet de votre participation à cette étude, veuillez communiquer avec la superviseure de Mme Langevin, Dre Susan

Ballinger. Si vous désirez parler à quelqu'un qui ne fait pas partie de l'équipe de recherche, veuillez communiquer avec la directrice associée à l'Éthique de la recherche : lynda.mcneil@mcgill.ca ou (514) 398-6831 en citant le numéro de dossier du CÉR : #20-10-010.

Après avoir lu les informations ci-dessus, veuillez signer si vous consentez à participer à cette étude. Accepter de participer à cette étude ne renonce à aucun de vos droits et ne libère pas la chercheuse de ses responsabilités. Pour s'assurer que l'étude est menée correctement, les personnes autorisées, comme un membre du Comité d'éthique de la recherche, peuvent avoir accès à vos renseignements. Veuillez enregistrer/imprimer une copie de ce formulaire de consentement pour vos dossiers. La chercheuse en conservera une copie également.

Nom du / de la participant(e) :

Signature du / de la participant(e) :

Date :

Cordialement,

Andréanne Langevin, Université McGill,
Département des études intégrées en éducation,
(514) 398-4527, andreanne.langevin@mail.mcgill.ca

Dr. Susan Ballinger, Superviseure
Professeure Associée, Université McGill,
Département des études intégrées en éducation,
(514) 398-4527, susan.ballinger@mcgill.ca

***English Version

Consent to Participate in a Research Project

Thank you for your interest in participating in the project, "**A discussion with parents sharing their experience and opinions on language policies in effect in Quebec schools**" headed by Andréanne Langevin of McGill University and supervised by Dr. Susan Ballinger of McGill University.

In this province, the language of instruction in schools is based on the Charter of the French Language which was introduced in 1977. Your participation in this research project will help provide data to produce a modern overview of parents' experiences and opinions regarding language policies still in effect in today's Quebec education system.

If you should consent to participate in this study, you will be asked to take part in an online focus group discussion (approximately 90 minutes with 3-5 parents) to share your opinions on language policies in Quebec and how it impacts your child/ren's experience and education. The focus groups will take place on the Webex platform starting in January 2021. You will receive a 20\$ gift card redeemable at LesLibraires.ca as a compensation for your participation in the study.

Please note that confidentiality during a focus group conducted via videoconferencing cannot be fully guaranteed. Participants will see/hear one another. To respect the privacy and confidentiality for all focus group participants, we ask that you keep the information shared during the session confidential and to refrain from sharing any information discussed with people outside the group. Although all precautions are taken, there is always the possibility of third-party interception when using communications through the internet.

You may withdraw from the study entirely at any time by leaving the focus group session. Although there are no anticipated foreseeable harms or risks associated with your involvement in the focus groups, it is possible that talking about this topic of study might be emotional, embarrassing or stressful for you. If this is a potential issue for you, you are encouraged to ask for an individual interview with the researcher who would then be bound by confidentiality.

Only the researcher and her supervisor will have access to the survey data. All participants will be given a pseudonym used during data transcription, publications and presentations. The results of this study will be presented in a published thesis, academic conferences, academic publication, and in parenting magazines (e.g., *Naître et Grandir*).

In the dissemination of the results, some written excerpts or summaries of participants' answers provided during the focus group discussions might be included in published work. These excerpts or summaries will preserve participants' confidentiality by referring to them only by their pseudonyms.

Refusing to participate or withdrawing from the study will not result in any negative consequences. If you do withdraw during the focus group session, any data you provided during the discussions will be destroyed. You may also withdraw from the study at any time, however, once the data has been combined for publication, it may not be possible to withdraw your data in its entirety. We can only remove your dataset from further analysis and from use in future publications. Identifiable data will be kept for 7 years. Following the first publication, video-audio recordings as well as coded transcripts will be kept for 7 year, after which it will be destroyed.

Your participation to this study will be a valuable addition to our research and findings could lead to greater understanding on how today's parents perceive and understand the language of instruction policies in Quebec. If you have any ethical concerns or complaints about your participation in this study, please contact Ms. Langevin's supervisor, Dr. Susan Ballinger. If you have any ethical concerns or complaints about your participation in this study, and want to speak with someone not on the research team, please contact the Associate Director, Research Ethics at 514-398-6831 or lynda.mcneil@mcgill.ca citing REB file number: #20-10-010

Please sign below if you have read the above information and consent to participate in this study. Agreeing to participate in this study does not waive any of your rights or release the researchers from their responsibilities. To ensure the study is being conducted properly, authorized individuals, such as a member of the Research Ethics Board, may have access to your information. Please **save/print** a copy of this consent form for your records and the researcher will keep a copy.

Participant's Name:

Participant's Signature :

Date:

Sincerely,

Andréanne Langevin, Researcher
MA Second Language Education, McGill University,
Department of Integrated Studies in Education,
(514) 398-4527, andreeanne.langevin@mail.mcgill.ca

Dr. Susan Ballinger, Supervisor
Assistant professor, McGill University,
Department of Integrated Studies in Education,
(514) 398-4527, susan.ballinger@mcgill.ca

Appendix G: Intake Interview Questions

***Version française**

- Comment épelez-vous votre nom complet?
- Où avez-vous entendu parler de cette étude?
- Êtes-vous parent d'au moins un enfant d'âge scolaire fréquentant une école primaire ou secondaire au Québec?
- Dans quelle ville et dans quel quartier est située cette/ces école(s)?
- Est-ce qu'un des parents de votre/vos enfant(s) est né à l'extérieur du Canada?
- Est-ce que votre/vos enfant(s) détient/détiennent un certificat d'admissibilité à l'éducation en anglais au Québec?
- Dans quelle(s) langue(s) êtes-vous à l'aise pour participer à votre groupe de discussion?
- Quel serait le meilleur moment pour tenir le groupe de discussion selon votre horaire?
- Savez-vous comment éteindre votre camera et changer votre nom affiché à l'écran pour un pseudonyme que vous auriez choisi si vous le désirez?
- Avez-vous des questions par rapport au formulaire de consentement que vous avez signé?
- Avez-vous des questions par rapport à la façon dont votre anonymat sera protégé?
- Avez-vous des questions sur la façon de vous retirer de l'étude si vous le désirez?
- Avez-vous des questions par rapport à la carte cadeau de 20\$ que vous recevrez suite à votre participation?
- Avez-vous des questions additionnelles pour moi?

***English version**

- How do you spell your full name?
- Where did you hear about this study?
- Are you the parent of at least one school-age child attending an elementary or secondary school in Quebec?
- In which city and in which district is/are the school(s) located?
- Was one of the parents of your child(ren) born outside of Canada?
- Do/does your child(ren) hold a certificate of eligibility for English education in Quebec?
- In which language(s) are you comfortable participating in during your discussion group?
- When would be the best time to schedule the focus group according to your schedule?
- Do you know how to turn off your camera and change your name displayed on the screen to a pseudonym of your choice if you wish to?
- Do you have any questions regarding the consent form you signed?
- Do you have any questions about how your anonymity will be protected?
- Do you have any questions on how to withdraw from the study if you wish?
- Do you have any questions regarding the 20\$ gift card you will receive following your participation?
- Do you have additional questions for me?

Appendix H: Geographical location of Participants' Schools (Quebec)

Geographic Distribution of Participants (by children's schools) in Quebec

RoQ	Children's schools located in the region
Abitibi-Témiscamingue	2
Bas-Saint-Laurent	1
Centre-du-Québec	1
Chaudière-Appalaches	1
Côte-Nord	2
Estrie	3
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	1
Lanaudière	1
Laurentides	1
Mauricie	2
Nord-du-Québec	1
Outaouais	1
Québec - Capitale Nationale	2
Saguenay-Lac-Saint-Jean	1

GMA	Children's schools located in the region
Laval	2
Montréal	1
Montreal (Island)	21

Appendix I: Geographical location of Participants' Schools

Greater Montreal Area by Neighborhoods













































































































































GMA Neighborhoods	Children's schools located in the region
Côte-des-Neiges	1
Côte-St-Luc	1
Dollard-Desormeaux	1
Dorval	1
Hampstead	1
Hochelaga	1
Montréal-Ouest	1
NDG	2
Outremont	1
Pierrefonds	2
Pointe-St-Charles	1
St-Henri	3
Verdun	1
Ville-Marie	1
Ville Saint-Laurent	1
Villeray	1
Westmount	1
Auteuil (Laval)	2
Mont-Saint-Hilaire (Montréal)	1

Appendix J: Groupings of Participants into Focus Groups

The 13 focus groups conducted in this study are represented in the table below. The focus groups' scheduled dates and the language they were held in are provided. The focus groups ranged from three to four participants. The participants were grouped by profile, according to the three characteristics they self-identified with during their intake interview:

- 24 participants with children enrolled in a school located inside of the Greater Montreal Area
- 20 participants with children enrolled in a school located in the Rest of Quebec
- 15 participants whose children have at least one 1st generation Canadian parent
- 29 participants whose children only have Canadian-born parent(s)
- 16 participants with children eligible for English instruction in Quebec
- 28 participants with children ineligible for English instruction in Quebec

Profiles of 44 participants grouped into 13 focus groups

	 	 	 	MIXED	
	02/08/21 (in English)         	02/23/21 (in French)         		05/21/21 (in French)         	02/18/21 (in French)            
	01/28/21 (in English)         	02/23/21 (in French)         	02/04/21 (in French)         	04/11/21 (in English)            	02/02/21 (in English)            
MIXED	01/28/21 (in English)            	02/12/21 (in French)         	02/25/21 (in French)         	02/04/21 (in English)            	

* Each series of three dots [  ] represents one participant's profile.

Appendix K: Focus Group Etiquette

****English Version Below**

Merci d'avoir accepté de participer à cette étude. La discussion d'aujourd'hui permettra de générer des données sur les politiques linguistiques au Québec. Vous discuterez de l'apprentissage des langues à l'école ainsi que de vos opinions et croyances quant à l'éducation de vos enfants.

Le respect de votre vie privée est de la plus grande importance. Je vous invite à partager avec le groupe en ayant l'assurance que vos noms, les noms de vos enfants, de leur école ainsi que toute information permettant de faire le lien en vous et les données de cette étude n'apparaîtront dans aucune publication.

Afin de respecter votre vie privée et la confidentialité de tous les participants de ce groupe, je vous demande de garder les informations partagées aujourd'hui confidentielles. Vous ne pourrez donc pas discuter de ce qui aura été dit par les autres participants avec des gens externes au groupe.

Bien qu'il n'y ait pas de risques directs en lien avec votre participation à cette étude, il est possible que le fait de parler de vos enfants et des politiques linguistiques fasse ressortir des émotions. Soyez rassurés qu'il est possible de vous retirer de cette étude à tout moment si vous en ressentez le besoin.

En prenant part au groupe de discussion, vous acceptez par le fait même de respecter l'opinion des autres parents. Si cela a le potentiel d'être difficile pour vous, je vous encourage à vous retirer du groupe de discussion et à demander une entrevue privée avec la chercheuse.

Il est possible que je chronomètre certaines questions dans le but de favoriser une discussion riche et équitable en temps. Si je vous donne un maximum de minutes ou de seconde pour vos réponses, je vous demande de respecter la limite de temps le plus possible.

Au besoin, je lèverai la main pour vous donner 10 secondes afin de conclure.

Lors de la discussion, je vous encourage à interagir avec les autres participants. Pour ce faire, vous pouvez lever la main ou écrire 'Commentaire' ou 'Question' dans l'espace 'Chat'. Je vous donnerai un tour de parole.

Les questions seront copiées dans le 'Chat'. Si vous êtes connectés à Webex via votre navigateur internet, les questions seront recopiées deux fois. C'est un petit bug.

Si vous avez des questions concernant la procédure, vous pouvez les poser dès maintenant. Sinon, je vais débiter avec la première question.

****English Version**

Thank you for your participation in this focus group study. Today's discussion will generate data on language policies in Quebec. You will discuss how opportunities for language learning in school align with your personal opinions and beliefs regarding your children's education.

Respecting your confidentiality is of the utmost importance. I invite you to share with this group freely and with the assurance that your names, the names of your children, their school, or any other information allowing data to be traced back to you will not be included in publications.

To respect the privacy and confidentiality of all focus group participants, I ask that you keep the information discussed during this session confidential. Refrain from sharing it with people from outside this group.

Although there are no anticipated risks associated with this study, it is possible that talking about your children and language policy trigger emotions. Rest assured that you may withdraw from this study at any time, should you feel the need to.

In agreeing to participate in this study, you agree to respect other parents' opinions. If this is a potential issue for you, you are encouraged to remove yourself from this focus group and ask for a private interview with the researcher.

I may time questions to foster a rich and balanced discussion. When I give you a maximum number of minutes or seconds to answer, I ask that you respect this timeframe as much as possible.

I will visibly raise my hand to give you 10 seconds to conclude your thoughts if needed.

In this focus group, you are encouraged to reply to what other participants choose to share. You can either visibly raise your hand or write the word "question" or "comment" in the chat. I will get back to you and give you a turn to speak.

The questions are written in the chat. If you connected to WebEx with the direct browser link, the questions will appear twice, this is a small glitch.

If you have questions regarding this procedure you may ask them now. Otherwise, I will begin recording the session.

Appendix L: Focus Group Questions and Routing

****English Version Below**

Question 1

S'il-vous-plaît présentez vos enfants au groupe:

- Âges et années scolaires
- La région, la ville et le quartier où est l'école
- Nationalité et/ou origine culturelle
- Veuillez décrire le niveau de compétence (ex: 0 à 100, débutant à avancé, etc.) de vos enfants dans les langues suivantes:
 - o Français
 - o Anglais
 - o Toute(s) autre(s) langue(s)

Question 2

- a) Vos enfants sont-ils admissibles à fréquenter l'école en anglais au Québec (oui/non)?
Comprenez-vous pourquoi votre famille fait partie de cette catégorie (admissible/inadmissible)?
- b) Décrivez le programme scolaire suivi par vos enfants (c.-à-d. classe d'accueil (francisation), français comme langue d'enseignement, bilingue, immersion, anglais comme langue d'enseignement, etc.). Pouvez-vous nous expliquer comment et pourquoi vous avez choisi ce type d'école ou de programme pour vos enfants.

Question 3

- a) Quelle importance accordez-vous à l'apprentissage des langues?
- b) Êtes-vous satisfait(e) du temps consacré à cette apprentissage à l'école?
- c) Que pensez-vous de la qualité de l'enseignement de ces langues à l'école de vos enfants?

Question 4

Prenez-vous des initiatives en dehors du temps scolaire (activité, tutorat, etc.) afin de favoriser l'apprentissage des langues chez vos enfants? Si oui, s'il-vous-plaît décrivez le coût et combien de temps votre famille consacre à ces activités.

Question 5

À la fin du secondaire 5, quelle compétence linguistique (français, anglais, autre) prévoyez-vous que vos enfants auront?

Question 6

- a) Quel est votre degré de contrôle (1 à 10) sur :
 - o La quantité et la qualité de l'enseignement de l'anglais à l'école de vos enfants?
 - o La quantité et la qualité de l'enseignement du français à l'école de vos enfants?
- b) Logique (choisir 1 des 2)

(Si le degré de contrôle fourni par les participants était principalement hétérogène)

- Voudriez-vous commenter sur les différents niveaux de contrôle partagés par les membres du groupe?

(Si le degré de contrôle fourni par les participants était principalement homogène)

- Croyez-vous que d'autres catégories de parents québécois ont le même niveau de contrôle que celui que vous avez mentionné ? En l'occurrence, comment pensez-vous que les catégories de parents suivantes auraient répondu à la question 6 : Immigrants de première génération, parents nés au Canada, détenant un certificat d'admissibilité ou non, vivant à l'intérieur du Grand Montréal, vivant à l'extérieur du Grand Montréal?

Question 7

Croyez-vous que les politiques linguistiques scolaires actuelles devraient être revues?

- Si oui, quelles modifications y feriez-vous?
- Si non, détaillez comment les politiques linguistiques scolaires actuelles correspondent à vos croyances et opinions quant à l'apprentissage des langues.

Question 8

Souhaitez-vous partager autre chose sur le sujet de ce groupe de discussion ou souhaitez-vous poser une question au groupe ou à un participant en particulier ?

****English Version**

Question 1

Please introduce your children to the group:

- Age and school grade
- Region/City/Neighbourhood where your children go to school
- Nationality and/or cultural background
- Describe your children's level of proficiency (example: 0 to 100, beginner to advanced, etc.) in the following languages:
 - o French
 - o English
 - o Any other language

Question 2

- a) Are your children eligible to attend school in English in Quebec (yes/no)? Do you understand why your family falls under this category (eligible/ineligible)?
- b) Describe your children's school program: French/English/bilingual school, regular/immersion/accueil program, etc.? Can you explain how/why you chose this type of school and program?

Question 3

- a) How important is language learning to you?

- b) Are you satisfied with the amount of time dedicated to learning those languages in your children's school?
- c) Are you satisfied with how those languages are taught in your children's school?

Question 4

Do you take or do you plan on taking initiatives outside of school to support language learning in your children? Explain, and please describe the time and financial commitment if applicable.

Question 5

At the end of Grade 11, how proficient do you think your children will be (French, English, other)?

Question 6

- a) What degree of control (1 to 10) do you have as a parent on :
 - o how much and the quality of French language education your children receive at school?
 - o how much and the quality of English language education your children receive at school?

- b) Routing (choose 1 of the 2)

(If degree of control provided by participants were mostly heterogeneous)

- Would you like to comment on the various degrees of control expressed in this group?

(If degree of control provided by participants were mostly homogeneous)

- Do you believe other categories of Quebec parents have the same level of control as the one you mentioned? For example, how do you think the following categories of parents would have answered question 6 : First generation immigrants, Canadian-born, eligible, ineligible, living inside the Greater Montreal area, living outside the Greater Montreal area?

Question 7

Do you believe Language Policies in Quebec's schools should be revisited?

- If yes, please explain how you would modify those policies?
- If not, explain how current language of instruction policies correspond to your beliefs and opinions on language learning.

Question 8

Would you like to share anything else about this focus group's topic or do you want to ask a question to the group or to a specific participant?

**** Version française ****

**Les parties prenantes silencieuses de la loi 101 :
L'influence de la géographie, de l'immigration et de l'admissibilité sur la perception des
parents québécois à l'égard de l'enseignement des langues et sur leur attitude face aux
politiques sur les langues officielles**

Andréanne Langevin
Université McGill

Mémoire présenté à l'Université McGill en réponse partielle aux exigences du diplôme de
maîtrise en enseignement des langues secondes

Andréanne Langevin©
Faculté d'Éducation
3700, rue McTavish Montréal
QC H3A 1Y2 Canada

andreeanne.langevin@mail.mcgill.ca

TABLE DES MATIÈRES

Résumé.....	4
Abstract.....	5
Remerciements	6
1. Introduction.....	7
2. Contexte historique.....	11
La loi 101	13
Politique provinciale et opposition fédérale	17
3. Cadre théorique	21
‘L’appartenance’	21
Les parents et la Théorie des parties prenantes de Freeman	24
4. Revue littéraire.....	28
Situation géographique	28
Antécédents migratoires familiaux	30
Admissibilité à l’enseignement en anglais.....	32
Questions de recherche	35
5. Méthodologie	36
Positionnement de la chercheuse	36
Théorie constructiviste ‘grounded’	38
Échantillonnage.....	39
Caractéristiques des participants.....	42
<i>Géographie</i>	42
<i>Antécédents d’immigration de la famille</i>	44
<i>Admissibilité à l’enseignement en anglais</i>	47
Protocole des groupes de discussion.....	48
<i>Regroupements</i>	48
<i>Matériel</i>	49
<i>Déroulement des entretiens en groupes de discussion</i>	49
L’analyse des données	50
<i>Transcription</i>	50
<i>Matériel</i>	51
<i>L’analyse des données</i>	51
6. Résultats.....	54
Thème 1 : L’enseignement du français, perçu comme accessible et hautement désirable	56
Thème 2 : L’enseignement de l’anglais, le bilinguisme perçu comme un privilège	62
Thème 3 : Le plurilinguisme à l’école, perçu comme absent ou nié	72
Thème 4 : Attitudes envers la protection linguistique ou les conséquences modernes des décisions passées.....	78

Thème 5 : Attitudes envers la modernisation de la loi 10 ou comment trouver un équilibre ...	83
Résumé thématique	86
7. Discussion	89
La prédominance du français : trouver l'équilibre	90
Le bilinguisme : un idéal pas si nouveau	91
Diviser les élèves selon leur langue : la « fatigue de la ségrégation »	93
Les politiques de langue d'enseignement : une partie prenante silencieuse.....	94
8. Conclusion	98
Limitations	98
Orientation pour de futures recherches	99
En terminant.....	102
9. Références.....	104
10. Annexes	109
Annexe A: Extrait de la Charte de la langue française	109
Annexe B: Extrait de la Charte canadienne des droits et libertés	110
Annexe C : Tableau des initiatives de recrutement réussies	111
Annexe D : Initiatives de recrutement infructueuses	112
Annexe E : Appel à la participation (médias sociaux).....	113
Annexe F : Formulaire de consentement du participant (versions française et anglaise)	114
Annexe G : Questions de l'entrevue d'admission à la participation	117
Annexe H : Situation géographique des écoles des enfants des participants (Québec).....	118
Annexe I : Situation géographique des écoles des enfants des participants (GM)	119
Annexe J : Répartition des participants en groupes de discussion.....	120
Annexe K : Étiquette du groupe de discussion	121
Annexe L : Questions et routage des questions des groupes de discussion.....	123

Résumé

La Charte de la langue française québécoise privilégie le droit collectif de protéger la langue officielle de la province plutôt que la liberté individuelle des parents de choisir la langue d'enseignement qu'ils préfèrent pour leurs enfants. Ce mémoire examine les opinions qu'ont 44 parents québécois sur les politiques de langue d'enseignement et la façon dont ces dernières influencent l'expérience d'apprentissage des langues à l'école de leurs enfants. Les résultats de cette étude mettent en lumière si ces parents, en tant que parties prenantes des politiques linguistiques, croient que les dispositions concernant la langue d'enseignement correspondent à l'expérience scolaire qu'ils attendent et souhaitent pour leurs enfants. La recherche était fondée sur la théorie des parties prenantes de Freeman (1984), qui postule que « les groupes et les individus qui peuvent affecter ou sont affectés par la réalisation d'[une organisation]... méritent donc une considération dans la prise de décision de gestion proportionnellement à l'enjeu qu'ils détiennent » (p. 25). La théorie ancrée a été utilisée pour l'échantillonnage et l'analyse des données. Une comparaison des perspectives et des expériences des participants a été faite en fonction des caractéristiques suivantes : (1) la situation géographique des participants (habitant dans la grande région de Montréal par rapport au reste du Québec), (2) les antécédents familiaux d'immigration des participants et (3) l'accès des participants à l'enseignement en anglais pour leurs enfants. Même si la plupart des participants ont exprimé une profonde appréciation du français et du temps consacré à son apprentissage dans les écoles du Québec, les participants dont les enfants n'étaient pas admissibles à l'école en anglais se sont sentis désavantagés dans leurs efforts pour soutenir le bilinguisme de leurs enfants, un objectif commun à la majorité des participants. Les enjeux entourant la qualité de l'enseignement de la langue seconde et le manque de temps consacré à l'enseignement de l'anglais dans les écoles françaises étaient particulièrement problématiques pour ces participants. Bien que les parents qui ont participé à cette étude considéraient la maîtrise du français et de l'anglais comme nécessaires pour leurs enfants, ils se sont opposés à la façon dont les politiques linguistiques du Québec institutionnalisent le privilège d'apprendre une langue seconde à l'école.

Abstract

In Quebec, the Charter of the French Language ensures the protection of the French language, namely through provisions regulating language of instruction in schools. Such language policies favour the collective right to maintain the province's official language over the individual freedom of parents to choose a preferred language of instruction for their children. This thesis study examined the opinions of 44 Quebec parents regarding language of instruction policies and how they influence their children's language learning experience in school. This study's findings shed light on whether these parents, as policy stakeholders, believe provisions regarding language of instruction align with the school experience they expect and desire for their children. The research was grounded in Freeman's (1984) Stakeholder Theory, which posits that "groups and individuals that can affect or are affected by the accomplishment of [an organization] ... therefore deserve consideration in managerial decision making proportionally to the stake they hold" (p. 25). Grounded theory was used for sampling and data analysis. A comparison was made of participants' perspectives and experiences based on the following characteristics: (1) participants' geographical location (living in the Greater Montreal Area versus the rest of Quebec), (2) participants' family immigration background, and (3) participants' access to English education for their children. Although most participants expressed a deep appreciation for French and the time dedicated to learning it in Quebec schools, participants whose children were not eligible for English schooling felt at a disadvantage in their efforts to support their children's bilingualism, a common goal for the majority of participants. Issues surrounding the quality of second language teaching and a lack of time dedicated to teaching English in French schools were particularly problematic for these participants. Although parents who participated in this study considered the command of both French and English necessary for their children, they opposed how Quebec's language policies institutionalize the privilege of learning a second language at school.

Remerciements

Un grand merci à chacun des 44 parents, issus de partout au Québec, qui ont donné de leur temps pour participer à cette étude malgré leur horaire chargé. Avec cette publication, j'espère qu'ils se sentiront entendus et représentés.

Merci à mon conjoint de m'avoir soutenue dans mes études et dans tous les aspects de ma vie. Il a dû jouer le rôle de père et de mère bien trop souvent ces dernières années. Merci à nos deux enfants pour leur compréhension quand maman devait travailler durant de longues heures. Vous trois êtes mes superstars et mon inspiration.

Merci à ma directrice de recherche, Dre Susan Ballinger. Inlassablement encourageante, patiente et compréhensive, il n'y a personne d'autre avec qui j'aurais pu imaginer travailler sur ce projet pluriannuel. Ce mémoire est le résultat de ses brillants conseils.

1. Introduction

Au Québec, la quête d'une identité nationale articulée autour d'une langue commune, le français, a jeté les bases d'un ensemble unique de politiques linguistiques. L'environnement linguistique singulier et complexe de cette province canadienne francophone entourée d'anglophones continue de façonner l'identité québécoise. En 2006, le premier ministre du Canada, Stephen Harper, a annoncé la motion de la nation québécoise devant le Parlement (Chevrier & Ministère des relations internationales, 1997, p. D. para 10.). Pour la première fois de l'histoire, le gouvernement fédéral a reconnu que les Québécois formaient une nation au sein d'un Canada uni (Freake et al., 2011, p. 22). Cette reconnaissance tant attendue a relancé certaines « questions fondamentales sous-jacentes centrées sur les questions d'identité et d'appartenance collectives : Qu'est-ce que le Québec ? Qui appartient au Québec ? » (p.22).¹

Dans son travail influent sur les communautés et le nationalisme, Anderson (2016) explore le rôle important des langues dans l'édification de la nation. L'auteur évoque la propagation progressive de « la conviction que les langues (en Europe du moins) étaient, pour ainsi dire, la propriété personnelle de groupes bien spécifiques [...] ayant droit à leur place autonome dans une fraternité d'égaux »² (p. 159) . Poursuivant cette idée, Wright (2016) explique le rôle de la langue dans le développement de concepts tels que l'identité nationale et l'État-nation :

« les dirigeants ont entrepris de modeler les populations à l'intérieur de leurs frontières pour qu'elles soient cohérentes sur un certain nombre de continuums, y compris la langue, [devenant ainsi] un groupe qui se considérait comme une entité culturelle et linguistique, ou du moins dont les dirigeants le voyaient comme tel [et] cherchait à acquérir un territoire, qui serait exclusivement pour le groupe. C'est ce que nous pourrions appeler l'État-nation (p.21-22).³

¹ Traduction libre de : “key underlying questions centred on issues of collective identity and belonging: *What is Quebec? Who belongs to it?*” (p.22).

² Traduction libre de : “the conviction that languages (in Europe at least) were, so to speak, the personal property of quite specific groups [...] entitled to their autonomous place in a fraternity of equals” (p. 159).

³ Traduction libre de : “rulers set out to mould the populations within their borders to be cohesive on a number of continua, including language, [thus becoming] a group that saw itself as a cultural and linguistic entity, or at least whose leaders saw it as such [and] sought to acquire territory, which would be exclusively for the group. This we could term the nation state.” (p.21-22).

Au lendemain de la guerre de Sept Ans, le roi vaincu Louis XV cède la colonie de la Nouvelle-France à la Couronne britannique avec la signature du traité de 1763. Quatre-vingt-dix ans plus tard, l'ancienne colonie française portant son nouveau nom - la province de Québec - a commencé à assister à une période de troubles civils. Ses habitants francophones se sont rebellés contre les forces britanniques lors d'une phase de l'histoire connue sous le nom de la révolte ratée des Patriotes de 1837-1838. La révolte a abouti à la publication du rapport Durham de 1839, qui proposait une série de mesures « toutes destinées à placer les Canadiens français en position de subordination dans l'espoir qu'ils seraient assimilés »⁴ (Oakes & Warren, 2007, p. 26). -27). Alors que l'Empire britannique commençait à « peupler le Bas-Canada [Québec] de sujets fidèles à Sa Majesté »⁵ (p.27), les Canadiens français ont commencé à adopter le *nationalisme de survivance* pour préserver leur culture. Cette survie ethnique était fondée sur les valeurs de vie rurales et de foi catholique (s'opposant au protestantisme anglo-saxon). C'est alors que l'Église catholique commença ainsi à jouer un rôle déterminant dans l'administration publique et le domaine privé afin de préserver la culture québécoise dans la province de Québec (Mathieu, 2001). La religion finira par perdre de son pouvoir d'influence sur l'administration publique de la province pendant une période appelée la Révolution tranquille qui aura été alimentée par des idéologies laïques. L'Église est alors remplacée par la langue française qui devient le vecteur de la culture québécoise et participe au transfert des pouvoirs économiques et décisionnels de la province vers les Québécois francophones.

Ce besoin de sauvegarde de la culture québécoise conduit les idéologues nationalistes à plaider pour la création d'un État-nation québécois; une entité nationale distincte ayant droit à son propre pouvoir de détermination (Castonguay, 2002, p. 150). Des constats inscrits dès 1965 dans le rapport de la première Commission sur le bilinguisme et le biculturalisme au Canada valident en partie l'idée d'une province québécoise ayant droit à une certaine autodétermination. Le commissaire de l'époque a confirmé que les Québécois se sont toujours considérés comme une entité culturelle et linguistique distincte du reste du Canada anglais (Laurendeau & Dunton, 1965).

⁴ Traduction libre de : “all designed to put French Canadians in a position of subordination in the hope that they would be assimilated”.

⁵ Traduction libre de : “populate Lower Canada [Quebec] with subjects loyal to Her Majesty”

L'identité linguistique et culturelle distincte des Québécois a alimenté deux référendums infructueux sur l'indépendance en 1980 et en 1995. Considérée comme un échec national par les indépendantistes, cette interruption dans la quête d'autodétermination a joué un rôle dans la notion désormais bien ancrée de survie d'un groupe culturel minoritaire au Canada, les Québécois, par le biais de la protection du français, leur langue commune menacée. Aujourd'hui, il n'est pas rare que les décideurs utilisent la thèse de la survie culturelle pour justifier des politiques visant à protéger la vitalité du français, fleuron de la nation québécoise distincte. En conséquence, un certain nombre de politiques ont été mises en place dans la province pour contrôler l'utilisation du français et des autres langues. Cet ensemble complexe de politiques linguistiques restrictives a des répercussions sur les domaines publics et privés de la vie dans la province. La promulgation de ces politiques ne s'est pas faite sans difficultés ; le gouvernement du Québec a fait face à beaucoup de résistance tout au long de ce processus et continue de faire face à une vive opposition jusqu'à ce jour.

Certaines des dispositions politiques les plus controversées de la province sont liées au système d'éducation publique et à la langue d'enseignement. Même s'il existe des écoles françaises et anglaises au Québec, seuls les enfants titulaires d'un certificat d'admissibilité peuvent être instruits en anglais. Ce certificat est le plus souvent obtenu par l'intermédiaire d'un parent préalablement scolarisé en anglais au Canada. Les parents qui ne possèdent pas ce certificat doivent, par défaut, envoyer leurs enfants dans une école française où toutes les matières sont enseignées en français à l'exception des cours d'anglais langue seconde. Cela a été contesté à plusieurs reprises devant les tribunaux.

Les dispositions scolaires de la politique linguistique assurant la survie de la langue dans les écoles contredisent l'un des droits constitutionnels du Canada d'éduquer son enfant dans la langue choisie par les parents. Ainsi, les politiques québécoises sur la langue d'enseignement limitent la liberté des parents de choisir la langue d'enseignement. Pourtant, restreindre l'accès à l'école anglaise et éduquer la grande majorité des enfants québécois en français s'est avéré jusqu'à présent la politique de survie linguistique la plus efficace mise en œuvre par la province (Castonguay, 2002, p. 157). Ces points de vue opposés sur les politiques linguistiques mettent en évidence deux soliloques distincts qui persistent dans la province : d'un côté, le français est

menacé et devrait être protégé malgré l'empiètement sur le droit des parents de choisir une langue d'enseignement ; de l'autre, une part de la liberté individuelle des parents est niée et leurs enfants peuvent être perçus comme des pions dans la bataille pour la survie de la langue.

Plutôt que de comparer deux monologues opposés, cette recherche vise à générer un dialogue en positionnant les parents d'élèves directement impactés par les politiques linguistiques au centre de la discussion. L'étude présentée dans ce mémoire cherche à savoir si les parents d'enfants d'âge scolaire sont d'accord avec les politiques linguistiques en vigueur en examinant comment ces politiques façonnent l'expérience scolaire d'apprentissage des langues de leurs enfants. Tout au long de cette étude, les parents sont reconnus comme des parties prenantes légitimes du système éducatif québécois. Leur donner une voix contribuera à évaluer si les politiques linguistiques actuelles répondent aux attentes des parents québécois en matière d'apprentissage des langues à l'école.

2. Contexte historique

L'aménagement linguistique au Québec prend ses racines au début des années 1960 lors de la Révolution tranquille. La montée d'une nouvelle conscience de la langue comme vecteur identitaire où le français devient non seulement le symbole national de l'identité québécoise, mais dont la promotion est également considérée comme essentielle pour remédier à bon nombre d'inégalités socio-économiques et obstacles à la mobilité sociale (Oakes et Peled, 2017, p. 22). Dans les années 60, le premier ministre du Québec, Jean Lesage, a commencé à réaffirmer les droits économiques des Canadiens français grâce à de puissants slogans nationalistes tels que *Maîtres chez nous* et *Il faut que ça change*. Avec ces nouveaux slogans faisant écho aux idéologies de l'autodétermination, un vent de changement commence à souffler sur la province. Les Canadiens français ne se définissent plus par leur foi catholique; ils commencent plutôt à promouvoir une identité francophone comme caractéristique commune les unissant au sein d'une société distincte. Ce chapitre présente un aperçu historique des événements qui ont abouti à la création des politiques linguistiques modernes du Québec.

Au milieu des années 1960, le célèbre personnage politique René Lévesque, qui lancera éventuellement le Parti québécois, a exprimé ouvertement ses inquiétudes pour ses concitoyens francophones. Il était un fervent défenseur de la langue française. Il croyait que ses locuteurs ne devaient pas subir de discrimination fondée sur leur langue, bien que l'anglais soit toujours considéré comme la langue des affaires et du prestige social à ce moment de l'histoire au Québec. Dans un discours prononcé à l'Université McGill en 1966, il déplore que de nombreuses entreprises semblent arrogantes et ignorantes du fait que 80 % de la population est française (Provencher, 1975, p. 221). Lévesque faisait notamment référence à la pratique consistant à attribuer les postes de direction bien rémunérés dans les industries québécoises aux anglophones qui, en retour, imposaient l'utilisation de l'anglais comme langue du travail. Le discours de Lévesque était un appel à l'action. Dès lors, il a pressé ses collègues politiciens d'adopter des politiques qui amélioreraient le statut socio-économique des francophones et mettraient fin à la discrimination linguistique à laquelle ils étaient confrontés depuis plus de 200 ans. Développant cette idée dans un discours ultérieur, Lévesque se positionna en opposition à la communauté

anglophone, en parlant d'un « Canada français éveillé », dont les citoyens s'opposent aux « privilèges enracinés d'une minorité dominante » (Provencher, 1975, p. 222).

L'année suivante, le Parti Union nationale, un parti politique pro-francophones élu par la majorité canadienne-française, ratifie la première politique linguistique officielle de la province en 1968, la Loi pour promouvoir la langue française au Québec (Loi 63). Ce projet de loi portait principalement sur les dispositions relatives à l'éducation. Son principal objectif était de s'assurer que tous les élèves québécois avaient une connaissance pratique du français à la fin de leurs études. Pour ce faire, les écoles anglaises devaient désormais offrir des cours de français à leurs élèves anglophones. Le projet de loi 63 obligeait également le ministère de l'Éducation à offrir des cours de français aux immigrants arrivant au Québec. Néanmoins, ce premier projet de loi n'est perçu par de nombreux politiciens que comme une faible tentative de légiférer sur la promotion de la langue française.

Puisque l'anglais était encore largement perçu comme la langue des affaires et de l'avancement socio-économique, le projet de loi 63 n'a su renverser la tendance en baisse de l'usage de la langue française déjà bien amorcée dans la province. Pour ce qui est de l'éducation, comme les parents conservaient la liberté d'éduquer leurs enfants dans la langue de leur choix, ils choisissaient encore souvent l'anglais (Chevrier & Ministère des relations internationales, 1997). Ainsi, pour donner suite aux recommandations du rapport Gendron (1972) qui identifiait plusieurs lacunes du projet de loi 63, le premier ministre du Québec, Robert Bourassa, édicta la Loi sur la langue officielle (ou projet de loi 22) en 1974. Ce nouveau projet de loi réaffirma l'importance historique du français et en fit la langue officielle de la province (Chevrier & Ministère des relations internationales, 1997; Gouvernement du Québec, 1976; Oakes & Warren, 2007). Avec le projet de loi 22, non seulement le gouvernement permettait aux Québécois de vivre leur vie en français, mais leur langue jouissait à présent d'un statut officiel.

La loi 101

Avant l'adoption des politiques linguistiques, l'usage du français dans la province était en fait en train de s'éroder. Les projets de loi 63 et 22 ne se sont pas avérés suffisamment robustes pour inverser la tendance. Des recensements corroborant cette érosion ont fourni au gouvernement Lévesque élu en 1976 les données nécessaires pour justifier l'adoption d'une politique linguistique plus stricte.

À l'aide des chiffres tirés du recensement national de 1971 et des recommandations circonscrites dans le rapport Gendron (1972), le démographe et statisticien Louis Duchesne (1977) a comparé des données recueillies en 1961 et en 1971 pour évaluer l'évolution de l'usage de la langue au Québec. Il concentre une partie de son étude sur un phénomène appelé *transfert linguistique*. Le transfert linguistique est le processus par lequel un individu adopte une langue autre que sa langue maternelle et utilise cette nouvelle langue dans sa vie quotidienne (p.64). De 1961 à 1971, le statisticien a noté une légère augmentation des transferts vers l'anglais dans la population canadienne-française. Ce transfert vers l'anglais n'était pas préoccupant puisqu'au début des années 1970, le taux de fécondité des mères canadiennes-françaises était encore légèrement supérieur à celui des mères anglophones. Cet afflux plus important de bébés français avait pour effet de contrebalancer les transferts du français vers l'anglais (p.65). Cependant, cet équilibre était sur le point de basculer en raison d'une baisse marquée de la fécondité des Canadiennes françaises.

En effet, dans la seconde moitié du 20^e siècle, le taux de fécondité de la population canadienne-française a commencé à chuter. Le déclin, d'abord lent, s'accélère dans les années 70. Bien que Duchesne ait constaté lors de son étude que les transferts linguistiques du français vers l'anglais et les taux de fécondité s'équilibraient de 1961 à 1971, la situation changea radicalement dix ans plus tard. Entre 1971 et 1977, on a observé que le taux global de fécondité dans la province avait atteint des creux sans précédent, tant chez les francophones que chez les anglophones. Pour pallier ce manque à gagner démographique, le gouvernement du Québec a dû se tourner vers l'immigration massive. Cela a eu pour effet de soutenir la croissance démographique, de prévenir

le vieillissement de la population, et de maintenir un équilibre dans le bassin de main-d'œuvre (Castonguay, 2002, p. 149; Duchesne, 1977).

Une autre observation clef dans l'analyse de Duchesne (1977) était la forte proportion de transfert linguistique vers l'anglais chez les jeunes immigrants. Il note que 71 % des nouveaux arrivants adoptent l'anglais dans leur vie quotidienne après s'être installés au Québec (1977, p.73). Les adultes issus de l'immigration préféraient donc utiliser l'anglais plutôt que le français en raison, probablement, du statut durable de l'anglais comme langue des affaires dans la province et du reste de l'Amérique du Nord. Ils étaient plus susceptibles d'inscrire leurs enfants à l'école anglaise plutôt qu'à l'école française, ce qui a entraîné des transferts linguistiques vers l'anglais et l'accélération du déclin du français dans la province (p.74).

Aux yeux des décideurs politiques, la menace posée par le transfert linguistique avait le potentiel de causer des conséquences désastreuses dans une province qui assistait à une transformation rapide de son paysage démographique redessiné par l'immigration. À la nécessité urgente de renforcer les politiques linguistiques s'ajoute la baisse rapide du nombre d'élèves inscrits dans les écoles françaises. Entre 1971 et 1975, les écoles anglaises accueillent un nombre croissant d'élèves francophones et issus de l'immigration et le système public français connaît une baisse des nouvelles admissions (Duchesne, 1980, p. 27). Sur la base des chiffres du recensement de 1971, les décideurs ont tourné leur regard vers la création d'un cadre juridique strict entourant l'utilisation du français dans la province.

Par conséquent, la Charte de la langue française, également connue sous le nom de loi 101, voit le jour en 1977 et vient renforcer et prolonger les dispositions introduites par des projets de loi 63 et 22. Le projet de loi 101 avait une portée plus large que ses prédécesseurs, notamment en promouvant la langue française dans les sphères privée et publique. Dorénavant, la loi 101 façonnerait les interactions institutionnelles et sociales dans la province, plaçant la protection du français au premier plan de la prise de décision politique.

Bien que quelques-unes de ses dispositions aient été modifiées au fil des années, la Charte de la langue française du Québec demeure en vigueur à ce jour. Parmi les dispositions les plus

célèbres de la loi 101 se retrouvent les dispositions ayant trait à la langue d'enseignement dans les écoles publiques. Les décideurs politiques à l'origine du projet de loi 101 s'étaient entendus sur des dispositions qui feraient du français la langue d'enseignement obligatoire de la maternelle à la fin du secondaire et ce, pour tous les élèves de la province (à quelques exceptions près).

Malgré le fait que la ratification en 1977 de la loi 101 ait été accueillie favorablement par la majorité des Québécois, certains ont vu dans la loi 101 une nette rupture avec les recommandations antérieures contenues dans le rapport Laurendeau-Dunton (1965) et le rapport Gendron (1972), ce qui a notamment ouvert le pas à plusieurs contestations judiciaires quant à la limitation du libre choix des parents de choisir la langue d'enseignement de leurs enfants. Le rapport Laurendeau-Dunton recommandait notamment au gouvernement de maintenir le libre choix. Le rapport Gendron, quant à lui, recommandait au gouvernement d'instaurer « un système scolaire unifié dont le programme général serait établi sur une base de bilinguisme » (p.72). Toujours selon Gendron (1972), « Ce système scolaire devrait aussi, avec le temps, venir à bout de la fragmentation et de la désunion qui tendent à se perpétuer dans la dualité actuelle, que les écoles et les écoliers soient ou non séparés selon la langue, la religion, l'ethnie » (1972, Vol2., p.72).

Néanmoins, à partir de 1977, les enfants québécois dont les parents n'avaient pas été scolarisés en anglais seraient obligatoirement scolarisés en français. Quant à leurs homologues anglophones dont les parents avaient été scolarisés en anglais, un statut exceptionnel de libre choix leur était accordé. Dans la Charte de la langue française, les articles 73.1 et 73.2 (annexe A) limitent l'accès à l'enseignement en anglais. Au Québec, seuls les parents citoyens canadiens qui ont fréquenté l'école en anglais au Canada ont le droit d'inscrire leurs enfants dans les écoles publiques anglophones. Ces parents reçoivent un certificat d'admissibilité à l'école anglaise, qui peut être transmis à leurs descendants directs⁶.

Malgré divers degrés d'approbation populaire, l'impact durable de la loi 101 sur la vitalité de la langue est marquant dans la société québécoise moderne. Les universitaires qui étudient les

⁶ D'autres exceptions existent. Certains participants à cette étude bénéficient d'un tel statut exceptionnel pour leurs enfants et ceux-ci sont discutés au cas par cas.

politiques linguistiques de la province et leurs impacts soutiennent qu'aujourd'hui « les francophones québécois ont l'ascendance démolinguistique, politique et économique pour agir avec assurance comme une majorité dominante dans la province »⁷ (Bourhis et Foucher, 2012, p. 14).

Corroborant cette affirmation, les ethnolinguistes Corbeil et Houle (2013) ont analysé les transferts linguistiques au sein de la jeune population montréalaise issue de l'immigration et ont constaté que la majorité de cette population choisissait d'utiliser le français dans sa vie quotidienne, alors qu'une majorité priorisait l'anglais avant l'instauration des politiques linguistiques. Corbeil et Houle ont attribué le renversement du transfert linguistique à l'application de la loi 101 dans les écoles, c'est-à-dire à la mise en œuvre du certificat d'admissibilité (p. 43). Leurs conclusions ont été appuyées quelques années plus tard par une publication de l'Office québécois de la langue française (2019) qui traitait du phénomène des transferts linguistiques vers le français au sein de la population issue de l'immigration, où les enfants issus de l'immigration apprennent le français à l'école, puis adoptent cette nouvelle langue d'accueil comme langue parlée à la maison dans leur famille (p. v). Selon les conclusions de l'Office, les nouveaux immigrants ont adopté la langue commune du Québec, le français, comme langue de transfert, notamment parce que l'anglais était devenu moins attrayant et que le français était devenu plus utile dans leur vie quotidienne.

L'impact de la loi 101 sur le système scolaire anglophone a contribué à minimiser l'influence de l'anglais dans la province. En effet, suite à l'adoption de la loi 101, les inscriptions dans les écoles anglaises ont commencé à chuter rapidement. Entre 1972 et 2012, les écoles anglaises ont connu une baisse surprenante de 60 % de leur population étudiante (ABEE, 2018, p. 10). Selon des données récupérées en 2015 auprès du ministère de l'Éducation, 90 % des enfants québécois étaient inscrits dans une école française qui représentait 98 % de la population étudiante francophone, 28 % de la population étudiante anglophone et 89 % de la population étudiante issue de l'immigration. (OQLF, 2019, p. V). Ce chiffre est d'autant plus révélateur que seulement

⁷ Traduction libre de : “Québécois Francophones have the demolinguistic, political, and economic ascendancy to act as a secure dominant majority in the Province”

20 % des élèves issus de l'immigration étaient inscrits dans une école française en 1976, soit l'année précédant la ratification de la loi 101.

Ces chiffres semblent constituer une preuve solide du succès de la Charte de la langue française et de la performance remarquable de ses dispositions légiférant la langue d'enseignement. D'un point de vue démolinguistique, ralentir et même commencer à renverser une tendance linguistique assimilatrice en l'espace de quelques décennies constitue un triomphe politique. Or, on ne peut ignorer que ces politiques, bien que considérées comme un exploit par plusieurs, sont entourées de controverses. Loin d'être unanimement applaudie, la loi 101 a fait l'objet de nombreuses critiques et contestations judiciaires depuis sa ratification - son grief le plus célèbre étant qu'elle contredit fondamentalement l'Article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés au chapitre des droits des locuteurs de langues minoritaires. La section suivante explique cet imbroglio juridique.

Politique provinciale et opposition fédérale

Pour comprendre la controverse entourant la loi 101, il faut souligner qu'au Canada, la protection des langues minoritaires ne relève pas uniquement des gouvernements provinciaux. En fait, le Canada a élaboré l'Article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés (CCDL) dans le but précis de protéger les langues minoritaires qui existent dans le pays. Pour sa part, la branche judiciaire du gouvernement fédéral, la Cour suprême du Canada, « souligne souvent la lutte continue pour maintenir la vitalité de la langue française au Québec compte tenu de l'utilisation répandue de l'anglais sur le continent »⁸ (Bergman & Daniels, 2015, pp. 3- 4). Cette section donne un aperçu de l'implication du gouvernement fédéral dans le débat pour la survie de la langue.

L'article 23(1)a) de la CCDL traite des droits à l'instruction dans la langue de la minorité en accordant aux citoyens canadiens « dont la première langue apprise et encore comprise est celle

⁸ Traduction libre de : “often highlights the continued struggle to maintain the vitality of the French language in Quebec given the widespread use of English on the continent”

de la population francophone ou anglophone minoritaire de la province où ils résident [...] le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue » (CCRF, 1982) (Annexe B). Au moment de la ratification de la CCDL, l'article 23(1)a) était considéré comme une clause de non-exception qui, par définition, interdit à tout gouvernement provincial ou territorial de se soustraire à son obligation de protéger les droits de la langue de la minorité (Bergman et Daniels, 2015). Selon l'article 23(1)(a), chaque parent canadien devrait être libre de choisir d'envoyer ses enfants dans une école anglaise ou française, pourvu qu'il puisse prouver que l'enfant a appris cette langue comme langue maternelle et la comprend encore.

Selon l'article 23(1)(a) de la CCDL, un immigrant qui aurait, par exemple, un enfant anglophone devrait avoir le droit de l'envoyer dans une école anglaise au Québec et ce, même si ce parent n'a jamais reçu d'instruction en anglais. Suivant la même logique, un enfant né de parents francophones mais qui aurait appris l'anglais comme langue maternelle dans ses premières années (ex. à la garderie, avec sa famille élargie, etc.) devrait aussi, selon l'article 23(1)(a), avoir le droit de fréquenter l'école en anglais au Québec, même aucun de ses parents n'a reçu d'instruction en anglais. Cela dit, les articles 72 et 73 de la Charte de la langue française du Québec contredisent l'article 23(1)(a) de la CCDL : au Québec, une langue d'enseignement n'est pas déterminée par la langue parlée par l'enfant, mais plutôt par la langue d'enseignement des parents et leur citoyenneté.

La disposition de la CCDL sur les droits linguistiques en matière d'éducation de la minorité a été ratifiée cinq ans après l'adoption du projet de loi 101. Immédiatement, le gouvernement du Québec a contesté la CCDL devant la Cour suprême du Canada en se fondant sur l'argument selon lequel l'article 23(1)(a) était un obstacle illégitime à la protection de la langue française, qui était déjà assurée par les politiques linguistiques adoptées dans la province cinq ans auparavant. En 1982, les décideurs québécois ont décidé de combler le vide juridique laissé ouvert par l'article 23(1)(a). Cependant, une concession a dû être faite par le Québec pour gagner la cause.

Avant l'entrée en vigueur de la Loi constitutionnelle de 1982 dont la CCDL fait partie, l'admissibilité à l'éducation en anglais n'était accordée qu'aux parents qui avaient fréquenté une école anglaise au Québec dans le projet de loi original de 1977, article 73. Cette condition d'admissibilité était alors connue sous le nom de *Clause Québec*. À la suite de la contestation judiciaire de 1982, la *Clause Québec* a été remplacée dans la Charte de la langue française par la *Clause Canada*, qui stipule désormais que l'admissibilité à l'éducation en anglais est accordée aux parents qui ont fréquenté l'école anglaise et ce, n'importe où au Canada.

En retour, la Cour suprême a modifié la CCDL afin que l'article 23(1)a soit lu de concert avec l'Article 59 de la Loi constitutionnelle de 1982. L'Article 59 stipule que l'article 23(1)a ne s'applique pas au Québec jusqu'à ce que l'Assemblée Nationale de la province consente à la disposition de l'Alinéa 23(1)a et à ce jour, un tel consentement n'a pas été donné (Canada, 2020, Droits à l'éducation dans la langue de la minorité, article 23). Par conséquent, le Québec a conservé le pouvoir légal d'appliquer sa politique précédemment adoptée limitant l'accès à l'éducation en anglais dans la province en fonction de la langue de scolarisation des parents.

Le Québec est la seule province canadienne à défendre un ensemble aussi strict de politiques linguistiques, ce qui en fait un domaine de recherche unique. Bien que sa loi 101 contrevienne à un document juridique aussi fondamental que la CCDL, la province française a réussi à protéger une langue minoritaire contre les menaces posées par la mondialisation et l'assimilation linguistique anglophone. Puisqu'au Québec, c'est la langue d'enseignement des parents plutôt que la langue maternelle de l'enfant qui accorde aux parents la liberté de choisir entre l'anglais ou le français comme langue d'enseignement pour leurs enfants, la recherche présentée dans cette thèse porte sur les parents québécois en tant que partie prenante de la politique linguistique québécoise. Selon Freeman (1984), les parties prenantes sont des acteurs « qui peuvent affecter ou être affectés par »⁹ les réalisations d'une organisation (p.25). Dans le cadre de ce travail de recherche, le gouvernement de la province est l'organisation qui applique les politiques linguistiques affectant diverses parties prenantes, dont notamment les parents québécois.

⁹ Traduction libre de : « can affect of be affected by »

Ce projet de recherche explore les attitudes et les perceptions de parents dont les enfants sont directement touchés par les politiques linguistiques du Québec. Puisque les dispositions incluses dans la Charte de la langue française n'ont pas été révisées en profondeur depuis la Loi constitutionnelle de 1982, cette thèse vise à brosser un portrait moderne des expériences de divers parents québécois afin de déterminer si les politiques actuelles s'alignent avec leurs attentes en matière d'apprentissage des langues chez leurs enfants. Cette étude reconnaît la légitimité des parents en tant que partie prenante du système éducatif québécois, un principe expliqué dans le chapitre suivant.

3. Cadre théorique

Le paragraphe d'ouverture de ce mémoire mentionne deux questions posées dans Freake et al. (2011). La première est « Qu'est-ce que le Québec ? ». Les preuves empiriques présentées dans le chapitre précédent montrent comment, au cours des décennies qui ont suivi la ratification de la loi 101, la protection du français s'est avérée être au cœur de l'identité québécoise (Anderson, 2016, p. 150). L'accent que met le Québec sur la survie linguistique répond donc en grande partie à la première question de Freake et al. : « Qu'est-ce que le Québec ? ». Le Québec est une province francophone qui protège activement le français, langue indispensable à son identité nationale (Elke, 2001, pp. 270-271 ; Rousseau & Côté, 2017, p. 404).

Le présent chapitre se penche sur la deuxième question de Freake et al. (2011) : « Qui appartient au Québec ? ». Pour tenter d'apporter une réponse, la section suivante examine la notion d'« appartenance » en ce qui concerne la construction d'une identité nationale.

'L'appartenance'

En étudiant les politiques provinciales et l'appartenance, la chercheuse en relations identitaires minoritaires Yuval-Davis (2006) discute de « ce qui est exigé d'une personne spécifique [...] pour avoir le droit d'appartenir, d'être considérée comme appartenant à la collectivité ?¹⁰ (p.209). L'autrice conclut qu'il y a généralement une absence de consensus concernant ces exigences. Elles sont, selon Yuval-Davis, spécifiques à l'identité de chaque nation.

En l'absence d'une constitution provinciale, l'*identité nationale* est un concept que les Québécois tentent encore de définir. La notion d'« appartenance à un groupe social » et son lien avec l'identité est expliquée par Taylor (1985) comme le processus par lequel des caractéristiques ou des propriétés (par exemple : des attributs physiques, des antécédents migratoires, une provenance, des capacités, etc.) deviennent une partie de l'identité d'un individu lorsque cette

¹⁰ Traduction libre de : “what is required from a specific person [...] to be entitled to belong, to be considered as belonging to the collectivity?”

personne les reconnaît comme étant d'une importance capitale dans la façon dont elle se définit au sein du groupe auquel elle appartient :

« Si je suis fier d'[un attribut] et que je le vois comme me conférant l'appartenance à une certaine classe de personnes que je considère comme marquée par certaines qualités que j'apprécie en moi, alors cela fera partie de mon identité »¹¹ (Taylor, 1985, p. 34).

Au Québec, il ne semble pas y avoir de véritable définition de ce que c'est être *Québécois*. En effet, « l'idée d'officialiser une citoyenneté québécoise a été vivement débattue par tous et rejetée par plusieurs pour des motifs juridiques »¹² (Oakes, 2004, p. 553). Par exemple, une dispute populaire omniprésente dans les médias québécois tourne autour de l'identification des *Québécois de souche* (les Québécois d'origine) de la province (Hébert, 2017 ; Louys, 2018 ; Ravary, 2018). Le terme *Québécois pure laine* est aussi parfois utilisé pour représenter quelqu'un qui a des attributs purement québécois, lui permettant ainsi de s'inscrire au sein du groupe social ethnoculturel *québécois*. Elke (2001) explore ce concept d'appartenance à l'identité québécoise avec des participants qui s'identifient comme *Québécois de souche*. Dans cette étude, l'auteur demande aux participants d'énumérer les caractéristiques qu'ils jugent nécessaires pour être considérés comme des Québécois. Les attributs suivants ressortent comme jouant un rôle déterminant dans l'association à l'identité québécoise : être né au Québec, avoir des ancêtres québécois, parler québécois¹³ et être catholique (Elke, 2001, p. 207).

Cependant, la population ethnoculturelle de plus en plus diversifiée dans la province transforme le bassin démographique des Québécois qui *ont ce qu'il faut* pour être considérés comme des Québécois de souche. De même, Lamarre (2007) souligne que s'il est « encore tout à fait possible de parler d'anglophones et de francophones au Québec, un nombre croissant de jeunes n'appartiennent à aucun des deux groupes »¹⁴ (p.126). Dans une étude ultérieure, Lamarre (2013)

¹¹ Traduction libre de : “If I am proud of [an attribute], and see it as conferring on me membership in a certain class of people whom I see as marked off by certain qualities which I value in myself as an agent and which come to me from this background, then it will be part of my identity”.

¹² Traduction libre de : “the idea of formalizing a *Québécois* citizenship has been hotly debated by all and rejected by many on legal grounds”.

¹³ « Parler québécois » est utilisé par Elke (2001) par opposition à « Parler français » tel que souligné dans Oakes (2004).

¹⁴ Traduction libre de : “still entirely possible to talk about Anglophones and Francophones in Quebec, a growing number of young people do not belong to either group ”.

souligne comment, en raison des interactions linguistiques et culturelles entre les membres de différents groupes linguistiques, il est de plus en plus difficile de distinguer « qui est francophone, qui est anglophone, et [...] les personnes vivant avec deux ou trois langues »¹⁵ (p. 53). *L'identité québécoise*, dans son sens traditionnel ou *de souche*, est donc de plus en plus rare. Selon les caractéristiques décrites dans Elke (2001), le nombre de résidents du Québec pouvant se dire *Québécois de souche* est voué à diminuer ou même à disparaître à moins que les francophones et les anglophones arrêtent d'interagir ensemble et que l'immigration ne cesse dans la province.

Un des effets collatéraux de cette quête identitaire des Québécois est sans doute le fait que pour les nouveaux arrivants, *résider* n'est pas toujours synonyme d'*appartenir* à. Ce postulat est d'ailleurs âprement débattu dans les médias et le milieu universitaire québécois (Bouchard, 2012 ; Mathieu, 2001 ; McAndrew, 2016 ; Oakes & Warren, 2007 ; Rousseau, 2014, 2021). Ils peuvent être citoyens, mais peuvent-ils « appartenir » au Québec ? La question reste sans réponse. Afin de rediriger cette délicate discussion vers une voie plus productive, je propose d'explorer la valeur bilatérale du mot « appartenance », dans l'espoir de fournir une compréhension alternative de la notion d'appartenance au Québec.

En examinant la notion de *citoyenneté*, Yuval-Davis explique comment *l'appartenance à une nation* est un concept « construit sur les bases d'une relation réciproque de droits et de responsabilités entre les individus et l'État »¹⁶ (2006, p. 205). Donc, pour en revenir à la deuxième question de Freake et al. (2011), peut-être que l'explication de Yuval-Davis sur la réciprocité dans la relation État-citoyen peut contribuer à fournir une réponse et trouver qui appartient au Québec. Ainsi, en appliquant le principe de relation réciproque de Yuval-Davis à cette deuxième question de Freake et al. (2011) – soit *Qui appartient au Québec?* – nous lirons désormais : *À qui le Québec appartient-il?*

¹⁵ Traduction libre de : “who is a Francophone, who is an Anglophone, and [...] people living with two or three languages”.

¹⁶ Traduction libre de : “constructed as a *reciprocal relationship* of rights and responsibilities between individuals and the state”.

Les sections suivantes explorent cette dernière question à savoir *À qui appartient le Québec*. Fondant l'argumentation sur le principe de la relation réciproque, une évaluation est faite pour savoir qui devrait être inclus lorsque les politiques linguistiques de la province sont rédigées, adoptées, puis mise en œuvre. En d'autres mots : Qui sont les parties prenantes de la loi 101?

Les parents et la Théorie des parties prenantes de Freeman

Les parties prenantes sont définies par Freeman (1984) comme « des groupes et des individus qui peuvent affecter ou sont affectés par la réalisation d'une organisation »¹⁷ (p.25). Selon la Théorie des parties prenantes (Stakeholder Theory) (TPP), les décideurs « doivent réfléchir aux effets sur un certain nombre de parties prenantes »¹⁸ pour maximiser leur profit avant de prendre une décision (p.26). Bien que la TPP ait été développée pour répondre au besoin du secteur privé de mieux représenter ses parties prenantes, cette théorie économique est de plus en plus appliquée au secteur public, notamment en ce qui concerne l'élaboration des politiques où les élus adoptent des mesures visant à maximiser le bien-être des citoyens qu'ils représentent et qui sont impactés par les décisions prises (Bernstein et al., 2021 ; Bridges & McLaughlin, 1994 ; Buchholz & Rosenthal, 2004 ; Dixon, 1992). Selon les principes de la TPP, au Québec, tous les parents sont des parties prenantes des politiques sur la langue d'enseignement puisque l'éducation de leurs enfants en est directement impactée.

Selon la Théorie des politiques publiques (Buchholz & Rosenthal, 2004), les décideurs adoptent des politiques représentant les souhaits collectifs où « les décisions non marchandes sont prises par ceux qui participent au processus de politique publique et représentent leur point de vue sur ce qui est le mieux pour eux-mêmes et la société dans son ensemble »¹⁹ (p.149). Buchholz et Rosenthal (2004) suggèrent que la Théorie des politiques publiques « expose le cadre théorique

¹⁷ Traduction libre de : “groups and individuals that can affect, or are affected by, the accomplishment of [an organization]”.

¹⁸ Traduction libre de : “must think through the effects on a number of stakeholders”.

¹⁹ Traduction libre de : “nonmarket decisions are made by those who participate in the public policy process and represent their views of what is best for themselves and society as a whole”.

dans lequel les idées de la Théorie des parties prenantes [...] peuvent être mises en œuvre dans la société »²⁰ (p.149-150).

Buchholz et Rosenthal (2004) soutiennent que « la politique publique est plus qu'un processus politique nécessaire pour maintenir le fonctionnement du marché, c'est un processus social qui aide à insuffler au marché une vision morale »²¹ (Buchholz et Rosenthal, 2004, p. 150). Ainsi, en accord avec le principe d'équité de Phillips (1999), les défenseurs de l'application de la TPP au secteur public (Bridges & McLaughlin, 1994 ; Buchholz & Rosenthal, 2004) reconnaissent que cette *vision morale* est issue des personnes qui ont un intérêt dans une politique spécifique et qui sont servis par cette politique.

Freeman (1984) soutient que « les processus qui aident à prendre en compte les préoccupations de nombreux groupes »²² permettent aux décideurs de représenter toutes les parties prenantes dans le processus décisionnel, proportionnellement à la participation qu'ils détiennent dans une organisation (p.26). Ce concept de *représentation* sera plus tard lié au *Principe d'équité* de Phillips (1997), qui soutient que lorsque « des personnes ou des groupes de personnes acceptent volontairement les avantages d'un schéma de coopération mutuellement bénéfique [...], des obligations d'équité sont créées entre les participants de ce régime coopératif proportionnels aux bénéfices reçus »²³ (p.57). Suivant cette logique, les parents québécois devraient – en tant que partie prenante de la loi 101 – avoir leur juste mot à dire afin d'insuffler cette *vision morale* dans la façon dont la politique linguistique est menée dans la province.

Dans le domaine de l'éducation, une grande quantité de données de recherche indiquent que « toutes les parties prenantes (parents, enseignants, administrateurs, membres de la communauté) devraient participer et partager la prise de décision »²⁴ (Dixon, 1992, p. 15). En effet, les parents

²⁰ Traduction libre de : “lays out the theoretical frame within which the insights of stakeholder theory [...] can be implemented [in society]”.

²¹ Traduction libre de : “public policy is more than a political process required to keep the market functioning, it is a social process that helps infuse the market with moral vision”.

²² Traduction libre de : “processes which help take into account the concerns of many groups”.

²³ Traduction libre de : “persons or groups of persons voluntarily accept the benefits of a mutually beneficial scheme of co-operation [...], obligations of fairness are created among the participants in the co-operative scheme in proportion to the benefits accepted”.

²⁴ Traduction libre de : “all stakeholders (parents, teachers, administrators, community members) should participate and share in decision-making”.

ont un intérêt dans la politique éducative « en tant que clients, en tant que co-éducateurs et en tant que contribuables »²⁵ (Macbeth, 1994, p. 311). De plus, des études sur la participation des parents à l'élaboration des politiques scolaires ont montré « que sous presque toutes les formes, la participation des parents produit des gains mesurables dans la réussite des élèves »²⁶ (Dixon, 1992, p. 16).

Selon les partisans de la TPP (Freeman & Phillips, 2002 ; Phillips, 1997 ; Phillips & Margolis, 1999), trouver les parties prenantes légitimes est la clé d'une *représentation équitable* dans l'élaboration des politiques. Pour que ces politiques s'alignent mieux aux désirs de ses parties prenantes, il est important de déterminer *qui* elles sont et de les inclure dans le processus décisionnel. Cela justifie des efforts supplémentaires alloués à l'identification de toutes les parties prenantes ayant un intérêt légitime dans des politiques faisant, par exemple, l'objet d'une refonte (Freeman, 1984 ; Mitchell et al., 1997 ; Phillips, 1997). Cela pourrait éviter une situation où des parties prenantes disproportionnellement puissantes influencent les dispositions d'une politique en leur faveur et ce, même dans l'éventualité que leurs désirs ne soient pas cohérents avec les souhaits de la majorité (Johnson & Johnson, 2015 ; Kircher, 2019).

Cette problématique a été rendue évidente dans une étude ethnographique portant sur les attitudes des administrateurs scolaires à l'égard de la diversité linguistique dans les écoles américaines. Johnson et Johnson (2015) ont confirmé l'influence des parents issus d'une langue majoritaire sur les décisions des administrateurs concernant la politique linguistique de l'école. Dans cette étude, les auteurs ont constaté que les parents anglophones avaient un plus grand pouvoir d'influence que les parents hispanophones lorsqu'ils transmettaient leur vision des programmes d'apprentissage des langues aux administrateurs des écoles (p. 241). L'appartenance au groupe linguistique majoritaire (en l'occurrence l'anglais) a été identifiée par les chercheurs comme une caractéristique conférant du pouvoir. Les parents anglophones étaient donc plus susceptibles d'influencer la prise de décision des administrateurs. Pourtant, tous les parents de

²⁵ Traduction libre de : “as clients, as co-educators, and as taxpayers”.

²⁶ Traduction libre de : “that in almost any form, parent involvement produces measurable gains in student achievement”.

l'école étaient des parties prenantes tout aussi légitimes des programmes scolaires qui étaient enseignés à leurs enfants.

Similairement, la recherche présentée dans ce mémoire explore l'implication des parents québécois dans la politique de la langue d'enseignement ainsi que leur capacité à influencer l'expérience d'apprentissage des langues chez leurs enfants. Bien que les parents québécois aient peu de pouvoir sur la façon dont les politiques linguistiques sont mises en œuvre dans la province, un examen approfondi de leur désir quant à cet apprentissage a été effectué. Cet examen permet d'apprécier s'ils se sentent tous également bien servis par la politique linguistique actuelle. Ce projet de recherche évaluera les attitudes et opinions des parents québécois à l'égard de la langue d'enseignement en fonction de trois caractéristiques propres à ceux-ci, soit *la situation géographique, les antécédents migratoires familiaux* et *l'admissibilité à l'enseignement en anglais*. Ces caractéristiques sont détaillées dans le chapitre suivant.

4. Revue littéraire

Dans le cadre de cette recherche, les parents québécois qui se sont portés volontaire pour participer ont été répartis dans différents groupes de discussion en fonction de caractéristiques précises auxquelles ils s'identifiaient : *la situation géographique, les antécédents migratoires familiaux et l'admissibilité à l'enseignement en anglais*. Ces caractéristiques sont fondamentales à ce projet de recherche qui est basé sur celles-ci. Elles ont été intégrées à la méthodologie et à l'analyse des données recueillies afin de comparer les expériences des parties prenantes en matière de politiques sur la langue d'enseignement. Cette section explore chaque caractéristique en détails.

Situation géographique

Dans ce projet de recherche, une attention particulière est accordée au lieu de résidence des participants dans la province. Une grande partie de la littérature sur les politiques linguistiques québécoises fait référence à deux groupes démographiques distincts : les habitants de la Grande région de Montréal (GM) et les personnes résidant hors de la GM, dans le reste du Québec (RdQ) (Houle & Corbeil, 2021; OQLF, 2019). De nombreuses études isolent Montréal comme environnement linguistique distinct du RdQ. Des études comme celle de Termote et al. (1999) examinant les différences démalinguistiques entre la GM et le RdQ, celle de Lamarre (2013) soulignent la dynamique complexe bilingue et multilingue qui émerge à Montréal. L'étude de Kircher (2016a) corrobore quant à elle la notion que « l'anglais demeure une langue pivot dans les communications publiques et privées chez de nombreux Montréalais »²⁷ (p.17). Ce ne sont que quelques exemples de la distinction faite entre le GM et le RdQ dans la littérature scientifique.

La GM regroupe environ 50 % de la population québécoise. Duchesne (1977) soutenait que dès le recensement de 1971, « la description de la situation linguistique de l'ensemble du Québec [était] donc fortement pondérée par la concentration montréalaise mais cette dernière [était] très

²⁷ Traduction libre de : “English remains a pivotal language in public and private communications among many Montrealers”.

différente du reste du Québec par la concentration importante des anglophones et des allophones » (p.67-68). Ce constat est toujours d'actualité aujourd'hui comme le démontrent les données du recensement de 2016 qui rapportent que 17,4% de la population de la GM possède l'anglais comme langue maternelle contre 8,1% dans le RdQ et 34,4% de la population de la GM a une autre langue que l'anglais ou le français comme langue maternelle comparativement à 13,8 % dans la RdQ (Institut de la statistique du Québec, 2021, p. 14).

Au Québec, 75 à 80 % de la population anglophone vit dans la région de Montréal, le reste de cette population anglophone est donc dispersé sur le vaste territoire de la province, ce qui impacte l'accès aux services en anglais pour cette population minoritaire (Lamarre, 2007, p.117) Lamarre (2007) pointe vers l'exode des jeunes anglophones vers Montréal ou d'autres provinces comme une caractéristique déterminante des communautés anglophones en région (p.117). Cette tendance est également discutée dans Bourhis (2019) lorsque l'auteur explique comment cette « baisse du nombre d'élèves anglophones a été ressentie de façon plus dramatique dans les écoles isolées des régions de la province qui ne bénéficient pas de l'importante base d'élèves anglophones que l'on retrouve dans la région de Montréal »²⁸ (p.218).

L'accessibilité aux services pour la population de langue minoritaire n'est pas le seul impact d'une plus grande concentration d'anglophones et de nouveaux-arrivants dans la région métropolitaine de Montréal. Pour les personnes vivant à l'extérieur de la GM, avoir moins de contacts avec des anglophones et des locuteurs de langues d'origine peut avoir un impact sur l'accès à l'apprentissage d'une langue autre que le français. Oakes (2010) a mené une étude sur les attitudes des étudiants à l'égard de l'enseignement de l'anglais. Interrogés sur l'enseignement de l'anglais dans les écoles françaises, Oakes a observé que ces étudiants de Sherbrooke (une ville en dehors de la GM) n'étaient pas aussi convaincus que leurs homologues de la GM de l'importance d'apprendre l'anglais à l'école. Les collégiens du Grand Montréal interrogés étaient plus enclins à apprendre l'anglais, « étant en moyenne un peu plus d'accord que ceux de

²⁸ Traduction libre de : “drop in Anglophone pupils has been felt most dramatically in isolated schools across regions of the province which do not benefit from the large Anglophone student base found in the Montreal region”.

Sherbrooke »²⁹ pour dire que l'anglais devrait être enseigné plus intensivement à l'école (Oakes, 2010).

Antécédents migratoires familiaux

Depuis les années 60, la population scolaire du Québec s'est grandement diversifiée. Cette tendance ne devrait pas changer. Comme le souligne Termote (1997), les anglophones aussi bien que les francophones ont un comportement de fécondité qui ne leur permet pas d'assurer à moyen et long terme le renouvellement "naturel" de leur effectif de population. » (p.82). Cette perte démographique est accentuée par le peu d'attractivité relative du Québec comme destination pour les migrants interprovinciaux anglophones tel que souligné par l'auteur.

Aujourd'hui, 32,6 % des enfants du Québec ont au moins un parent né à l'extérieur du Canada (ISQ, 2020, p. 45). Tel qu'indiqué précédemment, l'article 73(1) de la Charte de la langue française (annexe A) stipule que seul « un enfant dont le père ou la mère est citoyen canadien et a reçu son instruction primaire en anglais au Canada est admissible à l'instruction en anglais au Québec ». Sous de telles conditions, les considérations suivantes sont faites concernant les parents issus de l'immigration et les politiques sur la langue d'enseignement :

- Au Québec, l'admissibilité à l'éducation en anglais est un droit de naissance accordé uniquement aux enfants de parents qui ont fréquenté l'école en anglais au Canada et qui sont citoyens canadiens;
- Même s'ils ont reçu une éducation en anglais ailleurs au Canada, les parents issus de l'immigration sans citoyenneté canadienne ne peuvent envoyer leurs enfants à l'école anglaise;
- Les enfants de parents issus de l'immigration peuvent obtenir l'admissibilité pour leurs enfants par le mariage avec une personne admissible.

Par conséquent, la grande majorité des enfants ayant des parents immigrants de première génération ne sont pas admissibles à l'enseignement de l'anglais au Québec. Kircher (2014) mentionne comment les enfants issus de l'immigration « sont au centre de nombreux efforts

²⁹ Traduction libre de : “agreeing on average slightly more than those in Sherbrooke”.

gouvernementaux actuels »³⁰ pour promouvoir le français comme langue publique commune (p.39). En effet, Bérubé (2004) reconnaît l'importance de la « mise en place de mesures favorisant l'apprentissage de la langue est considérée par plusieurs auteurs comme un moyen privilégié pour la société d'accueil d'apporter son support aux nouveaux arrivants » (p. 24). Cependant, une récente étude québécoise effectuée à travers la collecte de données provenant de groupes de discussion constitués de parents qui élevaient leurs enfants dans plus d'une langue a révélé que ces parents croyaient que « le français était important pour l'intégration, mais les immigrants désirent plus d'options bilingues et linguistiques d'origine »³¹ à l'école (Ballinger et al., 2020).

En 1969, le ministère de l'Éducation du Québec a instauré des programmes d'intégration en langue française (classe d'accueil) pour les enfants récemment arrivés au Québec et qui ne parlent pas encore le français. Les classes d'accueil sont spécialisées et obligatoires. Elles visent à intégrer les élèves nouveaux-arrivants à la classe régulière de français le plus rapidement possible. Ceci a pour but de favoriser les transferts linguistiques vers le français en milieu scolaire (Mc Andrew et al., 2001). Les enfants nouvellement immigrés sont placés dans ces classes dès leur arrivée au Québec. En accueil, un accent particulier est mis sur l'apprentissage fonctionnel du français, qui y est enseigné de manière intensive. Après un laps de temps allant de quelques mois à quelques années selon leur progrès, les élèves issus de l'immigration sont transférés dans la classe de français ordinaire dès que leur connaissance de leur nouvelle langue de scolarité est jugée suffisante.

L'obligation pour les parents dont les enfants ne parlent pas français d'inscrire leurs enfants dans des classes d'accueil a souvent été critiquée. Les parents issus de l'immigration qui ne peuvent pas choisir la langue d'enseignement de leurs enfants peuvent développer des sentiments de ressentiment envers une langue d'accueil qui leur est imposée (Allen, 2006, p. 261). Apprendre le français est pourtant une nécessité pour s'intégrer à la société québécoise. Attestant du succès de l'intégration des élèves nouveaux-arrivants dans le système éducatif français, Ledent et al. (2016)

³⁰ Traduction libre de : “are a particular focus of many of the current governmental efforts”.

³¹ Traduction libre de “French [was] important for integration, but immigrants desire more bilingual and heritage language options”.

ont examiné le choix de langue d'enseignement des étudiants issus de l'immigration lorsque vient le temps de choisir une institution post-secondaire. Ces chercheurs ont constaté qu'au Québec, près des trois quarts de ces élèves issus de l'immigration choisissent librement de poursuivre leurs études en français après avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires (p. 137).

Ce témoignage du succès de l'intégration en français des étudiants issus de l'immigration est toutefois teinté par le fait que ce choix d'un établissement d'enseignement supérieur de langue française dépend de certaines spécificités ethnoculturelles innées à ces étudiants. Par exemple, les étudiants dont les parents ont immigré d'un pays francophone ont choisi un établissement postsecondaire de langue française dans 82,5 % du temps contre seulement 40,2 % pour les étudiants dont les parents ont immigré d'un pays anglophone (Ledent et al., 2016, p. 130). De plus, les étudiants issus de l'immigration vivant à l'extérieur de la GM étaient plus susceptibles de poursuivre leurs études en français (85,4 %) en raison d'un accès limité aux collègues anglophones à l'extérieur de la région métropolitaine, tandis que les étudiants issus de l'immigration vivant à l'intérieur de la GM ont choisi un établissement postsecondaire français 63,4% du temps (p.130). Sabourin et al. (2010) ont trouvé des résultats similaires où plus de 75 % des étudiants dont les parents étaient originaires de pays où l'on parle le français ou une autre langue romane (c'est-à-dire le portugais, l'espagnol, le roumain, l'italien) ont choisi un collège postsecondaire français. Cependant, plus de 75 % des élèves dont les parents ne sont pas originaires de pays où l'on parle le français ou une langue romane ont choisi un collège postsecondaire anglophone (p.28). De plus, Sabourin et al. (2010) ont constaté que le choix d'une langue d'enseignement au postsecondaire par les élèves issus de l'immigration était motivé par un besoin de perfectionner leur langue seconde dans 9,0 % des cas (Sabourin et al., 2010, p. 38).

Admissibilité à l'enseignement en anglais

Une troisième caractéristique qui a été examinée dans cette étude était celle de l'admissibilité à l'enseignement en anglais. Cette caractéristique a été retenue parce qu'elle est centrale au fonctionnement de la politique linguistique en place au Québec. Les données recueillies dans ces recherches ont été analysées selon que les parents étaient admissibles ou non à l'enseignement en anglais au Québec en vertu de la loi 101.

Au Québec, les dispositions conscrites dans la loi 101 se rapportant à la langue d'enseignement ainsi que celle inclues dans la Charte canadienne des droits et libertés garantissent le droit à la scolarisation en anglais au Québec à ceux qui sont considérés comme des *ayants-droit* (tel qu'expliqué par Lamarre dans Bourhis et al., 2014, p. 178). Ces étudiants détiennent un certificat d'admissibilité qui un droit automatique dès la naissance et qui peut être transmis à leurs descendants directs. Ces ayants-droit bénéficient de la liberté de choisir d'envoyer leurs enfants dans une école anglaise ou française au Québec. Or, cette disposition a le potentiel de créer « un avantage positionnel qui ne peut être obtenu qu'aux dépens de quelqu'un d'autre. Ainsi, l'école [...] prépare mieux ses élèves (ou certains de ses élèves) aux candidatures ou à l'entrée à l'université »³² (Bridges & McLaughlin, 1994, p. 74).

Bien que le droit de choisir d'inscrire ses enfants à l'école française ou anglaise semble être un avantage ayant un impact positif sur les ayants-droit anglophones de la province, les ethnolinguistes décrivent cet avantage positionnel comme profitant à la majorité francophone du Québec. Chaque année, plus d'anglophones quittent le Québec vers d'autres provinces qu'ils n'y arrivent (Termote, 1997, p. 83-84). Si ce phénomène migratoire n'est pas alarmant pour la vitalité de la langue anglaise au Canada (Castonguay, 2002, p. 179), il exacerbe le problème auquel font face certaines écoles anglophones de garder suffisamment d'élèves inscrits pour rester ouvertes. En effet, « le nombre d'élèves anglophones étudiant dans le système scolaire anglophone est passé de 171 175 en 1971 à seulement 52 500 en 2017 »³³ (Bourhis, 2019, p. 218) et cette baisse constante s'est traduite au fil des ans par une diminution du financement public dans le système scolaire anglophone (Lamarre dans Bourhis et al., 2014, pp. 180-182).

Comme l'a souligné Bourhis (2019), « la loi 101 et les lois connexes ont atteint leur objectif de restreindre l'accès aux écoles anglaises, quel que soit le succès de ces écoles à favoriser la compétence scolaire et en français de leurs élèves anglophones »³⁴ (p.220). En effet, avant les

³² Traduction libre de : “a positional advantage which can only be achieved at someone else’s expense. Thus, the school [...] prepares its pupils (or some of its pupils) more effectively for job applications or for university entrance”.

³³ Traduction libre de : “the number of Anglophone pupils studying in the English school system dropped from 171,175 in 1971 to only 52,500 in 2017”.

³⁴ Traduction libre de : “Bill 101 and related laws have achieved their goal of restricting access to English schools regardless of the success of such schools in fostering the academic and French proficiency of their Anglophone pupils”.

programmes d'immersion en français populaires dans les écoles anglophones, les parents anglophones étaient « préoccupés par l'inefficacité des méthodes courantes d'enseignement des langues étrangères »³⁵ (Lambert et Tucker, 1972, p. 202). Ces premiers adeptes de l'éducation bilingue impliqués dans la création des premiers programmes d'immersion française au Canada souhaitaient permettre à leurs enfants anglophones de « communiquer avec leurs voisins canadiens-français puisqu'il était inconcevable pour ces parents que les deux groupes ethniques demeurent *incommunicado* à cause de leurs différences linguistiques »³⁶ (p.220).

Même si les écoles anglophones réussissent sans doute à enseigner le français par le biais de programmes d'immersion, l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec (QESBA) décrit la séparation entre les secteurs francophone et anglophone comme une lacune majeure, puisque les enfants anglophones demeurent séparés des enfants francophones (QESBA, 2002). En effet, les élèves anglophones « restent coupés d'une réalité sociale et culturelle francophone »³⁷ et leurs écoles seules sont incapables de leur fournir « l'un des sous-produits majeurs du bilinguisme espéré : à savoir se sentir à l'aise dans un Québec français »³⁸ (Lamarre, 2007, p. 128). Au fil des années, des tentatives pour combler ce fossé ont été faites. Par exemple, Option-Étude Châteauguay offre « une occasion unique aux élèves du secondaire québécois scolarisés dans des commissions scolaires divisées linguistiquement de se retrouver dans une expérience d'apprentissage partagée de la langue seconde [...] tout en respectant les clauses pédagogiques de la Charte de la langue française du Québec »³⁹ (Côté et al., 2016, p. 170). Cependant, de tels programmes doivent contourner les politiques existantes sur la langue d'enseignement en vigueur au Québec et sont donc rares à travers la province.

³⁵ Traduction libre de : “concerned about the ineffectiveness of prevalent methods of foreign-language teaching”.

³⁶ Traduction libre de : “communicate with their French-Canadian neighbors [as for these parents, it was inconceivable that] the two ethnic groups should remain *incommunicado* forever because of language differences”.

³⁷ Traduction libre de : “remain cut off from a Francophone social and cultural reality”.

³⁸ Traduction libre de : “with one of the major by-products of bilingualism hoped for: namely, to feel comfortable in a French Quebec”.

³⁹ Traduction libre de : “a unique opportunity for Quebec secondary school students educated in linguistically divided school boards to come together in a shared second-language learning experience [...] while respecting the educational clauses of Quebec’s Charter of the French Language”.

Questions de recherche

Cette revue de la littérature a fourni une justification détaillée de la sélection de *la situation géographique, les antécédents migratoires familiaux et l'admissibilité à l'enseignement en anglais* en tant que caractéristiques des parties prenantes constituant les profils des participants de cette étude. Compte tenu de ces caractéristiques, cette étude examinera les questions et sous-questions de recherche suivantes :

1. Quelle est l'influence de la situation géographique sur :
 - a) La perception des parents de l'expérience d'apprentissage des langues de leurs enfants ?
 - b) Les attitudes des parents vis-à-vis des politiques linguistiques ayant un impact sur leurs enfants à l'école ?

2. Quelle est l'influence des antécédents familiaux d'immigration sur :
 - a) La perception des parents de l'expérience d'apprentissage des langues de leurs enfants ?
 - b) Les attitudes des parents vis-à-vis des politiques linguistiques ayant un impact sur leurs enfants à l'école ?

3. Quelle est l'influence du statut d'admissibilité à l'enseignement en anglais sur :
 - a) La perception des parents de l'expérience d'apprentissage des langues de leurs enfants ?
 - b) Les attitudes des parents vis-à-vis des politiques linguistiques ayant un impact sur leurs enfants à l'école ?

La théorie constructiviste *grounded* a été la méthodologie retenue pour répondre à ces questions de recherche. Son utilisation est détaillée dans le chapitre suivant.

5. Méthodologie

En recherche qualitative, se positionner en tant que chercheurs sert à reconnaître que nous faisons « partie du monde social que nous étudions et que ce monde a déjà été interprété par d'autres acteurs sociaux existants... Une divulgation ouverte et honnête des biais possibles dans un positionnement de recherche doit montrer où et comment le chercheur pense qu'il a, ou peut avoir, influencé sa recherche » (Holmes, 2020, p.3). Par conséquent, ce chapitre débute avec mon positionnement de chercheuse et qui donne un aperçu de la façon dont mes expériences personnelles ont pu influencer la méthodologie de ce projet.

Positionnement de la chercheuse

Avant de commencer ce projet de recherche de maîtrise, j'ai enseigné l'immersion française à Montréal, Québec, pendant huit ans. À la Faculté d'éducation de l'Université McGill, j'étudie la politique linguistique provinciale et concentre mon travail sur les opinions des parents à l'égard de la législation sur la langue d'enseignement en vigueur dans le système scolaire québécois. En tant que chercheuse, j'espère contribuer à une représentation plus juste de la pluralité des opinions pouvant être prises en compte dans le processus d'élaboration des politiques de cette province.

J'ai été élevée à Saint-Lambert, sur la Rive-Sud de Montréal par deux parents francophones. Ayant grandi au Québec, j'ai directement vécu la puissante influence de la politique linguistique, qui a façonné de nombreux aspects de ma vie. Moi-même enfant de la loi 101, je comprends les limites qui peuvent découler d'une politique de la langue d'enseignement imposée à des élèves. Bien que ma ville natale de Saint-Lambert soit le berceau du premier programme d'école bilingue au Canada, à l'âge scolaire, on m'a refusé l'accès à l'enseignement bilingue puisque, conformément à la loi 101, je n'y étais pas admissible. Ainsi, mes parents m'ont plutôt inscrite à l'école française voisine, où mon exposition à une langue seconde était minimale tant en termes de qualité qu'en quantité. Au niveau postsecondaire, j'ai choisi de fréquenter un établissement anglais, le Collège Dawson, pour améliorer la maîtrise de ma langue seconde. J'ai ensuite complété un baccalauréat et un programme de maîtrise en enseignement des langues secondes à

l'Université McGill. Je suis la première personne de ma famille à avoir reçu une instruction postsecondaire en anglais.

Je suis maintenant mère de deux jeunes enfants qui, comme moi, sont nés et ont grandi au Québec. Cependant, l'éducation de mes enfants diffère de la mienne sur un aspect majeur, les langues parlées à la maison. Leur père a immigré de Corée du Sud il y a dix ans. À la maison, mes enfants parlent coréen avec lui et français avec moi. En tant que famille, nous nous efforçons de favoriser chez nos enfants un développement sain et un attachement profond à leurs deux langues premières, le français et le coréen, qu'ils parlent de manière égale. De plus, bien que nous ne le parlions jamais directement dans cette langue, nos enfants entendent des conversations en anglais entre mon conjoint et moi et ils parlent désormais couramment cette langue. Leurs répertoires en développement nous donnent confiance, à nous leurs parents, qu'ils parleront au moins ces trois langues couramment dans leur vie future.

J'ai commencé ce projet en cherchant à valider ma conviction personnelle que la loi 101 avait à elle seule supprimé mes chances d'atteindre le bilinguisme à un jeune âge. Cependant, au cours de la réalisation de cette étude, j'ai poursuivi de nombreuses réflexions épistémologiques et ma position globale sur la loi 101 s'est complexifiée depuis. L'automne prochain, je deviendrai parent de la loi 101. Comme leur mère, mes enfants ne sont pas admissibles à l'enseignement en anglais au Québec. Notre aîné entrera à la maternelle de l'école française du quartier en septembre prochain. Un tel événement familial apporte nécessairement son lot d'émotions à mes réflexions sur la politique de la langue d'enseignement.

En plus de me permettre de mieux comprendre les impacts de la loi 101 sur mon propre parcours d'apprentissage linguistique, mener ce projet me permet de témoigner de la perception des parents quant à l'influence de la politique sur l'avenir de leurs enfants. Je me trouve en accord avec ces participants. Incontestablement, je veux que mes enfants grandissent et se sentent connectés à leur identité française tout en maîtrisant bien ma langue maternelle. Pourtant, je ne voudrais pas que leur expérience d'apprentissage des langues et leurs futurs choix de carrière soient compromis au nom de la protection culturelle. De plus, parler à d'autres familles issues de l'immigration a confirmé mon impossible approbation d'une politique linguistique qui réfute

l'identité biculturelle de mes enfants. Une telle politique équivaudrait à invalider l'héritage coréen transmis par leur père, un résultat profondément incongru avec nos propres valeurs linguistiques familiales.

Ces expériences d'apprentissage et d'enseignement des langues, ainsi que le fait d'être parent de deux enfants plurilingues ont inévitablement impacté mon interprétation des résultats de cette étude. Bien que j'aie appliqué une méthodologie qualitative rigoureuse pour générer un ensemble de données robustes, c'est néanmoins dans l'optique décrite dans ce positionnement que j'ai mené cette étude.

Théorie constructiviste 'grounded'

Bien qu'il existe une abondante littérature académique portant sur les politiques linguistiques québécoises, la perception des parents à l'égard du bilinguisme (identifié comme un domaine d'importance significative dans le contexte américain dans par Surrain et Luk, 2019) est encore méconnue au Québec (comme indiqué dans Kircher, 2019). De plus, aucune étude empirique n'a été menée pour explorer les attitudes des parents québécois à l'égard des politiques linguistiques en vigueur susceptibles d'avoir un impact sur le bilinguisme de leurs enfants. La théorie constructiviste *grounded* (TCG) (Corbin & Strauss, 2015) a guidé la présente recherche et a aidé à dégager une compréhension de ce domaine relativement peu étudié.

La TCG se caractérise par son approche de la recherche visant à développer une théorie fondée sur les données où le chercheur construit de manière inductive une compréhension d'un phénomène peu étudié et ce, jusqu'à ce qu'une théorie émerge des résultats. Selon les principes de la TCG, laisser la théorie émerger à partir des données récoltées est « pertinent et productif puisqu'elle [s'adapte] aux problèmes immédiats étudiés, tout en ouvrant potentiellement des pistes d'enquête plus fructueuses »⁴⁰ (Dey, 2007, p. 172). Cela s'est traduit dans la méthodologie de recherche surtout lors de l'échantillonnage des participants qui est passé d'un *échantillonnage ciblé* à un *échantillonnage théorique* suite à la collecte de données initiales (Morse, 2007). Un

⁴⁰ Traduction libre de : “relevant and productive since it would at least fit the immediate problems being investigated, as well as potentially opening up more fruitful lines of enquiry.”

échantillonnage ciblé a été effectué selon la littérature de recherche disponible traitant des parents et de la politique linguistique au Québec. Après la collecte des données initiales, certains premiers résultats ont commencé à émerger et un *échantillonnage théorique*, plus spécifique, a été mis de l'avant afin d'approfondir ces découvertes. Cette transition dans les approches d'échantillonnage est détaillée ci-dessous.

Échantillonnage

L'échantillonnage des participants a commencé après avoir obtenu l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'Université McGill. Le recrutement des participants a été progressif, s'étalant sur quatre mois, de janvier 2021 à mai 2021. Aux premières étapes de la collecte de données, les participants étaient sélectionnés par *échantillonnage ciblé*. Dans la TCG, ce type d'échantillonnage est utilisé au début de la collecte de données, lorsque le chercheur construit une compréhension des concepts et de la théorie (Morse, 2007, p. 4). À ce stade, la sélection des participants est basée sur leur capacité à fournir des réponses aux questions de recherche. Ce recrutement précoce s'est fait par l'intermédiaire de membres de la famille, d'amis et de collègues demandant à leurs connaissances personnelles qui étaient des parents d'enfants d'âge scolaire s'ils seraient intéressés à participer à l'étude (Annexe C : Initiatives de recrutement réussies).

Après avoir analysé les ensembles de données recueillies lors des premiers groupes de discussion tenus en janvier et début février 2021, la méthode d'échantillonnage est passée de *ciblée* à *théorique*. Les participants étaient alors sélectionnés « en fonction des besoins descriptifs des concepts et de la théorie émergents »⁴¹ qui commençaient à se développer à partir des premières données (Morse, 2007, p. 6). Par exemple, certains des premiers participants ont exprimé des problèmes spécifiques à leur situation géographique et la politique linguistique qui régit l'apprentissage des langues (e.g. la vitalité des écoles anglaises dans les régions rurales du Québec). D'autres participants issus de l'immigration, quant à eux, ont fait part de leur difficulté à transmettre une langue d'origine à leurs enfants en raison d'une plus grande attention portée à l'apprentissage du français dans les écoles québécoises. De plus, certaines divergences dans les

⁴¹ Traduction libre de : “ according to the descriptive needs of the emerging concepts and theory. These needs dictate the sampling strategies and goals.”

expériences d'apprentissage linguistique ont commencé à apparaître dans les données selon que les participants soient inadmissibles ou admissibles à l'éducation en anglais au Québec.

À l'aide de la plate-forme de médias sociaux facebook, le recrutement fut élargi pour atteindre 55 groupes de parents ou groupes locaux supplémentaires et qui autorisaient les petites annonces (Annexe C : Initiatives de recrutement réussies et Annexe D : Initiatives de recrutement infructueuses). Un appel à participer a été rendu public sur chaque groupe ou envoyé aux administrateurs du groupe par messagerie pour approbation préalable lorsque la publication était réservée aux membres du groupe (Annexe E : Appel à participation).

Les parents intéressés à participer ont communiqué par courriel avec la chercheuse. Ils ont reçu un formulaire de consentement à lire et à signer électroniquement (Annexe F : Formulaire de consentement). Ce formulaire expliquait que le but de l'étude était d'explorer les opinions des parents québécois sur l'impact des politiques linguistiques sur l'expérience scolaire de leurs enfants. Le formulaire de consentement expliquait également que les résultats seraient anonymes et que les participants pouvaient se retirer de l'étude à tout moment, sans aucune répercussion. De plus, le formulaire mentionnait que les participants recevraient une carte-cadeau de 20\$ échangeable sur LesLibraires.ca en guise de compensation pour leur participation à cette étude. Enfin, le formulaire de consentement comprenait le numéro du certificat de recherche délivré conformément aux exigences de la Politique sur l'éthique de la recherche avec des participants humains de l'Université McGill et de l'Énoncé de politique du Tri-Conseil : Éthique de la recherche avec des êtres humains. Les participants étaient invités à s'y référer s'ils avaient des questions supplémentaires concernant cette étude ou souhaitaient contacter l'Université McGill pour leurs demandes.

Le protocole de ce projet de recherche comprenait une entrevue d'admission menée en privé entre la chercheuse et chaque participant à l'aide de la plateforme de visioconférence Cisco Webex (Annexe G : Questions d'entrevue d'admission). Au cours de ces courtes entrevues, la chercheuse a expliqué aux participants les détails du projet et le Formulaire de consentement du participant (préalablement signé par les participants) a été revu avec eux. La chercheuse a répondu aux questions des participants lorsque nécessaire. Les participants se sont également

assurés d’être en mesure d’éteindre leur caméra et de choisir un pseudonyme pour un anonymat optimal. Au cours de cette entrevue d'admission, les participants devaient également identifier les éléments suivants : la ville où se trouvait l'école de leurs enfants, si leurs enfants avaient un parent né à l'extérieur du Canada et le statut d'admissibilité de leur enfant à l'enseignement en anglais au Québec. Ces informations ont permis au chercheur d'organiser des groupes de discussion homogènes dans lesquels les participants étaient répartis selon leurs caractéristiques. Enfin, les participants ont été invités à indiquer leurs disponibilités pour participer à la discussion de groupe qui serait planifiée au moment le plus opportun pour tous les participants.

La saturation des données se produit lorsqu'aucune donnée supplémentaire n'est trouvée, malgré l'augmentation de la taille de l'échantillon (Charmaz, 2014, pp. 113-115 ; Morse, 2007, p. 3). Lorsque l'échantillonnage a atteint 44 participants, l'échantillon était suffisamment sophistiqué pour que le recrutement de nouveaux participants et leur participation à une discussion de groupe ne permette plus de raffiner les données recueillies. Afin d'atteindre *la saturation des données* dans cette étude, la taille de l'échantillon a dû être élargie pour inclure plus de participants qui pouvaient témoigner de leurs opinions et leurs expériences concernant leur situation géographique régionalisée, les défis ethnoculturels et les spécificités liées à l'admissibilité et à la politique linguistique ainsi que leurs impacts dans les écoles du Québec.

Ces 44 participants avaient un total de 80 enfants d'âge scolaire. Le tableau suivant représente l'âge des enfants des participants au moment de leur participation.

Tableau 1

Âge des enfants des participants

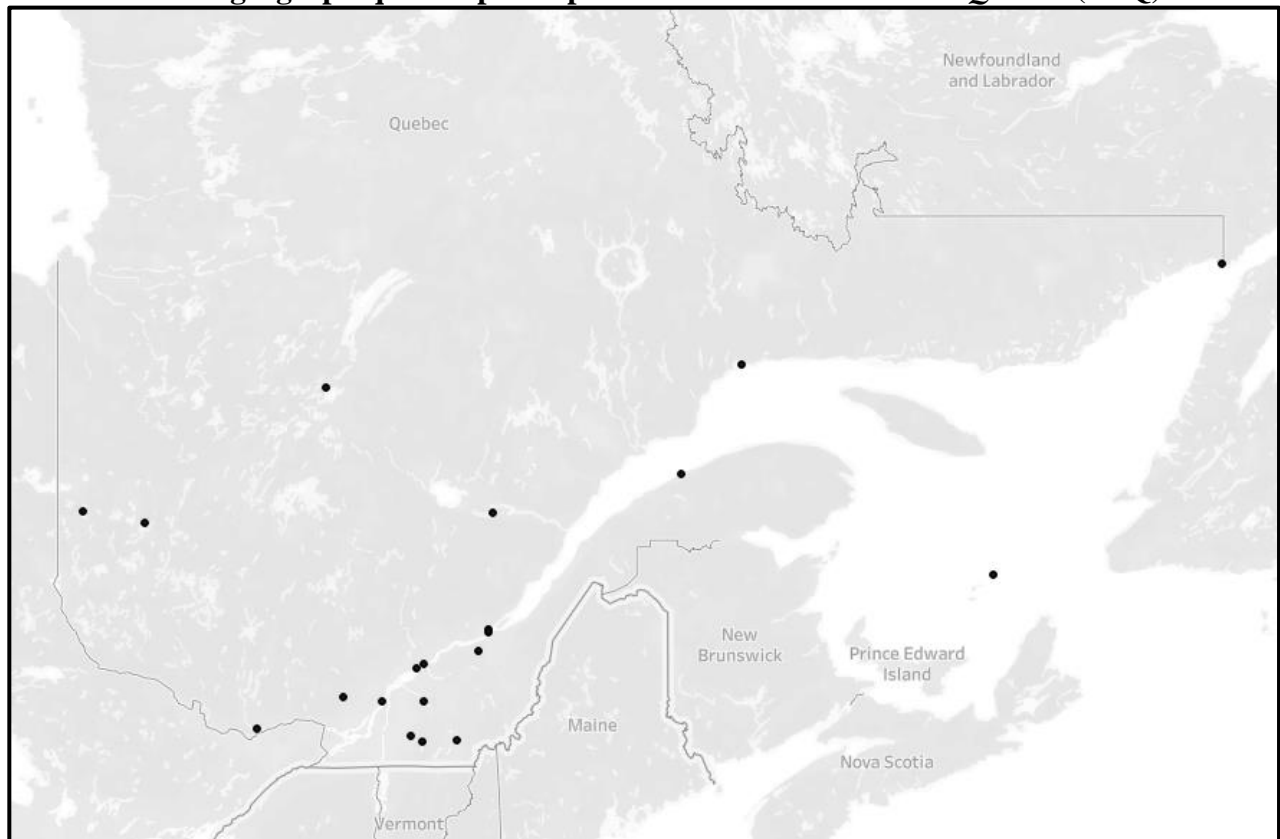
Âges (années)	Nombre d'enfants des participants qui ont cet âge
4-6	12
7-9	27
10-12	20
13-15	15
16-18	6
Total	80

Caractéristiques des participants

Vous trouverez ci-dessous le détail des caractéristiques des participants en fonction de leur association personnelle à celles-ci lors de l'entrevue d'admission. Ces caractéristiques sont : *la situation géographique, les antécédents migratoires familiaux et l'admissibilité à l'enseignement en anglais.*

Géographie

Situation géographique des participants vivant dans le *Reste du Québec (RdQ)*



● 20 participants avec enfants inscrits dans une école située dans le *Reste du Québec (RdQ)*

Situation géographique des participants vivant dans le *Grand Montréal* (GM)



○ 24 participants avec enfants inscrits dans une école située dans le *Grand Montréal* (GM)

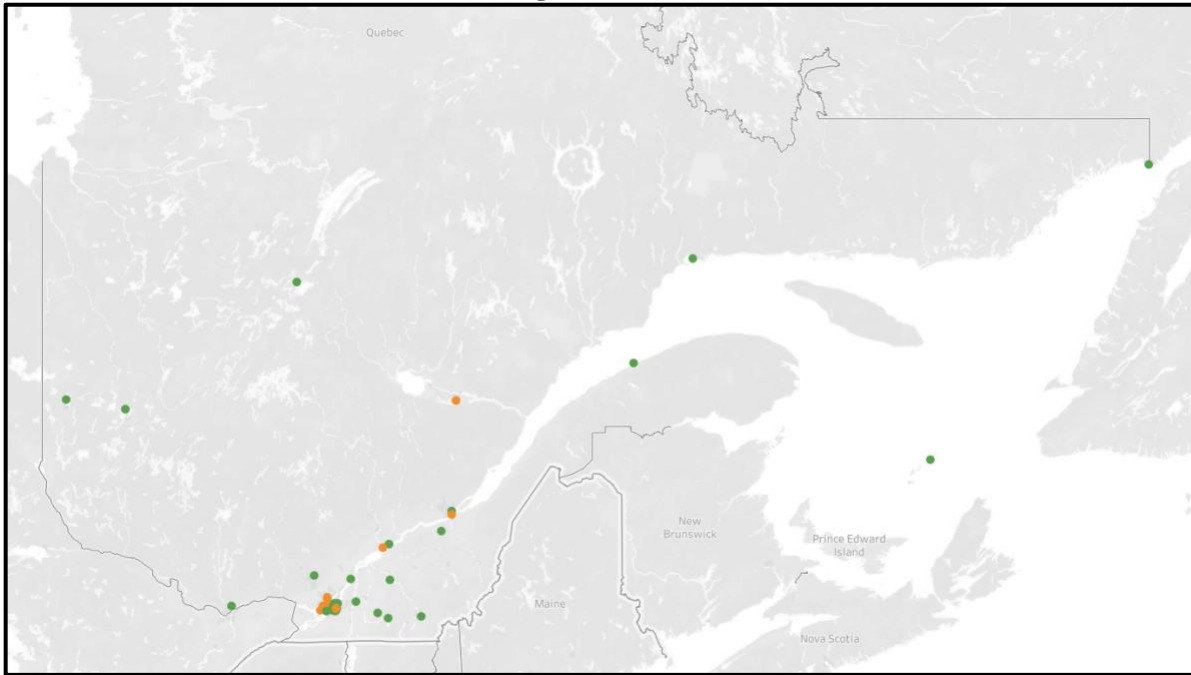
Cette caractéristique reflète le lieu où les enfants des participants ont fréquenté l'école. Si l'école de leurs enfants était située dans le Grand Montréal (île de Montréal, île de Laval et périphérie), les participants étaient considérés comme représentant la GM ($n = 24$, $n \approx 55\%$). Si l'école de leurs enfants était située dans le Reste du Québec, les participants étaient considérés comme représentant la RdQ ($n = 20$, $n \approx 45\%$). Au Québec, $N \approx 51\%$ de la population réside dans la GM et $N \approx 49\%$ de la population réside dans le RdQ (ISQ, 2020).

Pour voir des détails supplémentaires sur la situation géographique spécifique des participants par région administrative et GM par quartier, reportez-vous à :

- Annexe H : Situation géographique des écoles des enfants des participants (Québec)
- Annexe I : Situation géographique des écoles des enfants des participants (GM par quartiers)

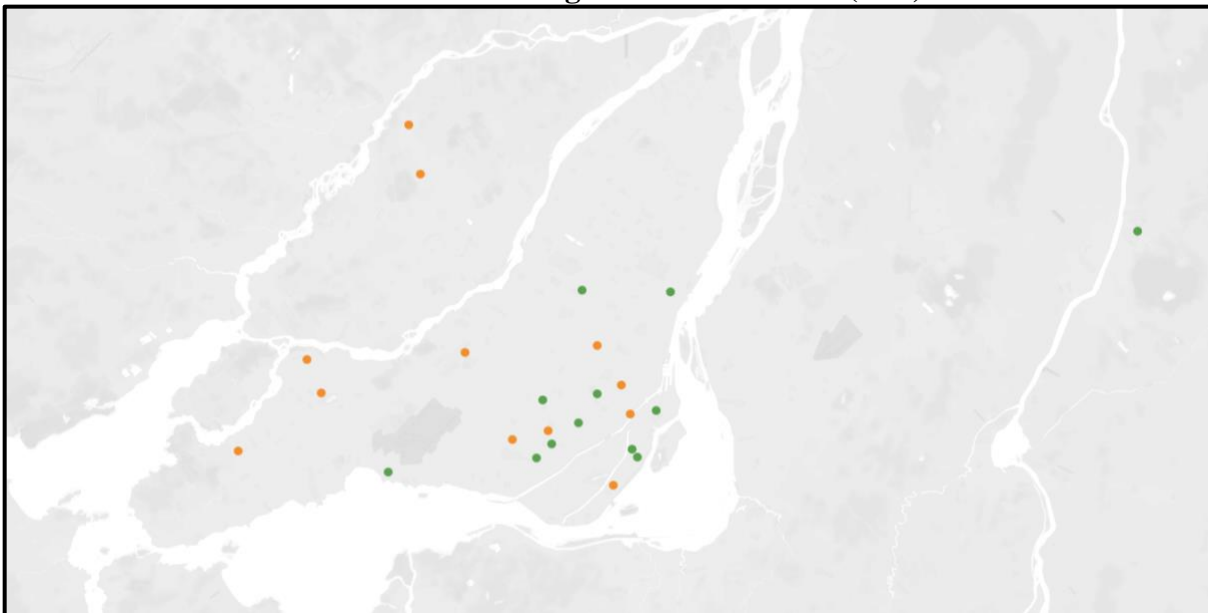
Antécédents d'immigration de la famille

Antécédents d'immigration de la famille (Québec)



- 15 participants et/ou leur coparent (si applicable) est un immigrant de 1ère génération
- 29 participants et leur coparent (si applicable) sont tous deux nés au Canada

Antécédents d'immigration de la famille (GM)



- 12 participants et/ou leur coparent (si applicable) est un immigrant de 1ère génération (GM)
- 12 participants et leur coparent (si applicable) sont tous deux nés au Canada (GM)

Durant l'entrevue d'admission, les participants ont été invités à indiquer si leurs enfants avaient au moins un parent né à l'extérieur du Canada. Seuls les participants dont les enfants avaient au moins des parents immigrant de première génération ont été pris en compte pour cette caractéristique ($n = 15, n \approx 34 \%$).

Vu l'âge de la loi 101, les parents immigrants de première génération sont probablement arrivés après la ratification, c'est pourquoi ils n'auraient pas été admissibles à l'enseignement en anglais. Par exemple, quelques parents admissibles ayant participé à cette étude étaient des immigrants de deuxième génération dont les parents avaient décidé de les mettre à l'école anglaise avant l'entrée en vigueur de la loi 101. Par conséquent, ces parents issus de l'immigration de deuxième génération ne ressentent pas les mêmes limitations légales imposées par le gouvernement du Québec aux nouvelles générations d'immigrants qui doivent inscrire leurs enfants à l'école française.

Ce choix d'inclure à même l'échantillonnage ces balises qui considèrent les participants dont les enfants ont au moins un parent canadien de 1^{re} génération a été fait pour refléter la statistique de 2019 de l'Institut de la statistique du Québec qui fait état de $N = 32,6 \%$ des enfants québécois ayant au moins un parent né à l'extérieur du Canada (ISQ, 2020, p. 45). Cette statistique fait part de l'évolution de la démographie du Québec où un nombre grandissant des enfants n'appartiennent plus aux groupes des francophones ou des anglophones. Le bassin ethnoculturel des enfants devient donc de plus en plus diversifié, ce qui, selon la *Théorie des parties prenantes* et les principes d'équité, est une réalité qui devrait être représentée dans les politiques linguistiques en place.

Tel qu'expliqué dans les chapitres précédents, les politiques québécoises sur la langue d'enseignement ne considèrent pas les langues parlées à la maison et les langues d'origine comme un moyen de déterminer à quel système scolaire un enfant peut accéder. Les politiques linguistiques au Québec tiennent uniquement compte de la langue de scolarisation des parents pour déterminer l'admissibilité à l'enseignement en anglais. Par conséquent, les langues d'origine et les langues parlées à la maison n'ont pas été considérées de manière systématique pour cette étude en raison de leur non-pertinence juridique en vertu de la Charte de la langue française.

Cela étant dit, à titre indicatif, le tableau suivant représente les langues auxquelles les enfants des participants à cette étude sont exposés à la maison. Cette exposition peut varier de minime à étendue et les langues énumérées peuvent représenter la langue dominante à la maison ou les langues d'origine auxquelles les enfants sont exposés dans leur vie quotidienne. Cette méthode a été choisie afin de représenter les ménages plurilingues où grandissent certains participants. Veuillez noter que le français a été mentionné par tous les participants comme une langue à laquelle leurs enfants sont exposés à la maison et ce, même si ce n'est pas la langue dominante de tous les participants :

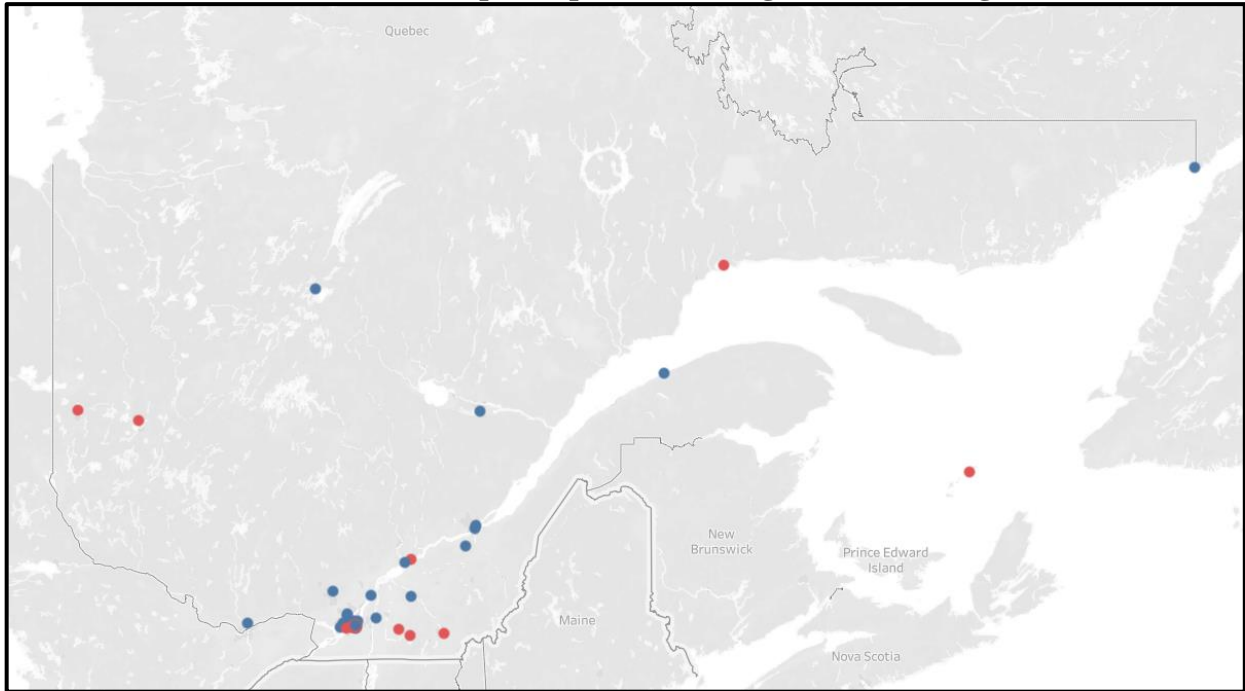
Tableau 2

Langues auxquelles les enfants des participants sont exposés à la maison

Langues	Nombre de participants dont les enfants sont exposés à cette langue
Algonquin	1
Allemand	1
Anglais	31
Arabe (Maroc)	1
Arabe (Tunisie)	1
Coréen	1
Espagnol	4
Français	44
Grec	2
Hébreu	1
Hindi	1
Hongrois	1
Italien	2
Japonais	1
Lingala	1
Mandarin	1
Moldave	1
Pendjabi	1
Roumain	1
Russe	2
Taiwanais	1

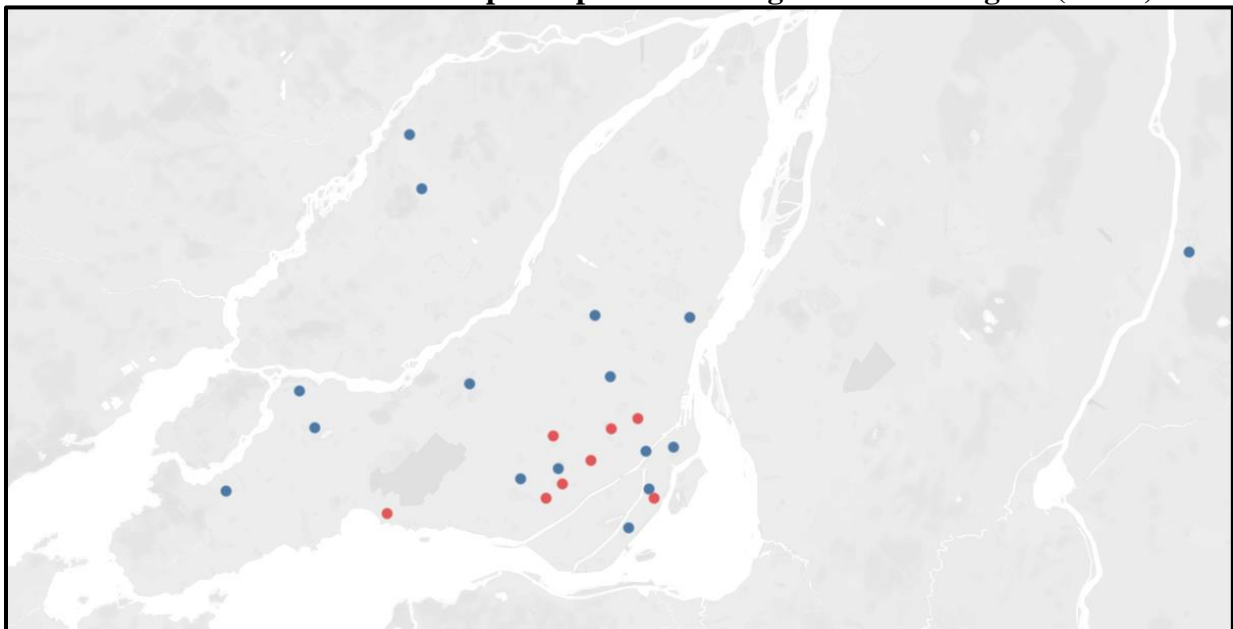
Admissibilité à l'enseignement en anglais

Admissibilité des enfants des participants à l'enseignement de l'anglais (Québec)



- 16 participants dont les enfants sont admissibles à l'enseignement en anglais au Québec
- 28 participants dont les enfants ne sont pas admissibles à l'enseignement en anglais au Québec

Admissibilité des enfants des participants à l'enseignement de l'anglais (GMA)



- 8 participants dont les enfants sont admissibles à l'enseignement en anglais dans le GM
- 16 participants dont les enfants sont inadmissibles à l'enseignement en anglais dans le GM

En 2015, l'OQLF établissait que 104 804 enfants québécois étaient admissibles à l'enseignement en anglais au Québec, ce qui représentait 10,4 % de la population étudiante cette année-là (p.38). Les participants ($n = 16$ ou $n \approx 36 \%$) se sont vu attribuer la caractéristique d'admissibilité lorsque leurs enfants étaient autorisés à fréquenter une école anglaise de la province en fonction de leur statut juridique en vertu de la Charte de la langue française. Les parents qui ont obtenu une exception selon la Charte de la langue française (Québec, 1977) pour envoyer leurs enfants à l'école anglaise (c'est-à-dire : trouble d'apprentissage, visa temporaire ou diplomatique, assignation militaire, etc.) et dont les enfants sont actuellement inscrits dans une école anglaise ont été également reçu la caractéristique d'admissibilité dans le cadre de cette étude.

En 2021, le système scolaire public anglophone comptait environ 100 000 élèves répartis entre ses neuf commissions scolaires. Cette population représentait 8,8 % de tous les élèves québécois (ACSAQ, 2021, p. 4-6). Cependant, tous les élèves admissibles à l'enseignement en anglais ne sont pas inscrits dans une école anglaise. En effet, en 2015, 26 % des élèves ayant le français comme langue maternelle, 7,6 % des élèves n'ayant ni le français ni l'anglais comme langue maternelle et 6,7 % des élèves ayant l'anglais comme langue maternelle étaient admissibles à l'école anglaise, mais fréquentaient une école française (OQLF, 2019, p. 38). Par conséquent, fréquenter une école anglaise n'aurait pas été une mesure représentative des enfants des participants admissibles à l'enseignement en anglais. Ainsi, le fait d'avoir un enfant inscrit dans une école anglaise n'était pas la façon dont les participants se voyaient attribuer la caractéristique d'admissibilité.

Protocole des groupes de discussion

Regroupements

La chercheuse a créé des profils pour tous les participants. Les trois caractéristiques, soit *la situation géographique, les antécédents d'immigration de la famille et l'admissibilité à l'enseignement de l'anglais* ont été utilisées pour générer ces profils. Dans cette étude, 13 groupes de discussion ont été organisés selon les caractéristiques des participants. Les participants ont été regroupés en groupes de discussion de 3 à 4 parents et ces regroupements ont

été effectués en fonction de l'homogénéité, où au moins une caractéristique du profil était commune à tous les participants (voir l'annexe J : Regroupement des participants en groupes de discussion).

Matériel

Les groupes de discussion ont été menés à l'aide de la plate-forme de visioconférence Cisco Webex. Cette application permet aux gens de se rencontrer avec de l'audio et de la vidéo pendant que la conversation est enregistrée. Les participants avaient le choix d'éteindre leur caméra et/ou de choisir un pseudonyme qui apparaîtrait en bas de leur écran pour assurer un maximum d'anonymat.

Déroulement des entretiens en groupes de discussion

Au début de la réunion, une étiquette discussion a été lue à voix haute par la chercheuse au début de chaque groupe de discussion (voir Annexe K : Étiquette de groupe de discussion). La durée moyenne des 13 groupes de discussion était de 71 minutes. Ils ont été menés en anglais ($N = 6$) ou en français ($N = 7$), mais les participants étaient invités à partager dans l'une ou l'autre langue s'ils estimaient que cela les aiderait à transmettre leur message. Les groupes ont eu lieu du 28 janvier 2021 au 21 mai 2021.

Les sessions des groupes de discussion ont été modérés par la chercheuse, qui maîtrisait les questions (voir Annexe L : Questions et routage des questions des groupes de discussion). Afin d'uniformiser les données recueillies lors des groupes de discussion, un protocole structuré incluant un routage de questionnement semi-structuré a été élaboré par la chercheuse. Les questions ont été planifiées avec soin afin de ne pas être des questions suggestives, ce qui aurait pu entraîner un parti pris de la modératrice ou mettre certains participants mal à l'aise. Les questions ont également été pilotées dans un groupe de discussion fictif formé de 3 parents testeurs exclus de l'ensemble de données. Cette séance de pilotage a eu lieu avant le début de la collecte de données. Le pilotage a permis à la chercheuse de trouver et de corriger des questions potentiellement trompeuses ou peu claires pour les participants.

Pendant les séances des groupes de discussion, la chercheuse s'est occupé de la logistique, a pris des notes et a surveillé l'enregistrement de la séance sur Webex. Tout en modérant, la chercheuse est restée attentive aux participants plus silencieux qui partageaient moins alors que d'autres participants prenaient une part plus active à la discussion. Les participants auraient pu être des introvertis, des locuteurs non natifs ou issus de milieux culturels divers ou encore avoir le sentiment qu'ils ne devraient pas exprimer leurs opinions divergentes ou dissidentes afin d'être mieux acceptés dans le groupe. Ces participants ont été directement encouragés à partager davantage pour s'assurer que leurs opinions et expériences étaient représentées dans l'ensemble des données.

Après chaque groupe de discussion, la chercheuse a fait une réflexion en prenant des notes sur les sujets clés mentionnés par les participants. Ces mémos contenaient les impressions de la chercheuse, des découvertes inattendues et des codes en développement. La chercheuse a également pris des notes sur les différences qui existaient avec les groupes de discussion précédents et ses impressions sur les thèmes potentiels émergents.

L'analyse des données

Transcription

L'enregistrement de chaque groupe de discussion a été transcrit par la chercheuse après chaque session. Les participants ont reçu un code qui a été utilisé sur la transcription à des fins d'anonymat. Un mode de *transcription dénaturalisée* où l'accent est mis sur le sens plutôt que sur les modèles de parole (Oliver et al., 2005) a été utilisé. Chaque mot a été transcrit dans une transcription claire et soignée et les indications significatives d'interactions non-verbales telles que des vocalisations involontaires (c.-à-d. [rire sarcastique]) ou encore des non-dits en guise de réponse (c'est-à-dire [lève les bras comme s'ils ne savaient pas]) ont été inclus dans les transcriptions (p.1283-1295). Cependant, pour cette recherche, l'analyse des données ne requiert pas une analyse linguistique, par conséquent, les sons dépourvus de sens, tels que les bégaiements, ont été exclus de la transcription. Une fois transcrites, les données ont été importées dans un outil d'analyse de données qualitatives assisté par ordinateur, décrit ci-dessous.

Matériel

Dans cette recherche, NVivo a été utilisé comme outil d'analyse de données qualitatives assistée par ordinateur. Ce logiciel permet d'organiser les données de manière logique et efficace. Une fois transcrites, les discussions des groupes ont été directement importées dans NVivo pour être transformées en unités de sens ou de code. Travailler avec un tel logiciel d'analyse de données où il est possible de regrouper et de modéliser les codes en catégories plus rapidement et facilement qu'à la main présentait cependant un certain risque. La chercheuse pouvait en venir à ne se concentrer que sur la réorganisation des données, plutôt que de se focaliser sur les données à analyser (Belgrave & Seide, 2019, p. 16). Pour contrer ce risque, des efforts considérables ont été déployés tout au long de cette étude afin de rester en constante interaction avec les données, en se référant constamment à des *mémos de recherche* (Lempert, 2007, p. 4) pour effectuer une analyse en continue des thèmes émergents. Ce processus est expliqué dans la section suivante.

L'analyse des données

Plutôt que d'utiliser un *codage ligne par ligne* où chaque ligne de texte aurait été analysée comme une unité de sens distincte, des portions de données significatives telles que des morceaux ou même des paragraphes entiers ont été réparties en catégories pour créer un système de codes (Ronald, 2018). L'analyse des données s'est poursuivie tout au long de la collecte des données. Les données des premiers groupes de discussion ont été organisées en codes primitifs. Au fur et à mesure que les données des groupes de discussion ultérieurs étaient ajoutées et que les codes étaient attribués à ces nouvelles données, des catégories plus englobantes ont été créées afin d'y organiser les codes. Ces catégories ont émergé à partir des données alors que des segments de discours des différents participants étaient comparés pour « identifier les similitudes entre [eux, qui deviendront la] base pour formuler des catégories et attribuer des phénomènes »⁴² (Dey, 2007, p. 3). Cette méthode est appelée *codage ouvert* et elle a évolué tout au long de la phase d'analyse de cette recherche. Le codage est devenu *théorique* à mesure que les catégories

⁴² Traduction libre de : “identify similarities between [them, which will become the] basis for formulating categories and assigning phenomena”

devenaient plus concrètes, permettant alors aux concepts de commencer à émerger (Holton, 2007).

Pour illustrer cette idée, les premières unités de transcriptions analysées avec NVivo se sont vu attribuer des codes très spécifiques et ciblés (Charmaz, 2014, pp. 57-60). Par exemple, lors d'une discussion sur le temps d'enseignement de l'anglais langue seconde à l'école, un parent avec un enfant dans le système scolaire français qui aurait dit « Mon enfant n'a que 45 minutes de cours d'anglais langue seconde par semaine » aurait reçu le code « seulement 45 minutes d'ESL ». Si de nombreux autres parents partageaient également l'idée qu'il y avait peu de temps consacré à l'apprentissage d'une langue seconde à l'école de leurs enfants, ils recevraient des codes similaires. Regroupés, ces codes finissaient par créer une catégorie englobante (e.g. « pas assez de temps pour l'enseignement de l'anglais »). Cette catégorie serait ensuite comparée à ce que les parents du système scolaire anglophone ont partagé au sujet du temps de classe alloué à l'apprentissage du français langue seconde.

Lors de l'analyse des données, une attention particulière a été accordée aux *cas négatifs*, ou « des individus, des situations ou des thèmes sont atypiques au sein de [l'] analyse »⁴³ (Charmaz, 2014, pp. 101-102). Les données fournies par ces irrégularités ont servi à indiquer les domaines de cette étude qui devaient être développés davantage. Par exemple, une donnée atypique qui s'est insérée au début de la collecte était la difficulté pour les parents vivant dans le reste du Québec d'avoir accès à des activités parascolaires en anglais. Il a été mentionné par 1 parent lors du premier groupe de discussion organisé. Par conséquent, la sélection de l'échantillon a été rajustée afin d'essayer de trouver des participants supplémentaires qui corroboreraient ce nouveau concept d'accès aux activités parascolaires en anglais.

Au fur et à mesure que davantage de données s'ajoutaient, étaient analysées et comparées, le processus de codage évoluait d'un *codage ciblé* à un *codage théorique* (Belgrave & Seide, 2019; Charmaz, 2014, pp. 63-66) où les codes qui avaient des modèles systématiques pouvaient être organisés en grands thèmes. Dans une tentative de minimiser l'attribution erronée de sens lors du

⁴³ Traduction libre de : “individuals, situations, or themes that do not fit [the] analysis”

codage des transcriptions, les idées moins claires partagées par les participants pendant le groupe de discussion ont été validées avec ces derniers en les recontactant après le groupe de discussion.

La théorie dérivée de la systématisation de l'analyse reflète les diverses relations entre les thèmes qui ont émergé tout au long de la collecte des données. Le chapitre suivant fait état de la façon dont les données se sont organisées en thèmes.

6. Résultats

Ce projet de recherche a produit une grande quantité de données sur l'apprentissage des langues au Québec. Au cours des séances de groupe de discussion totalisant plus de 15 heures d'enregistrements, les participants ont partagé des histoires personnelles sur leurs expériences et leurs opinions concernant l'apprentissage des langues et les politiques linguistiques dans les écoles de leurs enfants. Les questions et sous-questions suivantes ont guidé l'analyse des données recueillies lors des séances de groupe de discussion :

4. Quelle est l'influence de la situation géographique sur :
 - a) La perception des parents de l'expérience d'apprentissage des langues de leurs enfants ?
 - b) Les attitudes des parents vis-à-vis des politiques linguistiques ayant un impact sur leurs enfants à l'école ?
5. Quelle est l'influence des antécédents familiaux d'immigration sur :
 - a) La perception des parents de l'expérience d'apprentissage des langues de leurs enfants ?
 - b) Les attitudes des parents vis-à-vis des politiques linguistiques ayant un impact sur leurs enfants à l'école ?
6. Quelle est l'influence du statut d'admissibilité à l'enseignement en anglais sur :
 - a) La perception des parents de l'expérience d'apprentissage des langues de leurs enfants ?
 - b) Les attitudes des parents vis-à-vis des politiques linguistiques ayant un impact sur leurs enfants à l'école ?

Dans ce chapitre, les caractéristiques des participants soit *la situation géographique, les antécédents d'immigration de la famille*⁴⁴ et *l'admissibilité à l'enseignement en anglais* seront affichées à côté de chaque citation afin d'illustrer de qui provient ce résultat de recherche.

Ensemble, ces caractéristiques forment le profil du participant qui a guidé l'analyse des données de ce projet de recherche. Une évaluation constante des caractéristiques influençant les opinions et les expériences des parents a été menée. Les points de couleur suivants représentent chaque caractéristique formant les profils des participants :

⁴⁴ Tel qu'expliqué dans la section « Méthodologie », les caractéristiques des personnes nées au Canada ou de la première génération représentent les antécédents d'immigration de la famille. Si un participant est né au Canada, mais que l'autre parent de son enfant est né à l'extérieur du Canada, ce participant recevrait la caractéristique Canadien de 1^{re} génération pour représenter les caractéristiques familiales.

- [○ GM] ou [● RdQ]
- [● Canadien de 1^{ère} génération] ou [● Né au Canada]
- [● Inadmissible] or [● Admissible]

Au début de chaque groupe de discussion, les participants ont dû fournir une mesure personnelle de l'importance qu'ils accordaient à l'apprentissage des langues en tant que parents d'enfants d'âge scolaire. Une majorité de participants ont classé l'apprentissage de la langue de « très » à « extrêmement » (ou autres échelles épistémologiques similaires) important et ils ont souvent accompagné leurs réponses d'une justification expliquant pourquoi ils se sentaient fortement interpellés par l'importance de l'apprentissage des langues chez leurs enfants. Les participants ont cité le développement d'un avantage cognitif, la facilité des liens avec la famille élargie et l'amélioration des opportunités de travail, comme principales raisons d'encourager leurs enfants à apprendre des langues. Les citations suivantes sont représentatives du sentiment général des participants à l'égard de l'apprentissage des langues :

- « Je veux apprendre le japonais à mes enfants à cause de mon origine. Quand nous les amenons au Japon, je veux qu'ils **communiquent en japonais avec les gens là-bas aussi**. Y'a donc un sens différent, plus pratique et plus émotionnel. »⁴⁵
- ● « C'est définitivement important pour nous parce que **les parents de mon mari ne parlent que l'espagnol et le français**. On aimerait vraiment que nos enfants puissent communiquer avec eux. »
- ● « J'ai très envie que mes enfants parlent anglais, je les encourage dans ce sens-là. Mon conjoint et moi **travaillons en français et en anglais, mais surtout en anglais**. »

Le lien entre la langue et les opportunités de travail était le motif le plus souvent fourni par les participants pour promouvoir l'apprentissage des langues chez leurs enfants. Lors des groupes de discussion, l'amélioration de leurs opportunités de travail a été directement ou indirectement mentionnée 37 fois par les participants, indépendamment de leur profil. Voici trois citations représentatives :

- ● « En termes de futur emploi, je voulais que mes enfants aient toutes les opportunités. »

⁴⁵ Les contributions anglaise des participants ont été librement traduites en français.

○ « Avec la mondialisation, c'est un atout de maîtriser parfaitement deux langues **pour accéder au marché du travail**... plus vous connaissez de langues, plus vous êtes riche et votre cerveau va mieux.
● Je suis donc une fervente partisane de l'apprentissage des langues. »

● « Mes filles savent que le bilinguisme ouvre beaucoup plus de portes. »

Tout au long de l'analyse des données générées dans les groupes de discussion, trois thèmes ont émergé comme centraux pour comprendre les perceptions des parents sur l'enseignement des langues dans les écoles québécoises :

- Thème 1 : L'enseignement du français, perçu comme accessible et hautement désirable
- Thème 2 : L'enseignement de l'anglais, le bilinguisme perçu comme un privilège
- Thème 3 : Le plurilinguisme à l'école, perçu comme absent ou nié

De plus, deux thèmes peignant un portrait des attitudes des participants envers les politiques linguistiques québécoises sont ressortis des groupes de discussion :

- Thème 4 : Attitudes envers la protection linguistique ou les conséquences modernes des décisions passées
- Thème 5 : Attitudes envers la modernisation de la loi 101 ou comment trouver un équilibre

Thème 1 : L'enseignement du français, perçu comme accessible et hautement désirable

Indépendamment de leur profil, presque tous les participants ayant participé à cette étude se sont dit très favorables à ce que leurs enfants apprennent le français à l'école. Les participants considéraient la connaissance du français comme un privilège et un atout et, même si plusieurs pensaient que c'était une langue difficile à apprendre, ils étaient reconnaissants que leurs enfants apprennent le français à l'école. Aucun des 44 participants n'était ouvertement opposé à ce que ses enfants apprennent le français à l'école.

Les participants qui avaient les caractéristiques d'être à la fois [● Né au Canada] et [● Inadmissible] ($n = 14$) ont convenu que leurs enfants devraient maîtriser parfaitement le français.

Que ces participants vivent dans le [○ GM] ou le [● RdQ] n'a pas influencé leur opinion sur l'importance pour leurs enfants de très bien apprendre le français :

○ | « Je veux que ma **fil**le ait une **bonne maîtrise du français** car le français est plus difficile que l'anglais. Alors, si elle maîtrise le français, ça va être super ! »

○ | « En termes d'apprentissage de leur langue maternelle, **c'est d'une importance primordiale** pour moi. »

● | « Il doit apprendre le français, **c'est la base**, il doit le maîtriser. »

● | « **Le français est extrêmement important pour moi**, ça l'a toujours été [...] mon français est bon et il en sera de même pour mes enfants. »

Les parents [● Canadien de 1^{ère} génération] et [● Inadmissible] considéraient également le français comme une langue importante à apprendre à l'école. De nombreux participants ($n = 8$) présentant ces caractéristiques étaient d'accord avec leurs homologues [● Né au Canada] et [● Inadmissible] que le français était une langue difficile à apprendre et qu'ils étaient heureux que leurs enfants puissent l'apprendre à l'école :

○ | « Il faut faire des efforts pour accompagner notre enfant quand elle apprend le français, parce que **c'est une langue compliquée**, apprendre l'anglais c'est un peu plus simple. »

● | « Même si mon fils aurait pu aller à l'école en anglais, je l'aurais inscrit à l'école française. C'est **une langue difficile à apprendre**, alors autant l'apprendre à l'école. »

De nombreux parents [● Canadien de 1^{ère} génération] et [● Inadmissible] ($n = 6$) étaient satisfaits de la quantité d'exposition au français reçue. Ils comptent sur l'école de leurs enfants pour leur offrir un enseignement adéquat en français :

○ | « Je m'attends à ce que mon fils maîtrise parfaitement le français, tant à l'oral qu'à l'écrit puisqu'il fréquente l'école française. »

○ | « Eh bien, nous comptons sur les écoles pour enseigner le français. »

○ | « Au niveau de son français, mon fils va continuer à progresser convenablement je pense. Surtout que je trouve que l'enseignement du français à l'école est plutôt bien. »
●

Cependant, deux participants [● Canadien de 1^{ère} génération] et [● Inadmissible] étaient inquiets parce qu'ils trouvaient que trop de temps d'enseignement était consacré à l'apprentissage du français. Ils préféreraient voir l'attention se déplacer vers d'autres matières :

○ | « En termes d'enseignement du français, je pense personnellement que **c'est tout simplement trop de temps consacré aux cours de français**. Comme à l'école de mes enfants, ils ont sept jours sur un cycle de neuf jours pour les cours de français [...] Je pense qu'ils **peuvent utiliser le temps pour différentes choses**. »
●

Les participants [● Admissible] ont montré leur grande appréciation pour le français enseigné à l'école. Plusieurs d'entre eux ($n = 14/16$) ont mentionné qu'ils encourageaient fortement leurs enfants à apprendre le français autant et aussi bien que possible :

● | « Je crois que **la langue française est super importante**. »
●

● | « Je cherche à essayer de faire en sorte que mes enfants aient **le même niveau de français qu'à l'école francophone**. »
●

Une raison souvent invoquée pour expliquer pourquoi ces participants [● Admissible] tenaient beaucoup à ce que leurs enfants apprennent le français à l'école était de promouvoir en eux un sentiment d'appartenance au Québec. Vivre dans le [○ GM] ou le [● RdQ] n'a pas influencé l'opinion des participants [● Admissible] sur l'importance d'apprendre le français. Les citations suivantes sont représentatives des opinions de ces participants concernant l'apprentissage du français par leurs enfants :

○ | « ... s'assurer qu'il y a une meilleure qualité d'éducation en français dans le système anglophone pour s'assurer que nous n'avons pas une situation où les enfants passent par le système et quittent ensuite la province. [...] encourager les enfants à vouloir rester parce qu'ils ressentent un « **sens d'appartenance**⁴⁶ ? »
●

⁴⁶ Ce participant s'exprimait en anglais lors de sa séance de groupe de discussion. Cependant, ils a jugé important d'utiliser les mots «sens d'appartenance» en français pour bien décrire le lien culturel qu'il ressentait avec le Québec et la culture québécoise.

- « **La langue c'est la culture et la culture c'est la langue**, qui est en quelque sorte le fil conducteur qui nous lie...ça assure la survie du français au Québec. Tout est lié et pour nous, il est important qu'ils[nos enfants] soient exposés [au français]. »
- « **Si on apprenait aux enfants ce qu'il y a de positif à rester au Québec** [...] il y aurait beaucoup de gens qui choisiraient de rester ici. Il faut donner aux gens la chance de découvrir ce qu'est le Québec. »

Pour bénéficier d'une grande exposition au français, les enfants de 7/16 participants [● Admissible] étaient inscrits dans une école offrant un programme d'immersion en français.

- « J'aime leur école d'immersion française parce qu'il y a tellement de français. Il y avait une autre école pour laquelle nous nous étions qualifiés qui était **bilingue 50/50, mais ce n'était pas assez de français pour moi**... Je suis anglophone, j'aime le fait que mes enfants apprennent le français. »
- « Nous n'en sommes qu'à six mois dans sa scolarité, **mais je suis déjà impressionnée par ses progrès en français** et l'intérêt qu'il porte à la langue et à son apprentissage. »
- « La maternelle de mon enfant, c'est 1 semaine en anglais, 1 semaine en français. Je sais que c'est utile pour mon fils. Mais, le temps d'enseignement du français est réduit en première année. [...] **Je préférerais plus de français**, mais je ne suis pas non plus formé à l'apprentissage des langues. »









Selon $n = 4$ participants [● Admissible], les programmes d'immersion n'étaient pas suffisants pour atteindre le bilinguisme. Par conséquent, ils avaient choisi d'inscrire leurs enfants dans le système français, malgré leur admissibilité à l'école anglaise. Ils ont justifié ce choix d'une école française en déclarant que c'était la meilleure façon pour eux de s'assurer que leurs enfants seraient complètement plongés dans la culture francophone et qu'ils recevraient une exposition optimale au français tout au long de leur expérience scolaire :

- « Mes enfants étaient déjà tellement bilingues au moment où ils étaient prêts à aller à l'école que j'ai décidé de les envoyer dans une école française. Je me suis dit **qu'à ce moment-là, autant apprendre le français correctement**, parce qu'évidemment que je considère le français comme une langue difficile. [...] C'est le choix qu'on a fait pour être bilingue. »
- « D'après mon expérience, **le français est une langue plus difficile à apprendre**. Alors mon mari et moi avons décidé de les envoyer à l'école française. »
- « À l'origine, nous avons commencé dans une école d'immersion française dans la commission scolaire anglophone. Euh, mais **il n'y avait pas assez de français pour ma fille** et c'est pourquoi nous avons choisi une école française. »

Lorsqu'il s'agissait de discuter de la façon dont l'apprentissage du français peut mener à de meilleures opportunités de carrière, les participants, indépendamment de leurs profils, ont convenu qu'il était important que leurs enfants apprennent le français pour pouvoir travailler localement au Québec. Cependant, bien que les participants [● Né au Canada] et [● Inadmissible] aient reconnu que le français était important, ils n'ont pas fait directement référence au besoin de leurs enfants d'apprendre le français pour travailler au Québec. Une explication possible à ce phénomène serait que ceux qui sont [● Né au Canada] et [● Inadmissible] parlent déjà suffisamment le français à la maison et que travailler dans cette langue ne présenterait pas de problème pour leurs enfants. Seuls les participants ayant les caractéristiques [● Admissible] et [● Canadien de 1^{ère} génération] ont fait des références directes à l'importance d'apprendre le français pour être fonctionnel et pouvoir participer activement à la société québécoise :

- | « Au Québec, je trouve que **pour vraiment avoir le choix total d'emplois, il faut vraiment, vraiment apprendre le français**. Je pense donc que c'est dans l'intérêt des immigrants d'envoyer leurs enfants à l'école française. »
- | « Je suis reconnaissant pour la loi 101, parce que je suis sûr qu'il y a 30 ans, quand on [ma famille] est arrivés au Canada, mes parents m'auraient envoyé dans une école anglaise [...] ça m'aurait privé de beaucoup d'opportunités au Québec. »
- | « Si vous ne connaissez pas le français, **vous avez moins d'opportunités** pour beaucoup de choses. »
- | « Les anglophones **ne peuvent pas s'épanouir au Québec** s'ils ne parlent que l'anglais, ils ne le peuvent tout simplement pas. »
- | « J'accepte et je suis reconnaissant du fait que, pour moi, **la loi 101 est la raison pour laquelle je peux fonctionner en français, et mes enfants peuvent être encore meilleurs en français.** »
- | « Ouais, y'a un risque si on ne renforce pas le français que ce sera difficile pour mes enfants de **trouver un avenir au Québec.** »
- | « Quand mes filles auront terminé leurs études secondaires, elles parleront français et pourront **rester ici à [nomme la région].** »

Cependant, les participants ont ardemment exprimé à quel point l'apprentissage de l'anglais est important en termes de carrière et d'opportunités pour leurs enfants. Il y avait 32/44 participants qui ont fait une référence directe au rôle que l'anglais jouerait dans l'avenir de leurs enfants. Le besoin pour leurs enfants d'apprendre l'anglais était indépendant des profils des participants. Pour la majorité de tous les parents qui ont participé à cette étude, le développement d'une bonne maîtrise de l'anglais était directement lié à un meilleur avenir professionnel :

- 
 « *Le français est une langue merveilleuse, c'est une langue poétique [...] mais elle est **malheureusement peu utile sur le marché du travail.*** »
- 
 « *Si vous ne parlez pas anglais, vous serez **coincé, coincé au Québec.*** »
- 
 « *Vous pouvez travailler au Québec, mais **si vous voulez obtenir des postes plus élevés, vous devez traiter avec les États-Unis, vous devez être en mesure de communiquer la propriété en anglais.*** »
- 
 « *Une préoccupation pour moi était que plus tard dans la vie, **quand ils jouent sur la scène mondiale, c'est important pour moi qu'ils aient une très bonne compréhension de l'anglais, de l'écriture, de la lecture de tout ça.*** »
- 
 « ***Une fois que tu pars du Québec, t'as besoin de l'anglais, pour voyager, pour appliquer à un emploi.*** »
- 
 « *J'ai l'impression que **mes propres choix de carrière ont été limités** parce que je n'étais pas très bonne en anglais. Je ne veux pas que ce soit la même chose pour mes enfants. »*
- 
 « *On est tous d'accord pour dire que l'anglais est important parce qu'en 2021, **c'est un atout essentiel.*** »
- 
 « *Mon fils sait que **s'il veut aller jouer au hockey dans un collège américain, il doit parler anglais.*** »

Les constats présentés dans cette section mettent en évidence une relative homogénéité des opinions des parents quant à leur appréciation et leur satisfaction quant à la quantité de français enseigné à l'école de leurs enfants. En ce qui concerne l'enseignement du français, les participants ont partagé lors de leurs séances de groupe de discussion qu'il était adéquat en

termes de qualité et en quantité et qu'il était facilement accessible par le biais du système scolaire public du Québec.

Trois parents [● Admissible] qui avaient choisi d'inscrire leurs enfants dans une école publique anglaise suivant un programme d'études en anglais régulier doutaient cependant que leurs enfants développeraient une maîtrise approfondie du français parce que leurs écoles n'appliquaient que l'exigence minimale de français au sein du curriculum scolaire. Ces parents ont toutefois mentionné qu'ils pourraient toujours transférer leurs enfants dans une école d'immersion française ou dans une école du système français, s'ils ressentaient le besoin de renforcer les compétences en langue seconde de leurs enfants.

De façon générale, il y avait un consensus parmi les participants [● Inadmissible] sur la qualité et la facilité d'accès à l'enseignement du français. Les quelques parents qui ont exprimé des inquiétudes quant à la qualité de l'enseignement de la langue française au niveau du curriculum (c.à.d le nombre de minutes d'enseignement en français ou le contenu du programme d'études en français) étaient [● Admissible] et avaient le choix de changer d'école pour accéder à des programmes qui offraient plus de français.

Les participants de cette étude se considéraient sur un pied d'égalité avec les autres parents québécois quant à l'accès à l'enseignement en français pour leurs enfants. Les caractéristiques individuelles des participants n'ont pas eu d'impact sur cet accès. Pour eux, une bonne maîtrise de la langue française était nécessaire pour vivre une vie bien remplie au Québec. Cela dit, les parents avaient également des opinions similaires concernant le rôle que l'anglais pourrait jouer dans l'avenir de leurs enfants. Les participants à cette étude ont convenu qu'une bonne maîtrise de l'anglais est un avantage et que le bilinguisme est hautement souhaitable. La section suivante explore ce sujet plus en détail.

Thème 2 : L'enseignement de l'anglais, le bilinguisme perçu comme un privilège

En analysant ce que les parents qui ont participé à cette étude ont partagé sur l'enseignement de la langue seconde, il est clair, selon les trois caractéristiques soit *la situation géographique, les*

antécédents d'immigration de la famille⁴⁷ et l'admissibilité à l'enseignement en anglais que leurs enfants n'ont pas des expériences d'apprentissage équivalentes en ce qui a trait aux langues secondes. Dans cette étude, un nombre élevé de 31/44 participants ont exprimé directement comment le bilinguisme était la finalité linguistique souhaité pour leurs enfants à la fin du secondaire. Ce résultat souhaité était indépendant des profils des participants :

-  « *Mon objectif n'a jamais été d'en faire des Canadiens anglophones, mon objectif était qu'ils deviennent bilingues.* »
-  « *J'espère que mes enfants seront plus bilingues que moi.* »
-  « *J'espère que mes garçons termineront leurs études secondaires comme moi, avec un **certificat de bilinguisme**. Cela m'a donné ma 1ère année de français au cégep.* »
-  « *Je trouve important que mes enfants aient **une éducation bilingue**.* »
-  « *J'espère qu'ils seront bilingues. Mes 2 enfants ont déjà fait leur projet de vie.* »
-  « *Je pense qu'ils doivent apprendre le français et l'anglais pour réussir.* »
-  « *Je crois sincèrement que **dans un pays bilingue**, vous devriez avoir la même exposition aux deux langues.* »
-  « *J'aimerais que, lorsqu'ils terminent leurs études secondaires, ils aient pas de limites parce qu'ils ne parlent pas assez bien l'anglais pour pouvoir aller dans un cégep anglophone. Ils devraient être capables d'**aller au collège de leur choix, qu'il soit anglais ou français**.* »
-  « *J'aimerais que mon fils soit bilingue à sa graduation.* »

⁴⁷ Tel qu'expliqué dans la section « Méthodologie », les caractéristiques des personnes nées au Canada ou de la première génération représentent les antécédents d'immigration de la famille. Si un participant est né au Canada, mais que l'autre parent de son enfant est né à l'extérieur du Canada, ce participant recevrait la caractéristique Canadien de 1re generation pour représenter les caractéristiques familiales.

Cependant, les participants [● Admissible] sont grandement avantagés dans l'atteinte de ce résultat en raison des politiques linguistiques en place. Ils étaient conscients de ce privilège :

- | « **J'ai beaucoup de chance** parce que mes enfants apprennent 2 langues en même temps de manière égale et ça me rend heureuse parce que le plus qu'ils connaissent de langues, mieux c'est pour eux. »
- | « À l'école de mon enfant, l'enseignement de la langue est basé sur la socialisation et la culture générale [...] Je suis très satisfait parce que je pense qu'**on leur apprend surtout à respecter les deux langues** [...] nous interagissons avec les gens dans les deux langues régulièrement. »
- | « **Je sais que ma fille sortira du secondaire parfaitement bilingue**, tout simplement parce qu'elle est passée d'une école à l'autre et que nous parlons moitié anglais moitié français à la maison. »

De nombreux participants [● Admissible] ont exprimé leur soutien, leur empathie mais aussi leur frustration face à l'injustice à laquelle font face les participants [● Inadmissible] en ce qui a trait au choix de la langue d'enseignement qu'ils souhaitent pour leurs enfants :

- | « Je pense qu'il est important que **le bilinguisme soit perçu non seulement comme un privilège, mais comme une nécessité.** »
- | « Les enfants devraient avoir la possibilité d'apprendre l'anglais [...] Est-ce que le gouvernement est **en train de brimer les droits des enfants**, les enfants québécois francophones parce qu'ils apprennent pas l'anglais ? »
- | « **Je suis désolé pour ceux qui ne sont pas admissibles.** »
- | « Je pense **que j'ai eu de la chance d'avoir ce choix** et je ne pense pas que tout le monde ait autant de choix. »
- | « Je connais des parents qui n'ont pas le choix parce qu'ils ne sont pas éligibles[admissibles] et que **leurs enfants souffrent à cause de ça.** »
- | « Alors, dire que je viens d'un pays anglophone et francophone et que je paie des impôts fédéraux, et qu'ils n'enseignent pas la langue la plus populaire au monde à tous les enfants, ça semble injuste. Je comprends la préservation de la culture. Je comprends, vraiment. Mais il semble que **nous désavantageons beaucoup de nos élèves, juste au nom de la préservation d'un héritage**, et je ne sais pas à quel point c'est juste. »

Les participants qui sont [Inadmissible] considèrent que leurs enfants ne seront probablement pas bilingues lorsqu'ils obtiendront leur diplôme d'études secondaires. Beaucoup y voient un inconvénient majeur :

« S'ils suivent le programme régulier à l'école, je pense qu'ils pourront s'en sortir. **Est-ce qu'ils vont être bilingues ? Je suis pas sûr.** »

« J'imagine que s'ils ne couvrent que les bases à l'école, **mes enfants ne seront pas bilingues.** »

« Je me demande si les parents anglophones se sentent **aussi lésés que nous** en ce qui concerne le programme de langue à l'école. »

« Je vois que mes enfants qui traversent le système éducatif sans avoir un apprentissage approfondi de l'anglais en grammaire, en littérature et en histoire, **ils seront pénalisés** s'ils veulent entrer dans des universités ou des collèges à l'extérieur du Québec. »

« J'aimerais que mon fils soit bilingue. **Si je me base sur ma propre éducation primaire et secondaire, je n'ai pas beaucoup d'espoir.** »

« Je pense que les parents qui peuvent envoyer leurs enfants à l'école anglaise, **c'est une sorte de privilège parce qu'ils peuvent hériter de leur droit**, de leur admissibilité à leurs enfants et à leurs petits-enfants. »

En plus de ne pas avoir le choix de la langue d'enseignement, les participants [Inadmissible] ont le sentiment que leurs enfants sont désavantagés dans l'apprentissage de leur langue seconde, car les programmes en place n'accordent pas beaucoup de minutes d'enseignement aux cours d'anglais langue seconde. Ils dénoncent ce manque de temps dédié à l'apprentissage de l'anglais langue seconde à l'école. Dans les écoles primaires du Québec, il n'y a pas de barème de temps obligatoire qui doit être consacré au programme d'anglais langue seconde. En moyenne, les enfants des participants [Inadmissible] bénéficient d'environ 1 heure et 15 minutes par semaine de cours d'anglais. Certains parents ont rapporté aussi peu que 45 minutes d'anglais une fois par semaine et dans un cas extrême, une seule heure d'anglais toutes les deux semaines parce que ces enfants étaient inscrits à un programme de musique et que du temps avait été retranché des cours d'anglais pour intégrer l'enseignement musical :

- | « Ce n'est pas assez. Je pense qu'ils ont **45 minutes par semaine** ou quelque chose comme ça. »
- | « Peut-être que s'ils avaient des cours d'anglais plus souvent, ça ferait une différence. Mais avec **2 petites périodes d'anglais par semaine**, c'est vraiment pas suffisant pour qu'ils deviennent bilingues. »
- | « Je pense qu'on pourrait enseigner l'anglais plus souvent à l'école parce que **ma fille a seulement une demi-heure d'anglais trois fois par semaine** dans son école publique. »
- | « **1 heure par semaine**, c'est certainement pas beaucoup, donc je pense que l'apprentissage dépendra de nous. »
- | « C'est seulement **1h par semaine [...] le vendredi** et il y a beaucoup de journées pédagogiques qui tombent le vendredi donc il finit par manquer le cours d'anglais. »
- | « Je pense que c'est inapproprié pour un système scolaire d'être aussi agressif, et quand je dis **1 heure d'anglais toutes les 2 semaines**, je considère que c'est une suppression agressive de l'apprentissage des langues. »

Les participants [● Inadmissible] ont également remis en question la qualité du cours d'anglais de leurs enfants, à la fois en ce qui a trait au contenu du cours que dans la capacité de l'enseignant à enseigner. Ils s'inquiètent du manque de cohérence du programme d'anglais d'une année à l'autre, ce qui ralentirait la progression de leurs enfants dans l'apprentissage de leur langue seconde :

- | « Quand j'étais petite, je vivais dans l'est de la province et, malheureusement, les professeurs d'anglais que j'avais étaient **très peu qualifiés, voire pas du tout qualifiés pour enseigner l'anglais**. Souvent ils faisaient juste se retrouver là. »
- | « Parfois, on entendait le professeur d'anglais parler et mon conjoint m'a dit un jour "Tu pourrais presque être le prof d'anglais!" Parce qu'**elle avait un accent presque aussi épais que le mien !** »
- | « Je sais pas si c'est parce qu'il leur manque des spécialistes, **mais nous avons eu 3 nouveaux professeurs d'anglais, 3 années de suite**. Alors on recommence toujours. Chacun a sa méthode, il y a pas de cohérence. »
- | « En ce qui concerne la manière dont la langue est enseignée à l'école, donc les deux plus âgés **pendant six ans à l'école primaire, pendant tout le temps, ils apprenaient les ingrédients pour faire une pizza**. Donc je n'étais pas content. »

○ « La façon dont c'est enseigné, c'est pas adapté à l'âge. Ma fille doit aller sur Youtube et regarder des vidéos pour les enfants de 4 et 5 ans. Elle me dit "**Maman c'est pour les bébés !**" C'est comme si je lui faisais regarder Caillou pour lui apprendre quelque chose. C'est pas approprié. »

○ « Ils chantent **Twinkle Twinkle Little Star** en 3e année ! »

Les participants [● Admissible] qui ont choisi d'envoyer leurs enfants dans une école française sont également déçus par la qualité de l'enseignement en anglais et de la compétence des enseignants. Il s'agit d'une réalité qui impacte davantage les participants [● RdQ] en raison d'une plus faible concentration d'anglophones à l'extérieur de la région de Montréal :

● « Mes enfants sont maintenant dans le système public français, au secondaire, dans le programme de baccalauréat international. Leurs professeurs d'anglais et leurs cours sont lamentables. [...] J'ai dit à ma fille "Tu n'as qu'à rester assise pendant 'anglais' et t'ennuyer, c'est comme ça". **Je suis extrêmement insatisfaite du niveau d'instruction en anglais. Complètement. C'est extrêmement problématique.** »

● « Y'a pas assez d'enseignants anglophones qui parlent bien l'anglais pour enseigner la langue seconde. Parfois, il y a des professeurs qui sont parfaitement bilingues, mais le professeur de ma fille l'année dernière l'était pas et **elle faisait beaucoup d'erreurs.** C'est probablement à cause du manque d'enseignants bilingues à [nomme la région]. »

Les participants [● Admissible] peuvent compter sur l'apprentissage de leur langue seconde par leurs enfants à l'école, car ils ont le choix quant à la quantité de langue seconde à laquelle ils souhaitent que leurs enfants soient exposés. Les participants [● Inadmissible] à cette étude ne peuvent pas compter sur l'école pour atteindre leurs objectifs d'apprentissage des langues secondes chez leurs enfants. Au contraire, pour accroître l'exposition de leurs enfants à l'anglais, ces participants doivent beaucoup compter sur leur propre implication en tant que parent (lorsque leur connaissance de l'anglais est suffisante), les activités parascolaires (quand celles-ci sont offertes), les voyages (moyennant une capacité financière), l'exposition par le biais d'amis du quartier (lorsque vivant dans un quartier pluriethnique) et les diverses plateformes médiatiques (telles que TikTok, Instagram, etc.) :

○ « J'espère qu'ils auront cette motivation pour apprendre et je pense qu'**on va essayer de leur apprendre autant qu'on peut, ou qu'on sait [...].** Mais je vois pas ça venir de l'école, je dois dire. »

- | « En anglais, je pense qu'elle restera au niveau débutant. Sauf si **je trouve un moyen de lui faire pratiquer son anglais.** »
- | « Je pense que c'est tellement facile d'apprendre l'anglais à Montréal, **avec tous les médias.** C'est certain qu'elle l'apprendra. »
- | « Je pense qu'il n'y a rien de tel que l'immersion. Peu importe ce qu'elle apprend à l'école, quand elle sera au niveau CEGEP, je l'enverrai pour six mois quelque part où elle n'aura pas d'autre choix que de parler anglais. **Elle devra se débrouiller pis elle l'apprendra à ce moment-là.** »
- | « Nous avons la chance de **vivre dans un quartier multiculturel.** Donc au moins elle est exposée [à l'anglais], mais pas à cause de son école. Non, c'est vraiment à cause de notre géographie et de notre environnement culturel. »
- | « On habite **juste à côté d'une communauté crie** où il y a une école anglaise. On est mêlés à ces anglophones. Y'a donc beaucoup d'anglais ici. »
- | « **J'essaie de lui parler en anglais,** mais le français revient naturellement. Elle regarde des programmes à la télé. Je voulais l'inscrire à des cours d'anglais en ligne, c'était 130 \$ pour 10 cours et ils étaient le samedi à 9h. Elle a dit : « Maman, je vais à l'école toute la semaine, je fais mes devoirs tous les jours, je veux pas y aller. » Donc, je ne pouvais pas la forcer. »
- | « J'ai inscrit ma fille à un cours de danse enseigné en anglais. C'était 240 \$ par session [...] **En tout cas, ça coûte cher de devenir bilingue !** »

Dans cette étude, un grand nombre de participants ont discuté d'un phénomène que l'on pourrait appeler *le coût inégal du bilinguisme*. Étant donné qu'une maîtrise de l'anglais ne pouvait pas être obtenue grâce à l'école de leurs enfants, de nombreux participants avaient embauché des tuteurs d'anglais et/ou payé des activités en anglais pour accroître l'exposition de leurs enfants à cette langue. Les participants [● Admissible] n'ont généralement pas déclaré avoir à payer pour une exposition supplémentaire à la langue seconde. Un participant [● Admissible] a résumé cette situation en faisant le commentaire suivant qui a ensuite été corroboré par de nombreux participants [● Inadmissible] qui se sont retrouvés à payer pour l'apprentissage de la langue :

- | « Je pense que nous avons un avantage à avoir la possibilité d'envoyer nos enfants à l'école anglaise. Et ce n'était pas le but de la loi 101. Pour moi, c'est un peu un échec de la part des politiciens de l'époque. **En voulant préserver le français, ils ont juste rendu les anglophones plus favorisés.** »

De plus, même si un parent était prêt à payer pour une exposition supplémentaire à l'anglais, une telle opportunité doit être offerte dans sa région. Alors que de nombreux participants [● Inadmissible] vivant dans le [○ GM] peuvent compter sur des activités parascolaires et des quartiers pluriethniques pour favoriser l'apprentissage d'une langue seconde chez leurs enfants, les participants des régions situées dans le [● RdQ] n'ont pas le même accès à l'exposition à une langue seconde pour leurs enfants. Ces participants [● Inadmissible] vivant dans le [● RdQ] signalent un manque d'accès à des activités parascolaires en anglais qui pourraient aider leurs enfants à apprendre cette langue seconde :

- | « Ici, dans ma région, y'a pas beaucoup d'activités pour apprendre les langues secondes. À la maison, **on regarde la télé en anglais** [...] y'a pas d'activité parascolaire où je peux les inscrire. »
- | « **Dans notre région, y'a pas d'activités parascolaires en anglais** [...] J'aurais aimé les envoyer dans un camp d'été en anglais mais c'était trop loin. Alors j'essaie de leur faire regarder Netflix en anglais. »
- | « Ma plus jeune est bonne en anglais parce **qu'elle regarde beaucoup la télévision et lit beaucoup en anglais.** »
- | « J'espère qu'**à la maison**, il va avoir une certaine maîtrise de la langue anglaise ou de l'espagnol, ou du moins du français. Sinon avec son expérience au primaire et au secondaire, je n'ai pas beaucoup d'espoir qu'il se retrouve avec un super bon niveau de langue [anglaise et espagnole]. »

Certains parents [● Inadmissible] qui ont les moyens financiers d'offrir l'école privée à leurs enfants ont mentionné considérer ces écoles comme une option pour avoir accès à une meilleure exposition à l'anglais langue seconde pour leurs enfants. Cela pose un problème d'accès au bilinguisme basé sur le privilège financier pour ces participants [● Inadmissible] :

- | « Nous on n'est pas admissibles à l'enseignement en anglais **à moins qu'on paye pour une école privée.** J'en avais parlé avec mon conjoint. On aurait aimé le faire pour les premières années d'école, pour ouvrir plus de portes, mais l'école était trop loin. »
- | « On entend souvent : "Allez dans une école privée si vous en voulez plus et payez de votre poche." [...] Nous on voulait, **mais on n'a pas les moyens financiers** de nous le permettre. »
- | « On pourrait choisir le privé, mais **c'est une question de budget.** »

○ « Mes enfants vont à l'école privée française. Dans le programme, ils ont des cours de français tous les jours **et des cours d'anglais sept jours sur 15 jours.** »

○ « Dans les écoles privées, y'a deux conditions : premièrement, l'enfant doit être assez intelligent **pour réussir l'examen** ; et deuxièmement, les parents doivent **pouvoir payer l'école.** »

● « Ils devraient pas permettre à aucun politicien d'envoyer ses enfants dans des écoles privées. C'est ce qu'ils font, tous les politiciens, ils envoient tous leurs enfants dans des écoles privées, donc leur anglais est mieux. Leurs enfants sont totalement bilingues. Pour avoir des changements, il faudrait couper là où ça fait le plus mal, dans les propres familles des politiciens, parce qu'ils **ont pas de problème, ils peuvent payer pour le privé.** »

La plupart des participants [● Inadmissible] croyaient que les langues secondes s'apprenaient mieux dans un environnement immersif. Les politiques en place ne permettent toutefois pas les programmes d'immersion en anglais. Selon la loi 101, les enfants qui ne sont pas admissibles à l'école anglaise doivent recevoir toute leur scolarité en français. Cela comprend toutes les matières à l'exception des cours d'anglais langue seconde. Pour plusieurs participants [● Inadmissible], l'enseignement de quelques matières en anglais (ex. arts visuels, mathématiques, histoire, etc.) dans les écoles françaises serait l'occasion pour leurs enfants d'être davantage exposés à leur langue seconde et de favoriser le bilinguisme pour la population [● Inadmissible]. Néanmoins, un tel curriculum n'est pas permis en vertu des politiques linguistiques actuelles régissant la langue d'enseignement dans les écoles québécoises :

○ « Je ne sais pas si c'est une question de quantité versus qualité, mais une ou deux fois par semaine pour apprendre une langue... **ça s'apprend en immersion** selon moi. Et je vois pas cet environnement d'apprentissage à l'école de mes enfants. »

○ « Je pense qu'une **révision de programme pourrait impliquer de l'immersion, inclure plus d'anglais dans les programmes réguliers.** »

Au début des années 2000, le ministère de l'Éducation du Québec a introduit des programmes d'anglais intensifs comme solution pour accroître l'exposition à la langue seconde chez les élèves [● Inadmissible]. Il s'agit de programmes de 5e ou 6e année où les élèves complètent leurs travaux de cours pour toutes les matières enseignées en français pendant la moitié de l'année scolaire, puis passent l'autre moitié dans un environnement immersif en anglais pour perfectionner leur langue seconde. Ces programmes étaient très populaires parmi les participants.

Cependant, certains participants [● Inadmissible] qui souhaitaient que leurs enfants participent aux programmes d'anglais intensifs de 6e année ont mentionné des problèmes d'accès :

- « Y'a des programmes d'anglais intensifs pour les écoles primaires, c'est super ! Mais **la plupart des écoles n'ont que le français.** »
- « Dans ma région, on n'a pas vraiment le choix. Je sais que dans la ville voisine, leur école offre l'anglais intensif en 6e année. **Nous on n'a pas ce choix ici.** Et on n'est même pas dans la même commission scolaire, y'a aucune possibilité pour nous d'envoyer notre enfant dans ce programme. »

De nombreux participants pensaient que les programmes intensifs d'anglais devraient être obligatoires et même étendus aux niveaux inférieurs :

- « Nous avons besoin de plus de cours d'immersion en anglais, **surtout pour les plus jeunes**, je pense au premier cycle du primaire. »
- « Je pense qu'on pourrait ajouter cinq heures d'anglais par semaine et ça changerait pas grand-chose pour les francophones. Je fais plus confiance à **un programme de demi-immersion pendant six mois ou quelque chose comme ça.** On pourrait enlever un tas d'heures passées en cours d'anglais au primaire et les condenser en une année ou au moins une partie d'année en immersion anglaise. Je crois que les enfants apprendraient plus et que ce serait plus efficace. »
- « J'ai commencé à apprendre l'anglais surtout en 6e année. On apprenait toutes nos autres matières en 5 mois, et après on suivait juste des cours d'anglais. Donc, je pense qu'**au lieu d'ajouter plus de cours d'anglais ici et là, on pourrait avoir plus de programmes comme l'anglais en 6e année qui ressemble plus à une immersion.** »
- « Si on pouvait mettre en place des **programmes d'anglais intensifs obligatoires au Québec pour tous les élèves francophones de 6e année** et des programmes intensifs de français obligatoires pour tous les élèves anglophones de 6e année, je pense que notre pays serait beaucoup plus bilingue. »

En tant que parties prenantes du système d'éducation, les participants [● Inadmissible] qui sont intéressés par les programmes d'anglais intensifs de 6e année peuvent demander qu'ils soient introduits dans l'école de leurs enfants. Cela peut se faire grâce à la participation des parents au conseil d'établissement qui approuve les programmes scolaires mis en œuvre dans les écoles. Cependant, l'introduction d'un nouveau programme à l'école peut être une initiative laborieuse à entreprendre et les parents doivent parfois mettre sur pieds le programme eux-mêmes :

- « Mes deux enfants ont été autorisés à suivre un programme intensif d'anglais en 6e année. Ça a été extrêmement bénéfique pour les deux [...] En fait, **c'est moi qui a mis ce programme en place parce que j'étais au conseil d'établissement** et plusieurs parents voulaient le programme. »

○ « Je vois que certaines écoles françaises ont ce programme d'immersion en anglais pour les 5e et 6e années. L'école de mon fils ne l'a pas. Je sais pas si je peux le demander. Probablement pas. **Je fais partie de cette chose qui s'appelle le conseil d'administration et je ne sais pas ce que nous pouvons demander ou ce que nous ne pouvons pas.** »

Le deuxième thème a donné un aperçu de la façon dont les participants ont vécu l'enseignement de l'anglais dans les écoles de leurs enfants. Bien que les parents qui ont participé à cette étude souhaitent que leurs enfants obtiennent leur diplôme d'études secondaires en tant que bilingues, ce résultat n'est pas une certitude pour la plupart en raison de leurs caractéristiques d'admissibilité. Les participants dont les enfants étaient [● Inadmissible] à l'enseignement en anglais ne peuvent pas compter sur l'école publique pour favoriser le bilinguisme de leurs enfants. Certains participants ayant les moyens financiers de le faire ont pu choisir une école privée où leurs enfants recevraient une exposition supplémentaire à l'anglais langue seconde. Cependant, l'école privée n'était pas accessible à la majorité des participants pour des raisons que ces derniers qualifiaient de financières.

La plupart des participants [● Inadmissible] ont déclaré compter sur des activités parascolaires pour aider leurs enfants à apprendre la langue. Vivre dans le [● RdQ] pose alors des défis supplémentaires pour les participants dont les enfants étaient [● Inadmissible] puisqu'ils étaient moins susceptibles d'avoir accès à des activités organisées axées sur l'apprentissage des langues secondes. De plus, les participants vivant dans le [● RdQ] ont signalé plus de difficultés avec la façon dont ils percevaient la compétence des enseignants d'anglais travaillant dans les écoles de leurs enfants. Enfin, les participants ont exprimé leur opinion sur la façon d'améliorer l'exposition à l'anglais à l'école grâce à une offre accrue de programmes de type immersion dans les écoles publiques.

Thème 3 : Le plurilinguisme à l'école, perçu comme absent ou nié

Dans les écoles du Québec, l'accent est mis sur l'enseignement du français et de l'anglais pour ce qui touche au domaine des langues. Cependant, de nombreux participants à cette étude ont mentionné qu'ils souhaitent que leurs enfants apprennent plus que l'anglais et le français :

- ●
●

 « J'aimerais qu'ils soient exposés à plus que deux langues. J'aimerais qu'ils puissent **apprendre une troisième et même une quatrième langue si possible**, mais je ne parle pas d'autres langues et mon mari non plus. »

- ●
●

 « J'aimerais **que l'école introduise une troisième langue**, probablement l'espagnol ou quelque chose en 4e ou 5e année, ça serait bien. »

- ●
●

 « Éventuellement, **on pourrait ajouter d'autres langues comme le mandarin**. Mais c'est sûr qu'on est loin de ça ! »

- ●

 « Ma fille a **vraiment une curiosité d'apprendre les langues**. Elle commence à en demander de plus en plus. »

- ●
●

 "Si on avait **la possibilité de peut-être l'espagnol ou le portugais** ou toute autre langue, on aurait choisi ça. »

- ●

 « J'espère vraiment qu'à la fin du secondaire, mes enfants seront le plus bilingues voire **plurilingues possible**. »

- ●

 « Ça aurait pu être le mongol ou n'importe quelle langue, ça a pas vraiment d'importance parce que je pense que **plus vous connaissez de langues, plus vous êtes riche** et votre cerveau ira mieux. »

- ●

 « Je leur ai dit, vous pouvez apprendre l'arabe ou le chinois ou quoi que ce soit. Si vous voulez, je peux engager un tuteur et ils pourront apprendre. L'apprentissage est donc très important, mais **ils devraient avoir le droit d'apprendre, non ?** »

- ●

 « L'apprentissage des langues est très important car avec une langue vient une culture et une ouverture d'esprit. Je pense qu'aujourd'hui, on devrait **essayer de nous ouvrir à de nouvelles langues au lieu de nous enfermer et de nous concentrer sur une seule langue**. C'est une frustration que j'ai depuis que je suis arrivée ici. »

Le programme d'éducation internationale (PEI) offert dans certaines écoles québécoises comprend une autre langue, l'espagnol. Les étudiants qui participent à ces programmes reçoivent également du temps supplémentaire d'enseignement de l'anglais langue seconde. Le PEI n'a pas été autant discuté parmi les participants [● Admissible] que dans les groupes de discussion impliquant des participants [● Inadmissible]. Lorsque les participants [● Admissible] discutaient des programmes scolaires qu'ils avaient choisis pour leurs enfants et de ce qui les avait amenés à prendre cette décision, ils avaient tendance à se concentrer davantage sur la quantité de français à laquelle leurs enfants seraient exposés. Le fait que leur école offre le PEI n'était pas un facteur de choix déterminant pour ces participants [● Admissible]. Autrement dit,

lorsqu'il s'agissait de choisir un programme scolaire, l'exposition au français était généralement leur première préoccupation. Trois participants [● Admissible] ont mentionné que leur enfant était dans le PEI, mais en expliquant la raison de leur choix, ils ont déclaré qu'ils appréciaient l'accent mis par cette école particulière sur le français, plutôt que sur les autres aspects relevant du PEI :

- « Dans la classe de mon fils, les deux ou trois premières années, ils font tout en français, et juste un peu d'anglais dans l'espoir de vraiment les saturer. **Même si c'est une école anglaise, ils essaient vraiment de les saturer dans la langue française quand ils sont jeunes.** Au fur et à mesure qu'ils progressent, je pense qu'en 4e ou 5e année, l'école commence à introduire un peu d'espagnol. C'est le PEI. »

Bon nombre de leurs homologues [● Inadmissible] participant à cette étude ont mentionné le PEI comme un programme hautement souhaitable en raison de sa forte concentration sur les langues, permettant à leurs enfants d'être plus exposés à leur langue seconde que dans un programme régulier, avec en bonus l'ajout de l'espagnol :

- « Ma fille est dans le programme international. **Ils ont des cours d'anglais presque tous les jours et espagnol deux fois par semaine.** Je pense que c'est super! »
- « **Nous visons le programme international** parce que nous sommes diplômés du PEI, mon mari et moi. »
- « Mon aîné est dans le programme international. **Elle étudie l'espagnol comme troisième langue et il y a plus de temps alloué à l'anglais dans sa classe.** »

En revanche, à certains moments, l'enseignement des langues secondes qui est offert dans le PEI a été critiqué par des participants :

- « Au PEI, elle apprend l'espagnol depuis secondaire un. **Je dirais pas qu'elle est encore assez à l'aise pour avoir une conversation,** peut-être à 40 %. Mais si on écoute une chanson en espagnol, elle comprendra. »
- « **Même s'ils sont dans une école internationale, je pense pas qu'ils dépasseront le niveau intermédiaire en anglais.** »

- « Mes enfants sont maintenant dans le système public français, au secondaire, dans le PEI. Leurs professeurs d'anglais et leurs cours sont lamentables. C'est terrible. **Mes enfants inscrits au PEI ont des enseignants qui savent pas utiliser les verbes irréguliers.** »

Les participants qui ont discuté du PEI ont signalé que de nombreux élèves qui souhaitent s'y inscrire se voient refusés en raison de notes inférieures ou simplement d'un manque de place dans le programme. Cette question de l'accessibilité du PEI a été principalement discutée par les participants vivant dans le [● RdQ] :

- | « **Le quota d'élèves admis au PEI est très bas.** Y'avait beaucoup d'élèves dans la classe de 6e année de mes enfants qui ont appliqué, mais qui ont été refusés. Je trouve ça dommage. »
- | « J'avais appliqué pour que mon fils aille au PEI. Je pensais que c'était un programme intéressant et j'avais fait moi-même le PEI au secondaire. L'anglais et l'espagnol sont enrichis. Mais **il a été refusé**, alors il va à l'école ordinaire. J'ai été vraiment déçue. »
- | « Mes enfants ont été exposés à l'espagnol en France et ils sont devenus assez bons. Mais... non... **haha, il n'y a pas d'espagnol ici [nomme la région].** Ce n'est pas vraiment une langue qui est... » [le participant choisit de ne pas terminer sa phrase]

Dans le [○ GM], certaines écoles spécialisées se concentrent sur l'enseignement d'une langue d'origine (c'est-à-dire le grec, l'arménien, l'hébreu, etc.). Ils doivent cependant suivre le programme d'études du ministère de l'Éducation du Québec en français ou en anglais et enseigner la langue d'origine en plus des programmes de langues mandatés par le gouvernement. Les participants à cette étude qui parlaient une langue d'origine à la maison ont exprimé leurs inquiétudes quant au manque de programmes de langue d'origine disponibles dans les écoles régulières de la province. Bon nombre des participants [● Canadien de 1^{ère} génération] ont vécu des expériences dans des écoles à l'étranger où deux langues ou plus étaient enseignées en parallèle :

- | « Ma culture marocaine est profondément ancrée en moi car c'est l'héritage de mes parents. Quand on ne cherche pas à assimiler ou effacer une culture, on peut la transmettre à nos enfants. C'est une accumulation; cela nous rend plus riches. Ce n'est pas simplement "l'un ou l'autre". J'ai du mal quand on me dit: "Tu as immigré ici et maintenant tu dois embrasser une nouvelle culture." Bien sûr, mais si vous deviez déménager au Maroc, je ne vous demanderais jamais de renier votre culture québécoise. Au contraire, vous allez apprendre une nouvelle culture, vous y ajouteriez et vous deviendriez plus riche. **L'hospitalité, c'est accueillir les gens sans leur demander de laisser leur culture à la porte.** »

- « C'est comme si on nous demandait de sacrifier notre propre culture et notre propre langue [...] On a l'impression que l'attente est 'l'assimilation' et non 'l'intégration' où on pourrait garder nos identités, nos identités culturelles et nos langues, et qu'on utiliserait ça pour construire la communauté où on vit et à laquelle on appartient [...] le système éducatif, c'est une réflexion de ça, où il ya tout simplement aucune option pour mes enfants de préserver cette partie de leur culture, et cela ressemble à un endoctrinement de la culture et de la langue. **Pour que mes enfants réussissent, ils doivent oublier d'où ils viennent.** »

Fait inquiétant, les participants [● Canadien de 1^{ère} génération] ont parfois soulevé leur préoccupation quant aux politiques linguistiques non officielles en vigueur dans les écoles où des élèves sont punis pour avoir parlé une langue autre que le français en dehors de la classe (c'est-à-dire dans le couloir, dans la cour d'école, etc.) :

- « À l'école, ils imposent aux enfants de seulement parler le français et je déteste ça. Ils peuvent recevoir un "bulletin blanc" (avertissement écrit) simplement parce qu'ils ont parlé anglais pendant la récréation. Si mes enfants veulent parler anglais, ils peuvent être punis pour ça. Et je déteste ça ! **Je pense quand tu joues à l'extérieur, ça dérange pas la langue que tu parles, tu es à l'extérieur.** »
- "Ouais, **ma fille perd toujours des points parce qu'elle parlait anglais** et que le professeur l'a entendu, alors ils perdent des points pour ça. Ouais. Et c'est même s'ils parlent dans le couloir, ce n'est pas à l'intérieur de la classe et dans la cour de récréation. »
- « Disons que mon plus jeune a un ami japonais à son école... Il en a pas, mais hypothétiquement... **et quand ils communiquent en japonais, ils seront probablement punis et ce qu'ils penseront, c'est que le japonais c'est pas une bonne langue.** »
- « À l'école française de ma région, je sais qu'ils donnent des billets aux enfants quand ils parlent anglais dans la cour de récréation. Je le sais parce que j'ai visité l'école et j'ai demandé « Si mes deux filles devaient parler ensemble pendant la récréation et qu'elles parlaient anglais, ça va ? » **et ils [les administrateurs] m'ont dit qu'elles auraient une contravention parce qu'elles parlent anglais à l'école française.** C'est la récréation, ce n'est pas comme si elles étaient assises dans un cours de français, ou si elles étaient assises dans une de leurs classes [...] c'est une des raisons pour lesquelles on a décidé de pas les envoyer à l'école française, parce qu'on n'apprécie pas cette règle. »

La situation inverse où l'anglais était obligatoire même à l'extérieur de la salle de classe n'a été mentionnée qu'une seule fois et, selon ce participant, l'école aurait récemment mis fin à cette pratique :

- « Avant qu'on arrive à cette école, ils avaient des conséquences pour avoir parlé français dans le couloir parce que c'est une école anglaise. Donc, les professeurs étaient un peu en guerre avec les élèves [...] mais maintenant mes enfants quand le directeur passe, par respect, ils parlent anglais, mais après ils sont libres. Y'a aucune conséquence à parler une autre langue. »

Certains participants [● Canadien de 1^{ère} génération] ont comparé ces politiques linguistiques non officielles consistant à pénaliser les élèves pour avoir parlé une autre langue que le français à l'école aux méthodes d'assimilation qu'ils avaient parfois vécues en grandissant à l'étranger :

- « À l'époque où nous avons grandi, il y avait un dialecte local appelé taïwanais à Taïwan, alors quand on était à l'école primaire, la plupart des enfants à la maison parlaient taïwanais. Mais à l'école, on était obligés de parler mandarin pour bien apprendre le mandarin. **Ils ont donc cette règle stricte une fois que vous entrez dans l'école, vous pouvez parler seulement le mandarin mais pas le taïwanais.** Mais ils avaient pas prévu, comme après avoir grandi quand j'ai atteint l'âge de 20 ans, le gouvernement s'est rendu compte qu'il y avait pas beaucoup d'enfants capables de parler nos propres dialectes locaux. »
- « Nous parlons pendjabi, c'est la langue du nord de l'Inde et dans les écoles privées là-bas, les enfants sont obligés de parler anglais ou hindi. Donc, **dès qu'ils entrent dans l'école, ils ne peuvent pas parler notre propre langue maternelle.** Même on ne leur enseigne pas dans les écoles. Alors maintenant, les gens qui ont 15 ans de moins, 20 ans de moins que moi et qui sont allés à l'école, ne peuvent pas parler leur propre langue maternelle. »

Au final, les participants qui parlaient une langue d'origine autre que le français ou l'anglais considéraient qu'il était de leur responsabilité parentale de transmettre cette langue à leurs enfants puisqu'ils ne pouvaient pas l'apprendre à l'école québécoise :

- « Ma frustration est que ma fille était trilingue à notre arrivée au Québec et elle est en train de devenir unilingue. **Nous devons redoubler d'efforts, nous ses parents, après le travail, pour maintenir ses trois langues.** »
- « Pour les langues autres que le français, je pense que ce serait assez compliqué de les intégrer à l'école. Lesquels seraient choisis ? Surtout à Montréal où on peut trouver 20 langues différentes dans une même école. Ce serait trop compliqué. **C'est notre travail de parents d'aider nos enfants à conserver une langue maternelle autre que le français ou l'anglais.** Bien sûr, le gouvernement n'aidera pas avec cela. »
- « Quand j'ai eu ma première fille, **je pensais que c'était super important qu'elle apprenne l'algonquin parce que c'était sa langue paternelle.** On lui parlait et lisait en algonquin. [...] mais quand j'ai eu ma deuxième fille, c'est devenu plus compliqué et j'ai arrêté de leur enseigner puisque ce n'est pas ma langue. Leur père n'était pas très impliqué dans leur enseignement de l'algonquin. »
- « À la maison, nous ne parlons qu'italien. Donc, **c'est notre initiative.** »

Cette section reflète le souhait de nombreux participants que leurs enfants dépassent les exigences de base d'une bonne maîtrise du français et de l'anglais. Les participants qui ne parlaient pas une langue d'origine mais qui souhaitaient quand même une éducation plurilingue

pour leurs enfants ont la possibilité d'inscrire leurs enfants au PEI. Cela dit, ces programmes ont été critiqués par les participants pour leur manque d'accessibilité et leur qualité parfois variable. Les parents qui ont participé à cette étude et qui parlent une langue d'origine à la maison sont responsables de sa transmission, car ils ne bénéficient pas de programmes scolaires qui favoriseraient le maintien de la langue d'origine de leurs enfants (voir *Programme PELO* dans la section Discussion). Enfin, les participants se sont opposés à la politique linguistique non officielle de certaines écoles consistant à pénaliser un enfant pour avoir parlé une langue autre que le français en dehors de la classe, une pratique assimilatrice que les participants souhaiteraient voir cesser.

Thème 4 : Attitudes envers la protection linguistique ou les conséquences modernes des décisions passées

Le quatrième thème explore si les participants souscrivent à l'idée que le français est une langue menacée (Fishman, 2001) et s'ils conviennent qu'il devrait être protégé. S'alignant sur ces vues protectionnistes, 5/9 participant ayant un profil combinant [● RdQ], [● Né au Canada] et [● Inadmissible] ont exprimé directement leur inquiétude pour la survie de la langue française et la nécessité de protéger activement sa vitalité :

● |
● |
● |
« *Le français est le patrimoine des Québécois et il faut le protéger.* »

● |
● |
● |
« *Il faut que les gens apprennent à parler français, sinon on va le perdre et ça devrait pas être long parce qu'on est une minorité dans le monde, pas seulement dans notre pays. Et moi, je ne veux pas me sentir comme une minorité dans ma propre province. Selon l'endroit où on va au Québec, comme quand je vais à Montréal, moi, j'ai l'impression d'être la minorité francophone.* »

Il y avait 3/5 participant ayant un profil combinant [○ GM], [● Né au Canada] et [● Inadmissible] qui ont également exprimé leurs préoccupations quant à la nécessité de protéger le français, mais les opinions de ces participants étaient plus modérées que leurs homologues du [● RdQ]. Les participants du [○ GM] ont généralement accompagné leur énoncé sur la nécessité de protéger le français d'une mention portant sur l'importance d'apprendre les deux langues (français et anglais) ou d'offrir plus de liberté de choix aux parents :

- | « Oui, je voudrais laisser plus de place au libre choix. Mais **je pense que la protection de la langue française est assez importante.** »
- | « **Nous avons un langage qu'il faut protéger bec et ongles.** Nous ne pouvons vraiment pas abandonner. Mais j'ai toujours l'impression que tout découle de cette idée de séparation, lorsqu'on nous demande de choisir l'un ou l'autre (en référence à la langue d'enseignement française ou anglaise). »
- | « Je pense qu'il est important que les enfants développent les deux langues tout en **protégeant le français, qui est un peu menacé.** »

De même, les cinq participants ayant un profil combinant [● RdQ], [● Né au Canada] et [● Inadmissible] qui se sont dit préoccupés par la survie du français ont aussi souvent associé leur commentaire à l'importance pour leurs enfants d'apprendre l'anglais pour la raison pratique d'être bien outillés pour entrer sur le marché du travail :

- | « Oui, le français est important, et oui, les immigrants et les anglophones doivent l'apprendre. **On ne peut pas perdre notre langue. Pourtant, l'anglais prend de plus en plus de place dans la vie de tous les jours.** »
- | « Je suis d'accord que le français doit être protégé et que les immigrants doivent l'apprendre [...] mais pour l'anglais, je pense qu'on s'entend que c'est un outil de travail essentiel en 2021. Je trouve qu'on le valorise pas assez. »
- | « Je suis en accord avec les politiques linguistiques dans les écoles québécoises. **Je suis attaché à la langue française** et j'ai l'impression que sans la loi 101, beaucoup de francophones décideraient d'envoyer leurs enfants à l'école anglaise. On finirait par perdre le français en quelques générations, c'est déjà difficile à maintenir aujourd'hui. Par contre, **je critique la façon dont les langues secondes sont enseignées dans les écoles.** À Québec [la ville], c'est pas avec l'école que votre enfant deviendra bilingue. »

Quant aux participants [● Né au Canada] et [● Admissible], 7/15 reconnaissent également la nécessité d'une forte promotion de la langue française :

- | « Je peux voir leur côté de la médaille parce que **s'ils protègent pas la langue française, elle va disparaître.** L'anglais est définitivement la langue prédominante dans le monde. Donc, je peux les comprendre de vouloir tellement se battre. »
- | « Je crois fermement cependant que le Canada a été fondé par deux nations. **Vous devez protéger le français d'une manière ou d'une autre.** Les gens qui ne comprennent pas ça, je les comprends vraiment pas. »

○ « Ayant grandi à Toronto et en Ontario dans une famille francophone, je sais qu'**il est parfois difficile de maintenir son français** dans une grande ville, surtout lorsqu'il y a beaucoup d'anglais. [...] Je ne suis pas du tout anti-anglais ou anti-enseignement d'autres langues, mais **je pense que si aucun effort est fait, la langue française va se diluer et ne va pas durer.** »

○ « On est exposés 24/7/365 à la télé américaine, aux nouvelles, aux médias, au divertissement, sous toutes leurs formes. La réalité est que si on se conditionne pas à être attentif à la communauté qui nous entoure, à la beauté et à la culture que nous avons ici, qui est la culture française qui prime, **nous la perdrons.** »

Cependant, comme leurs homologues [● Né au Canada] et [● Inadmissible], les participants [● Né au Canada] et [● Admissible] qui ont exprimé une inquiétude pour la survie du français ont aussi souvent accompagné leurs propos d'une mention de l'importance de la langue anglaise :

● « C'est pas le français contre l'anglais. C'est "nous devons élever des enfants qui parlent plus d'une langue" et ça ce n'est que la base. Ça devrait même pas être une question. Cela dit, oui, **il faut préserver la langue française.** C'est la langue de la majorité. Je suis d'accord avec la nécessité d'avoir une infrastructure en place pour garder cette langue bien vivante, **mais pas au détriment de l'apprentissage de l'anglais.** »

● « La loi 101 pourrait se réinventer **pour offrir aux gens la possibilité d'apprendre les deux langues, mais pas au détriment du français.** »

Selon 4/15 des participants [● Admissible], la survie de la langue française est un enjeu québécois appartenant au passé. Trois de ces participants ont exprimé une certaine lassitude face à la rhétorique qui répète que le français est une langue menacée :

○ « Je regarde la génération de mes parents, et ils parlent pas du tout français. Ou plutôt 'ils se débrouillent', mais c'est pas bon. **Ils ont grandi dans un monde où le français et l'anglais étaient mutuellement exclusifs.** On comprend tous pourquoi et comment la Révolution tranquille s'est produite. Pour moi, la loi 101 codifie le français comme langue commune, ça protège la langue et la culture et c'est ce qui a créé la situation que nous vivons dans la société aujourd'hui. »

● « L'anglais est définitivement la langue prédominante dans le monde. **Je les comprends de tellement vouloir se battre. Mais ils sont assez fatigués.** »

● « La guerre s'est terminée il y a 300 ans. [...] Je comprends pourquoi la loi 101 a été mise en place, à cause du danger de perdre le français. Toutes les entreprises étaient anglophones. Tous les meilleurs postes étaient anglophones. Et je pense que c'est incroyable que les Québécois se soient rendus maîtres de l'économie. **Mais c'était quoi, il y a 50 ans ? Maintenant le français est ancré au Québec, ça ne va pas disparaître.** »

● « La mère de mon conjoint parle français avec lui maintenant parce qu'elle avait pas le droit de parler algonquin. **Je pense que le français n'est pas en danger** parce qu'on n'a pas l'anglais qui est au-dessus de nos têtes et qui nous interdit de parler français. »

● ● ● « J'ai beaucoup voyagé quand j'étais plus jeune et quand vous voyagez, **les Néerlandais parlent si bien l'anglais, c'est incroyable**. Les gens des pays scandinaves : super bilingues. Je pense donc que ce qu'il faut viser, c'est ce genre de modèle, et ces gens ont encore leur identité. **Ils ont encore leur culture. Ils ont encore leur langue. Je suis sûr que leur langue est bien enseignée.** »

L'une des plus grandes conséquences des politiques linguistiques du Québec est la façon dont elles ont abouti à ce que la province ait deux systèmes scolaires séparés, le système anglais et le système français. Chez les participants, des signes d'une certaine « fatigue de la ségrégation » linguistique sont observables. Les participants [● Inadmissible] souhaitaient être plus exposés à « l'autre culture » :

○ ● ● « Je pense qu'en ayant deux systèmes éducatifs, on continue à creuser un fossé entre les deux cultures. On s'unit pas, **on continue de marcher en parallèle**, et ça avantage personne. »

○ ● ● « Les deux cultures gagneraient à être plus exposées l'une à l'autre. On est vraiment pas là en ce moment [...] On pourrait **donner notre langue comme en cadeau** aux anglophones et nous aussi on recevrait un cadeau. »

○ ● ● « **Ça devrait pas être comme une séparation**. Par exemple, si vous êtes un immigrant, vous devez suivre la loi 101 mais pas les francophones. C'est discriminatoire. Si j'avais la chance, j'encouragerais vraiment les immigrants si possible à envoyer leurs enfants à l'école française, parce que je trouve personnellement que le français est beaucoup plus difficile à apprendre, vraiment plus que l'anglais. »

● ● ● « Si je pouvais réécrire la loi, je supprimerais les commissions scolaires francophones et anglophones et je **créerais un système bilingue où tous les enfants vont.** »

Les parents [● Canadien de 1^{ère} génération] étaient généralement les plus critiques à l'égard des politiques de protection linguistique. Ils s'opposaient souvent à être limités dans le choix de la langue d'enseignement de leurs enfants à leur arrivée au Québec. Pour de nombreux participants [● Canadien de 1^{ère} génération], imposer une langue à leurs enfants avec force semblait peu accueillant et inutile et quelque peu contraire à l'objectif de l'intégration, car de telles politiques risquaient plutôt de résulter en du ressentiment envers le français au sein de la population issue de l'immigration :

○ « Je comprends que toutes ces choses sont pour **protéger le français et la culture associée**, et je supporte ça. Mais la manière dont la langue est protégée dans le système éducatif me semble pas être la bonne parce qu'ils excluent des gens comme nous [les immigrants] par exemple en termes de prendre des décisions. [...] Je ne sais pas... comme... **imposer les valeurs françaises, politiquement ça me semble pas être la meilleure façon de protéger la langue.** »

○ « Ils [les enfants] apprendront le français, ils [les décideurs] n'ont pas à imposer la langue et les valeurs qui y sont associées aux enfants. Au lieu de cela, comme ils peuvent parler de différentes langues. Ça pourrait être l'anglais, Ça pourrait être n'importe quelle autre langue. Vous savez, **le français est l'une des langues, et c'est la langue que vous apprenez. Au lieu de dire que le français est le meilleur. Donc cette altitude-là, c'est le problème que j'ai.** »

De nombreux participants [● Né au Canada] ont également soulevé une préoccupation morale concernant l'utilisation d'une politique coercitive pour imposer une langue d'enseignement aux immigrants nouvellement arrivés :







● « Je suis d'accord pour préserver le français et le faire apprendre aux immigrants. Mais je sais pas comment. Maintenant, **on impose le français à ces communautés, on devrait avoir une meilleure approche pour les aider à adhérer au français et à vouloir l'apprendre.** Et ce serait aussi une façon de protéger le français. »


○ « Peut-être essayer de convaincre les gens pour leur demander s'ils voudraient envoyer volontairement leurs enfants à l'école en français, plutôt que de simplement les forcer à le faire. Parce que ça semble pas juste, c'est pas équitable. Si vous immigrer ici d'un autre pays pour essayer d'améliorer votre vie et votre situation pour vous et vos enfants, mais que **vous êtes obligé de les envoyer à l'école en français, ça les désavantage plus tard dans la vie.** Je comprends pourquoi c'est fait, mais je pense pas que ça fonctionne. »

Dans les groupes de discussion, il semblait y avoir un consensus parmi les participants sur le fait que les politiques de protection linguistique étaient considérées comme importantes, mais de nature coercitive. Là où les participants n'étaient pas d'accord, c'était à savoir si cette coercition était justifiée ou, en d'autres termes, quelle est la limite légitime de la protection linguistique ? Comment le Québec devrait-il concilier le droit collectif de protéger le français et le droit individuel des parents de choisir une langue d'enseignement? Le thème suivant explore les points de vue des participants sur la modernisation de la loi 101 et comment ils entrevoient l'équilibre des droits collectifs et individuels.

Thème 5 : Attitudes envers la modernisation de la loi 10 ou comment trouver un équilibre

Le cinquième thème examine certains des motifs derrière le souhait qu'ont certains participants de voir la loi 101 se moderniser. Ces derniers étaient optimistes qu'une modernisation des politiques actuelles sur la langue d'enseignement (ou du moins l'amélioration substantielle de la qualité de l'enseignement de la langue seconde dans les écoles françaises) uniformiserait l'égalité des chances entre tous les élèves québécois. Selon les participants, une expérience de langue d'enseignement plus égalitaire pourrait apporter avoir des retombées positives, qui l'emporteraient fort probablement sur la peur de la perte de la langue et aideraient la société québécoise à passer outre son sentiment d'insécurité linguistique :

-  « *On vit dans un pays bilingue, on a deux langues, pourquoi les écoles pourraient pas être modelées autour des deux langues ?* »
-  « *S'ils vont pas enlever la loi, essayez au moins de la rendre égale pour que les élèves français reçoivent une éducation en anglais de bonne qualité, et vice versa. S'ils y'a une plate-forme d'apprentissage égale, ce serait pas si grave de pas avoir le choix, parce que les parents auraient quand même le meilleur pour leur enfant.* »
-  « *Si au moins on pouvait améliorer l'offre de programmes enrichis pour nos enfants... parce que bien sûr que l'anglais c'est essentiel ! Je pense pas que les aider à apprendre l'anglais les transformera en anglophones.* »
-  « *Je vois ça comme une opportunité de faire quelque chose d'incroyable. On a la capacité d'enseigner dans les deux langues [...] dans toutes les écoles.* »
-  « *Vous avez peur d'enseigner quelque chose, ça a pas de sens. Je veux que [noms des enfants] apprennent plus d'anglais, et d'autres langues et qu'ils aient une culture française plus forte.* »
-  « *Je sais de ma propre expérience que le plus tôt vous apprenez une langue, plus vous serez compétent. J'ai fini par parler quatre langues avant d'avoir 17 ans parce que j'ai grandi dans une situation comme ça. Je suis né dans un petit pays d'une des anciennes républiques de l'Union soviétique. J'étais Roumaine, mais la deuxième langue officielle du pays est le russe. Et étudier le russe ne m'a pas fait détester le roumain, pas du tout. Je parle bien roumain, je vais à l'église roumaine, mes enfants parlent roumain. Je ne déteste pas ma propre langue parce que je parle d'autres langues. C'est pourquoi je ne vois pas le risque pour les Canadiens français. Parler d'autres langues m'a permis de parler avec beaucoup plus de gens.* »

Bien qu'ils ne connaissent pas le manque de liberté de choix, les participants [ Admissible] soutiennent la nécessité d'une modernisation des politiques. Conformément aux fondements théoriques du *principe d'équité* (Phillips et Margolis, 1999), ils reconnaissent que la loi 101 crée

deux classes de citoyens et s'opposent à la situation fondamentalement injuste où l'admissibilité à l'enseignement en anglais est accordée sur la base d'un droit de naissance :

● *« J'ai eu ma première fille et j'ai fait une demande pour qu'elle aille à l'école, mais j'ai rempli les papiers et j'ai obtenu un certificat d'autorisation [d'admissibilité]. J'étais bouche bée, j'ai dit: "Qu'est-ce que c'est que ce *****!". **Un certificat d'autorisation pour que mon enfant aille à l'école anglaise! Ce nom! Le nom sur le papier ! J'ai été sidéré par ça.** »*

○ *« Ça a pas de sens pour moi que la majorité des Québécois, qui sont les francophones, disent élections après les élections "S'il vous plaît, retirez-MOI le droit de choisir la langue dans laquelle je peux envoyer mes enfants à l'école" [fait le geste de donner quelque chose]. Je comprends pas ça. Je comprends pas pourquoi un francophone dirait ça au gouvernement, alors qu'il est français et qu'il perdra pas sa langue. **Où dans le monde quelqu'un dit-il "Voici un droit que j'ai, s'il vous plaît, retirez-le-moi" ? Ça a aucun sens. Et non seulement « enlève-moi mon droit », mais « On va continuellement renforcer ma capacité à ne pas avoir ce droit ».** C'est la décision qu'ils prennent. »*



○ *« Tout le monde veut le meilleur pour ses enfants et la possibilité d'envoyer ton enfant dans l'école de ton choix **devrait pas être basée sur un certificat d'admissibilité.** »*




○ *« Ouin, je serais plutôt d'accord de revoir les politiques. J'avais 13 ans en 1976 quand le PQ a été élu. J'ai vécu la grande excitation [dit sarcastiquement] de la présentation du projet de loi 101 et la réception de mon petit certificat d'admissibilité [imite de tenir un certificat]. Donc, **si je suis préoccupée par le droit de mon fils de pouvoir éduquer ses propres enfants dans la langue de son choix, c'est parce qu'un jour, je pouvais être éduquée dans n'importe quelle langue et le lendemain, j'avais besoin d'une feuille de papier [pause pour emphase] pour me permettre d'être éduqué dans une certaine langue.** Donc je suis un peu méfiante, je suis un peu protectrice de ce droit de choisir. »*




De façon générale, les participants [● Admissible] ont partagé comment ils croient que tous les parents québécois devraient avoir un droit égal de choisir la langue d'enseignement pour leurs enfants :




○ *« Je ne pense pas que le français doit être éliminé du programme scolaire. Je pense que le français devrait toujours être une partie très prédominante du programme scolaire, mais **je pense que le droit des individus de choisir comment éduquer leurs enfants est quelque chose que les gens aimeraient et j'aimerais que la loi soit revue.** C'est une question de liberté de choix. »*


● *« Je pense vraiment que la loi devrait être revisitée **et je pense que tu devrais avoir le droit d'aller dans n'importe quelle école où tu veux aller, ou dans quelle langue tu veux aller.** Je pense qu'il est important d'être bilingue et je pense que [la loi 101] devrait être revue. »*

Les participants [ Inadmissible] et [ Canadien de 1^{ère} génération] ont souvent souligné qu'ils aimeraient d'ailleurs obtenir le droit de choisir la langue d'enseignement pour leurs enfants :



 « Si j'avais su, je n'aurais jamais choisi le Québec il y a 17 ans. J'avais 25 ans. Je n'avais pas encore d'enfants quand je suis arrivée. **Mais je sais que je serais allée dans une province anglaise, juste pour avoir le choix. Peut-être que je serais allée vers une école française, mais juste pour avoir le choix, au moins pour pouvoir choisir.** Peut-être que je choisirais une école bilingue pour mes enfants, pourquoi pas. Mais au moins ça serait mon choix. Je ne comprendrai jamais cette loi. Je suis très, très triste de ça. »






 « Je crois que l'admissibilité des enfants à une langue ne devrait pas être basée sur l'endroit où les parents sont allés à l'école. Exactement, sur quoi on devrait se baser, c'est une bonne question. **Personnellement, je pense qu'il faut laisser le choix aux parents.** »






 « Je pense qu'il ne faut pas attendre qu'un enfant ait deux ans de retard scolaire pour qu'un parent puisse transférer son enfant dans le système anglais. Je pense que pour des raisons humanitaires, ou d'autres raisons particulières, on devrait avoir la possibilité d'envoyer nos enfants à l'école anglaise. **On devrait assouplir un peu la loi 101.** »




Ultimement, les participants souhaitent voir une modernisation des politiques québécoises sur la langue d'enseignement afin de trouver un équilibre entre la protection de la langue et la liberté de choix. Cette évolution de la politique linguistique favoriserait majoritairement les participants [ Inadmissible] dont les enfants se verraient également accorder le privilège du bilinguisme :



 « Il y a des francophones qui aimeraient **apprendre l'anglais sans nécessairement perdre aussi leur langue française.** »



 « Le meilleur des deux mondes serait que les enfants suivent un programme avec **deux langues maternelles** [langues d'enseignement]. »



 « Si on pouvait offrir plus d'opportunités aux enfants d'**étudier l'histoire, la géographie ou quoi que ce soit en anglais.** Ou donner plus d'accès à des programmes d'anglais enrichi, plus d'accès au bilinguisme, ça n'enlèverait rien. C'est comme si on voyait le bilinguisme comme une menace. Comme si on pensait que les gens vont arrêter de parler français. Mais on continue à parler français. »



 « 50 % français, 50 % anglais c'est la proportion idéale ou **donner l'admissibilité à tous les élèves qui veulent étudier à l'école anglaise,** pas seulement aux élèves qui ont des parents qui ont étudié à l'école anglaise. **Donnez l'admissibilité à tous les étudiants qui veulent aller à l'école anglaise.** C'est ça mon avis. »

Résumé thématique

En somme, les parents qui ont participé à cette étude jugeaient nécessaire que leurs enfants maîtrisent le français. Plusieurs participants ont justifié cette opinion en expliquant comment la maîtrise de cette langue aiderait leurs enfants à vivre, travailler et rester au Québec. Ce point de vue correspond à l'objectif primordial du gouvernement du Québec de promouvoir le français comme seule langue d'interaction quotidienne et d'assurer sa survie. Les parents qui ont participé à cette étude étaient conscients de cette réalité qui alimente leur désir que leurs enfants apprennent le français pour devenir des membres actifs de la société québécoise.

Les participants à cette étude considéraient le bilinguisme comme un privilège; pour eux, parler anglais et français offrait aux enfants québécois un net avantage sur le marché du travail. L'accès facile à un enseignement adéquat en français fait de la maîtrise du français un résultat scolaire facilement atteignable via le système scolaire pour les parents qui ont participé à cette étude. Cependant, on ne peut pas en dire autant de la maîtrise de l'anglais. En termes d'accès à un enseignement adéquat en anglais, il y a une distinction claire à faire entre les participants dont les enfants sont [● Admissible] et sont autorisés à aller à l'école anglaise et les participants dont les enfants sont [● Inadmissible] à l'enseignement en anglais. Les participants [● Admissible] ont la liberté de choisir la langue d'enseignement et peuvent s'assurer que leurs enfants reçoivent un enseignement adéquat en anglais et en français. Les participants [● Inadmissible] ne pouvaient choisir qu'une école française et leurs enfants étaient limités dans le temps d'enseignement consacré à l'enseignement de l'anglais langue seconde. La plupart se sont plaints du manque de temps consacré à l'apprentissage de l'anglais, certains des exemples les plus extrêmes allant de 45 minutes d'enseignement de l'anglais langue seconde par semaine à aussi peu qu'une heure toutes les 2 semaines. En fin de compte, ils ont estimé que l'école française n'offrait pas assez de minutes d'enseignement pour apprendre l'anglais.

Au-delà du temps limité d'enseignement de l'anglais langue seconde, les parents [● Inadmissible] de cette étude étaient catégoriques sur le fait qu'ils ne pouvaient pas non plus compter sur le système scolaire pour offrir un enseignement de l'anglais langue seconde de qualité. Ils ont souvent exprimé à quel point le programme d'anglais langue seconde était décevant à l'école de leurs enfants. Le contenu de la classe était soit très répétitif d'année en

année, soit trop simpliste et mal aligné sur ce que leurs enfants savaient déjà ou sur le niveau cognitif de leurs enfants (par exemple, regarder des vidéos YouTube adressées aux enfants d'âge préscolaire en 3e année).

De nombreux parents ont expliqué qu'un enseignement de qualité de l'anglais langue seconde dépendait souvent beaucoup de l'enseignant et que c'était parfois un hasard si leurs enfants avaient une « bonne » enseignante d'anglais langue seconde au cours d'une année donnée. Cette réalité a semblé affecter davantage les parents habitant le [● RdQ] qui ont exprimé à quel point il semblait difficile pour l'école de leurs enfants d'embaucher des enseignants d'anglais langue seconde. Dans l'ensemble, les participants [● Inadmissible] souhaitaient un programme d'études d'anglais langue seconde uniforme, de qualité, adapté au niveau cognitif de leurs enfants et accessible dans toutes les classes du Québec – ce qui est loin de la réalité qu'ils vivent présentement.

De nombreux participants [● Inadmissible] ont discuté de la popularité des programmes d'anglais intensifs offerts en 6e année dans certaines écoles. Pour les parents [● Inadmissible], ce programme représente une possibilité d'accroître l'exposition de leurs enfants à leur langue seconde. Malheureusement, de nombreux parents ont déploré le nombre limité de places disponibles dans ces programmes. Certains parents ont avancé que ces programmes d'anglais intensifs devraient être obligatoires dans toutes les écoles du Québec pour promouvoir l'égalité des chances de devenir bilingue.

Une majorité de parents [● Inadmissible] ont déclaré qu'ils s'appuyaient fortement sur des supports tels que les films, les jeux vidéo et les médias sociaux pour offrir une exposition supplémentaire en anglais à leurs enfants. Pour que leurs enfants atteignent le bilinguisme, certains participants [● Inadmissible] ont partagé qu'ils devaient payer pour du soutien complémentaire en anglais en dehors de l'école (par exemple, tutorat, activités parascolaires proposées en anglais, etc.). Cette exposition à la langue seconde peut coûter cher à ces parents qui ressentent le besoin d'investir dans l'apprentissage de la langue pour l'avenir de leurs enfants. De nombreux participants qui étaient limités dans leur choix de langue d'enseignement en raison des politiques linguistiques en vigueur ont également mentionné qu'ils avaient envisagé

d'envoyer leurs enfants à l'école privée pour contourner la loi. Cependant, beaucoup ne pouvaient pas honorer un tel engagement financier.

En général, les participants [● Admissible] avaient l'impression que leurs enfants apprenaient adéquatement leur langue maternelle et leur langue seconde grâce à la combinaison de l'exposition aux langues de l'école et de la maison. Au cours des sessions de groupe de discussion, ils ont souvent exprimé leur appréciation de la liberté de choix de la langue d'enseignement, mais ils voyaient cette liberté comme un avantage inéquitable. Aussi reconnaissant qu'ils soient d'avoir la liberté de choisir une langue d'enseignement, ils ont partagé leur souhait de voir ce droit également étendu aux parents [● Inadmissible].

La grande majorité des parents qui ont participé à cette étude n'endossaient pas complètement certaines des dispositions des politiques linguistiques sur la langue d'enseignement. Pour de nombreux participants, le projet de loi 101 crée essentiellement deux catégories de citoyens : les « admissibles » et les « inadmissibles ». Quant aux 6/44 participants qui ne croient pas que la politique actuelle sur la langue d'enseignement doit être revue et modifiée, la majorité de ceux-ci reconnaît que la qualité et la quantité de l'enseignement de l'anglais langue seconde dans les écoles françaises doivent être grandement améliorées.

La loi 101 possède un niveau de satisfaction très faible chez les participants [● Inadmissible] quant à son impact sur la qualité et la quantité de l'enseignement de l'anglais langue seconde dans les écoles françaises. En revanche, les participants [● Admissible] étaient généralement satisfaits de l'enseignement des langues secondes à l'école. Bien qu'ils vivent différemment les effets de la politique linguistique, les participants conviennent de façon générale qu'une modernisation des politiques québécoises sur la langue d'enseignement s'impose, en particulier pour permettre une meilleure égalité des chances.

7. Discussion

Ce chapitre traite des perceptions des participants quant à l'enseignement des langues dans les écoles de leurs enfants. Leurs attitudes envers les politiques linguistiques qui ont un impact sur l'enseignement des langues sont également explorées. Grâce à une comparaison basée sur les caractéristiques individuelles des participants, les résultats de cette étude exposent des niveaux inégaux de satisfaction et d'accès à un enseignement adéquat des langues secondes. Cette satisfaction quant à la qualité et l'accès de l'enseignement est grandement influencée par les caractéristiques d'inadmissibilité à l'enseignement de l'anglais et le fait de vivre à l'extérieur de la région métropolitaine de Montréal. Cette discussion mettra en évidence le décalage marqué entre l'expérience d'apprentissage linguistique souhaitée par les parents pour leurs enfants et la manière dont l'enseignement de la langue est dispensé dans les écoles. Les questions et sous-questions de recherche suivantes ont guidé cette discussion :

1. Quelle est l'influence de la situation géographique sur :
 - a) La perception des parents de l'expérience d'apprentissage des langues de leurs enfants ?
 - b) Les attitudes des parents vis-à-vis des politiques linguistiques ayant un impact sur leurs enfants à l'école ?
2. Quelle est l'influence des antécédents familiaux d'immigration sur :
 - a) La perception des parents de l'expérience d'apprentissage des langues de leurs enfants ?
 - b) Les attitudes des parents vis-à-vis des politiques linguistiques ayant un impact sur leurs enfants à l'école ?
3. Quelle est l'influence du statut d'admissibilité à l'enseignement en anglais sur :
 - a) La perception des parents de l'expérience d'apprentissage des langues de leurs enfants ?
 - b) Les attitudes des parents vis-à-vis des politiques linguistiques ayant un impact sur leurs enfants à l'école ?

Les sous-sections suivantes examinent comment les politiques linguistiques actuelles s'alignent avec la perception qu'ont les participants à cette étude d'un enseignement du français et de l'anglais adéquat. De plus, l'influence des caractéristiques des participants sur leurs attitudes envers les politiques linguistiques est évaluée.

La prédominance du français : trouver l'équilibre

Les participants à cette étude avaient le désir commun de voir leurs enfants apprendre le français. Une bonne maîtrise de la langue officielle du Québec était perçue par les participants comme nécessaire à l'avenir de leurs enfants dans la province. Leur perception du français comme une langue hautement désirable est fort probablement le résultat de plus de 50 ans de planification et d'affirmation linguistique au Québec. Tel qu'expliqué dans la section traitant du contexte historique de la loi, avant la ratification de la Charte de la langue française, le français n'avait pas le même prestige qu'aujourd'hui au Québec. En effet, le français était considéré comme une langue ouvrière jusqu'à la révolution tranquille (Oakes & Peled, 2017). Avec les premières politiques linguistiques telles que la loi 22 et la loi 63, le français a commencé à retrouver sa place comme langue de prestige et de la vie publique au sein de la société.

Dès 1972, le rapport Gendron recommandait au gouvernement de s'assurer que les élèves anglophones fréquentant l'école anglaise acquièrent une certaine maîtrise du français pour participer à la société québécoise (Vol 2. p. 71) :

« Les Commissaires estiment que dorénavant les élèves des écoles anglophones du Québec devront être tenus d'acquérir une connaissance sûre du français, celle-ci leur étant à peu près indispensable pour percevoir la réalité fondamentale du « fait » français dans le milieu où ils vivent. » (Gendron, 1972, p.72)

Le rapport Gendron (1972) soulignait également la nécessité d'inciter les parents issus de l'immigration à comprendre le choix sociétal du français comme langue officielle au Québec et à choisir, malgré l'absence de politique restrictive sur la langue d'enseignement à l'époque, d'inscrire leurs enfants à une école française pour les aider à devenir des membres actifs de la société québécoise (Vol 2, p.71-73).

Un demi-siècle plus tard, la grande majorité des 44 participants à cette étude ont exprimé leur appréciation de la politique linguistique stricte introduite par la loi 101 linguistiques et résultant en la présence forte et souhaitable de la langue française dans la société et le système scolaire d'aujourd'hui. Cependant, les participants ont également reconnu les problèmes d'inégalité des chances dans l'apprentissage d'une langue supplémentaire à l'école en raison de cette politique.

Sur la base de l'analyse des données, la théorie suivante a émergé comme le point focal autour duquel chaque résultat tiré de cette recherche peut être articulé :

Les parents québécois qui ont participé à cette étude appuient la modernisation des politiques linguistiques actuelles qui institutionnalisent le privilège de l'apprentissage d'une langue seconde à l'école et ils souhaitent ultimement que les politiques québécoises sur la langue d'enseignement atteignent le point d'équilibre entre la protection de la langue et la liberté de choix.

Les participants ont exprimé leur souhait que les politiques linguistiques soient modernisées par souci d'équité et afin d'être mieux alignées à leurs attentes quant à l'apprentissage des langues qu'ils souhaitent chez leurs enfants (c'est-à-dire plus que du monolinguisme). Ce résultat n'est pas influencé par les caractéristiques inhérentes aux participants, puisque les parents qui ont participé à cette étude souhaitent que leurs enfants maîtrisent plus que leur langue maternelle.

Le bilinguisme : un idéal pas si nouveau

Lors de la rédaction du projet de loi 101 en 1976, le cabinet de Camille Laurin s'est appuyé sur les recommandations conscrites dans le rapport Gendron rédigé quatre ans plus tôt en 1972. Cependant, certaines recommandations du rapport n'ont pas été prises en compte dans les dispositions du projet de loi 101, notamment les recommandations relatives à la ou les langue(s) d'enseignement dans les écoles québécoises.

Durant la tenue des groupes de discussion, de nombreux participants ont expliqué que l'expérience d'enseignement des langues qu'ils souhaiteraient pour leurs enfants serait une instruction plus bilingue. Dans plusieurs des groupes de discussion, les parents ont exprimé leur souhait que les écoles de leurs enfants incluent les deux langues dans le curriculum à part plus égale. Selon ces participants, un système d'éducation plus bilingue préviendrait que les élèves francophones, de langue d'origine et anglophones grandissent en parallèle, sans jamais développer une compréhension approfondie de l'autre culture ou de l'autre langue.

L'idée de promouvoir un programme d'études bilingue dans les écoles du Québec pour unir les enfants de divers horizons linguistiques et culturels s'aligne avec une position sur l'aménagement linguistique pré-datant la loi 101. Dans le rapport Gendron (1972), les commissaires ont convenu

que la promotion de l'éducation bilingue au Québec pourrait mieux se faire par un système scolaire bilingue unifié :

« [Cet] objectif pourrait à longue échéance être mieux réalisé par un système scolaire unifié dont le programme général serait établi sur une base de bilinguisme. [...] Ce système scolaire intégré devrait aussi, avec le temps, venir à bout de la fragmentation et de la désunion qui tendent à se perpétuer dans la dualité actuelle, que les écoles et les écoliers soient ou non séparés selon la langue, la religion, l'appartenance ethnique ou la race”(Gendron, 1972, Vol2., p.72).

Même si un système scolaire bilingue unifié (tel que celui proposé dans le rapport Gendron) était une idée appuyée par de nombreux participants, il y avait un consensus général tout au long des séances de groupe de discussion que toute modification aux politiques linguistiques actuelles devrait être faite avec soin pour menacer la vitalité de la langue française. C'est un point de vue partagé par les participants tant [● Inadmissible] qu' [● Admissible]. Ceux-ci ont généralement exprimé leur profond attachement sentimental au français comme la langue commune au Québec. Les participants ont souhaité un meilleur accès à l'enseignement en anglais soit en (1) améliorant le curriculum d'anglais langue seconde et en augmentant les minutes d'enseignement allouées dans les écoles francophones ou (2) en modifiant les politiques linguistiques existantes sans que cela ait toutefois un impact négatif sur la qualité de l'enseignement du français dans écoles du Québec.

Assurer la vitalité de la langue française tout en offrant aux élèves un bon enseignement en anglais serait, selon les participants à cette étude, avantageux pour l'ensemble de la société québécoise. C'est d'ailleurs un point de vue partagé par les commissaires qui ont participé à la production du rapport Gendron (1972) :

« Les Commissaires sont également d'avis que les élèves des écoles francophones devront être soumis à la même obligation [de maîtrise de] l'anglais; sans cela ils seraient voués plus tard à un grave désavantage dans le monde commercial anglo-saxon de l'Amérique du Nord, dont le Québec, tout compte fait, ne forme qu'une petite partie; [afin d'] obtenir aux Canadiens français une plus grande mobilité verticale dans le commerce et l'industrie et pour que ceux-ci y soient promus aux postes de commande dans une proportion plus équitable. » (Gendron, Vol 2, p.71)

Cinquante ans plus tard, les participants de cette étude ont démontré qu'il était toujours important d'acquérir une bonne maîtrise de l'anglais pour assurer une « mobilité sociale » comme le mentionnait Gendron (1972). Les obstacles dénoncés par les participants quant à la qualité et à la quantité de l'enseignement de l'anglais langue seconde peuvent avoir divers impacts sur l'avenir de la province selon eux. La principale préoccupation des participants [● Inadmissible] est que leurs enfants soient des candidats moins attrayants sur le marché du travail qui tend à s'internationaliser. Même s'ils reconnaissent que vivre au Québec en tant que monolingues français est tout à fait possible, ces parents reconnaissent que sans une solide maîtrise de l'anglais, les opportunités futures de leurs enfants pourraient être réduites. Ce désavantage est exemplifié par le commentaire suivant d'un participant [● Inadmissible] concerné par le temps d'enseignement minimal alloué aux cours d'anglais langue seconde dans l'école de ses enfants : « J'ai dit au directeur que le programme était un abus intellectuel systématique de ses élèves parce qu'il ne les prépare pas à fonctionner efficacement dans le monde d'aujourd'hui. »

Diviser les élèves selon leur langue : la « fatigue de la ségrégation »

La « ségrégation » (Elke, 2001, p. 198) des élèves admissibles et inadmissibles en deux systèmes scolaires indépendants a un plus grand impact chez élèves du secteur français. Au Québec, les écoles françaises peinent à offrir une éducation efficace en anglais à leurs élèves (Lamarre, 2007, p. 128). De plus, « il est difficile pour le français de rivaliser avec la valeur instrumentale de l'anglais, qui jouit non seulement d'un plus grand prestige au Canada, mais aussi sur l'ensemble du continent » (Oakes, 2004, p. 554) puisque l'avenir du marché du travail se caractérise par « le développement d'une économie mondiale tournée vers l'externalisation et la délocalisation » (Heller et al., 2009, p. 11). Pour pallier une éducation française dépourvue d'un enseignement de l'anglais langue seconde de qualité, de nombreux élèves inadmissibles au Québec choisissent des établissements d'enseignement postsecondaire de langue anglaise, car « une majorité significative » d'élèves conviennent que connaître l'anglais aide « à gravir les échelons socio-économiques » (Oakes, 2010, p. 280).

De plus, les participants de cette étude ont exprimé leur profond désir pour leurs enfants de s'ouvrir à d'autres cultures. Un participant [● Canadien de 1^{ère} génération] résume ainsi la politique québécoise en matière de langue d'enseignement : « Alors que le reste du monde

semble se globaliser, nous, au Québec, semblons nous refermer sur nous-mêmes. » De nombreux participants de cette étude ont exprimé un sentiment de ce que l'on peut très probablement appeler la « fatigue de la ségrégation », un concept auquel ce participant [● Inadmissible] fait référence en disant qu'au Québec, « les enfants [d'origines linguistiques différentes] grandissent en parallèle ». De nombreux parents qui ont participé à cette étude souhaitaient que leurs enfants soient plus en contact avec « l'autre culture », faisant référence ici aux enfants anglophones et francophones.

Les participants ont expliqué comment ils tentent de contrer cette ségrégation linguistique exacerbée par la politique sur la langue d'enseignement. De nombreux parents qui ont participé ont parlé de l'importance de favoriser l'interaction entre leurs enfants et ceux provenant de d'autres origines linguistiques pour combler ce fossé. Ces parents ont tenté par exemple de saisir les occasions de créer des liens interlinguistiques par le biais d'activités telles que des équipes sportives ou des groupes parascolaires. Dans la grande région de Montréal, de nombreux parents ont parlé des interactions au parc entre leurs enfants et ceux d'autres origines linguistiques, ce qui était souvent leurs seules occasions d'interactions authentiques en faisant connaissance avec d'autre cultures. Les participants vivant dans le reste du Québec ont rarement déclaré avoir cette possibilité d'interaction informelle en raison de la faible concentration de non-francophones résidant à l'extérieur de Montréal.

Les politiques de langue d'enseignement : une partie prenante silencieuse

Les sections précédentes ont discuté de la façon dont les participants à cette étude sont affectés par la politique de langue d'enseignement, façonnant l'expérience d'apprentissage des langues de leurs enfants à l'école. Selon Freeman (1984), les parties prenantes sont définies comme « des groupes et des individus qui peuvent affecter ou sont affectés par la réalisation d'[une organisation] »⁴⁸ (p.25). Puisque les parents sont touchés par la politique linguistique en place, ils peuvent être identifiés comme leurs parties prenantes. Buchholz et Rosenthal (2004), quant à eux, postulent que la théorie des politiques publiques « expose le cadre théorique dans lequel les idées de la théorie des parties prenantes [...] peuvent être mises en œuvre [dans la société] pour

⁴⁸ Traduction libre de : “groups and individuals that can affect, or are affected by, the accomplishment of [an organization]”

représenter les souhaits collectifs »⁴⁹ (pp.149-150). Par conséquent, la manière dont l'enseignement des langues est dispensé devrait refléter le point de vue des parents sur l'apprentissage des langues, puisque leurs enfants sont directement touchés par cette politique éducative.

Dans cette étude, un examen approfondi du cadre légal de la loi 101 a mis en lumière les différences observables entre les parties prenantes de cette loi et l'impact qu'ont leurs caractéristiques individuelles sur ces différences. Conformément au principe d'équité de Phillips et Margolis (1999), de tels déséquilibres peuvent être justifiés sous certaines conditions. Les auteurs expliquent que dans toute organisation, « les inégalités entre parties prenantes sont justifiées si elles élèvent le niveau de la partie prenante la moins aisée »⁵⁰ (p.634).

Une raison communément avancée pour justifier pour le cadre strict de politique linguistique en vigueur au Québec est la disparition imminente de la langue française (Castonguay, 2002; Poirier, 2016; Rousseau, 2014, 2021; Sabourin et al., 2011; Termote & Thibault, 2008). Cette fragilité du français en tant que langue menacée de s'estomper du continent Nord-Américain (Fishman, 2001) est utilisée pour justifier l'application de la clause nonobstant dans l'application de la loi 101 par le gouvernement du Québec. Avec l'utilisation de cette clause de dérogation lors du processus décisionnel en matière de politique linguistique implique une « limitation des libertés [...] afin de répondre aux considérations plus importantes que sont la vulnérabilité de la langue française au Québec et au Canada et l'insécurité culturelle dont souffre la langue française »⁵¹ (Rousseau & Côté, 2017, p. 404). Ricento (2014), cependant, s'inquiète du fait que l'utilisation d'une clause nonobstant « au nom de l'identité nationale ou du progrès social [...] pourrait conduire à des violations potentielles des droits de l'homme »⁵² (p.419).

⁴⁹ Traduction libre de : “lays out the theoretical frame within which the insights of stakeholder theory [...] can be implemented [in society] to represent collective wishes”

⁵⁰ Traduction libre de : “inequalities among stakeholders are justified if they raise the level of the least well-off stakeholder”

⁵¹ Traduction libre de : “the limitation of individual freedoms it entailed, in order to respond to the greater considerations that are the vulnerability of French language in Quebec and in Canada and the cultural insecurity befalling French-speaking Quebecers”

⁵² Traduction libre de : “in the name of national identity or social progress [...] could lead to potential violations of human rights”

Durant l'analyse des données des groupes de discussion, il devient évident que les idées avancées par le paragraphe précédent sont partiellement corroborées par les participants qui, eux aussi, ressentent le besoin de protéger la langue française. Cela étant dit, les participants avaient des opinions mitigées quant à savoir si les Québécois francophones vivaient une « insécurité culturelle », comme l'ont suggéré Rousseau et Côté (2017). Étant donné qu'une majorité significative de participants [Inadmissible] étaient insatisfaits de l'enseignement en anglais dans les écoles de leurs enfants – une situation exacerbée par les dispositions scolaires de la politique linguistique en vigueur – ils se sont demandé si l'insécurité linguistique du Québec justifiait de donner la priorité au droit collectif de promouvoir la langue française sur leur droit parental d'accéder à un enseignement adéquat d'une langue seconde pour leurs enfants. Cette question devient d'autant plus sensible que les participants reconnaissent des variations marquées dans les résultats d'apprentissage des langues de leurs enfants en raison de leurs caractéristiques respectives, à savoir [Inadmissible] vs [Admissible] et [GM] vs [RdQ]. Bien que la grande majorité des participants à cette étude appuient l'effort sociétal du Québec pour soutenir la langue française, cet effort ne devrait pas, selon plusieurs participants, se faire au détriment de l'avenir de leurs enfants. Les résultats de cette étude remettent donc en question la validité du postulat selon lequel la liberté des parents de choisir une langue d'enseignement pour leurs enfants doit être limitée au nom de la protection d'une *langue française québécoise menacée*.

En explorant la « légitimité » des parties prenantes, Michell et al. (1997) postulent qu'une personne peut avoir un intérêt légitime dans une décision, mais à moins qu'elle ne soit remarquée par les décideurs, il est peu probable que ses opinions soient reflétées dans le processus décisionnel (p.866). Aux yeux des auteurs, les parties prenantes légitimes sont pourtant celles qui « comptent vraiment » (p.864). En effet, un processus défectueux d'identification des parties prenantes peut entraîner des problèmes de représentation (Phillips, 1997). Par exemple, ne pas représenter les parties prenantes dites de *silencieuses* dans le processus décisionnel peut être problématique, car si suffisamment de parties prenantes *silencieuses* sont mises à l'écart lors du processus décisionnel, une politique mise en œuvre peut être mal alignée avec les véritables attentes qu'a un grand nombre de ses parties prenantes.

Au Québec, les dispositions d'une politique des langues officielles sont modifiées par le gouvernement en pouvoir. Les parents comme ceux impliqués dans cette étude peuvent cependant exercer une certaine influence sur les changements apportés à la politique linguistique par le biais de leur participation au processus démocratique. Cela dit, même si tous les parents qui ont participé à cette étude sont des parties prenantes de la linguistique, ceux-ci n'ont pas tous le une voix dans notre système démocratique. En effet, de nombreux parents [● Canadien de 1^{ère} génération] qui ont participé n'étaient pas encore des citoyens canadiens. Ils étaient nouvellement arrivés, en processus migratoires ou ne détenaient qu'un permis de résidence permanente qui ne leur donne pas de droit de vote. Force est de constater que ces parties prenantes de la politique québécoise sur la langue d'enseignement sont des silencieux dans le processus décisionnel. Avec une certaine volonté politique, les décideurs peuvent travailler à identifier toutes les parties prenantes de leur politique et représenter le plus équitablement possible leurs opinions tout au long du processus de prise de décision.

8. Conclusion

Cette étude contribue à une compréhension de l'impact moderne de la politique linguistique québécoise sur l'apprentissage et l'enseignement des langues tel que perçu par certains parents de la province. Les résultats découlant de ce projet de recherche confirment la présence de certaines caractéristiques individuelles influençant les perceptions des participants quant à l'apprentissage des langues dans les écoles de leurs enfants, ainsi que leurs attitudes envers les politiques de langue d'enseignement en vigueur dans la province.

Malgré son caractère controversé et le débat qu'elle continue d'alimenter (Bergman & Daniels, 2015 ; Bourhis, 1984, 2001, 2019 ; Bourhis & Foucher, 2012 ; CSLF, 2013 ; Kircher, 2014, 2016b ; Oakes, 2010 ; Oakes & Warren, 2007; Poirier, 2016; Termote, 2017), la loi 101 a assuré l'épanouissement de la langue française au Québec à travers les décennies. De nombreuses preuves empiriques corroborent l'impact positif de la loi 101 sur l'utilisation de la langue, la scolarisation en français et le transfert linguistique vers le français parmi la population issue de l'immigration. Cependant, il existe une lacune dans la recherche portant sur les opinions des parents à l'égard de la politique québécoise sur la langue d'enseignement. Cette recherche visait à commencer à combler ces lacunes. Le but de ce projet de recherche était de donner une voix aux parents québécois et d'être à l'écoute de leurs souhaits en matière d'apprentissage des langues pour leurs enfants. Ce mémoire ouvre la voie à d'autres recherches explorant l'implication des parents dans la prise de décision en tant que parties prenantes pleinement légitimes de la politique linguistique en enseignement.

Limitations

Cette étude a été menée en français et en anglais. Une limitation potentielle de cette recherche était le fait que certains participants potentiels ont pu ne pas se porter volontaires pour participer à l'étude parce qu'ils n'étaient pas à l'aise de parler anglais ou français dans un groupe de discussion. De plus, plus de la moitié des participants ont été recrutés sur la plateforme de médias sociaux en ligne Facebook. Cela peut constituer une limitation quant à l'échantillonnage puisque qu'il est possible qu'il surreprésente des parents ayant un compte actif sur la plateforme

Facebook. De plus, certains parents monoparentaux ou parents qui travaillent peuvent avoir voulu participer mais n'ont pas eu assez de temps pour s'impliquer dans un groupe de discussion. Finalement, une des exigences à sélectionner était d'avoir accès à un dispositif technologique permettant au participant de prendre part au groupe de discussion en ligne. Cette exigence technologique peut avoir empêché certains parents intéressés de participer à l'étude. L'accès à de la technologie de pointe, y compris le Wi-Fi haute-vitesse, aura également parfois eu un impact sur les interactions des participants lorsque la connexion était plus faible.

Orientation pour de futures recherches

La majorité des participants [● Admissible] de cette étude appartenaient à la minorité anglophone du Québec. L'appartenance à une minorité linguistique pose le défi d'affirmer sa légitimité à faire reconnaître ses droits en tant que minoritaires. Ces défis étaient principalement partagés par les participants [● Admissible] qui vivaient dans le [● RdQ]. Beaucoup ont exprimé leur inquiétude face à la disparition imminente de leurs écoles anglaises de la région en raison du très faible taux d'inscription des élèves. De plus, de nombreux participants [● Admissible] ont discuté des problèmes d'accès à des services d'apprentissage adéquats en anglais dans leurs écoles - également le résultat de la faible population d'élèves dans les écoles anglaises.

Bien que ces données tirées des séances de groupes de discussion dépassent la portée de la présente étude, le souci de soutenir adéquatement les élèves inscrits dans les écoles anglophones de la province demeure une préoccupation réelle pour les participants [● Admissible]. Le bien-être de leurs enfants est en jeu. Cette question de l'accès à un soutien scolaire adéquat pour les enfants inscrits dans une école anglaise a été mentionnée si souvent au cours des séances de groupe de discussion qu'elle est incluse dans ce chapitre comme une avenue potentielle pour des recherches plus approfondies. En particulier : Comment les parents [● Admissible] vivant dans le [● RdQ] peuvent-ils empêcher la fermeture de leur école anglaise régionale ? Malheureusement, ces parents se sentaient impuissants face à la diminution de la population étudiante dans leur école locale.

Les participants [● Inadmissible] se sentaient également impuissants, cependant, cette impuissance n'était pas liée à la fermeture de leurs écoles mais à un manque de choix quant au programme de langue auquel ils ont accès à l'école de leurs enfants. Ces participants ont généralement décrit leur expérience dans le choix d'une école pour leurs enfants non pas en fonction de la langue d'enseignement qu'ils souhaitaient pour leurs enfants – tel que partagé par leurs homologues [● Admissible] - mais plutôt par non-choix. Une majorité de participants [● Inadmissible] avaient simplement inscrit leurs enfants à l'école française du quartier parce qu'on ne leur avait pas donné d'autre option. De plus, ces parents ont déclaré faire face à d'autres restrictions s'ils espéraient inscrire leurs enfants à des programmes spéciaux (par exemple le PEI ou le programme Option langue). Certains parents se considéraient chanceux d'avoir accès aux PEI et aux programmes d'anglais intensifs, mais de nombreux participants ont indiqué que l'accessibilité à ces programmes était quelque chose qu'ils aimeraient voir s'améliorer dans un avenir rapproché.

Certains participants ont soulevé que le manque d'enseignement de qualité en anglais langue seconde dans la province risquait de rendre la province moins attrayante pour les nouveaux immigrants. Un parent [● Canadien de 1^{ère} génération] a même dit : « Je ne pense pas que ce soit légitime ce qui a été fait. Si j'avais su cela, je n'aurais jamais choisi le Québec il y a 17 ans. » À ce manque d'attractivité s'ajoute la faible place accordée aux langues d'origine dans les écoles québécoises. De nombreux participants [● Canadien de 1^{ère} génération] qui parlaient une langue d'origine à la maison ont déploré le fait que l'école de leurs enfants ne célébrait pas adéquatement la langue maternelle de leurs enfants. Certains d'entre eux se sont demandé s'il serait possible pour les écoles de permettre à leurs enfants d'apprendre le contenu d'une matière dans leur(s) langue(s) d'origine, éventuellement en utilisant des outils technologiques. Les dispositions actuelles de la politique sur la langue d'enseignement ne permettent toutefois pas que les matières soient enseignées dans une langue autre que le français (sauf pour les enfants admissibles à l'enseignement en anglais). Ainsi, même si une école voulait intégrer les langues premières des élèves à même le curriculum, cette langue ne pourrait pas être transmise à travers les contenus enseignés.

Les langues d'origine peuvent être enseignées dans le cadre d'activités parascolaires, en dehors des heures d'enseignement, par le biais de programmes tels que PELO (Programme d'enseignement des langues d'origines) ou La culture à l'école (Gouvernement du Québec, 2009). Ces initiatives ont été mises en place pour accroître l'exposition des enfants à leur(s) langue(s) d'origine. Cependant, le fait qu'aucun des programmes n'ait été mentionné par les participants au cours de cette étude de groupe de discussion en dit long sur le manque de publicisation du programme. Armand (2005) propose une réflexion approfondie sur le rôle que de tels programmes pourraient jouer dans le système d'éducation québécois, en assurant leur rayonnement suffisant (p.150). Comme l'explique Kircher (2019), il est « incongru suivant le cadre pour l'intégration des nouveaux arrivants au Québec que les planificateurs linguistiques provinciaux visent à promouvoir la transmission intergénérationnelle du français au détriment des autres langues d'origine des nouveaux Québécois »⁵³ (p.13). Les parents qui parlent une langue d'origine reconnaissent les avantages de l'intégration de la première langue dans la vie scolaire de leurs enfants (Griva & Chouvarda, 2012; Shin, 2010). Néanmoins, les participants à cette étude et surtout les parents [● Canadien de 1^{ère} génération] n'ont pas vu comment les écoles québécoises intégraient et célébraient les langues d'origine de leurs enfants (Ahojja & Ballinger, 2019; Ballinger et al., 2020).

Tout au long de cette étude, de nombreux parents ont décrit comment ils avaient tenté d'apporter des changements dans leurs écoles en se joignant au conseil d'établissement. Les participants qui avaient rejoint le conseil déploraient leur pouvoir décisionnel limité. Ils se sont plaint que de nombreuses décisions à voter étaient présentées comme des faits accomplis et que les membres du conseil étaient limités dans ce qu'ils pouvaient apporter en termes de réel changement. D'autres participants se sont quant à eux plaint du manque d'inclusivité de ces conseils d'administration. Les conseils d'établissement sont l'une des seules organisations conférant du pouvoir aux parents. Or, plusieurs participants ont partagé comment ces conseils sont malheureusement rarement vraiment représentatifs de la diversité des parents au sein d'une école. Un parent a même partagé comment il avait envisagé de se joindre au conseil, mais avait

⁵³ Traduction libre de : “incongruent with Quebec’s overall framework for the integration of its newcomers if provincial language planners aimed to promote the intergenerational transmission of French at the cost of Quebecers’ heritage languages”

finalement abandonné l'idée parce qu'il avait constaté que ses origines ethnoculturelles en tant que parent [● Canadien de 1^{ère} génération] entreraient potentiellement en conflit avec la culture préétablie des autres membres du conseil.

En fin de compte, les parents ont reconnu le défi colossal que représentait la modification de la Charte de la langue française par le biais d'une représentation équitable des opinions des parents québécois afin qu'il soit plus facile pour tous les enfants québécois d'apprendre efficacement leur langue seconde tout en protégeant la vitalité de la langue française. Néanmoins, ces parties prenantes de la loi 101 voyaient en sa modernisation une nécessité quant à l'égalité des chances en ce qui a trait à l'obtention d'un enseignement adéquat en langue seconde.

En terminant...

J'aimerais fournir quelques informations supplémentaires sur la nature opportune de ce projet de recherche. Cette étude a été menée à un moment charnière de la politique linguistique québécoise. Durant la collecte de données effectuée dans le cadre de cette recherche, le gouvernement du Québec a annoncé qu'il procéderait à une réforme de la Charte de la langue française, principalement pour renforcer certaines de ses dispositions par le biais d'un nouveau projet de loi intitulé Projet de loi 96, Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français. Le projet de loi déposé en mai 2021 propose un ensemble d'amendements visant à limiter davantage l'usage de la langue anglaise dans les domaines public et privé. L'une de ces restrictions impose un plafond aux étudiants [● Inadmissible] autorisés à fréquenter un collège de langue anglaise (cégeps) après avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires. Cette proposition d'amendement est considérée comme très controversée par plusieurs acteurs du milieu.

Même si le protocole des groupes de discussion élaboré pour cette étude ne comportait pas de questions sur les études postsecondaires, de nombreux participants ont spontanément discuté des politiques sur la langue d'enseignement telles qu'elles s'appliqueraient aux cégeps. Beaucoup d'entre eux, en particulier les parents [● Inadmissible], ont expliqué qu'ils comptaient sur la fréquentation future d'un cégep anglophone par leurs enfants pour les aider à améliorer leur maîtrise de l'anglais langue seconde. Dans cette étude, aucun participant n'a appuyé le postulat selon lequel l'accès à l'enseignement postsecondaire en anglais devrait être davantage restreint au

nom de la protection de la langue française. Ce consensus parmi les participants était sans équivoque. Même si le débat sur l'accès au cégep anglophone dépasse le cadre de cette étude, le désaccord marqué entre les participants à cette étude et certains des amendements proposés par la nouvelle Loi 96 démontre l'urgence des recherches visant à déterminer si la politique linguistique québécoise reflète bel et bien les attentes des parties prenantes qu'elle sert.

Dans une province où la langue est un sujet hautement politisé, mener cette recherche m'a appris à entretenir une certaine réserve quant aux rhétoriques couramment utilisées pour défendre la vitalité du français. En effet, toute thèse exploitant l'insécurité linguistique d'un peuple au nom de sa survie culturelle risque de dériver vers la promotion d'un idéal unilingue. Je suis à même de constater un mouvement dans cette direction, alors que je m'appête à compléter ce mémoire et que j'observe l'évolution actuelle du débat linguistique au Québec.

Certains penseurs aspirent à une nation québécoise convergeant vers une langue française unificatrice, un exploit uniquement réalisable (selon eux) par l'adoption d'une politique *courageuse* restreignant davantage l'usage et l'accès aux autres langues que le français. Malavisée, une telle politique transformerait, à mon avis, le concept du *courage* en une démonstration manifeste de notre manque de confiance nationale. Plutôt que d'adopter une politique coercitive risquant d'aliéner une partie croissante de la population en mettant en péril le plein potentiel d'apprentissage des langues chez certains enfants, je souhaite que les décideurs mettent plutôt l'accent sur la nécessité de la promotion des langues. Pour moi, le vrai *courage* réside plutôt dans la conviction de savoir que les Québécois d'aujourd'hui et de demain adhéreront à notre société francophone, non pas par obligation, mais par désir de le faire. Ce n'est qu'alors que nous pourrons enfin espérer tourner la page sur une thèse de *survivance* vieille de deux siècles et demi et entrevoir l'avenir avec ouverture, sans craindre les individus linguistiquement et culturellement divers qui se sont tricotés à même la laine du Québec et qui continueront de le faire.

9. Références

- ABEE. (2018). *Plus ça change, plus c'est pareil : Revisiting the 1992 Task Force Report on English Education in Québec*. Advisory Board on English Education.
<http://www.education.gouv.qc.ca/en/organismes-relevant-du-ministre/abee/publications/>
- ACSAQ. (2021). Mémoire présenté à la Commission de la culture et de l'éducation de l'Assemblée nationale par l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec au sujet du Projet de loi 96, Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français. *Gouvernement du Québec*.
- Ahooja, A., & Ballinger, S. (2019). Invisible experiences, muted voices, and the language socialization of Québec, migrant-background students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1699898>
- Allen, D. (2006). Who's in and Who's out? Language and the Integration of New Immigrant Youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 251-263.
- Anderson, B. R. (2016). *Imagined communities : reflections on the origin and spread of nationalism* (Revised edition. ed.). Verso.
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, Société et Solidarité*, 4(1), 141-152. <https://doi.org/10.3406/oss.2005.1035>
- Ballinger, S., Brouillard, M., Ahooja, A., Kircher, R., Polka, L., & Byers-Heinlein, K. (2020). Intersections of official and family language policy in Quebec. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1752699>
- Belgrave, L. L., & Seide, K. (2019). *The SAGE handbook of current developments in grounded theory* (A. Bryant & K. Charmaz, Eds.). SAGE Publications Ltd.
- Bergman, M. N., & Daniels, K. (2015). The Constitution and the English Language in Quebec: Education; The Primacy of the French Language; Collective Rights. *QCGN*.
<https://qcn.ca/2015413research-paper-html/>
- Bernstein, K. A., Alvarez, A., Chaparro, S., & Henderson, K. I. (2021). "We live in the age of choice": school administrators, school choice policies, and the shaping of dual language bilingual education. *Language Policy*. <https://doi.org/10.1007/s10993-021-09578-0>
- Bérubé, L. (2004). *Parents d'ailleurs, enfants d'ici : dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*. Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, G. r. (2012). *L'interculturalisme : un point de vue québécois*. Boréal.
- Bourhis, R. Y. (1984). *Conflict and language planning in Quebec*. Multilingual Matters.
- Bourhis, R. Y. (2001). Reversing Language Shift in Quebec. In J. A. Fishman (Ed.), *Can threatened languages be saved? Reversing language shift, revisited: a 21st century perspective*. Multilingual Matters.
- Bourhis, R. Y. (2019). Evaluating the impact of Bill 101 on the English-speaking communities of Quebec. *Language Problems and Language Planning*, 43(2), 198-229.
<https://doi.org/10.1075/lplp.00042.bou>
- Bourhis, R. Y., Canada. Patrimoine, c., Institut canadien de recherche sur les minorités, l., & Bibliothèque numérique, c. (2014). *Déclin et enjeux des communautés de langue anglaise du Québec*. Patrimoine canadien.
- Bourhis, R. Y., & Foucher, P. (2012). *The decline of the English school system in Quebec*.
- Bridges, D., & McLaughlin, T. H. (1994). *Education and the market place*. Falmer Press.
- Buchholz, R. A., & Rosenthal, S. B. (2004). Stakeholder Theory and Public Policy: How Governments Matter. *Journal of Business Ethics*, 51(2), 143-153.

- Canada, G. o. (2020). *Guide to the Canadian Charter of Rights and Freedoms*.
- Castonguay, C. (2002). Assimilation linguistique et remplacement des générations francophones et anglophones au Québec et au Canada. *Recherches sociographiques*, 43(1), 149-182.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd edition ed.). SAGE Publications.
- Chevrier, M., & Ministère des relations internationales, Q. (1997). *Laws and languages in Québec : the principles and means of Québec's language policy*. Gouvernement du Québec, Ministère des relations internationales.
- Corbeil, J.-P., & Houle, R. (2013). *Trajectoires linguistiques et langue d'usage public chez les allophones de la région métropolitaine de Montréal : Rapport de l'étude*.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory* (Fourth edition. ed.). SAGE.
- Côté, B. t., Lamarre, P., & Razakamanana, A. N. (2016). Option-études Châteauguay Bilan de l'impact à moyen terme d'un programme de scolarisation commune d'élèves du secteur francophone et du secteur anglophone, sur les rapports intercommunautaires et l'identité. *Minorités linguistiques et société*(7), 170-194. <https://doi.org/10.7202/1036421ar>
- CSLF- Conseil supérieur de la langue française (2013). *Redynamiser la politique linguistique du Québec : avis à la ministre responsable de la Charte de la langue française*. Conseil supérieur de la langue française.
- Dey, I. (2007). *Grounding Categories* SAGE. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4135/9781848607941.n8>
- Dixon, A. P. (1992). Parents: Full Partners in the Decision-Making Process. *NASSP Bulletin*, 76(543), 15-18.
- Duchesne, L. (1977). Aperçu de la situation des langues au Québec et à Montréal en 1971. *Cahiers québécois de démographie*, 6(1), 55. <https://doi.org/10.7202/600735ar>
- Duchesne, L. (1980). L'évolution démolinguistique des jeunes Québécois de 5-14 ans entre 1971 et 1977 d'après les fichiers du ministère de l'Éducation. *Cahiers québécois de démographie*, 9(1), 27-42. <https://doi.org/10.7202/600807ar>
- Elke, L. (2001). Perceptions linguistiques à Montréal *Université de Montréal, Thèse de doctorat*(Faculté des études supérieures). <https://bibliomontreal.uqam.ca/bibliographie/notice/NQ5WNXX9>
- Fishman, J. A. (2001). Why is it so Hard to Save a Threatened Language? In J. A. Fishman (Ed.), *Can threatened languages be saved ? Reversing language shift, revisited: a 21st century perspective* (pp. Ch 1). Multilingual Matters.
- Freake, R., Gentil, G., & Sheyholslami, J. (2011). A bilingual corpus-assisted discourse Study of the construction of nationhood and belonging in Quebec. *Discourse & Society*, 22(1), 21-47.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management : a stakeholder approach*. Pitman.
- Freeman, R. E., & Phillips, R. A. (2002). Stakeholder Theory: A Libertarian Defense. *Business Ethics Quarterly*, 12(3), 331-349. <https://doi.org/10.2307/3858020>
- Gendron, J.-D. (1972). *La situation de la langue française au Québec : rapport de la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec*. Editeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1976). *Bill 22, loi sur la langue officiell, L.Q. 1974 c. 6, annotée avec reglements* (L. Editions Jewel, Ed.). Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec, M. d. l. É., du Loisir et du Sport. (2009). Evaluation du programme d'enseignement des langues d'origines, PELO.

- Griva, E., & Chouvarda, P. (2012). Developing Plurilingual Children: Parents' Beliefs and Attitudes towards English Language Learning and Multilingual Learning. *World Journal of English Language*, 2(3). <https://doi.org/10.5430/wjel.v2n3p1>
- Hébert, V. (2017). L'insécurité «mythique» des Québécois de souche. *Le Devoir*.
- Heller, M., Lamarre, P., & McLaughlin, M. (2009). Les mots du marché : l'inscription de la francophonie canadienne dans la nouvelle économie1. *Francophonies d'Amérique*(27), 11-20. <https://doi.org/10.7202/039822ar>
- Holmes, A. G. D. "Researcher Positionality – A Consideration of Its Influence and Place in Qualitative Research – A New Researcher Guide." *Shanlax International Journal of Education*, vol. 8, no. 4, 2020, pp. 1-10. <https://doi.org/10.34293/education.v8i4.3232>
- Holton, J. A. (2007). *The Coding Process and Its Challenges*. SAGE. <https://doi.org/http://dx.doi.org.proxy3.library.mcgill.ca/10.4135/9781848607941.n13>
- Houle, R., & Corbeil, J.-P. (2021). *Scenarios Projection Linguistique Québec 2011-2036*. Office québécois de la langue française.
- Institut de la statistique du Québec, I. (2021). Quebec Handy Numbers 2021. *Gouvernement du Québec*.
- ISQ. (2020). Bilan démographique du Québec. *Institut de la statistique du Québec*.
- Johnson, D. C., & Johnson, E. J. (2015). Power and agency in language policy appropriation. *Language Policy*, 14(3), 221-243. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9333-z>
- Kircher, R. (2014). Thirty Years after Bill 101: A Contemporary Perspective on Attitudes Towards English and French in Montreal. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 17(1), 20-50.
- Kircher, R. (2016a). Language Attitudes among Adolescents in Montreal: Potential Lessons for Language Planning in Québec. *Nottingham French Studies*, vo. 55(No. 2), pp. 239-259.
- Kircher, R. (2016b). Review of Bourhis (2012): Decline and Prospects of the English-Speaking Communities of Quebec. *English World-Wide. A Journal of Varieties of English*, 37(3), 350-353. <https://doi.org/10.1075/eww.37.3.05kir>
- Kircher, R. (2019). Intergenerational language transmission in Quebec: Patterns and predictors in the light of provincial language planning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-19.
- Lamarre, P. (2007). Anglo-Quebec today: looking at community and schooling issues. *International Journal of the Sociology of Language*, 2007(185), 109-132. <https://doi.org/10.1515/IJSL.2007.028>
- Lamarre, P. (2013). Catching "Montréal on the Move" and Challenging the Discourse of Unilingualism in Québec. *Anthropologica*, 55(1), 41-56.
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children; the St. Lambert experiment*. Newbury House Publishers.
- Laurendeau, A., & Dunton, A. D. (1965). *A preliminary report of the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism*. Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism.
- Ledent, J., Mc Andrew, M., & Pinsonneault, G. r. (2016). Le choix de la langue d'enseignement au cégep chez les élèves issus de l'immigration scolarisés en français au secondaire québécois : Une approche longitudinale. *Minorités linguistiques et société*(7), 122-141.
- Lempert, L. B. (2007). *Asking Questions of the Data: Memo Writing in the Grounded Theory Tradition*. SAGE. <https://doi.org/http://dx.doi.org.proxy3.library.mcgill.ca/10.4135/9781848607941.n12>
- Louys, T. (2018). Un Québécois de souche, c'est quoi? *Le Journal de Montréal*;

- Macbeth, A. (1994). Macbeth, Alastair. In I. parents (Ed.), *Teaching and learning in the primary school*. Routledge in association with the Open University.
- Mathieu, G. v. (2001). *Qui est Québécois? : synthèse du débat sur la redéfinition de la nation*. VLB.
- Mc Andrew, M., Veltman, C., Lemire, F., & Rossell, J. (2001). Les usages linguistiques en milieu scolaire pluriethnique à Montréal: situation actuelle et déterminants institutionnels. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 105-126. <https://doi.org/10.7202/000310ar>
- McAndrew, M. (2016). Competing Visions and Current Debates in Interculturalism in Québec. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 18(4).
- Mitchell, R. K., Agle, B. R., & Wood, D. J. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *The Academy of Management Review*, 22(4), 853-886.
- Morse, J. M. (2007). Sampling in Grounded Theory. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 229-244). <https://doi.org/10.4135/9781848607941.n11>
- Oakes, L. (2004). French: a language for everyone in Québec? *Nations and Nationalism*, 10(4), 539-558. <https://doi.org/10.1111/j.1354-5078.2004.00181.x>
- Oakes, L. (2010). Lambs to the slaughter? Young francophones and the role of English in Quebec today. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 29(3-4), 265-288. <https://doi.org/10.1515/mult.2010.013>
- Oakes, L., & Peled, Y. (2017). *Normative language policy : ethics, politics, principles*. Cambridge University Press.
- Oakes, L., & Warren, J. (2007). *Language, citizenship and identity in Quebec*. Palgrave Macmillan.
- Oliver, D. G., Serovich, J. M., & Mason, T. L. (2005). Constraints and Opportunities with Interview Transcription: Towards Reflection in Qualitative Research. *Social Forces*, 84(2), 1273-1289.
- OQLF, O. q. d. l. l. f. (2019). *Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec*. Gouvernement du Québec.
- Phillips, R. A. (1997). Stakeholder Theory and A Principle of Fairness. *Business Ethics Quarterly*, 7(1), 51-66.
- Phillips, R. A., & Margolis, J. D. (1999). Toward an Ethics of Organizations. *Business Ethics Quarterly*, 9(4), 619-638.
- Poirier, E. r. (2016). *La Charte de la langue française : ce qu'il reste de la loi 101 quarante ans après son adoption*. Septentrion.
- Provencher, J. (1975). *René Lévesque : portrait of a Québécois*. Gage Publishing Limited.
- QESBA, Q. E. S. B. A. (2002). Fluctuating Demographics in the Education Sector. . *Brief presented to the Education Commission of the National Assembly of Quebec*.
- Québec, G. o. (1977). Charter of the French Language. *chapter C-11*. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/en/showdoc/cs/C-11>
- Ravary, L. (2018). Québécois de souche is not a racist term. *Montreal Gazette*.
- Ricento, T. (2014). Thinking about language: what political theorists need to know about language in the real world. *Language Policy*, 13(4), 351-369. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9322-2>
- Ronald, J. C. (2018). Conducting Qualitative Data Analysis: Reading Line-by-Line, but Analyzing by Meaningful Qualitative Units. *The Qualitative Report*, 17(1).

- Rousseau, G. (2014). Vers une politique de la convergence culturelle et des valeurs québécoises. *Institut de Recherche sur le Québec*.
- Rousseau, G. (2021). Convergence culturelle et législative: pour un modèle québécois d'intégration distinct consacré par une loi-cadre. *Canadian Journal of Law and Society / Revue Canadienne Droit et Société*, 36(2), 339-357. <https://doi.org/10.1017/cls.2021.21>
- Rousseau, G., & Côté, F. (2017). A Distinctive Quebec Theory and Practice of the Notwithstanding Clause: When Collective Interests Outweigh Individual Rights. *Revue générale de droit*, 47(2), 343-431. <https://doi.org/10.7202/1042928ar>
- Sabourin, P., Dupont, M., & Bélanger, A. (2010). *Analyse des facteurs orientant les francophones et les allophones dans le choix d'un cégep sur l'Île de Montréal*. Institut de recherche sur le français en Amérique.
- Sabourin, P., Dupont, M., & Bélanger, A. (2011). *Le choix anglicisant : une analyse des comportements linguistiques des étudiants du collégial sur l'Île de Montréal*. Institut de recherche sur le français en Amérique.
- Shin, F. H. (2010). Parent Attitudes Toward the Principles of Bilingual Education and their Children's Participation in Bilingual Programs. *Journal of Intercultural Studies*, 21(1), 93-99. <https://doi.org/10.1080/07256860050000812>
- Surrain, S., & Luk, G. (2019). The Perceptions of Bilingualism scales: Development and validation using item response theory. <https://doi.org/10.31234/osf.io/s32zb>
- Taylor, C. (1985). What is human agency? In *Human Agency and Language* (pp. 15-44). <https://doi.org/10.1017/cbo9781139173483.002>
- Termote, M. (1997). L'avenir démographique des Anglophones du Québec. *Bulletin d'histoire politique*, 5(2), 80-89.
- Termote, M. (2017). La loi 101, indispensable, mais insuffisante. *Le Devoir*.
- Termote, M., Ledent, J., & Québec . Conseil de la langue, f. a. (1999). *Perspectives démolinguistiques du Québec et de la région de Montréal à l'aube du XXIe siècle : implications pour le français langue d'usage public*. Conseil de la langue française. <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubbb151/b151.pdf>
- Termote, M., & Thibault, N. (2008). *Nouvelles perspectives démolinguistiques du Québec et de la région de Montréal, 2001-2051*. [Office québécois de la langue française]. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/46895>
- Wright, S. (2016). *Language policy and language planning : from nationalism to globalisation* (2nd edition. ed.). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-57647-7>
- Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197-214.

10. Annexes

Annexe A: Extrait de la Charte de la langue française

Chapitre VIII sur la langue de l'enseignement:

72. L'enseignement se donne en français dans les classes maternelles, dans les écoles primaires et secondaires sous réserve des exceptions prévues au présent chapitre.

Cette disposition vaut pour les organismes scolaires au sens de l'Annexe et pour les établissements d'enseignement privés agréés aux fins de subventions en vertu de la Loi sur l'enseignement privé (chapitre E-9.1) en ce qui concerne les services éducatifs qui font l'objet d'un agrément.

Le présent article n'empêche pas l'enseignement en anglais afin d'en favoriser l'apprentissage, selon les modalités et aux conditions prescrites dans le Régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447 de la Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3).

73. Peuvent recevoir l'enseignement en anglais, à la demande de l'un de leurs parents:

(1) les enfants dont le père ou la mère est citoyen canadien et a reçu un enseignement primaire en anglais au Canada, pourvu que cet enseignement constitue la majeure partie de l'enseignement primaire reçu au Canada⁵⁴;

(2) les enfants dont le père ou la mère est citoyen canadien et qui ont reçu ou reçoivent un enseignement primaire ou secondaire en anglais au Canada, de même que leurs frères et soeurs, pourvu que cet enseignement constitue la majeure partie de l'enseignement primaire ou secondaire reçu au Canada;

⁵⁴ C'est la disposition actuelle de la Charte de la langue française. Elle a été amendée après la ratification de la Charte canadienne des droits et libertés lorsque le mot « Québec » a été remplacé par « Canada ».

Annexe B: Extrait de la Charte canadienne des droits et libertés

Section 23 Droits à l’instruction dans la langue de la minorité

- (1) Les citoyens canadiens :
 - a. dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident,
 - b. qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l’un ou l’autre cas, le droit d’y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue.

- (2) Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction.

- (3) Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d’une province :
 - a. s’exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l’instruction dans la langue de la minorité;
 - b. comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d’enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics.

Annexe C : Tableau des initiatives de recrutement réussies

Initiatives de recrutement réussies	Participants
Personal acquaintances	21
Governing Board Websites	3
Groupes Facebook (noms des pages)	
Familles de Pointe-St-Charles	1
Parents de Rosemont	1
Entre parents / CSPE-UQAM	2
Parents NDG	4
Perfit Moms	2
Lanaudière et les environs, donne, recherche, vendre	1
Le mur des parents des Laurentides, Laval et les environs	1
Blanc Sablon Flea Market/Garage sale	1
Sept-Iles	1
Eastern Townships Classified Ads	2
English Parents' Committee Association (EPCA Quebec)	1
CASE-MCQ	2
Neighbours – Regional Association of Ryoum-Noranda	1
TOTAL	44

Annexe D : Initiatives de recrutement infructueuses

- À VENDRE Blainville, St-Jérôme, Mascouche, Mirabel
- À vendre Laval et les Laurentides
- À vendre Lévis
- À vendre Lévis
- À vendre ou à acheter à Drummondville
- Accent Montreal
- Annonces Classées Québécois Trois-Rivières
- Annonces, À vendre, À doner. Wentworth-nord
- Belles choses à vendre partout au Québec
- Big Bazar Rive-Sud de Québec!!!!
- BIGMARKET Chaudière-Appalaches
- BIGMARKET Drummondville et alentours
- BIGMARKET Ryoun-Noranda et les Environs
- Campbell's Bay, Quebec
- Chibougamau
- Chose à vendre à victoriaville et environ
- Comité de parents de Laval
- De tout a vendre victo et environ
- INDIANS HUB IN MONTREAL
- Indians in Montreal
- Intro Drummondville
- Latinos en Drummondville
- Le coin des enfants Chibougamau-Chapais
- Les Français qui vivent au Québec
- Les parents indignes des Laurentides
- Les Petites Annonces – Québec Rive-Sud
- Les Petites annonces Lévis/Québec
- Les puces de Facebook (Lévis)
- LOI 101
- Mamans de Lévis (rive-sud)
- Montreal Families
- Mouvement L'école ensemble
- Mouvement Québec Français
- Parents et futurs parents expatriés à Montréal
- Parents Villeray-Saint-Michel-Parc extention
- Québec français
- SANA Shawinigan – Service d'accueil des nouveaux arrivants
- Sheenboro Quebec
- Small Town Of Chapeau, Quebec
- Spotted Eastman 2.0
- Trucs à vendre à Victoriaville et les environs
- Vente & Échange Mauricie

Annexe E : Appel à la participation (médias sociaux)

Bonjour chers parents du groupe,

Je travaille présentement sur un projet universitaire pour lequel je cherche des parents qui partageront leurs expériences et leur opinion sur les politiques linguistiques scolaires au Québec pour ma maîtrise à l'université McGill.

Les parents qui participeront doivent avoir au moins 1 enfant fréquentant l'école primaire ou secondaire au Québec. Je vais tenir un groupe de discussion d'environ 1 heure faite en visioconférence sur Cisco Webex (similaire à Zoom). Des questions vous seront posées afin de déterminer l'impact qu'ont les politiques linguistiques québécoises sur l'apprentissage des langues chez vos enfants.

En guise de remerciement, les participants recevront un certificat cadeau de 20\$ échangeable chez LesLibraires.ca. Les groupes de discussion seront constitués de 3-4 parents de partout au Québec

Si vous êtes intéressé à participer à cette étude, vous pouvez me contacter directement au : andreeanne.langevin@mail.mcgill.ca ou en PM.

Je vous remercie beaucoup, Andréanne

Hello dear parents of the group,

I am currently working on a university project for which I am looking for parents who will share their experiences and opinions on school language policies in Quebec for my master's degree at McGill University.

Parents who will participate must have at least 1 child attending elementary or secondary school in Quebec. I will be holding a discussion group of about 1 hour made via videoconference on Cisco Webex (similar to Zoom). You will be asked questions to determine the impact that Quebec's language policies have on language learning in your children.

As a thank you, participants will receive a \$ 20 gift certificate exchangeable at LesLibraires.ca. Focus groups will be made up of 3-4 parents from across Quebec

If you are interested in participating in this study, you can contact me directly at: andreeanne.langevin@mail.mcgill.ca or in PM.

Thank you very much, Andréanne

Annexe F : Formulaires de consentement du participant (versions française et anglaise)

***** Version française**

Consentement à la participation au projet de recherche

Merci de votre intérêt à participer au projet « **Une discussion avec les parents partageant leur expérience et leurs opinions sur les politiques linguistiques scolaires** » dirigé par Andréanne Langevin de l'Université McGill et supervisé par la Dre Susan Ballinger de l'Université McGill.

Au Québec, la langue d'enseignement dans les écoles est régie par la Charte de la langue française qui a été introduite en 1977. Votre participation à ce projet de recherche aidera à fournir des données afin de peindre un portrait moderne des expériences et opinions des parents quant aux politiques linguistiques en vigueur dans le système d'éducation québécois d'aujourd'hui.

Si vous consentez à participer à cette étude, vous participerez à la tenue en vidéoconférence d'un groupe de discussion (environ 90 minutes avec 3 à 5 parents). Il vous sera demandé de partager vos opinions sur les politiques linguistiques du Québec et sur leurs impacts sur l'expérience et l'éducation de votre/vos enfant(s). Les groupes de discussion se rencontreront sur la plateforme Webex à compter de janvier 2021. À titre de compensation pour votre participation à l'étude, vous recevrez une carte-cadeau de 20 \$ échangeable sur le site LesLibraires.ca.

Veillez noter que la confidentialité lors d'un groupe de discussion mené par vidéoconférence ne peut être entièrement garantie. Les participants se verront et s'entendront parler. Afin de respecter la confidentialité et la vie privée de tous les participants, nous vous demandons de garder confidentiels les renseignements partagés pendant la séance et de vous abstenir de partager toute information discuté avec des personnes qui ne faisaient pas partie de votre groupe. Bien que toutes les précautions soient prises, il y a toujours possibilité d'interception par des tiers lors de l'utilisation des communications par Internet.

Vous pouvez vous retirer de l'étude à tout moment en quittant la séance de groupe de discussion. Bien qu'il n'y ait pas de préjudices ou de risques prévisibles associés à votre participation aux groupes de discussion, il est possible que parler de ce sujet d'étude soit émotif, embarrassant ou stressant pour vous. S'il s'agit d'un problème potentiel pour vous, nous vous encourageons à demander une entrevue individuelle avec la chercheuse qui serait alors tenue à la confidentialité.

Seules la chercheuse et sa superviseure auront accès aux données de l'étude. Tous les participants recevront un pseudonyme utilisé lors de la transcription des données et pour la publication. Les résultats de cette étude seront présentés dans un mémoire, lors de conférences et publications universitaires et dans des revues s'adressant aux parents (ex. Naître et Grandir).

Dans la diffusion des résultats, certains extraits ou résumés des réponses fournies par les participant(e)s au cours des discussions pourraient être inclus dans les travaux publiés. Ces extraits ou résumés protégeront la confidentialité des participants en ne s'y référant que par leurs pseudonymes.

Refuser de participer ou se retirer de l'étude en cours de participation n'aura pas de conséquences négatives. Si vous vous retirez au cours de la séance de discussion, toutes les données que vous avez fournies au groupe seront détruites. Vous pouvez vous retirer de l'étude à tout moment, cependant, une fois que les données auront été colligées pour la publication, il sera impossible de retirer vos données dans leur intégralité, nous ne pourrions que retirer vos données de toute analyse subséquente. Après la première publication, les enregistrements vidéo-audio ainsi que les transcriptions codées seront conservés pendant 7 ans, après quoi ils seront détruits.

Votre participation à cette étude sera un ajout précieux à ce domaine de recherche et permettra de mener à une meilleure compréhension de la façon dont les parents d'aujourd'hui perçoivent et comprennent l'application des politiques linguistiques dans les écoles du Québec. Si vous avez des préoccupations ou des plaintes éthiques au sujet de votre participation à cette étude, veuillez communiquer avec la superviseure de Mme Langevin, Dre Susan Ballinger. Si vous désirez parler à quelqu'un qui ne fait pas partie de l'équipe de recherche, veuillez communiquer

avec la directrice associée à l'Éthique de la recherche : lynda.mcneil@mcgill.ca ou (514) 398-6831 en citant le numéro de dossier du CÉR : #20-10-010.

Après avoir lu les informations ci-dessus, veuillez signer si vous consentez à participer à cette étude. Accepter de participer à cette étude ne renonce à aucun de vos droits et ne libère pas la chercheuse de ses responsabilités. Pour s'assurer que l'étude est menée correctement, les personnes autorisées, comme un membre du Comité d'éthique de la recherche, peuvent avoir accès à vos renseignements. Veuillez enregistrer/imprimer une copie de ce formulaire de consentement pour vos dossiers. La chercheuse en conservera une copie également.

Nom du / de la participant(e) :

Signature du / de la participant(e) :

Date :

Cordialement,

Andréanne Langevin, Université McGill,
Département des études intégrées en éducation,
(514) 398-4527, andreanne.langevin@mail.mcgill.ca

Dr. Susan Ballinger, Superviseure
Professeure Associée, Université McGill,
Département des études intégrées en éducation,
(514) 398-4527, susan.ballinger@mcgill.ca

*** Version anglaise

Consent to Participate in a Research Project

Thank you for your interest in participating in the project, "**A discussion with parents sharing their experience and opinions on language policies in effect in Quebec schools**" headed by Andréanne Langevin of McGill University and supervised by Dr. Susan Ballinger of McGill University.

In this province, the language of instruction in schools is based on the Charter of the French Language which was introduced in 1977. Your participation in this research project will help provide data to produce a modern overview of parents' experiences and opinions regarding language policies still in effect in today's Quebec education system.

If you should consent to participate in this study, you will be asked to take part in an online focus group discussion (approximately 90 minutes with 3-5 parents) to share your opinions on language policies in Quebec and how it impacts your child/ren's experience and education. The focus groups will take place on the Webex platform starting in January 2021. You will receive a 20\$ gift card redeemable at LesLibraires.ca as a compensation for your participation in the study.

Please note that confidentiality during a focus group conducted via videoconferencing cannot be fully guaranteed. Participants will see/hear one another. To respect the privacy and confidentiality for all focus group participants, we ask that you keep the information shared during the session confidential and to refrain from sharing any information discussed with people outside the group. Although all precautions are taken, there is always the possibility of third-party interception when using communications through the internet.

You may withdraw from the study entirely at any time by leaving the focus group session. Although there are no anticipated foreseeable harms or risks associated with your involvement in the focus groups, it is possible that

talking about this topic of study might be emotional, embarrassing or stressful for you. If this is a potential issue for you, you are encouraged to ask for an individual interview with the researcher who would then be bound by confidentiality.

Only the researcher and her supervisor will have access to the survey data. All participants will be given a pseudonym used during data transcription, publications and presentations. The results of this study will be presented in a published thesis, academic conferences, academic publication, and in parenting magazines (e.g., *Naître et Grandir*).

In the dissemination of the results, some written excerpts or summaries of participants' answers provided during the focus group discussions might be included in published work. These excerpts or summaries will preserve participants' confidentiality by referring to them only by their pseudonyms.

Refusing to participate or withdrawing from the study will not result in any negative consequences. If you do withdraw during the focus group session, any data you provided during the discussions will be destroyed. You may also withdraw from the study at any time, however, once the data has been combined for publication, it may not be possible to withdraw your data in its entirety. We can only remove your dataset from further analysis and from use in future publications. Identifiable data will be kept for 7 years. Following the first publication, video-audio recordings as well as coded transcripts will be kept for 7 year, after which it will be destroyed.

Your participation to this study will be a valuable addition to our research and findings could lead to greater understanding on how today's parents perceive and understand the language of instruction policies in Quebec. If you have any ethical concerns or complaints about your participation in this study, please contact Ms. Langevin's supervisor, Dr. Susan Ballinger. If you have any ethical concerns or complaints about your participation in this study, and want to speak with someone not on the research team, please contact the Associate Director, Research Ethics at 514-398-6831 or lynda.mcneil@mcgill.ca citing REB file number: #20-10-010

Please sign below if you have read the above information and consent to participate in this study. Agreeing to participate in this study does not waive any of your rights or release the researchers from their responsibilities. To ensure the study is being conducted properly, authorized individuals, such as a member of the Research Ethics Board, may have access to your information. Please **save/print** a copy of this consent form for your records and the researcher will keep a copy.

Participant's Name:

Participant's Signature :

Date:

Sincerely,

Andréanne Langevin, Researcher
MA Second Language Education, McGill University,
Département of Integrated Studies in Education,
(514) 398-4527, andreeanne.langevin@mail.mcgill.ca

Dr. Susan Ballinger, Supervisor
Assistant professor, McGill University,
Département of Integrated Studies in Education,
(514) 398-4527, susan.ballinger@mcgill.ca

Annexe G : Questions de l'entrevue d'admission à la participation

***Version française**

- Comment épelez-vous votre nom complet?
- Où avez-vous entendu parler de cette étude?
- Êtes-vous parent d'au moins un enfant d'âge scolaire fréquentant une école primaire ou secondaire au Québec?
- Dans quelle ville et dans quel quartier est située cette/ces école(s)?
- Est-ce qu'un des parents de votre/vos enfant(s) est né à l'extérieur du Canada?
- Est-ce que votre/vos enfant(s) détient/détiennent un certificat d'admissibilité à l'éducation en anglais au Québec?
- Dans quelle(s) langue(s) êtes-vous à l'aise pour participer à votre groupe de discussion?
- Quel serait le meilleur moment pour tenir le groupe de discussion selon votre horaire?
- Savez-vous comment éteindre votre camera et changer votre nom affiché à l'écran pour un pseudonyme que vous auriez choisi si vous le désirez?
- Avez-vous des questions par rapport au formulaire de consentement que vous avez signé?
- Avez-vous des questions par rapport à la façon dont votre anonymat sera protégé?
- Avez-vous des questions sur la façon de vous retirer de l'étude si vous le désirez?
- Avez-vous des questions par rapport à la carte cadeau de 20\$ que vous recevrez suite à votre participation?
- Avez-vous des questions additionnelles pour moi?

*** Version anglaise**

- How do you spell your full name?
- Where did you hear about this study?
- Are you the parent of at least one school-age child attending an elementary or secondary school in Quebec?
- In which city and in which district is/are the school(s) located?
- Was one of the parents of your child(ren) born outside of Canada?
- Do/does your child(ren) hold a certificate of eligibility for English education in Quebec?
- In which language(s) are you comfortable participating in during your discussion group?
- When would be the best time to schedule the focus group according to your schedule?
- Do you know how to turn off your camera and change your name displayed on the screen to a pseudonym of your choice if you wish to?
- Do you have any questions regarding the consent form you signed?
- Do you have any questions about how your anonymity will be protected?
- Do you have any questions on how to withdraw from the study if you wish?
- Do you have any questions regarding the 20\$ gift card you will receive following your participation?
- Do you have additional questions for me?

Annexe H : Situation géographique des écoles des enfants des participants (Québec)

Répartition géographique des participants (par école des enfants) au Québec

RdQ	Nb de participants dont les enfants fréquentent une école de cette région
Abitibi-Témiscamingue	2
Bas-Saint-Laurent	1
Centre-du-Québec	1
Chaudière-Appalaches	1
Côte-Nord	2
Estrie	3
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	1
Lanaudière	1
Laurentides	1
Mauricie	2
Nord-du-Québec	1
Outaouais	1
Québec - Capitale Nationale	2
Saguenay-Lac-Saint-Jean	1

GM	Nb de participants dont les enfants fréquentent une école de cette région
Laval	2
Montérégie	1
Montreal (Island)	21

Annexe I : Situation géographique des écoles des enfants des participants (GM)

Le Grand Montréal par quartiers













































































































































GM quartiers	Nb de participants dont les enfants fréquentent une école de ce quartier
Côte-des-Neiges	1
Côte-St-Luc	1
Dollard-Desormeaux	1
Dorval	1
Hampstead	1
Hochelaga	1
Montréal-Ouest	1
NDG	2
Outremont	1
Pierrefonds	2
Pointe-St-Charles	1
St-Henri	3
Verdun	1
Ville-Marie	1
Ville Saint-Laurent	1
Villeray	1
Westmount	1
Auteuil (Laval)	2
Mont-Saint-Hilaire (Montérégie)	1

Annexe J : Répartition des participants en groupes de discussion

Les 13 groupes de discussion menés dans le cadre de cette étude sont représentés dans le tableau ci-dessous. Les dates de tenue des groupes de discussion et la langue dans laquelle ils se sont tenus sont fournies. Les groupes de discussion comprenaient de trois à quatre participants. Les participants ont été regroupés par profil, selon les trois caractéristiques auxquelles ils se sont identifiés lors de leur entrevue d'admission à la participation :

- 24 participants ayant des enfants inscrits dans une école située à l'intérieur du GM
- 20 participants ayant des enfants inscrits dans une école située dans le RdQ
- 15 participants dont les enfants ont au moins un parent Canadien de 1^{ère} génération
- 29 participants dont les enfants n'ont que des parents nés au Canada
- 16 participants ayant des enfants admissibles à l'enseignement en anglais au Québec
- 28 participants ayant des enfants inadmissibles à l'enseignement en anglais au Québec

Profils des 44 participants regroupés dans leurs 13 groupes de discussion

	 	 	 	MÉLANGÉ	
	08/02/21 (français)         	23/02/21 (français)         		21/05/21 (français)         	18/02/21 (français)            
	28/01/21 (anglais)         	23/02/21 (français)         	04/02/21 (français)         	11/04/21 (anglais)            	02/02/21 (anglais)            
MÉLANGÉ	28/01/21 (anglais)            	12/02/21 (français)         	25/02/21 (français)         	04/02/21 (anglais)            	

* Chaque série de trois points [●●●] représente le profil d'un participant.

Annexe K : Étiquette du groupe de discussion

****Version anglaise plus bas**

Merci d'avoir accepté de participer à cette étude. La discussion d'aujourd'hui permettra de générer des données sur les politiques linguistiques au Québec. Vous discuterez de l'apprentissage des langues à l'école ainsi que de vos opinions et croyances quant à l'éducation de vos enfants.

Le respect de votre vie privée est de la plus grande importance. Je vous invite à partager avec le groupe en ayant l'assurance que vos noms, les noms de vos enfants, de leur école ainsi que toute information permettant de faire le lien en vous et les données de cette étude n'apparaîtront dans aucune publication.

Afin de respecter votre vie privée et la confidentialité de tous les participants de ce groupe, je vous demande de garder les informations partagées aujourd'hui confidentielles. Vous ne pourrez donc pas discuter de ce qui aura été dit par les autres participants avec des gens externes au groupe.

Bien qu'il n'y ait pas de risques directs en lien avec votre participation à cette étude, il est possible que le fait de parler de vos enfants et des politiques linguistiques fasse ressortir des émotions. Soyez rassurés qu'il est possible de vous retirer de cette étude à tout moment si vous en ressentez le besoin.

En prenant part au groupe de discussion, vous acceptez par le fait même de respecter l'opinion des autres parents. Si cela a le potentiel d'être difficile pour vous, je vous encourage à vous retirer du groupe de discussion et à demander une entrevue privée avec la chercheuse.

Il est possible que je chronomètre certaines questions dans le but de favoriser une discussion riche et équitable en temps. Si je vous donne un maximum de minutes ou de seconde pour vos réponses, je vous demande de respecter la limite de temps le plus possible.

Au besoin, je lèverai la main pour vous donner 10 secondes afin de conclure.

Lors de la discussion, je vous encourage à interagir avec les autres participants. Pour ce faire, vous pouvez lever la main ou écrire 'Commentaire' ou 'Question' dans l'espace 'Chat'. Je vous donnerai un tour de parole.

Les questions seront copiées dans le 'Chat'. Si vous êtes connectés à Webex via votre navigateur internet, les questions seront recopiées deux fois. C'est un petit bug.

Si vous avez des questions concernant la procédure, vous pouvez les poser dès maintenant. Sinon, je vais débiter avec la première question.

****Version anglaise**

Thank you for your participation in this focus group study. Today's discussion will generate data on language policies in Quebec. You will discuss how opportunities for language learning in school align with your personal opinions and beliefs regarding your children's education.

Respecting your confidentiality is of the utmost importance. I invite you to share with this group freely and with the assurance that your names, the names of your children, their school, or any other information allowing data to be traced back to you will not be included in publications.

To respect the privacy and confidentiality of all focus group participants, I ask that you keep the information discussed during this session confidential. Refrain from sharing it with people from outside this group.

Although there are no anticipated risks associated with this study, it is possible that talking about your children and language policy trigger emotions. Rest assured that you may withdraw from this study at any time, should you feel the need to.

In agreeing to participate in this study, you agree to respect other parents' opinions. If this is a potential issue for you, you are encouraged to remove yourself from this focus group and ask for a private interview with the researcher.

I may time questions to foster a rich and balanced discussion. When I give you a maximum number of minutes or seconds to answer, I ask that you respect this timeframe as much as possible.

I will visibly raise my hand to give you 10 seconds to conclude your thoughts if needed.

In this focus group, you are encouraged to reply to what other participants choose to share. You can either visibly raise your hand or write the word "question" or "comment" in the chat. I will get back to you and give you a turn to speak.

The questions are written in the chat. If you connected to WebEx with the direct browser link, the questions will appear twice, this is a small glitch.

If you have questions regarding this procedure you may ask them now. Otherwise, I will begin recording the session.

Annexe L : Questions et routage des questions des groupes de discussion

*****Version anglaise plus bas**

Question 1

S'il-vous-plaît présentez vos enfants au groupe:

- Âges et années scolaires
- La région, la ville et le quartier où est l'école
- Nationalité et/ou origine culturelle
- Veuillez décrire le niveau de compétence (ex: 0 à 100, débutant à avancé, etc.) de vos enfants dans les langues suivantes:
 - o Français
 - o Anglais
 - o Toute(s) autre(s) langue(s)

Question 2

- a) Vos enfants sont-ils admissibles à fréquenter l'école en anglais au Québec (oui/non)?
Comprenez-vous pourquoi votre famille fait partie de cette catégorie (admissible/inadmissible)?
- b) Décrivez le programme scolaire suivi par vos enfants (c.-à-d. classe d'accueil (francisation), français comme langue d'enseignement, bilingue, immersion, anglais comme langue d'enseignement, etc.). Pouvez-vous nous expliquer comment et pourquoi vous avez choisi ce type d'école ou de programme pour vos enfants.

Question 3

- a) Quelle importance accordez-vous à l'apprentissage des langues?
- b) Êtes-vous satisfait(e) du temps consacré à cette apprentissage à l'école?
- c) Que pensez-vous de la qualité de l'enseignement de ces langues à l'école de vos enfants?

Question 4

Prenez-vous des initiatives en dehors du temps scolaire (activité, tutorat, etc.) afin de favoriser l'apprentissage des langues chez vos enfants? Si oui, s'il-vous-plaît décrivez le coût et combien de temps votre famille consacre à ces activités.

Question 5

À la fin du secondaire 5, quelle compétence linguistique (français, anglais, autre) prévoyez-vous que vos enfants auront?

Question 6

- a) Quel est votre degré de contrôle (1 à 10) sur :
 - o La quantité et la qualité de l'enseignement de l'anglais à l'école de vos enfants?
 - o La quantité et la qualité de l'enseignement du français à l'école de vos enfants?
- b) Logique (choisir 1 des 2)

(Si le degré de contrôle fourni par les participants était principalement hétérogène)

- Voudriez-vous commenter sur les différents niveaux de contrôle partagés par les membres du groupe?

(Si le degré de contrôle fourni par les participants était principalement homogène)

- Croyez-vous que d'autres catégories de parents québécois ont le même niveau de contrôle que celui que vous avez mentionné ? En l'occurrence, comment pensez-vous que les catégories de parents suivantes auraient répondu à la question 6 : Immigrants de première génération, parents nés au Canada, détenant un certificat d'admissibilité ou non, vivant à l'intérieur du Grand Montréal, vivant à l'extérieur du Grand Montréal?

Question 7

Croyez-vous que les politiques linguistiques scolaires actuelles devraient être revues?

- Si oui, quelles modifications y feriez-vous?
- Si non, détaillez comment les politiques linguistiques scolaires actuelles correspondent à vos croyances et opinions quant à l'apprentissage des langues.

Question 8

Souhaitez-vous partager autre chose sur le sujet de ce groupe de discussion ou souhaitez-vous poser une question au groupe ou à un participant en particulier ?

*****Version anglaise**

Question 1

Please introduce your children to the group:

- Age and school grade
- Region/City/Neighbourhood where your children go to school
- Nationality and/or cultural background
- Describe your children's level of proficiency (example: 0 to 100, beginner to advanced, etc.) in the following languages:
 - o French
 - o English
 - o Any other language

Question 2

- a) Are your children eligible to attend school in English in Quebec (yes/no)? Do you understand why your family falls under this category (eligible/ineligible)?
- b) Describe your children's school program: French/English/bilingual school, regular/immersion/accueil program, etc.? Can you explain how/why you chose this type of school and program?

Question 3

- a) How important is language learning to you?

- b) Are you satisfied with the amount of time dedicated to learning those languages in your children's school?
- c) Are you satisfied with how those languages are taught in your children's school?

Question 4

Do you take or do you plan on taking initiatives outside of school to support language learning in your children? Explain, and please describe the time and financial commitment if applicable.

Question 5

At the end of Grade 11, how proficient do you think your children will be (French, English, other)?

Question 6

- a) What degree of control (1 to 10) do you have as a parent on :
 - o how much and the quality of French language education your children receive at school?
 - o how much and the quality of English language education your children receive at school?

- b) Routing (choose 1 of the 2)

(If degree of control provided by participants were mostly heterogeneous)

- Would you like to comment on the various degrees of control expressed in this group?

(If degree of control provided by participants were mostly homogeneous)

- Do you believe other categories of Quebec parents have the same level of control as the one you mentioned? For example, how do you think the following categories of parents would have answered question 6 : First generation immigrants, Canadian-born, eligible, ineligible, living inside the Greater Montreal area, living outside the GreaterMontreal area?

Question 7

Do you believe Language Policies in Quebec's schools should be revisited?

- If yes, please explain how you would modify those policies?
- If not, explain how current language of instruction policies correspond to your beliefs and opinions on language learning.

Question 8

Would you like to share anything else about this focus group's topic or do you want to ask a question to the group or to a specific participant?