

L'influence de l'apprentissage de la langue maternelle
sur l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens
issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg

Par Viet Cong Pham

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
de l'Université du Manitoba pour satisfaire partiellement aux exigences du grade de

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

USB Éducation
Université de Saint-Boniface
Université du Manitoba
Winnipeg

Copyright© 2015 par Viet Cong Pham

Résumé

Au cours des dernières années, la mobilité intercontinentale amène l'immigration des Vietnamiens vers le Canada. Leur présence se fait de plus en plus remarquer au Manitoba et surtout dans la Ville de Winnipeg. Le but de cette recherche est de connaître l'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes vietnamiennes à Winnipeg. Puisque la Paroisse Saint-Philippe Minh à Saint-Boniface, Winnipeg est une communauté vietnamienne qui possède une histoire bien établie et un développement continu, cette communauté ainsi que son école de langue vietnamienne ont été ciblées pour servir de terrain de recherche. Notre travail a été guidé par trois objectifs spécifiques qui s'articulent autour (1) des facteurs personnels et environnementaux (2) des pratiques d'acculturation (3) de la contribution de l'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne.

Pour mener notre projet à bien, nous avons choisi l'approche de recherche qualitative de nature essentiellement descriptive, plus spécifiquement l'étude de cas. Cette approche méthodique utilise trois modes de collectes de données, soit l'observation participante, l'entrevue semi-dirigée et l'examen des documents. Le travail de terrain a sollicité la participation des anciens élèves (n=5), du directeur d'école (n=1), des parents (n=4) et des enseignants (n=2). Quant à l'analyse des données, nous avons adapté les méthodes d'analyse de Creswell (2008) et de l'Écuyer (1990). Les résultats obtenus démontrent que l'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne aide à la croissance de la dualité des

deux identités culturelles, soit vietnamienne et canadienne, chez les jeunes Vietnamiens de Winnipeg.

Cette recherche contribue à l'enrichissement des connaissances en matière d'enseignement de la langue vietnamienne, notamment chez les enseignants, la direction d'école et les parents. Outre les forces et les limites de la recherche, des recommandations et des pistes de recherche futures sont présentées.

Mots-clés: immigration, Vietnamiens, acculturation, intégration, identité culturelle, langue maternelle

Abstract

In recent years, intercontinental mobility has brought and is continuing to bring the Vietnamese immigrants into Canada. Their presence has been felt particularly in Manitoba, especially in the City of Winnipeg. The purpose of this research is to understand how learning the mother tongue influences the cultural identity of young Vietnamese born of Vietnamese immigrant families in Winnipeg. Taking into account the established history and the continued development of Saint Philippe Minh Parish in Saint Boniface of Winnipeg, we targeted this Vietnamese community as our field of research. Our task was structured around three main objectives as follows: (1) personal and environmental factors, (2) the practice of acculturation, (3) the contribution of learning the Vietnamese mother tongue.

In order to attain the goal of this research, we chose to use a qualitative and mainly descriptive approach, focused on the case study model. Our research approach used three data collection methods, notably the participant observation, the semi-structured interview, and the review of documents. In our fieldwork, we sought participation from the school's previous students (n=5), the school principal (n=1), the parents (n=4) and the teachers (n=2). Our data analysis was adapted from the Creswell's (2008) and l'Écuyer's (1990) analysis methods. Results from our research show that learning the Vietnamese mother tongue helps in developing the bicultural Vietnamese and Canadian identities of the young Vietnamese in Winnipeg.

We hope that our research contributions will enrich the knowledge of those involved in teaching the Vietnamese language, particularly the teachers, school principals, and parents. Beyond the research strength and limits, our research offers some recommendations in order to improve the teaching of the Vietnamese language as well as some perspectives for future research.

Key words: immigration, Vietnamese, acculturation, integration, cultural identity, mother tongue

Remerciements

Je tiens à exprimer ma gratitude envers ma directrice de recherche, Madame Hélène Archambault, qui a été pour moi une conseillère précieuse tout au long de mon parcours de recherche. Je remercie aussi ma conjointe Vo Thi Bach Nu et mes enfants Pham Anne et Pham Cong Anh Francis pour leurs appuis solides. Un merci chaleureux à Madame Louise Saindon et Monsieur Daniel Beaulieu pour leur expertise. Je remercie sincèrement les membres du jury de thèse qui ont accepté d'évaluer mon mémoire. Finalement, je tiens à remercier aussi le curé, le directeur d'école, les enseignants, les parents et les anciens élèves de la Paroisse Saint-Philippe Minh à Winnipeg qui ont participé à cette recherche.

Table des matières

Résumé -----	ii
Abstract -----	iv
Remerciements -----	vi
Table des matières -----	vii
Liste des tableaux-----	xiii
Liste des figures-----	xiv
Introduction générale -----	1
Chapitre 1 – Contexte -----	4
Introduction -----	4
1.1 Contexte communautaire: Les immigrants vietnamiens et leurs enfants--	4
1.1.1 Les Vietnamiens: Survol historique et géographique - Culture -	
Valeurs - Langue -----	4
Survol historique et géographique -----	5
Culture -----	6
Valeurs -----	8
Langue -----	8
1.1.2 Historique de l'immigration des Vietnamiens - Motifs explicatifs	
de cette immigration -----	10
1.1.3 Profil statistique de l'immigration des Vietnamiens au Canada,	
au Manitoba et à Winnipeg -----	12
L'immigration des Vietnamiens au Canada -----	12

	L'immigration des Vietnamiens au Manitoba et à Winnipeg -----	14
1.1.4	Les Vietnamiens à Winnipeg et leurs réseaux communautaires - La première période d'immigration des Vietnamiens à Winnipeg (1975 - 1976) -----	15 16
	La deuxième période d'immigration des Vietnamiens à Winnipeg (1976 - 1999) -----	16
	La troisième période d'immigration des Vietnamiens à Winnipeg (1999 - Présent) -----	17
1.1.5	La communauté vietnamienne de la Paroisse Saint-Philippe - Minh de Saint-Boniface, Winnipeg -----	19
1.2	Contexte scolaire : Les jeunes Vietnamiens dans des milieux scolaires de Winnipeg -----	24
1.2.1	Les jeunes Vietnamiens et l'école -----	24
1.2.2	Profils démographiques des élèves vietnamiens dans le système scolaire de Winnipeg -----	26
1.2.3	Les jeunes Vietnamiens et leur participation aux cours de langue vietnamienne à Winnipeg -----	28
	Chapitre 2 – Problématique -----	32
	Introduction -----	32
2.1	Défis auxquels font face les immigrants vietnamiens et leurs enfants ---	32
2.1.1	Le choc culturel pour les nouveaux arrivants -----	32
	Définition du choc culturel -----	33

Causes du choc culturel -----	34
Effets du choc culturel -----	36
2.1.2 Difficultés issues du milieu d'accueil -----	38
2.2 Tentatives d'insertion dans la société courante et actions de la part des immigrants vietnamiens et de leurs enfants en vue de préserver l'héritage culturel -----	41
2.2.1 Définitions : Adaptation - Acculturation – Intégration -----	42
L'adaptation -----	42
L'acculturation -----	42
L'intégration -----	43
2.2.2 Efforts d'adaptation, d'acculturation et d'intégration des immigrants vietnamiens à la société canadienne-----	44
2.2.3 Actions en vue de préserver l'héritage culturel -----	47
2.3 Apports de l'apprentissage et du maintien de la langue maternelle au processus d'intégration des immigrants vietnamiens et de leurs jeunes--	50
2.4 Justification du type de recherche -----	53
2.5 Objectifs et questions de recherche -----	55
2.6 Retombées possibles du projet de recherche -----	56
Chapitre 3 – Cadre théorique -----	58
Introduction -----	58
3.1 Identité culturelle -----	58
3.1.1 Définitions de l'identité culturelle -----	58
3.1.2 Cadres conceptuels de l'identité culturelle -----	59

	Liens entre l'identité culturelle, l'identité ethnique et l'identité nationale -----	60
	Identité culturelle et acculturation : altérité et similarité--	61
	Formation de l'identité culturelle -----	65
	Formation de l'identité culturelle par le biais de l'enculturation -----	67
3.2	Apprentissage de la langue maternelle-----	69
3.2.1.	Théories de l'apprentissage de la langue maternelle -----	70
3.2.2	Processus du développement langagier de l'enfant -----	72
3.2.3	Facteurs influant l'apprentissage de la langue maternelle -----	73
3.3	Influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle -----	79
3.4	Modèles d'apprentissage de la langue maternelle pour les jeunes Vietnamiens -----	82
3.4.1	Modèle d'Illeris -----	83
	Présentation du modèle -----	83
	Explication du modèle -----	84
	Application du modèle à l'apprentissage de la langue maternelle-----	86
3.4.2	Modèle de Jarvis -----	87
	Présentation du modèle -----	88
	Explication du modèle -----	89

Application du modèle à l'apprentissage de la langue maternelle-----	90
3.4.3 Synthèse des modèles d'apprentissage de la langue maternelle -	91
Chapitre 4 – Méthodologie -----	96
Introduction -----	96
4.1 Considérations culturelles et éthiques -----	96
4.2 Choix méthodologique : Étude de cas. Appuis méthodologiques -----	97
4.3 Devis méthodologique de la recherche -----	100
4.3.1. Échantillonnage -----	100
4.3.2. Méthodes de collecte des données -----	105
4.3.3. Analyse des données -----	113
4.4 Validation des données -----	118
4.5 Principales opérations de la recherche -----	119
4.6 Forces et limites de la recherche -----	121
Chapitre 5 - Présentation et interprétation des résultats -----	124
Introduction -----	124
5.1 Rappel des objectifs de la recherche -----	124
5.2 Profils des participants -----	125
5.2.1 Anciens élèves -----	126
5.2.2 Directeur -----	129
5.2.3 Parents -----	130
5.2.4 Enseignants -----	131
5.3 Présentation des résultats -----	131

5.3.1	Objectif 1: Déterminer les facteurs personnels et environnementaux -----	131
5.3.2	Objectif 2: Connaître les pratiques d'acculturation -----	139
5.3.3	Objectif 3: Comprendre la contribution de l'apprentissage de la langue maternelle -----	148
	Conclusion -----	161
	Rappel des forces et limites de la recherche -----	165
	Rappel des principaux résultats -----	166
	Recommandations -----	167
	Perspectives de recherches futures -----	169
	Références bibliographiques -----	170
	Annexe A - Formulaire de consentement -----	182
	Annexe B - Grilles d'observation dans les salles de classe -----	197
	Annexe C - Grilles d'observation dans la salle polyvalente (lieu de récréation) -----	198
	Annexe D - Schémas d'entrevues -----	204
	Annexe E - Grille d'examen des documents -----	214
	Annexe F - Traduction du verbatim des entrevues -----	fichier électronique F
	Annexe G - Analyses qualitatives des entrevues -----	fichier électronique G
	Annexe H - Résumé de l'observation dans les salles de classe -----	fichier électronique H
	Annexe I - Résumé de l'observation dans la salle polyvalente (lieu de récréation) ----- -----	fichier électronique I
	Annexe J - Résumé de l'examen des documents -----	fichier électronique J

Liste des tableaux

Tableau I - Répartition de la population des immigrants vietnamiens dans les provinces et territoires du Canada -----	14
Tableau II - Répartition de la population des immigrants vietnamiens dans les 12 zones urbaines de Winnipeg -----	27
Tableau III - Facteurs familiaux et locaux encourageant l'apprentissage et le maintien de la langue japonaise -----	75
Tableau IV - Facteurs familiaux et locaux décourageant l'apprentissage et le maintien de la langue japonaise -----	76
Tableau V - Facteurs culturels qui favorisent ou inhibent le maintien de la langue japonaise -----	77
Tableau VI - Facteurs linguistiques qui favorisent ou inhibent le maintien de la langue japonaise -----	78
Tableau VII - Sommaire du profil des participants -----	103
Tableau VIII - Thèmes abordés lors des entrevues individuelles semi-dirigées auprès des élèves -----	109
Tableau IX - Thèmes abordés lors de l'entrevue de groupe semi-dirigée auprès des deux enseignants, de l'entrevue individuelle semi-dirigée auprès du directeur d'école et de l'entrevue de groupe semi-dirigée auprès des parents-----	111
Tableau X - Synthèse des étapes de l'analyse de contenu -----	115
Tableau XI - Synthèse des principales opérations de la recherche -----	120

Liste des figures

Figure 1 - Carte géographique du Vietnam-----	6
Figure 2 - Modèle des profils d'acculturation de l'immigrant -----	63
Figure 3 - Modèle d'apprentissage d'Illeis appliqué à l'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne.-----	84
Figure 4 - Modèle d'apprentissage de Jarvis appliqué à l'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne -----	88

Introduction générale

La fin du 20e siècle et le début du 21e siècle témoignent d'un événement phénoménal du mouvement humain à l'échelle mondiale. Cette mobilité intercontinentale amenait et continue à amener les migrants des pays de l'Extrême-Orient comme ceux du Vietnam vers les pays de l'Extrême-Occident comme le Canada. Depuis le début des années 80s jusqu'à présent, la ville de Winnipeg du Manitoba située au Canada, accueille un nombre accru d'immigrants vietnamiens. Cette arrivée massive d'immigrants exige un changement autant chez les personnes accueillies que chez les autres accueillants.

Les immigrants vietnamiens apportent avec eux des connaissances et des expériences enracinées dans leurs valeurs personnelles et culturelles de leur pays d'origine. Ils ont vécu celles-ci dans un contexte plutôt homogène en termes d'ethnicité, de culture et de langue. Selon les normes canadiennes, les immigrants sont accueillis dans le respect de leurs origines ethniques et culturelles. À cet effet, la Charte canadienne des droits et libertés de 1982 affirme que la loi:

[...] s'applique également à tous, et tous ont droit à la même protection et au même bénéfice de la loi, indépendamment de toute discrimination, notamment des discriminations fondées sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques. (Gouvernement du Canada, 2013a, p.1)

De plus, le Canada reconnaît la réalité contemporaine fondée sur la diversité de sa population. À cet égard, la Loi sur le multiculturalisme canadien de 1988 repose sur:

[...] le fait que le multiculturalisme reflète la diversité culturelle et raciale de la société canadienne et se traduit par la liberté pour ses membres, de maintenir, de valoriser et de partager leur patrimoine culturel, ainsi qu'à sensibiliser la population à ce fait. (Gouvernement du Canada, 2013b, p.1)

Ainsi, la politique canadienne du multiculturalisme consiste « parallèlement à l'affirmation du statut des langues officielles et à l'élargissement de leur usage, à maintenir et valoriser celui des autres langues » et « mettre à contribution, lorsqu'il convient, les connaissances linguistiques et culturelles d'individus de toutes origines » (Gouvernement du Canada, 2013b, p.1). Par conséquent, nous présumons que l'apprentissage de la langue d'origine se révèle comme bénéfice au processus d'adaptation et à l'évolution de l'identité culturelle de l'immigrant au contact de la société d'accueil. Ainsi, une des premières activités des immigrants vietnamiens, dès le début de leur arrivée à Winnipeg, consiste à se rassembler en une communauté et à y établir des cours de langue vietnamienne pour leurs enfants.

Ce projet de recherche a pour but de comprendre l'influence de l'apprentissage de la langue vietnamienne sur l'identité culturelle des jeunes issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg. Dans le premier chapitre, le contexte communautaire des immigrants vietnamiens et le contexte scolaire de leurs enfants à Winnipeg seront présentés. En particulier, notre recherche cible l'école de langue vietnamienne de la Paroisse Saint-Philippe Minh. L'historique bien établi de cette école ainsi que le nombre grandissant de ses élèves ont motivé notre choix de cette école comme site de recherche. La problématique sera décrite dans le deuxième chapitre. Il s'ensuivra le cadre théorique

au troisième chapitre. Les concepts d'identité, d'apprentissage de la langue, d'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle et les modèles d'apprentissage de la langue maternelle seront explorés. Le quatrième chapitre proposera la méthodologie choisie pour la réalisation de cette recherche.

Chapitre 1 – Contexte

Introduction

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord le contexte communautaire composé d'un survol historique et géographique du Vietnam, de sa culture, de ses valeurs et de sa langue. L'historique et les motifs de leur immigration au Canada de même que le profil statistique de leur immigration au Manitoba, ainsi que leurs réseaux communautaires à Winnipeg et à Saint-Boniface seront examinés. Nous aborderons également le contexte scolaire par le biais du profil démographique des élèves vietnamiens présents dans le système scolaire de Winnipeg et leur participation aux cours de langue vietnamienne à la Paroisse Saint-Philippe Minh de Saint-Boniface.

1.1. Contexte communautaire : les immigrants vietnamiens et leurs enfants

Le contexte communautaire présente les Vietnamiens, l'historique et les motifs de leur immigration, les profils statistiques de leur migration au Canada, au Manitoba et à Winnipeg, et leurs réseaux communautaires à Winnipeg et à Saint-Boniface.

1.1.1 Les Vietnamiens : Survol historique et géographique - Culture - Valeurs - Langue

Ce projet de recherche choisit comme cible la population vietnamienne de Winnipeg. La connaissance de leur pays d'origine, notamment leur histoire et leur

situation géographique, leur culture, leurs valeurs et leur langue mènera à l'appréciation et à la compréhension de certains traits et certaines caractéristiques de cette population. De plus, cette connaissance aidera à mieux comprendre leur effort pour s'acculturer et s'intégrer à la société accueillante tout en préservant leur identité culturelle.

Survol historique et géographique

Anciennement, le peuple vietnamien vivait dans des provinces côtières au sud de la Chine moderne et au long de la rivière Rouge au nord du Vietnam. Pour éviter des menaces incessantes des peuples venant du nord, les Vietnamiens effectuaient, pendant plus de quinze siècles, une longue marche vers le sud, pour former ce qui est le Vietnam actuellement. Le nom du pays comprend deux mots : Viet, l'appellation originale de leur ethnie raciale (McLeod & Nguyen, 2008), et Nam qui signifie du sud (Thai, 2013).

Suite à l'ère mythologique, l'histoire officielle du Vietnam commençait en 2879 avant JC, avec la fondation de la 1^{ère} dynastie Hung. Cet établissement se distinguait de sa propre identité non chinoise, ce qui entraînait par la suite d'innombrables tentatives de la part de la Chine pour le conquérir et l'assimiler (McLeod & Nguyen, 2008). L'histoire du Vietnam fut marquée par des guerres continues, de 1000 ans contre la Chine, de 100 ans contre la France, et récemment de 20 ans contre les États-Unis (Beiser, 2001) à cause de sa position stratégique unique au Sud-est de l'Asie qui attirait l'attention de ces grandes puissances.

Avec plus de 80 millions d'habitants, le Vietnam côtoie la Chine au nord, le Laos et le Cambodge à l'ouest (voir la carte géographique ci-jointe représentant les différents pays limitrophes au Vietnam). La mer de Chine, appelée par les Vietnamiens la Mer Est, entourait le pays au sud et à l'est. La République socialiste du Vietnam, nom officiel du pays, avec sa capitale Hanoi au nord, quoiqu'encore gouvernée par un régime communiste, se transforma progressivement en une société libre avec une économie capitaliste (Dayley & Neher, 2013).

Figure 1 – Carte géographique du Vietnam (Canalmonde, 2003)



Culture

La culture vietnamienne, datant de quatre mille ans, comporte plusieurs facteurs fondamentaux qui modèlent et gouvernent la pensée et le comportement complexes de

leurs citoyens (D'andrade, 2008). La présence chinoise pendant un millénaire (3^e siècle av. JC à 939 apr. JC) introduisait le confucianisme. Le confucianisme, bien plus une morale politique et sociale qu'une religion, laissa une forte influence dans les modes de pensée et d'agir chez les vietnamiens. Le confucianisme influença fortement le concept du système social et familial qui se basait sur un ordre hiérarchique autoritaire qui promouvait la fidélité absolue des citoyens aux rois, le respect pieux filial inconditionnel des enfants face à leurs pères et ancêtres, la loyauté et soumission sans réserve des femmes envers leurs maris, l'obéissance des élèves envers leurs maîtres et le respect des plus jeunes envers leurs frères aînés, représentants paternels (Ford, 2009).

Le confucianisme visait à établir un ordre social et familial stable (Duiker, 1995) et ainsi, cette philosophie renforçait la notion de clan familial, base du système social vietnamien. De plus, le confucianisme mettait l'accent sur l'importance de l'éducation, puisque celle-ci procurait la connaissance des normes qui gouvernaient la nature et la société. Cependant, l'opportunité n'était réservée qu'à une minorité d'hommes qui accéderaient au sommet de l'échelle sociale, des postes prestigieux des mandarins en termes de statut social, pouvoir et richesse. L'ordre descendant d'importance sociale classait les fermiers puis les artisans ensuite les académiques. Au bas de l'échelle se situait la classe des marchands (Ford, 2009).

La culture vietnamienne engendre des valeurs promues et vécues qui les distinguent par des caractéristiques identitaires propres aux Vietnamiens. Ces valeurs personnelles, familiales, sociales et spirituelles furent générées et infusées de générations en

générations par l'entremise des croyances antiques du peuple, des religions et de philosophies étrangères adoptées et adaptées (Dutton, Werner, & Whitemore 2012).

Valeurs

Avec le temps, d'innombrables mythes, fables, contes folkloriques, saynètes, musique, berceuses, expressions proverbiales, arts visuels et théâtraux furent produits pour les enseigner aux jeunes générations. Depuis leur naissance; ils ont reçu des leçons morales concentrées sur des valeurs promues par la famille et la société telles que le respect pieux filial, l'obéissance des enfants, le respect des personnes âgées, la préservation des vertus féminines, la loyauté des femmes, la fidélité aux promesses, le patriotisme lors d'une guerre, l'honneur familial, le sens du devoir et de la responsabilité, l'aide apportée aux autres, et les comportements acceptables dans la société et dans les relations (McLeod & Nguyen, 2008).

Langue

À travers leur histoire, les Vietnamiens ont réussi à préserver leur langue orale originelle et par la suite, au contact des autres peuples, à l'enrichir davantage. Les linguistes restent encore indécis quant à la classification de la langue vietnamienne qui possède des similitudes avec deux familles langagières principales de l'Est et du Sud-est asiatique. Selon Pham (2003), la langue vietnamienne, bien que tonale, a une affinité avec la famille Sino-tibétaine comme le chinois. Pour Alves (2006), la langue vietnamienne possède des

similitudes structurales avec les langues de la famille Austro-asiatique comme le khmer. Par ailleurs, d'autres linguistes (McLeod & Nguyen, 2008) suggèrent que la langue vietnamienne, malgré l'apparente influence des autres familles de langues, constitue d'elle-même une famille linguistique à part entière.

Comme leurs voisins coréens et japonais, les Vietnamiens ont formé leur toute première écriture en se basant sur le système des caractères chinois (Pham, 2003). Au 13^e siècle, pour marquer leur libération récente de la domination chinoise, les Vietnamiens lettrés ont transformé un certain nombre de symboles chinois pour exprimer les sons de la langue, et former ainsi leur propre écriture indépendante de l'écriture chinoise (Nguyen, 2009a). L'écriture vietnamienne contemporaine fut inventée par des missionnaires catholiques européens au 16^e siècle, qui ont développé le système d'écriture alphabétique de caractères romains pour exprimer les sons de la langue parlée (McLeod & Nguyen, 2008). Les gouvernements vietnamiens successifs et leur large public ont adopté ce système d'écriture avec enthousiasme, puisqu'il est pratique et facile, et l'utilisent comme l'écriture officielle du pays.

La culture vietnamienne et ses valeurs ne sont pas restées intactes face aux événements récents qui ont terriblement affecté la vie et la pensée du peuple vietnamien. Les grandes guerres nationales au 20^e siècle ont causé tant de destruction, d'importantes pertes de vies, de déplacements et déracinements de la population qui ont entraîné la modification ou destruction des valeurs morales et humaines. L'importation de la politique marxiste, le contact avec le mode de vie capitaliste, l'introduction de la technologie et du mode de vie

occidental, les réformes économiques radicales pour mener le pays vers l'économie de marché, ont contribué à un processus de changement profond dans ses valeurs culturelles et traditionnelles (Duiker, 1995). La fin de la guerre du Vietnam explique en grande partie les raisons de l'exode d'une partie importante de leur population et l'existence de leurs communautés en diaspora.

1.1.2 Historique de l'immigration des Vietnamiens – Motifs explicatifs de cette immigration

Les deux grandes guerres indochinoises du 20^e siècle, causées par la France de 1946 à 1954 et ensuite par les États-Unis de 1955 à 1975, (Spector, 2009), ont créé des impacts profonds et irréparables aux structures de base de la société et de la famille vietnamiennes. Ces guerres ont déraciné des millions de personnes qui s'étaient regroupés traditionnellement dans des villages et qui s'étaient liés en des clans de familles (Beiser, 2001), composés de nombreux membres. Avant la guerre, la majorité des gens vivait tranquillement et heureusement dans ces milieux où ils étaient nés et élevés, physiquement et culturellement. Les guerres les ont dispersés dans des villes inconnues du pays et les ont amenés plus loin sur des terres étrangères.

La première guerre a créé d'énormes déplacements humains au niveau régional, impliquant des pays voisins comme le Cambodge, le Laos, la Thaïlande et la Chine (Chaliand & Rageau, 1997). La deuxième guerre, plus intense et vicieuse, a généré d'innombrables vagues d'immigration à l'étranger. Cet exode à l'échelle mondiale

s'explique par la conquête du nord vietnamien, la peur des communistes, des troubles liés à la fin de la guerre et des persécutions politiques, religieuses et ethniques (Dorais, 2004a).

La diaspora vietnamienne impliqua les gens qui quittèrent le pays après l'avril 1975. Avant cette date, il y en avait eu des immigrations vietnamiennes au Japon, en Corée, en Chine et en France, composées d'une grande partie des intellectuels anticolonistes. De larges colonies vietnamiennes se trouvaient en Thaïlande, au Laos, au Cambodge et en France, y compris ses colonies comme la Nouvelle Calédonie (Chaliand & Rageau, 1997). Le 30 avril 1975, juste avant la conquête du Vietnam par des communistes, 132 000 vietnamiens s'enfuirent dont 72 000 par voie de mer (Spellman, 2008). De ce nombre, 125 000 vietnamiens, la plupart des cadres du gouvernement et de l'armée du sud et les membres de leurs familles, furent reçus aux États-Unis (Powell, 2005).

À la fin de 1975, la majorité des réfugiés avaient été accueillie par des pays occidentaux, les États-Unis et la France, des pays impliqués dans les deux dernières guerres au Vietnam, suivis de l'Australie et du Canada (Spellman, 2008). En 1990, la diaspora vietnamienne a été estimée à 1 300 000 personnes dont 860 000 aux États-Unis, 120 000 au Canada, 120 000 en France, 120 000 en Australie, 24 000 en Allemagne, 18 000 en Angleterre, et 45 000 dans d'autres pays occidentaux (Chaliand & Rageau, 1997).

La vague d'immigration suivante, surnommée « Boat People », commençait en 1975 et atteignit son apogée en 1989 (Cima, 1990). C'étaient des réfugiés qui sortaient par voie

de mer et ont risqué l'attaque des pirates dans le Golf de Thaïlande, la noyade, la famine et la déshydratation résultant de leurs pauvres moyens de navigation mal équipés (McLeod & Nguyen, 2008). On estime que deux tiers de ces réfugiés ont été attaqués, souvent plus d'une fois, par des pirates de mer avant de réussir à atteindre le sol de la Thaïlande, de la Malaisie, de l'Indonésie, du Singapour, des Philippines, et de l'Australie (Powell, 2005). Seulement une partie de ces « Boat People » sont parvenus à bon port (Cima, 1990). Selon Khong (1995), environ 300 000 réfugiés furent noyés, violés, ou tués ou sont morts de faim et de soif dans leur recherche de la liberté. À la fin de 1980, quelques 40 pays ont tendu la main pour aider à plus de 300 000 réfugiés par voie de mer à trouver un pays d'accueil (Spellman, 2008). L'événement singulier des « Boat People » tirait à sa fin dans des années 1990s quand le gouvernement vietnamien a commencé des réformes économiques en ouvrant ses portes au marché libre et rétablissant ses relations avec les pays occidentaux (Spellman, 2008). Cette tragédie humaine d'ampleur globale a affecté sans aucun doute, la pensée et l'action dans le monde entier, y compris au Canada et au Manitoba.

1.1.3 Profil statistique de l'immigration des Vietnamiens au Canada, au Manitoba et à Winnipeg

L'immigration des Vietnamiens au Canada

Selon Powell (2005), il n'y avait quasiment aucun vietnamien en Amérique du Nord avant les années 1950s. Des séminaristes catholiques étaient vus comme les premiers

arrivants vietnamiens au Canada. Depuis 1950, un certain nombre d'étudiants recevaient des bourses d'études et, grâce à leur maîtrise du français colonial, ils ont préféré réaliser leurs études au Québec plutôt que dans les autres provinces canadiennes. Dans les années suivantes, leur nombre croissant a aidé à la formation des petites enclaves à Montréal, à Sherbrooke, à Ottawa et dans la Ville de Québec (Powell, 2005). Avant le 30 avril 1975, date de la chute du Vietnam sud et la conquête du Vietnam nord, il existait au moins 1 500 étudiants vietnamiens au Canada. De ce nombre, environ 1 100 suivaient des études à Québec et s'y installèrent en permanence (Dorais, 2004a). De 1975 à 1978, la première vague d'immigration vietnamienne envoyait au Canada 7 770 réfugiés politiques (Dorais, 2004a), la plupart appartenant à la classe urbaine scolarisée dont plusieurs parlaient français et avaient des enfants ou parents déjà installés au Canada, principalement à Québec (Powell, 2005). Soixante-cinq pourcent de cette population, donc 5 050 migrants, s'installèrent en sol québécois (Dorais, 2004a)

De 1979 à 1981, avec le phénomène des réfugiés par voie de mer (Boat People), 53 651 réfugiés, dont une grande partie d'origine ethnique chinoise, furent acceptés au Canada. De ce groupe, le Québec en reçut près de 12 000 et le reste fut réparti partout dans le pays. Cette deuxième vague d'immigration fut composée des personnes de toutes couches sociales ayant les ressources financières adéquates mais, possédant moins d'éducation et d'habiletés langagières puisqu'ils ne parlaient ni l'anglais ni le français (Beiser, 2001). Le tableau I illustre le dénombrement de la population des Vietnamiens, ayant le vietnamien comme la langue première, dans les différentes provinces et territoires selon Statistique Canada (2011). Comme la plupart des autres groupes d'immigrants (Statistique Canada,

2011), les grandes provinces de l'Ontario, du Québec, de la Colombie britannique et de l'Alberta attiraient les Vietnamiens. Notons que l'Ontario a obtenu la plus grande concentration des Vietnamiens au Canada.

Tableau I - Répartition de la population des immigrants vietnamiens dans les provinces et territoires du Canada (Statistique Canada, 2011)

Canada	144 885
Ontario	65 910
Québec	26 560
Colombie britannique	25 100
Alberta	21 195
Manitoba	3 325
Saskatchewan	1 745
Autres provinces et territoires	1 050

L'immigration des Vietnamiens au Manitoba et à Winnipeg

Sur la scène manitobaine, les Vietnamiens commencèrent à arriver dès 1975, avec une première vague d'environ 50 réfugiés, puis de presque 2 000 autres venant des camps de réfugiés en 1980 (City of Winnipeg, 2006). Leur présence à Winnipeg n'a été remarquable que depuis 1980, l'année où le Manitoba reçut le plus grand nombre de réfugiés internationaux, plus de 7 000 personnes. De 1975 à 1985, environ 5 000

vietnamiens vinrent au Manitoba (Government of Manitoba, 1987) dont la majorité (90.8%) choisir Winnipeg comme destination. La plupart d'entre eux furent patronnés par le gouvernement (74,6%), suivi du secteur privé comme les églises et organismes communautaires ou humanitaires, ou encore par leur propre parenté (Government of Manitoba, 1987). Grâce à leur croissance démographique, ils formèrent peu à peu une minorité visible à Winnipeg.

Depuis 1999, suite au déclin du mouvement des réfugiés par voie de mer, la classe des migrants vietnamiens venant rejoindre leur parenté au Canada, dans le cadre de réunification des familles, a remplacé celle des réfugiés (Dorais, 2004a). De nos jours, les Vietnamiens arrivent à Winnipeg dans ce même cadre de réunification familiale et surtout celui du programme « Candidats du Manitoba » (Provincial Nominee). Le programme « Candidats du Manitoba » permet aux travailleurs spécialisés des pays étrangers de s'installer au Manitoba avec les membres de leurs familles en tant que résidents permanents canadiens (Gouvernement du Manitoba, 2013b). Ainsi, en 2010, 133 immigrants vietnamiens arrivaient à Winnipeg (City of Winnipeg, 2012). Ceci amenait le nombre de personnes ayant le vietnamien comme la langue première et vivant à Winnipeg à 3 150 (Statistique Canada (2011).

1.1.4 Les Vietnamiens à Winnipeg et leurs réseaux communautaires

L'arrivée des Vietnamiens et leur établissement à Winnipeg se fit en trois périodes distinctes.

La première période d'immigration des Vietnamiens à Winnipeg (1975 – 1976)

Avant 1975, il n'existait pratiquement pas de Vietnamiens à Winnipeg (Powell, 2005). Leur immigration au Manitoba commença avec environ 50 réfugiés, après la chute de Saïgon, capitale du Vietnam Sud, en 1975 (City of Winnipeg, 2006). Ce petit groupe de réfugiés, parrainés principalement par le gouvernement et inconnus de la population manitobaine, se regroupa au centre ville de Winnipeg. À part l'aide financière du gouvernement, il n'existait aucun réseau communautaire vietnamien déjà établi, susceptible de les aider à faire leurs premiers pas en sol manitobain, comme ce fut le cas dans les grandes villes de Montréal, Québec, Sherbrooke, Ottawa et Toronto (Powell, 2005).

La deuxième période d'immigration des Vietnamiens à Winnipeg (1976 - 1999)

La deuxième période d'immigration amena l'influx massif des réfugiés « Boat People » qui culmina dans les années de 1979 à 1985 (Chaliand & Rageau, 1997). La majorité des réfugiés arrivés au Manitoba à cette époque, dont environ 7 500 en 1980, arrivèrent à Winnipeg (90%), puis à Brandon (1.5%) (Government of Manitoba, 1987). Leur présence commença à se faire remarquer par les populations locales. De plus, leur nombre grandissant présentait de nouveaux besoins et défis d'ordre communautaire et spirituel.

Avec l'aide des différents niveaux de gouvernement, les réfugiés vietnamiens s'organisaient et réussirent à former un organisme officiel appelé « The Free Vietnamese Association of Manitoba ». Cet organisme fut mandaté de les représenter auprès des institutions gouvernementales et officielles et pouvait répondre aux attentes communautaires. La Free Vietnamese Association of Manitoba adhérait au réseau national appelé « La Fédération vietnamienne du Canada » (Fédération vietnamienne du Canada, 2010).

La troisième période d'immigration des Vietnamiens à Winnipeg (1999 – Présent)

La troisième période d'immigration des Vietnamiens à Winnipeg se caractérisa par le déclin de la grande vague des « Boat People » dans les années 1990's et l'arrivée du nombre restreint de travailleurs autonomes et entrepreneurs, dont 395 immigrants vietnamiens de 1999 à 2004 (City of Winnipeg, 2006), dans le cadre du programme «Candidats du Manitoba » (Provincial Nominee). En 2010, 133 immigrants vietnamiens arrivaient à Winnipeg (City of Winnipeg, 2012). La communauté des Vietnamiens à Winnipeg, avec son histoire de 38 ans en sol manitobain, s'agrandissait, établissait fermement ses racines et s'épanouissait sans cesse.

Traditionnellement, les Vietnamiens s'attachent fortement à leurs croyances ancestrales et aux institutions religieuses (Beaune & Busquet, 1992). En sol manitobain, ils cherchaient dans les temples et églises le moyen de répondre à leurs besoins spirituels et

culturels. Avec le support des institutions religieuses canadiennes, ils réussirent à ériger un temple bouddhique, une église protestante et une église catholique. Ces emplacements servaient de lieu de culte ainsi que de lieu de rencontre culturelle et communautaire où ils peuvent se communiquer dans leur langue.

En résumé, la majorité des immigrants vietnamiens de Winnipeg appartenait à la vague des « Boat People ». Par conséquent, plusieurs n'atteignirent pas des niveaux d'éducation avancés et n'occupèrent pas des postes professionnels comme dans leur pays d'origine. Ces immigrants continuaient à faire du travail manuel, non pas dans leurs champs ou sur la mer, mais dans des usines de textiles, de meubles et de machines. Lorsqu'on leur demandait de donner leurs opinions sur les caractéristiques principales de leur peuple, plusieurs n'hésitaient pas à mentionner la qualité qui était chère à leur cœur, la diligence. Cela voulait dire leur volonté de faire des choses de la meilleure façon possible qu'importe le travail demandé (Khong, 1995). Habités à faire face aux obstacles, ils s'apprêtaient à les accepter tout en s'efforçant d'améliorer leur sort. Selon les observations du docteur David Bai, un anthropologue politique de l'Université d'Alberta et président passé de l'Association des services aux immigrants d'Edmonton, dont les propos sont cités par Khong (1995) :

Être Vietnamien, c'est être habitué à la lutte (...) Nous avons besoin de ne pas oublier que ce peuple, avec une volonté formidable, surmontera toute épreuve. Ils sont ainsi le genre de peuple qui peut contribuer énormément à la puissance de ce pays. (p.143)

1.1.5 La communauté vietnamienne de la Paroisse Saint-Philippe Minh de Saint-Boniface, Winnipeg

Après la chute de Saigon, ancienne capitale du Vietnam Sud, le 30 avril 1975, la présence de l'Église catholique, connue par sa popularité, force et organisation solide, posait sans doute une des grandes menaces à la stabilité du gouvernement (McLeod & Nguyen, 2008). À cette époque, le nouveau régime confisquait ou fermait les séminaires, universités, écoles, centres d'études catéchétiques, hôpitaux et toutes autres institutions catholiques, déjà fermement établis au pays depuis des siècles. Sa politique était de limiter toute activité religieuse à l'enceinte de l'église, sous la surveillance constante de l'état. Tout rassemblement en dehors de cet espace physique restait interdit. L'ordination des prêtres et le recrutement des candidats au sacerdoce ou à la vie religieuse étaient soumis au contrôle strict du gouvernement (Shinn, 1990).

De plus, les catholiques rencontraient des contraintes dans l'exercice de leurs fonctions civiles et leurs enfants éprouvaient des difficultés dans la poursuite de leur éducation postsecondaire. Ceci incita l'exode massif des réfugiés, y inclus un nombre important de catholiques (McLeod & Nguyen, 2008), à la recherche de leurs droits à la liberté, dont particulièrement leur liberté religieuse. Ce phénomène explique la raison pour laquelle un des premiers actes de la plupart des immigrants vietnamiens catholiques sur le sol canadien et manitobain consistait à rechercher un lieu de culte. Ce fut ainsi lors de leur arrivée.

Les premiers catholiques vietnamiens qui arrivèrent à Winnipeg demeuraient aux alentours des rues Kennedy, Qu'Appelle, Sargent et Young du centre ville. Ils assistaient à la messe de dimanche dans les églises anglaises voisines comme Saint Mary, Saint Ignatius et Saint Edward (Paroisse Saint-Philippe Minh, 2006). De leur rencontre en ces lieux naquit le besoin de se rassembler pour le culte dans leur langue et tradition. Face à la crise des « Boat People », le diocèse de Saint-Boniface répondit par le parrainage des réfugiés dont une partie augmenta le nombre des catholiques vietnamiens au Manitoba.

En 1979, l'abbé Odilon Laroche du diocèse commença à offrir ses services pastoraux aux catholiques vietnamiens. Il les rassemblait régulièrement au Grand Séminaire du diocèse pour célébrer la messe bilingue en anglais et en vietnamien. Il y organisa aussi des cours de catéchèse en vietnamien, avec l'aide des anciens séminaristes (Pham, 1993). Ces rassemblements devenaient de plus en plus nombreux et visibles, ce qui attira d'autres Vietnamiens catholiques et non catholiques à s'y joindre. En plus des services liturgiques et religieux en langue vietnamienne, les catholiques y trouvèrent un appui fraternel précieux dans les temps difficiles, et de l'aide dans leurs recherches d'emploi, de logement et d'autres services sociaux.

Avec le temps, réalisant que leurs propres ressources ne répondaient pas suffisamment aux attentes linguistiques, culturelles et institutionnelles des Vietnamiens en leur milieu de culte, le diocèse réussit à parrainer un prêtre vietnamien des camps de réfugiés (Paroisse Saint-Philippe Minh, 2006). Par un décret canonique émis en 1983,

l'Archevêque Mgr. Hacault de Saint-Boniface érigea officiellement la Communauté Catholique Vietnamiennne du Manitoba, qui comptait environ 95 familles et au-delà de 350 fidèles, et dont le siège fut situé à l'Archevêché de Saint-Boniface.

L'église catholique de Saint-Boniface, dans sa sagesse, procura aux réfugiés catholiques vietnamiens des outils nécessaires à leur cheminement d'acculturation tant religieuse que culturelle, et c'était à eux d'en profiter. Le décret leur assigna un prêtre desservant les Vietnamiens et autorisa la communauté à se donner un conseil pastoral de cinq membres. C'est ainsi que s'est formée la Communauté de Saint-Philippe Minh, nommée d'après un saint martyr vietnamien du 19^e siècle (Pham, 1993). En 1993, le diocèse l'aida à acquérir sa propre chapelle dans l'ancienne paroisse Saint-Louis sur la rue LaFlèche.

En reconnaissance de leur croissance constante, le diocèse éleva cette chapelle au statut paroissial en 1997 (Vo, 2000), avec un curé résident vietnamien. Leur besoin urgent d'espace fut reçu favorablement par le Diocèse, permettant l'obtention d'une plus grande propriété en 1998, le Centre d'Accueil des Nouveaux Arrivants (CANA), anciennement appelé le Petit Séminaire. Le nouvel édifice comprenait une chapelle ayant 500 places, deux grandes salles communautaires, des salles de classe et de réunion, une cantine et un presbytère. Il s'y ajoutait des terrains de jeux de soccer et de baseball. Établie, la communauté comptait environ 300 familles avec plus de 600 paroissiens, une religieuse et quatre prêtres dont trois ordonnés à Saint-Boniface de 1986 à 2000 (Nguyen, 2009b).

À part des célébrations liturgiques et sacramentelles qui formaient le cœur des activités, le conseil pastoral organisait d'autres activités, selon les groupes d'âge, en vue de répondre le mieux possible aux besoins et attentes spécifiques de chaque personne. De plus, les familles se regroupèrent démographiquement en quatre quartiers de la ville (Pham, 1993) pour faciliter l'administration et la coordination du conseil. Le mouvement Action Catholique reliait ensemble une vingtaine de personnes âgées, leur permettant de s'engager par leur participation aux rites liturgiques, aux réunions et séances de prière, au travail à la cantine, et de s'entraider par les visites aux malades et aux familles en moments difficiles. Un de leurs membres s'exprima ainsi lors du 10^e anniversaire de la paroisse : « Pendant plus de dix ans de ma vie avec la communauté, des fois j'imagine vivre encore au sein de ma propre paroisse d'antan au Vietnam » (Pham, 1993, p.15).

La présence visible des aînés rappelait aux générations plus jeunes le rôle respecté des aînés vietnamiens au Vietnam, celui d'assurer la survie et la continuité de l'héritage ancestral ainsi que sa culture, ses valeurs et sa langue ancestrale en sol canadien. Suite au mouvement d'Action Catholique, l'association Sainte Famille regroupa les adultes, souvent les parents des familles. C'était à eux que revenait la responsabilité de la gérance du conseil paroissial, des comités de pastorale, de finance et de prélèvement de fonds, de construction et rénovation, de liturgie, d'éducation et de soins aux quartiers (Nguyen, 2009b). Cependant, l'énergie de la collectivité se dispensait surtout aux services de la jeune génération en vue de préserver l'identité culturelle vietnamienne.

Le mouvement Emmaüs réunissait les jeunes de niveaux secondaires et postsecondaires. Ses membres, soit une quarantaine de jeunes, participaient à la chorale et aux rites liturgiques, s'organisaient des sessions d'études bibliques, des retraites annuelles, des camps d'été, des activités sportives et des soirées sociales (Pham, 1993). Ils appuyaient le conseil paroissial par le rendement de leurs services aux repas communautaires, banquets, réceptions, concerts, production d'une revue biannuelle communautaire, et aux célébrations des fêtes du Nouvel An et du Saint Patron. Un certain nombre agissait en tant que leaders du Mouvement Eucharistique, enseignants ou aides aux enseignants dans les classes de langue vietnamienne pour les plus jeunes.

La communauté investissait intensément leurs ressources humaines et matérielles aux plus jeunes d'âge scolaire, par les classes de langue vietnamienne et de catéchèse, les préparations aux célébrations des sacrements Eucharistie et Confirmation, et aux célébrations du Festival de Lune pour les enfants, de la fête de Noël et du Nouvel An, les camps d'été et d'entraînement, les présentations de danse et de théâtre. Le Mouvement Eucharistique, affilié à la « Vietnamese Eucharistic Youth Society » de l'Amérique du Nord, rassemblait environ 105 jeunes de cet âge pour l'instruction religieuse et culturelle, par le biais des jeux. Leurs leaders, souvent des jeunes du secondaire et des universités, adoptèrent les techniques d'organisation et d'animation du scoutisme dans ce mouvement (Nguyen, 2009b).

De ces organisations jeunesse, la communauté visait à intégrer la jeune génération à la vie commune, les supporter dans la nouvelle société, les aider à y vivre épanouis et heureux. Pour atteindre ces objectifs, la communauté vietnamienne proposait des

stratégies pour faciliter l'apprentissage de la langue traditionnelle tout en favorisant le maintien des croyances, des traditions et des valeurs culturelles dans un esprit d'appartenance communautaire. Grâce à cette transmission auprès des jeunes, les membres de la communauté contribuaient à préparer la relève de demain. Nonobstant le contexte communautaire propre aux Vietnamiens de Winnipeg, les jeunes Vietnamiens vivaient aussi dans un autre contexte pas moins important et significatif, soit le milieu scolaire.

1.2 Contexte scolaire: les jeunes Vietnamiens dans des milieux scolaires de Winnipeg

Cette section du contexte scolaire présentera l'éducation des jeunes Vietnamiens, le profil démographique des élèves vietnamiens dans le système scolaire de Winnipeg et leur participation aux cours de langue vietnamienne à Winnipeg.

1.2.1 Les jeunes Vietnamiens et l'école

Le confucianisme, une philosophie de vie importée de la Chine au Vietnam durant la domination chinoise et adoptée par les dirigeants vietnamiens comme idéologie d'état dans les années 1400s (Mcleod & Nguyen, 2008), qui accentuait l'importance de l'éducation, a profondément modelé, à travers les siècles, les comportements sociaux des Vietnamiens (Beaune & Busquet, 1992). Dès la jeune enfance, les enfants recevaient déjà une grande partie de leur éducation formelle et informelle de leurs parents. Les membres

plus âgés de la famille, particulièrement la mère ou les grands-parents, prenaient en charge cette responsabilité de l'éducation des jeunes (Government of Manitoba, 1987). En effet, ce n'était pas surprenant de voir plusieurs enfants commencer l'école et savoir déjà lire, écrire et compter.

En ce qui concerne la jeune génération vietnamienne, les renseignements supplémentaires de Statistique Canada (2007) relevait un autre phénomène particulier :

Les Canadiens d'origine vietnamienne sont en général plus susceptibles que l'ensemble de la population d'être des enfants ou des jeunes adultes dans la force de l'âge....En 2001, les enfants âgés de moins de 15 ans représentaient 25% de la communauté vietnamienne, comparativement à 19% de l'ensemble de la population canadienne. Durant la même période, 16% des personnes d'origine vietnamienne, contre 13% de l'ensemble de la population, étaient âgées de 15 à 24 ans. (p.6)

Ce fait saillant démontre qu'il existe une présence de plus en plus significative des jeunes vietnamiens dans le système scolaire national et provincial du Canada, plus ou moins dépendamment de leurs lieux de résidence. Quatre-vingt-seize pourcent (96%) des Canadiens d'origine vietnamienne habitent en Ontario, au Québec, en Colombie-Britannique ou en Alberta (Statistique Canada, 2007). Ainsi, ces quatre provinces comprennent plus de population étudiante vietnamienne que d'autres provinces du Canada.

1.2.2 Profils démographiques des élèves vietnamiens dans le système scolaire de Winnipeg

La plus forte concentration des jeunes Vietnamiens au Manitoba se retrouve dans la Ville de Winnipeg où leurs parents travaillent. Selon le dernier recensement réalisé par la Ville de Winnipeg en 2006, le nombre des personnes dont la première langue parlée est le vietnamien, à part les deux langues officielles, se trouvent dans les 12 zones urbaines. Les deux zones de la ville les plus peuplées de Vietnamiens, Downtown et Inkster, se situent dans les territoires de la Division scolaire Winnipeg (Winnipeg School Division, 2007). De plus, les quatre zones de la ville situées dans cette division, notamment Downtown, Inkster, Point Douglas et River Heights regroupent, à elles seules, 2190 Vietnamiens ou 58,32% de la population des gens qui parlent le vietnamien et qui vivent dans le total de douze zones citées. Cela signifie qu'un nombre remarquable de jeunes vietnamiens vont aux écoles de la Division scolaire de Winnipeg (Winnipeg School Division, 2007). En effet, ce n'est pas surprenant quand la Division scolaire Winnipeg relève le fait que, parmi les 19 langues les plus parlées chez les élèves, autres que l'anglais, le vietnamien se place au 8^e rang (Winnipeg School Division, 2011/2012). Le sommaire des langues parlées à la maison démontre qu'il y a 116 élèves vietnamiens à l'élémentaire et 122 au secondaire qui parlent l'anglais et le vietnamien chez eux tandis qu'il y a 48 élèves vietnamiens à l'élémentaire et 51 au secondaire qui parlent seulement le vietnamien chez eux. Le total des élèves qui parlent uniquement le vietnamien ou le vietnamien et l'anglais chez eux, se chiffre au nombre de 337 élèves dans la division (Winnipeg School Division, 2011/2012).

Tableau II : Répartition de la population des immigrants vietnamiens dans les 12 zones urbaines de Winnipeg (City of Winnipeg, 2006)

	Zone	Nombre de Vietnamiens
1	Assiniboine Sud	20
2	Downtown	1255
3	Fort Garry	340
4	Inkster	505
5	Point Douglas	275
6	River East	380
7	River Heights	155
8	Seven Oaks	395
9	St. Boniface	225
10	St. James-Assiniboia	50
11	St. Vital	65
12	Transcona	90

Il existe 7 écoles de la Division scolaire de Winnipeg où la langue vietnamienne est l'une des trois langues les plus parlées, autre que l'anglais, chez les étudiants. Les écoles Pinkham, Sister MacNamara et John M. King se placent parmi les premières de ces 7 écoles où il y a le plus grand nombre d'élèves qui parlent le vietnamien chez eux (Winnipeg School Division, 2011/2012). Il existe aussi des élèves vietnamiens dans les

écoles françaises, les écoles d'immersion française de différentes divisions scolaires et dans les écoles privées catholiques à Winnipeg.

1.2.3 Les jeunes Vietnamiens et leur participation aux cours de langue vietnamienne à Winnipeg

Couramment, le temple bouddhiste et l'église catholique vietnamien sont les seules institutions de Winnipeg qui offrent des cours de langue vietnamienne aux jeunes chaque dimanche. Puisque la visée de ce projet de recherche se dirige vers la communauté catholique vietnamienne, l'attention serait portée sur l'école de langue vietnamienne de la Paroisse Saint-Philippe Minh. À la création officielle de la communauté catholique vietnamienne, l'Archidiocèse de Saint-Boniface et la communauté catholique vietnamienne se sont entendus pour donner cinq objectifs à cet organisme, dont l'un était : « Venir en aide, selon les possibilités, aux Vietnamiens réfugiés accueillis au Manitoba, en particulier offrir des cours de la langue vietnamienne aux enfants » (Hacault, 1983, cité dans Pham, 1993).

Dotées de cette mission, les classes de langue vietnamienne de base ouvraient leurs portes à la jeune enfance, catholiques ou non, en 1990. Au fur et à mesure que les nombres croissaient dans la population étudiante, les classes se multipliaient et s'ajoutaient des niveaux plus avancés pour devenir une école réglementaire. L'école comprenait le comité de parents, l'administration et le corps enseignant. Guidée par l'exemple des autres écoles de langue vietnamienne aux États-Unis, l'école développa ses propres programmes

d'études. Sous les auspices du comité d'éducation qui siégeait au conseil d'administration de la paroisse, l'école de langue vietnamienne, les classes de catéchèse et le mouvement Jeunesse eucharistique travaillaient ensemble pour répondre aux différents besoins de la jeunesse (Do, 2013).

Le comité d'éducation assigne à l'école la mission de pourvoir aux services culturels et éducationnels des jeunes Vietnamiens de Winnipeg. Le but de l'école consiste à rassembler ces jeunes sous le même toit pour leur offrir l'éducation culturelle, l'apprentissage de la langue ancestrale et les moyens nécessaires à l'intégration au sein de la communauté winnipégoise. Dans sa déclaration du code de conduite, le comité exprime ses attentes envers les jeunes de l'école en leur demandant de devenir des ambassadeurs de la culture et de la langue vietnamienne. Ainsi, les élèves de l'école s'engageaient à participer aux cérémonies de culte à la messe et aux différentes festivités de Noël et du Nouvel An vietnamien.

Au cours de l'année scolaire 2009-2010, 115 élèves, âgés de cinq à dix-sept ans, s'inscrivaient aux classes allant de la maternelle à la 9^e année (Nguyen, 2009b). Ces enfants venaient de toutes les régions de la ville. Le personnel enseignant se composait de onze instructeurs/institutrices bénévoles, de cinq aide-enseignants adolescents qui avaient terminé leurs études à l'école, et de cinq parents qui agissaient à titre de suppléants. Les parents et leur comité de cinq membres élus prenaient en charge l'entretien des salles de classes, le fonctionnement de la cantine et apportaient leurs appuis logistiques aux activités de l'école (Nguyen, 2009b). Puisque l'école ne recevait

aucune subvention gouvernementale, les parents et la paroisse partagent les coûts de sa gestion.

Couramment, l'école fonctionne tel que décrit ci-dessous. Chaque dimanche, les élèves ont leurs classes de langue vietnamienne, de 1 heure à 2 heures 30 dans l'après-midi, avec 15 minutes de récréation. Puis ils ont le choix de participer aux activités du mouvement Jeunesse eucharistique, organisées par une équipe de jeunes universitaires, qui consistent en des jeux de groupe. À la fin de ces activités qui durent une heure et demie, les enfants peuvent opter pour les cours de catéchèse ou rentrer chez eux. L'école suit le calendrier des écoles publiques du Manitoba, qui commence au mois de septembre et finissent au mois de juin. L'année scolaire se termine avec une cérémonie de clôture durant laquelle les élèves reçoivent des certificats de réussite et des prix. À part les classes régulières de langue, les élèves participent aux activités culturelles telles que le Festival de Lune en automne, le Spectacle des talents à Noël, le Festival du Nouvel An lunaire au mois de février, et les camps d'été au mois de juillet (Nguyen, 2009b).

Malgré le manque de ressources humaines, l'école s'efforce d'organiser dans ses limites de ressources financières et autres, des programmes spéciaux. Par exemple, l'éducation visant la prévention de l'abus de drogues et d'harcèlement, appelée Drug Abuse Résistance Education (DARE), est enseignée en partenariat avec la Gendarmerie Royale du Canada. Les élèves de la 7^e année suivent ces sessions bilingues, en vietnamien et en anglais, pendant une partie de leur année scolaire.

Les parents travaillent de pair avec le personnel scolaire en apportant leurs soutiens, le renforcement de la discipline et la surveillance des devoirs à la maison. Selon les travaux de Nguyen (2009b), le décrochage des cours de langue vietnamienne par les élèves plus âgés, le recrutement et l'entraînement du personnel enseignant, et le manque de ressources pédagogiques posent souvent des défis importants à l'école. Avec les souhaits ardents de la communauté et les appuis fervents des parents, l'année scolaire 2009-2010 a vu l'ajout de la 9^e année. Cependant l'existence à long terme de ces classes dépend beaucoup de l'effort des jeunes, des initiatives de l'école, et de l'engagement des parents et de la collectivité entière.

Ce premier chapitre a présenté les immigrants vietnamiens de Winnipeg dans leur contexte communautaire, les jeunes Vietnamiens dans leur contexte scolaire et en particulier l'école de langue vietnamienne de la Paroisse Saint-Philippe Minh. L'examen de ces contextes soulève aussi une situation problématique qui sera discutée au chapitre suivant.

Chapitre 2 – Problématique

Introduction

Du contexte des immigrants vietnamiens et de leurs enfants à Winnipeg, discuté dans le chapitre précédent découle une problématique complexe que nous essayerons de comprendre (Bouchard, 2004). L'objectif poursuivi ici est de fournir aux lecteurs un panorama de la problématique à travers différentes composantes telles que les défis posés aux Vietnamiens en situation d'immigration, leurs tentatives d'insertion dans la nouvelle société et leurs efforts pour préserver la langue d'héritage auprès des jeunes. Appuyé de la compréhension de cette situation problématique, nous tenterons ensuite de formuler le problème de recherche, définir les objectifs, soulever les questions et proposer les retombées possibles de ce projet de recherche.

2.1 Défis auxquels font face les immigrants vietnamiens et leurs enfants

Le choc culturel que vivent les immigrants accueillis, ainsi que les difficultés issues du milieu accueillant constituent les principaux défis que nous aborderons.

2.1.1 Le choc culturel pour les nouveaux arrivants

La sociologie, la psychologie, l'anthropologie et autres sciences sociales ont entrepris l'étude de la relation entre différentes cultures. Ces domaines académiques (González &

Harris, 2013; Mathews, 2002) ont réussi à faire ressortir les caractéristiques culturelles, uniques ou excentriques, qui sont propres à chaque groupe ethnique. Selon Bonvillain et Schwimmer (2010), « any culture is a product of a group of people who share and transmit some basic attitudes and assumptions about the world ». Les caractéristiques culturelles communes consistent en des différences dans les modes de pensée, dans les valeurs, les coutumes, les croyances, les comportements, les attentes familiales et sociétares qui sont transmis de générations en générations, ainsi que dans les expériences vécues et dans l'éducation reçue. Le conflit venant des relations interculturelles donne naissance au phénomène que les anthropologues appellent « le choc culturel ».

Définition du choc culturel

Le choc culturel, que Berry (2005) appelait « le stress d'acculturation » (acculturative stress), peut être décrit comme des sentiments d'anxiété générés dans les interactions interculturelles. Selon Oberg, le premier à utiliser l'expression « choc culturel » (Oberg, 1960, cité dans Susnjar, 1992), dans l'interaction avec la société d'accueil, la perte des références et des symboles familiers chez la société de départ provoque ces sentiments d'anxiété. Ces références et symboles « peuvent être des mots, des gestes, des expressions faciales, des coutumes ou des normes, qui sont acquis au cours de notre éducation et qui font partie de notre culture autant que notre langue ou les croyances auxquelles nous souscrivons » (Oberg, 1960, p.177-182, cité dans Susnjar, 1992). Ainsi, la connaissance des différences entre la culture vietnamienne et celle de la société

canadienne aide à mieux comprendre les causes du choc culturel vécu par les immigrants vietnamiens.

Causes du choc culturel

Un des grands défis rencontré par les immigrants vietnamiens en sol canadien est la divergence de mentalités et d'attitudes découlant des valeurs historiques, culturelles et éducationnelles vécues différemment. L'individualisme caractérise le style de vie Nord-Américain. Selon Melkevik, « toute la culture nord-américaine repose sur un climat individualiste, qu'elle propage et perpétue. La culture dominante en Amérique du Nord se fonde sur la réussite pleine et entière de chaque individu » (Melkevik, 2005, p.135). Ainsi, la société canadienne se construit sur la base des droits et des libertés de l'individu assurées par la Charte de 1982 (Sharpe & Roach, 2009). Cependant, les Vietnamiens sont davantage centrés sur les valeurs familiales, des valeurs qui s'enracinent depuis des milliers d'années dans la tradition confucianiste, tel que discuté dans le chapitre précédent. C'est la famille qui constitue l'unité de base de la société, à laquelle sont soumis les droits et les libertés de l'individu. L'ordre et la sécurité sociale ne sont assurés que par le respect de l'ordre familial (D'Andrade, 2008).

La famille vietnamienne partage la fierté ou le déshonneur causés par ses membres. Ceux-ci se croient dans l'obligance de s'entraider en cas de difficultés. À un certain âge, les jeunes se sentent coupables envers leurs familles s'ils ne se marient pas. Ce concept met plus de pression sur les hommes, qui sont mandatés de garder la lignée ancestrale

paternelle par le mariage, dont le but est de produire la progéniture. Ce sont les descendants mâles qui assurent la continuité des générations et le culte ancestral. Ainsi, l'engagement au mariage est supposé d'être demandé aux parents et accepté par eux. Dans la famille vietnamienne, c'est primordial de suivre l'ordre hiérarchique, où le père est considéré le gagne-pain principal et la figure d'autorité, celui qui remplit le rôle de leader respecté et à qui sa femme et ses enfants obéissent. L'homme agit en tant que porte-parole et représentant officiel de la famille dans les affaires externes. Malgré ceci, au sein de la famille, la femme vietnamienne est le pilier. Elle joue un rôle décisionnel prépondérant. La femme possède l'autorité absolue dans les affaires domestiques et économiques, et dans les relations internes dans la parenté (McLeod & Nguyen, 2008).

Ces rôles se renversent au Canada, car les femmes s'adaptent plus rapidement. Suivant l'exemple d'égalité entre les hommes et femmes canadiens, les femmes vietnamiennes réussissent à obtenir plus de liberté et d'autonomie au sein de la société (Pham, 2013). Pendant ce temps, les enfants vietnamiens, qui acquièrent plus d'habiletés langagières, surtout l'anglais, et plus de connaissances du système canadien, agissent souvent à titre de porte-parole de leurs familles. Ils essaient de fuir l'autorité paternelle stricte pour gagner plus d'indépendance comme le font les enfants nord-américains (D'Andrade, 2008).

En résumé, pour les immigrants vietnamiens, le choc culturel provient de leurs expériences, vécues dans une ancienne culture collectiviste et hiérarchique, face à une nouvelle culture canadienne individualiste et égalitaire. Les sentiments d'anxiété,

produits par ces changements socioculturels, ont un impact inévitable sur chaque individu vietnamien, sur sa famille et sur la société d'accueil entière.

Effets du choc culturel

De ces changements de rôles et de modes de vie naissent des frictions et des frustrations entre les individus et entre les générations vivant au sein de la famille. Pour les immigrants vietnamiens, le choc culturel produit plusieurs effets. À titre d'exemples sont: le conflit entre l'autorité parentale et le développement de la personnalité des enfants, l'opposition entre l'imposition de la volonté parentale et la volonté des enfants dans leur choix de carrière, dans les relations amoureuses et de mariage, la discorde entre le contrôle parental et l'autonomie des membres de la famille en matière de finances, et le tiraillement entre la restriction traditionnelle et la liberté externe de la femme. De plus, ces situations de conflits et de tensions peuvent parfois se terminer par la séparation ou le divorce, la violence conjugale ou familiale (Dorais, 1999) et des troubles de santé mentale chez les enfants (Kaspar, 2003).

Habitué au support familial et communautaire, les immigrants vietnamiens, vivant en situation minoritaire, ont plus de risque de se retirer et de s'isoler (Government of Manitoba, 1987). Déjà en 1976, Vuong avait remarqué :

The Vietnamese are inclined to develop a feeling of isolation or loneliness if their relatives or friends are not around them. It is very important for them to be close to these people, especially when they find themselves living in a totally alien world. (p.21)

Dans la même pensée, Beiser (2001) ajoutait que plusieurs facteurs psychologiques provenant du stress d'adaptation peuvent affecter la santé mentale d'un immigrant. En effet, les conséquences négatives issues de ces niveaux élevés de stress ont été documentées :

The adaptation symptoms in themselves are predictable and not necessarily dangerous. Sometimes, however, they may persist to the point where people can no longer cope with their environment or the demands put upon them. In time, if no help is offered, the symptoms may develop into real depression, psychosis, and aggressive antisocial behavior. (Government of Manitoba, 1987, p.12)

Sur le plan sociétal, Berry (1997) notait les conséquences comme suit :

People without a sense of themselves (i.e. a cultural identity of their own, rooted in some degree of cultural maintenance), and who feel rejected by others (facing daily experiences of prejudice and discrimination) are exposed to significant psychological costs in their own communities. Such a situation also imposes costs on the dominant society in terms of social conflict and social control. (p.29)

Face au choc culturel inévitable, la survie des immigrants vietnamiens et le succès de leur adaptation dépendent largement, d'une part de leur ajustement au système dominant sans néanmoins perdre leur identité, et d'autre part de la tolérance et de l'acceptation de la population d'accueil. À cette fin, Berry (2005) plaiderait un modèle « d'accommodation mutuelle » selon lequel l'ajustement doit se faire en deux sens, entre la société de départ et la société d'accueil. Cependant, pour les immigrants, des difficultés provenant de la société d'accueil restent encore à surmonter.

2.1.2 Difficultés issues du milieu d'accueil

Une des premières difficultés posées aux immigrants vietnamiens se retrouve dans le refus de la part du système canadien de reconnaître leur éducation, des crédits d'études et des diplômes obtenus dans leur pays d'origine. Ainsi, plusieurs professionnels souffrent de déclassement et acceptent, contre leur gré, des emplois qui n'équivalent pas à leurs habiletés, compétences et connaissances. C'est ce qu'a souligné Reitz (2003):

Immigrants received substantially lower earnings premiums for qualifications such as education and experience, compared to native-born workers. Earnings disadvantages are particularly large for immigrants from non-European backgrounds most distant from the mainstream population in terms of racial or cultural characteristics. (p.471)

Cette méfiance peut s'expliquer par le manque de familiarité et la crainte de prendre des risques chez les employeurs canadiens. Cependant, cette désapprobation des qualifications acquises dans leur pays d'origine pose un grand obstacle au succès des immigrants de trouver de l'emploi et de pouvoir s'adapter adéquatement au milieu d'accueil (Reitz, 2003).

Les immigrants vietnamiens trouvent que les possibilités d'emplois, la chance de préserver celui-ci et l'obtention d'une promotion en milieu de travail leur semblent limitées. En 2001, tandis que les immigrants vietnamiens participaient aussi activement au marché de travail que les autres Canadiens, un nombre important (25% des Vietnamiens contre 8% de la population canadienne) se retrouvaient dans le secteur de la

fabrication et peu occupaient des postes de direction (6% comparativement à 10% de la population générale). De plus, ils sont plus susceptibles, surtout les jeunes, d'être au chômage. La proportion des femmes vietnamiennes qui occupaient un emploi à l'extérieur de leur domicile était plus faible que leurs homologues masculins. Moins d'immigrants vietnamiens étaient des travailleurs autonomes, comparativement à l'ensemble des effectifs canadiens (Statistique Canada 2006). Les difficultés rencontrées au milieu de travail entraînaient naturellement des conséquences économiques. Au niveau national, le faible revenu paraît être un autre problème pour l'ensemble de la population vietnamienne. Statistique Canada (2006) indiquait que, en 2000, plus d'immigrants vietnamiens, surtout les aînés et les adultes qui sont libres de liens familiaux, ont des revenus inférieurs aux seuils de faibles revenus définis par le gouvernement que l'ensemble de la population canadienne. Par conséquent, leurs enfants ont presque deux fois plus la malchance de vivre dans une famille à faible revenu que les autres enfants canadiens (Statistique Canada, 2006).

Sur la scène manitobaine, la Division Scolaire de Winnipeg a relevé le fait que, dans les trois écoles où est inscrit le plus grand nombre d'élèves vietnamiens de cette division, l'incidence des parents ayant les salaires au-dessous du seuil de faible revenu est significative, notamment à l'école Pinkham (46%), à l'école Sister MacNamara (60%) et à l'école John M. King (52.5%) (Winnipeg School Division, 2011-2012). En effet, le taux de chômage des parents de ces élèves est assez élevé, à l'école Pinkham (11.2%), à l'école Sister MacNamara (14.7%) et à l'école John M. King (6.7%) (Winnipeg School Division, 2011-2012).

Bien que l'interaction entre la société dominante et les immigrants vietnamiens s'améliore avec le temps, ces derniers ressentent encore la discrimination à leur endroit.

Statistique Canada (2006) constate ce phénomène :

Beaucoup ont été victimes de discrimination. Environ un tiers (33%) des Canadiens d'origine vietnamienne ont rapporté avoir fait l'objet de discrimination ou de traitements injustes fondés sur leur ethnicité, leur race, leur religion, leur langue ou leur accent au cours des cinq dernières années ou depuis qu'ils sont arrivés au Canada. La plupart de ceux qui ont été victimes de discrimination ont déclaré que c'était probablement penser que celle-ci était attribuable à leur race ou à la couleur de leur peau. Ils ont indiqué précisément que la discrimination avait eu lieu en milieu de cours au travail ou au moment de faire où ils avaient soumis une demande d'emploi ou de promotion. (p.11)

En 2003, une étude réalisée par Esses, Hodson et Dovidio a montré que l'attitude contre l'immigration et l'hostilité envers les immigrants viennent des croyances suivantes: les immigrants font compétition avec les Canadiens de naissance pour les emplois et ressources financières limitées et contestent les valeurs culturelles courantes. S'ils viennent de certaines régions instables du monde, ils peuvent poser des risques en termes de santé ou de sécurité sociale. Enfin, leurs caractéristiques fondamentalement différentes les excluent des Canadiens natifs.

Par contre, différents groupes d'immigrants ressentissent différents degrés d'acceptation ou de rejet. Ils se sentent mieux acceptés si leur présence contribue positivement au bien-être de la population domestique, par leur investissement de capital, comme chez les arrivants vietnamiens récents, ou par leurs compétences et habiletés, comme chez les intellectuels de la première vague d'immigration vietnamienne. Ils se sentent rejetés par

les natifs s'ils mettent de la pression sur le système d'aide sociale et de services en santé, ainsi que sur l'infrastructure urbaine, comme chez les réfugiés vietnamiens (McDonald, 2003).

En guise de conclusion, les défis posés aux immigrants vietnamiens résultent du choc culturel et des difficultés issues du milieu d'accueil, des obstacles à l'acceptation mutuelle et au traitement équitable, de la discrimination et de l'inégalité sociale. Ces défis sont susceptibles d'affecter le bien-être personnel, familial et social des immigrants. Cependant, la réussite dans l'insertion des immigrants vietnamiens dépend aussi de leurs efforts pour intégrer la société courante et de leurs initiatives pour sauvegarder l'héritage culturel.

2.2 Tentatives d'insertion dans la société courante et actions de la part des immigrants vietnamiens et de leurs enfants en vue de préserver l'héritage culturel

L'appartenance à la société d'accueil permettra aux immigrants de jouir, à juste titre, des privilèges et des droits des natifs. Cependant, cette insertion exige des modifications dans les attitudes et comportements socioculturels de la part des immigrants pour permettre l'intégration à leur nouvelle société. Les sociologues appellent ces processus « l'adaptation, l'acculturation et l'intégration » (Berry, 2011; Kanouté, 2002). La connaissance de ces trois concepts clés aidera à mieux comprendre les efforts effectués par les immigrants vietnamiens pour s'insérer dans la société canadienne.

2.2.1 Définitions : Adaptation – Acculturation - Intégration

L'adaptation: s'envisage comme des « changements qui ont lieu chez les individus et chez les groupes, en réponse aux demandes environnementales » (Berry, 1997, p.13). Selon Berry (1997), l'adaptation se fait dans trois domaines : psychologique, socioculturel et économique. L'adaptation psychologique implique les changements internes, en termes de sens d'identité personnelle et culturelle, et d'état de santé physique, psychologique et mental de l'individu. L'adaptation socioculturelle inclut l'habileté de l'individu à gérer sa vie quotidienne externe, en particulier dans la famille, dans le milieu de travail et à l'école. L'adaptation économique signifie le degré d'accomplissement et de satisfaction provenant de l'obtention du travail. Les changements qu'exige une adaptation réussie ne pourront s'opérer que par le biais de l'acculturation.

L'acculturation: L'interaction entre deux cultures exige des stratégies pour fins d'accommodation mutuelle. Dans le passé, l'acculturation était définie comme le processus d'acquisition des valeurs et des comportements de la société d'accueil. Dans ce sens, l'acculturation est équivalente à l'assimilation, qui suppose un changement unidirectionnel de la société minoritaire vers la société dominante. Cette démarche aboutit finalement à la disparition de la minorité ethnique (Organista, Marin, & Chun, 2010). Le concept plus récent d'acculturation, qui met l'accent sur le pluralisme, l'envisage comme le processus où « a group adjusts to the influence of a dominant culture, while at the same time maintaining its original cultural identity » (Bonvillain &

Schwimmer, 2010, p. 24). L'approche de cette acculturation permet aux immigrants de conserver certaines de leurs caractéristiques et valeurs socioculturelles qui facilitent leur intégration à la nouvelle société.

L'intégration : Selon Fleras et Elliott (1992), l'intégration, c'est l'état où « les minorités sont incorporés dans la société dominante sans perdre leur caractéristique distinctive » (p. 316). L'intégration ne s'atteint que par la poursuite volontaire des groupes minoritaires et, en même temps, par l'esprit inclusif ouvert à la diversité culturelle de la part de la société dominante (Berry, 1991).

Le degré d'adaptation, d'acculturation et d'intégration varie chez les individus et les groupes. Chaque groupe immigrant entretient ses caractéristiques historiques, économiques, sociales et culturelles qui présentent différents avantages et désavantages propres à son groupe. Berry (1991) suggérait aussi que, selon leur ethnicité, race ou religion, quelques groupes sont mieux acceptés que d'autres. De plus, le degré d'acculturation varie chez les individus appartenant au même groupe (Government of Manitoba, 1987). L'âge, le genre, l'éducation, les expériences de travail, le statut social antérieur et présent, la personnalité flexible et mobile, les motivations d'immigration (volontaire ou forcée), les attentes envers le milieu d'accueil (positives ou négatives), les connaissances antérieures de la langue et de la culture du pays-hôte, les contacts antérieurs avec d'autres cultures, les motifs de ces contacts (volontaires ou involontaires), et les attitudes envers ces contacts (positives ou négatives) sont des facteurs qui affectent le degré d'acculturation de chaque immigrant. De plus, chaque milieu d'accueil, par ses

caractéristiques socioculturelles et économiques différentes, présente un contexte particulier favorable ou défavorable aux immigrants (Berry, 2011; Kanouté, 2002).

2.2.2 Efforts d'adaptation, d'acculturation et d'intégration des immigrants vietnamiens à la société canadienne

Sur le sol canadien, les immigrants vietnamiens trouvent des appuis internes venant de leur vécu culturel et communautaire, et des appuis externes issus du milieu d'accueil. Les immigrants vietnamiens sont soutenus par leur vécu culturel, qui inclut les valeurs ancestrales de patience, d'endurance et de flexibilité. Par conséquent, ils sont plus flexibles et plus aptes au compromis, à la tolérance et à l'adaptation qu'à l'assimilation ou à la soumission totale (Dorais, 1999). Ainsi, sur le sol canadien, les immigrants vietnamiens sont appuyés par ces qualités internes, issues des valeurs traditionnelles. Ils ont tendance à bien s'adapter, à travailler fort, à être économes et diligents, et à agir en bons citoyens.

En 2011, la communauté vietnamienne est considérée comme étant une communauté grandissante, soit le cinquième plus grand groupe ethnique non européen au Canada. Dénombrant près de 144 885 personnes, ils représentent 0.44% du total de la population canadienne (Statistique Canada, 2011). Leur nombre augmente de façon plus rapide, de 11% de croissance entre 1996 et 2001, comparée à seulement 4% de croissance dans l'ensemble de la population canadienne dans les mêmes années. Ils sont plus homogènes, 79% d'origine vietnamienne uniquement, comparés à 40% de l'ensemble de la population

canadienne qui sont issus de multiples origines ethniques. La plupart (75%) des membres de la communauté vietnamienne ont déclaré que le vietnamien était leur langue maternelle. Ils forment une population qui se compose de plus d'enfants et de jeunes adultes que l'ensemble de la population canadienne (Statistique Canada, 2006). Ce capital humain offre sans doute un appui communautaire précieux aux nouveaux arrivants vietnamiens et une contribution enrichissante au Canada, dans les domaines scientifiques, économiques, sociaux et culturels (Statistique Canada, 2006). En plus des appuis internes venant de la culture et de la communauté, les immigrants vietnamiens reçoivent des appuis externes offerts par le pays d'accueil canadien.

Les immigrants vietnamiens peuvent compter sur les appuis venant du système politique, économique, social et religieux canadien. Le gouvernement canadien supporte la diversité ethnique, par sa politique du multiculturalisme et par ses appuis aux activités culturelles des groupes minoritaires. La Loi sur le multiculturalisme canadien (1988) consiste à « encourager et aider les institutions sociales, culturelles, économiques et politiques canadiennes à prendre en compte le caractère multiculturel du Canada » (Gouvernement du Canada, 2013b, p. 1).

Le rôle économique de la place d'accueil pose un fort impact à l'adaptation des immigrants. L'immigrant vivant dans une ville qui jouit d'une forte performance économique et où s'établissent un grand nombre de son groupe et une économie ethnique élaborée a plus de facilité à s'adapter, socialement et économiquement (Fong, 2003). Sans doute, la sécurité économique assure aux immigrants vietnamiens une adaptation

psychologique et économique qui procure un sens d'accomplissement et de satisfaction personnelle (Berry, 1997). Dans sa pratique, le gouvernement canadien procure des services de traduction, d'interprétation, d'orientation et sert de guide aux nouveaux arrivants vietnamiens. Elle supporte l'Association des Vietnamiens du Manitoba, son centre culturel, le logement pour les familles vietnamiennes à faible revenu, l'enseignement de la langue vietnamienne et l'émission hebdomadaire de la radio communautaire vietnamienne à Winnipeg. Dans les bibliothèques publiques de Winnipeg, il existe presque toujours une section de livres et de magazines en langue vietnamienne, ajoutés des fois de matériel audiovisuel, qui servent la clientèle vietnamienne. De plus, les immigrants vietnamiens peuvent trouver du support moral et matériel provenant des organismes humanitaires locaux.

Les églises canadiennes, au lieu de forcer les Vietnamiens à s'assimiler au courant religieux dominant, qui est à la fois semblable et différent de celui de leur pays d'origine, encouragent et appuient plutôt leurs efforts d'acculturation, par la création de leurs propres temples et églises. En particulier, les Vietnamiens catholiques de Saint-Boniface au Manitoba se réjouissent de cette faveur d'obtenir leur propre place de culte et en profitent à leur avantage. Du nombre d'une trentaine de fidèles en 1979, ils augmentaient jusqu'à plus de 600 membres en 2009 (Nguyen, 2009b).

En résumé, les appuis internes, retrouvés dans leur culture et dans leur population, ainsi que les appuis externes d'ordre politique, économique, social et religieux, procurés du milieu d'accueil, offrent aux immigrants vietnamiens des avantages précieux dans leurs

efforts d'adaptation et d'intégration. L'acculturation exige les immigrants vietnamiens à faire des changements tout en retenant leurs acquis culturels d'origine. Cependant, l'adoption de la langue majoritaire et de la culture dominante se fait souvent par nécessité et avec plus de facilité que l'entretien de la langue et de la culture minoritaires. Pour préserver leur langue et leur culture, les immigrants vietnamiens doivent recourir à différentes approches qui requièrent du dynamisme et des initiatives créatives.

2.2.3 Actions en vue de préserver l'héritage culturel

Le Canada, par sa promotion du multiculturalisme, encourage les communautés minoritaires à préserver leurs héritages culturels et à les mettre en valeur (Patrimoine canadien, 2013). L'entretien de cet héritage culturel procure à chaque groupe ethnique un sens d'identité et ainsi, un sens de sécurité. Une fois suffisamment confiants, ces individus seront prêts à s'ouvrir vers d'autres identités qui sont différentes d'eux, et à s'intégrer à la société canadienne. La préservation et l'enrichissement de la culture vietnamienne en sol canadien contribuent sans doute à l'acculturation, et par conséquent, à l'adaptation positive des immigrants vietnamiens au courant dominant. Ces actions s'opèrent dans la vie familiale et dans la vie communautaire. En effet, à l'égard de leurs enfants, bien que les parents vietnamiens continuent de rappeler aux enfants des valeurs traditionnelles qu'ils ont vécues, ils sont, par contre, plus aptes à modifier l'attitude et les attentes parentales en réponse au changement environnemental de leurs enfants. Quoiqu'ils exigent encore l'obéissance de la part de leurs enfants, les parents vietnamiens essaient d'être moins autoritaires et rigides, plus raisonnables et plus ouverts à la

discussion, à l'écoute et à la compréhension, des vertus parentales promues en Amérique du nord (Pham, 2013). Les actions parentales en vue de préserver la culture sont appuyées en grande partie par les ressources culturelles et humaines venant des réseaux communautaires (Dao & Bankston III, 2010). Puisqu'au niveau gouvernemental, grâce à la politique du multiculturalisme, le Canada est plus ouvert à la collaboration culturelle et scientifique bilatérale avec le Vietnam. Ces relations intergouvernementales permettent aux parents et aux enfants vietnamiens l'accès au matériel culturel vietnamien, livres, revues, musique, disques vidéo et audio etc. De plus, les visites des artistes et des érudits vietnamiens renommés offrent aux familles l'occasion d'enrichir leur culture.

L'existence et le développement des réseaux communautaires vietnamiens fournissent aux immigrants vietnamiens des moyens économiques et socioculturels nécessaires à la préservation de leur culture. Ces organismes culturels, professionnels, religieux, politiques ou fraternels répondent à différentes attentes de la population vietnamienne au Canada. C'est ce qu'a remarqué McDonald (2003): « The ethnic network – the concentration of people in the same geographic area who are of similar ethnic background, culture, and language – can be an important source of financial or personal supports, information and guidance, and social mores » (p.164). Quoique les activités de ces réseaux soient différentes, le but commun consiste dans les contacts entre les membres d'une population qui parlent la même langue d'héritage, qui gardent les mêmes habitudes culturelles, qui ont vécu les mêmes expériences d'immigrants et qui partagent les mêmes soucis ou intérêts. Les activités communautaires les plus visibles peuvent se retrouver dans des réseaux commerciaux, socioculturels et religieux. La contribution de

ces réseaux occupe une place importante dans l'effort de préservation de la langue et de la culture vietnamienne.

Il existe des multitudes d'entreprises commerciales opérées par les Vietnamiens dans les grandes villes d'Ottawa, de Québec, de Montréal, de Toronto, de Winnipeg, de Calgary, d'Edmonton, et de Vancouver. Bien qu'accessibles au public canadien, ces entreprises visent plutôt la clientèle vietnamienne. Les langues de ces commerces, soit à l'oral et à l'écrit, sont l'anglais ou le français, et presque toujours, le vietnamien aussi. Dorais (1999) décrivait le rôle des entreprises commerciales ethniques comme suit :

Ethnic businesses have helped to establish among Vietnamese Canadians what sociologist Raymond Breton terms « institutional completeness », that is, the development by an ethnic community of the economic, social, and cultural tools necessary for the preservation of its identity. (p.1)

La disponibilité de ces entreprises ethniques ne pose aucun obstacle au processus d'intégration, au contraire, elle diminue le stress vécu par les immigrants. L'existence de ces réseaux, d'une part, procure du support à ceux qui vivent l'expérience d'acculturation et, d'autre part, l'incite à la tolérance et à l'acceptation de la diversité culturelle (Berry, 1991). À part le réseau commercial ethnique, les organismes socioculturels et religieux vietnamiens procurent des lieux de rencontres et proposent des activités communautaires qui donnent un sens d'appartenance tout en valorisant leurs valeurs culturelles. Soulignons que le dynamisme de la famille et de la communauté vietnamienne aide leur population à s'intégrer plus rapidement en sol canadien et à s'adapter tout en préservant leur identité culturelle distincte. La famille et les réseaux communautaires assurent la

survie et la continuité de l'héritage culturel par l'entremise de l'usage de la langue vietnamienne et de l'enseignement de la langue vietnamienne aux jeunes.

2.3 Apports de l'apprentissage et du maintien de la langue maternelle au processus d'intégration des immigrants vietnamiens et de leurs enfants

La culture peut s'inscrire dans des traditions, des coutumes et des croyances d'un peuple dans la mesure où la langue les transmet d'une génération à l'autre (Bonvillain & Schwimmer, 2010). La langue, qui sert de véhicule privilégié des composantes folklorique et littéraire de la culture (Lee, 2001), occupe une place importante dans l'héritage vietnamien. L'importance de la langue se montre, en premier lieu, dans le vécu de chaque immigrant vietnamien. Ainsi, dans les relations familiales, les immigrants vietnamiens s'identifient par l'usage de leur langue. Au niveau communautaire, les immigrants vietnamiens s'identifient par le parler vietnamien, dans les interactions avec leurs réseaux ethniques, soit économiques, soit socioculturelles ou soit religieuses. C'est à l'intérieur de ces organismes que leur identité ou, en autres mots, les valeurs et les habitudes de vie de leur pays d'origine sont vécues et qu'elles demeurent encore significatives (Mathews, 2002). Dans ces circonstances, l'usage de la langue maternelle leur procure un sens d'estime de soi et d'appartenance (Lee, 2001), et leur sert de moyen de communication significatif et efficace entre eux (Allwright & Hanks, 2009).

Pour les jeunes Vietnamiens, l'apprentissage de la langue vietnamienne leur procure du soutien parental et communautaire qui les aide à s'intégrer plus efficacement dans la

société canadienne. C'est ce qu'ont affirmé Dao et Bankston III (2010), qui ont réalisé une recherche auprès des jeunes Vietnamiens aux États Unis:

In learning to speak, read, and write the language of their elders, children are socialized into accepting the goals and ambitions of their elders. Achieving places of respect in the new country through intergenerational mobility is a fundamental goal among these displaced people. (p. 137)

Le gouvernement canadien appuie l'effort d'intégration des immigrants vietnamiens par l'entremise de l'apprentissage de la langue maternelle de leurs jeunes. La politique canadienne du multiculturalisme consiste à « faciliter l'acquisition et la rétention de connaissances linguistiques dans chacune des langues qui contribuent au patrimoine multiculturel du Canada, ainsi que l'utilisation de ces langues » (Gouvernement du Canada, 2013b, p. 2). La Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, déjà en 1969, mettait en valeur l'étude des langues autres que les langues officielles, l'attribuant à l'importance du développement de l'identité culturelle de l'élève qui aide par la suite le jeune à s'intégrer plus facilement à la société canadienne (Government of Manitoba, 2013a). Reconnaisant l'impact de cette politique, des amendements à la Loi sur les écoles publiques en 1980, 1981 et 1987, ont permis, par la suite, l'établissement de plusieurs programmes de langue d'héritage dans les écoles au Manitoba (Government of Manitoba, 2013a). Le ministère d'éducation du Québec a soutenu ces valeurs en 2001, dans sa politique sur l'enseignement du français, langue première :

La langue est présentée comme un outil de communication essentiel à toute activité humaine [...], un élément du patrimoine culturel et un moyen

d'expression privilégié, dont la maîtrise favorise le développement personnel et l'intégration dans la société. (Gouvernement du Québec, 2001, p.4)

Plusieurs recherches ont démontré que l'apprentissage de la langue maternelle, loin d'entraver l'effort d'études des autres langues, renforce, au contraire, la compétence de celles-ci. Selon Cummins (2001), « the level of development of children's mother tongue is a strong predictor of their second language development. Children who come to school with a solid foundation in their mother tongue develop stronger literacy ability in the school language » (p.17). De la même opinion, Ball (2010) ajoutait: « Fluency and literacy in the mother tongue lay a cognitive and linguistic foundation for learning additional languages » (p.2). Des recherches faites auprès des jeunes immigrants vietnamiens aux États Unis (Dao & Bankston III, 2010; Tannenbaum, 2003 ; Zhou & Bankston, 1998) suggèrent qu'avec l'appui de la famille et de la communauté, les jeunes américains vietnamiens suivent le modèle habituel de pouvoir maintenir leur langue d'héritage tout en développant avec aisance des habiletés dans les deux langues anglaise et vietnamienne.

À part son rôle de gardien d'héritage culturel et de renforcement à l'étude de deux langues officielles du Canada, l'apprentissage de la langue vietnamienne procure aux jeunes d'autres avantages pour s'intégrer. Selon le Ministère d'éducation du Manitoba (2013), l'apprentissage de la langue d'héritage est censé promouvoir l'estime de soi, augmenter l'habileté d'ajustement aux environnements nouveaux, aux modes de penser et d'agir, élargir les opportunités dans les domaines culturels, économiques, éducationnels et professionnels, et ainsi, préparer pour vivre et travailler dans les

différents milieux interculturels (Government of Manitoba, 2013a). Donc, par l'apprentissage de la langue maternelle, les jeunes obtiennent des aptitudes et des habiletés nécessaires à l'intégration dans la société multiculturelle du Canada.

En somme, les efforts personnels et communautaires des immigrants vietnamiens pour sauvegarder leur langue leur permettent de vivre pleinement leur identité vietnamienne. Grâce au soutien familial et communautaire, les jeunes vietnamiens apprennent plus facilement la langue traditionnelle, ce qui facilite leur intégration dans la société canadienne. Par l'apprentissage de la langue vietnamienne, on favorise à la fois l'acquisition des langues officielles du Canada et le développement des qualités de même que les habiletés nécessaires pour s'intégrer à la société multiculturelle canadienne.

2.4 Justification du type de recherche

Depuis une quarantaine d'années, la langue d'héritage prend une place de plus en plus importante dans les politiques canadiennes (Gouvernement du Canada, 2013b). Cette recherche prend son appui sur les recommandations du gouvernement canadien concernant la langue d'héritage et l'identité culturelle. Déjà, en 1969, la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme soulignait dans son rapport, l'importance de développer l'identité culturelle et reconnaissait la valeur de l'étude de la langue d'héritage (Government of Manitoba, 2013a). Ce rapport suscita dans le public un grand intérêt vis à vis de l'apprentissage de la langue d'héritage (Gouvernement du Canada, 2013b). En 1988, la Loi sur le multiculturalisme canadien encouragea les

Canadiens à être fiers de leur langue et de leur héritage, et à les maintenir et les valoriser (Government of Canada, 2013b). Sans doute, par sa politique du multiculturalisme, le gouvernement canadien reconnaît le lien entre l'entretien de la langue maternelle et le rehaussement de l'héritage culturel.

Au Manitoba, dans les années 1950's, le gouvernement permettait l'étude des langues autres que les langues officielles du Canada durant les heures d'école au niveau intermédiaire et secondaire. Ensuite, des amendements à la Loi pour les écoles publiques en 1980, 1981, 1987 classifiaient le statut de la langue d'héritage dans le système d'écoles publiques. Ceux-ci facilitaient la législation qui permet l'établissement de plusieurs programmes de langue d'héritage dans les écoles manitobaines (Government of Manitoba, 2013a). Dans l'énoncé des buts pour l'instruction de la langue d'héritage, le ministère d'éducation du Manitoba appuya le gouvernement canadien et reconnut aussi le rôle de la langue maternelle dans le rehaussement de l'identité culturelle (Gouvernement du Canada, 2013b).

Actuellement, il existe plusieurs écrits scientifiques qui traitent des différents aspects qui influencent l'identité culturelle d'un individu (Fryberg et al., 2013; Hurd, 2012; Vang, 2013). Cependant, peu d'études se font au sujet de l'impact de la compétence langagière sur le développement de l'identité culturelle d'une personne (Gu & Patkin, 2013; King, 2013), bien qu'il y ait des preuves de l'association entre ces deux (Back, 2011; Lytra, 2012; Pu, 2012). Les conclusions générales tirées de ces études ne peuvent pas s'appliquer à tous les groupes ethniques et dans tous les contextes, à cause du caractère

unique de chacun. Ainsi, ce projet de recherche ciblant les jeunes Vietnamiens de Winnipeg, tente de combler cette lacune. Soulignons également que l'existence et la croissance des classes de langue vietnamienne au Canada, en particulier au Manitoba, nécessite une réflexion approfondie sur leur raison d'être et sur leur influence dans la formation de l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens. Dans un tel contexte, il s'avère pertinent de définir des objectifs de ce projet de recherche.

2.5 Objectifs de recherche

En relation avec l'exposé précédent des raisons de ce projet, l'objectif principal de cette recherche est de connaître l'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg. De cet objectif principal, nous avons identifié trois objectifs spécifiques :

Le premier objectif spécifique (Obj1) est de déterminer les facteurs qui affectent la formation d'identité culturelle des jeunes issus des familles immigrantes de Winnipeg.

Le deuxième objectif spécifique (Obj2) est de connaître les pratiques d'acculturation possibles qu'utilisent ces jeunes pour s'intégrer sans s'assimiler.

Le troisième objectif spécifique (Obj3) est de comprendre la contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l'identité culturelle de ces jeunes.

2.6 Retombées possibles du projet de recherche

Au cours des dernières décennies, l'adoption de la politique fédérale sur le multiculturalisme du gouvernement canadien (Gouvernement du Canada, 2013b) ainsi que la politique provinciale du gouvernement manitobain sur une société multiculturelle ont eu un impact certain sur l'instruction de la langue d'héritage (Gouvernement du Manitoba, 2013a). La société canadienne reconnaît la valeur et l'importance de la langue maternelle dans l'entretien de l'héritage culturel chez la population des groupes immigrants minoritaires et dans leur intégration à la société d'accueil canadienne. Des recherches récentes ont été menées auprès des immigrants en vue de comprendre le lien entre le développement de l'identité culturelle et l'intégration des immigrants en sol canadien (Berry, 2011; Kanouté, 2002). Cependant, il existe peu de recherches concernant le lien entre l'apprentissage de la langue maternelle et l'identité culturelle chez les immigrants dans leurs efforts d'intégration à la société d'accueil (Gu & Patkin, 2013; King, 2013). Grâce à la présente recherche, nous aurons une meilleure compréhension de l'impact de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité des jeunes immigrants vietnamiens issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg.

Espérons que les connaissances recueillies de cette recherche pourront permettre aux directions d'écoles, au personnel enseignant et aux différents intervenants du milieu scolaire, de mieux orienter leurs efforts pour faciliter l'apprentissage de la langue maternelle des jeunes issus des familles immigrantes. Soulignons aussi qu'un certain

nombre d'indications d'ordre pédagogique issues de l'examen des modèles d'apprentissage de la langue maternelle sera mis en lumière dans cette recherche. Ces indications pourront favoriser un apprentissage plus efficace de la langue maternelle chez les jeunes immigrants. Mentionnons aussi que la présentation de la relation positive entre l'apprentissage de la langue maternelle et la connaissance cognitive soulèvera la reconnaissance de l'apport de l'apprentissage de la langue maternelle à l'apprentissage des langues officielles du Canada et au développement des aptitudes et des habiletés nécessaires pour s'intégrer plus facilement dans la société multiculturelle du Canada.

Ce deuxième chapitre présente les difficultés et les défis auxquels font face les immigrants vietnamiens et leurs enfants en sol canadien, leurs tentatives pour s'intégrer dans la société d'accueil, leurs démarches pour préserver l'héritage culturel et leurs efforts pour apprendre le vietnamien aux jeunes et l'utiliser comme facilitateur à leur intégration. Nous complétons ce deuxième chapitre par la présentation des objectifs et des questions de recherche ainsi que les retombées possibles de ce projet de recherche. Le chapitre 3 présente le cadre théorique qui sert de point d'appui à la présente recherche.

Chapitre 3 - Cadre théorique

Introduction

Ce chapitre présente les définitions et les cadres conceptuels associés à l'identité culturelle, à l'apprentissage de la langue maternelle et à l'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle. Ensuite, deux modèles d'apprentissage de la langue maternelle, l'un d'Illeris (2009) et l'autre de Jarvis (2009) seront examinés.

3.1 Identité culturelle

Selon St-Denis (2006), l'identité culturelle fait partie intégrante de la personne. L'examen des définitions et des cadres conceptuels de l'identité culturelle nous aidera à mieux comprendre ce concept.

3.1.1 Définition de l'identité culturelle

La définition de l'identité culturelle connaît un développement évolutif dans le monde au sein de la communauté scientifique. Dorais (2004b) suggère que

l'identité culturelle peut être définie comme le processus grâce auquel un groupe d'individus partageant une manière partiellement commune de comprendre l'univers, d'agir sur lui et de communiquer ses idées et ses modèles d'action, prend conscience du fait que d'autres individus et d'autres groupes pensent, agissent et (ou) communiquent de façon plus ou moins différente de la sienne. (p.5)

Par cette définition, Dorais (2004b) mettait en valeur la perspective subjective de rapport entre différentes et multiples cultures qui forment l'identité d'une nation. Par la suite, St-Denis (2006) ajoute, de façon descriptive et objective, que l'identité culturelle, c'est « l'ensemble des références culturelles par lequel un individu ou un groupe se définit, se manifeste et souhaite être reconnu. Elle renvoie aux valeurs, aux croyances et aux expériences partagées par les membres d'une même culture » (p. 45). Par cette définition, St-Denis (2006) souligne la perspective de la culture d'origine du groupe ethnique. De nos jours, l'identité culturelle, dans le contexte multiculturel canadien, de pair avec l'identité ethnique des immigrants et l'identité nationale du pays d'accueil, sont interreliées (Berry, 2011; Vinsonneau, 2012).

3.1.2 Cadres conceptuels de l'identité culturelle

Dans le contexte d'immigration, l'identité culturelle se forme à partir de l'identité ethnique de l'individu appartenant à son groupe ethnoculturel et l'identité nationale de l'individu en tant qu'immigrant faisant partie de la société d'accueil (Berry, 2011). De plus, plusieurs recherches sur les identités multiples chez les immigrants se basent sur des concepts plus larges, celles d'acculturation et de formation identitaire (Gregg, 2012; Josselson & Harway, 2012; Krumer-Nevo & Malka, 2012; Shenoy & Kulkarni, 2013; Vinsonneau, 2012). Ainsi, l'approfondissement des concepts d'identité ethnique, d'identité nationale, d'acculturation et de formation identitaire nous aidera certainement à mieux comprendre le concept d'identité culturelle.

Liens entre l'identité culturelle, l'identité ethnique et l'identité nationale

Selon Dorais (2004b), l'identité ethnique se définit de différentes façons. Les diverses significations du concept d'identité ethnique évoluent à travers le temps. Sa définition peut inclure les sentiments d'appartenance à un même groupe (Tajfel, 1981), d'avoir les ancêtres communs (Driedger, 1989) ou d'avoir les références culturelles communes, par exemples l'histoire, la langue, les comportements, et les valeurs etc. (Rogler, Cooney, & Ortiz, 1980). Elle peut aussi mettre l'emphase sur les comportements d'expression externe, par exemples, de pouvoir parler la langue d'héritage et de l'utiliser fréquemment, de choisir les meilleurs amis de son groupe, de pratiquer l'endogamie, de participer aux activités sociales ou religieuses de son groupe (Kalin & Berry, 1994). Dorais et Searles (2001) résument ces traits ethnoculturels dans la définition suivante :

On peut définir l'identité ethnique (ou ethnicité) comme la conscience qu'un groupe (conçu comme partageant une même origine géographique, des caractéristiques phénotypiques, une langue ou un mode de vie commune ou un mélange de tout cela) a de sa position économique, politique et culturelle par rapport aux autres groupes de même type faisant partie du même état. (p.11)

La définition de Dorais et Searles (2001) fait ressortir deux aspects identitaires de l'immigrant, la conscience de son groupe ethnique et la conscience de l'état ou de la société d'accueil. Ainsi, dans le contexte d'immigration et du multiculturalisme, l'identité ethnique ne se sépare pas de l'identité nationale. Elle est intimement liée à l'identité nationale, définie comme « la conscience d'appartenir à un peuple qui, sous la gouverne

de l'État, a le droit et le devoir de contrôler un territoire bien délimité et de le défendre contre les étrangers si besoin est » (Dorais, 2004b, p.9). Certes, les groupes ethniques ne sont pas toujours homogènes dans un état multiculturel. Comme toute autre forme d'identité, l'identité ethnique se forme et se transforme en réponse aux interactions avec d'autres personnes (Bonvillain & Schwimmer, 2010). Le multiculturalisme canadien reconnaît l'accommodation mutuelle entre les immigrants et la société d'accueil dans leur contact, qui se traduit en la reconnaissance des groupes ethniques minoritaires et du partage de l'identité nationale commune (Beiser, 2001). Dans ce contexte, l'immigrant acquiert une double identité ethnique et nationale qui forme son identité culturelle (Berry, 2006). Ainsi, chez les immigrants vietnamiens au Manitoba coexistent l'identité ethnique vietnamienne et l'identité nationale canadienne.

Identité culturelle et acculturation : altérité et similarité

Les premières recherches sur l'immigration et sur l'établissement des immigrants ont été faites par différents chercheurs œuvrant en sciences sociales telles que l'économie, la sociologie, l'anthropologie et la démographie (Berry, 2006; Dorais, 2004b). Récemment, certains chercheurs ont porté une attention particulière à la nature des rapports que les immigrants, surtout les jeunes, établissent entre eux et avec leurs familles, dans les situations interculturelles complexes. Pour approfondir la connaissance de ces phénomènes, les chercheurs ont fait appel aux différentes branches de la psychologie : la psychologie interculturelle, la psychologie sociale et la psychologie du développement. Ainsi, leurs recherches s'appuient sur deux approches distinctes, soit le concept

d'acculturation de la psychologie interculturelle (Berry, 1990; Berry & Sam, 1997; Kanouté, 2002; Ward, 1996; Ward, Bochner, & Furnham, 2001) soit le concept d'identité culturelle de la psychologie sociale et celle du développement (Liebkind, 1992; Phinney, 1990). Traditionnellement, ces deux concepts faisaient l'objet d'études séparées et indépendantes en psychologie (Berry, 2006). De nos jours, ils se révèlent de plus en plus reliés l'un à l'autre de manière conceptuelle et empirique (Vinsonneau, 2012). Ensemble, ces deux approches contribuent à mieux comprendre comment les jeunes immigrants vietnamiens vivent leur monde interculturel. À cet effet, Vinsonneau (2012) explique que cette liaison entre les deux approches repose sur diverses analyses de l'individu et du groupe:

Ces diverses analyses se réfèrent respectivement à certains thèmes classiques en psychologie générales et il convient de distinguer les unités à analyser que sont l'individu – on cherche alors à expliquer des processus de rupture, d'ajustement, d'adaptation, d'emprunts de traits culturels - et le groupe – à ce propos on s'intéresse à la façon dont se réalisent les contacts, les pressions, les influences, les similitudes, les différences, les conflits entre codes culturels. Ces différents facteurs interviennent dans le développement des identités interculturelles, car ils influencent la manière dont chacun se restructure, se rééquilibre et gère la situation de compromis potentiellement conflictuelle. L'analyse des interactions entre porteurs de cultures distinctes doit donc être menée simultanément à celle des formes d'intégration psychique que mobilisent les acteurs en rupture culturelle. On examine donc à la fois le niveau intrapsychique, le niveau interpersonnel et le niveau institutionnel pour éclairer l'activité psychologique des sujets... (p.43-44)

L'acculturation de l'immigrant, le processus où les groupes ethniques entretiennent, à un certain degré, leur identité ethnique et en même temps s'ajustent, d'une manière sélective, à l'influence de la société courante dominante (Bonvillain & Schwimmer, 2010), peut se développer de quatre façons. Comme indiqué dans la figure 1 intitulée « modèle des

profils d'acculturation de l'immigrant », nous pouvons distinguer quatre développements, soit par l'assimilation, par l'intégration, la séparation ou la marginalisation (Berry, 2011). Ci-joint est le modèle des profils d'acculturation de l'immigrant, adapté du modèle d'acculturation de Berry (2011, p. 279) et de celui de Kanouté, (2002, p.179).

Figure 2 - Modèle des profils d'acculturation de l'immigrant

		Garder sa culture ethnique d'immigrant	
		Positif	Négatif
Adopter la culture de la société d'accueil	Positif	Intégration	Assimilation
	Négatif	Séparation	Marginalisation

Ainsi, si les identités ethnique et nationale de l'immigrant sont positives envers l'une et l'autre, son identité culturelle est en faveur de l'intégration, qui est la synthèse de ces deux identités. Pour l'immigrant, si ses identités ethnique et nationale se confrontent et se montrent négative l'une envers l'autre, son identité culturelle tend vers la marginalisation,

qui se définit comme étant « l'attitude des immigrants qui adoptent une distance d'avec leur culture d'origine sans pour autant investir celle du pays d'accueil » (Kanouté, 2002, p. 177). Au contraire, si son identité ethnique est négative mais son identité nationale reste positive, son identité culturelle tourne vers l'assimilation, soit l'attitude des immigrants qui abandonnent les croyances et valeurs de la culture d'origine pour accepter totalement celles de la société d'accueil (Bonvillain & Schwimmer, 2010). Par contre, si son identité ethnique se montre positive mais son identité nationale reste négative, son identité culturelle se penche vers la séparation, soit l'attitude qui favorise la connexion avec la culture d'origine aux dépens de celle avec la société d'accueil (Krumer-Nevo & Malka, 2012).

Enfin, les deux concepts d'identité culturelle et d'acculturation, bien que faisant partie de deux approches différentes, adoptent cependant des perspectives relationnelles, évolutives et dynamiques semblables. D'une part, l'identité culturelle, selon Dorais (2004b) est « une construction en perpétuel mouvement apte à se transformer selon les aléas de son environnement » (p.10). D'autre part, l'acculturation, selon Berry (2011), est le terme utilisé dans le monde de recherche pour désigner le concept de changements issus du contact entre deux cultures distinctes, souvent entre un groupe minoritaire et la société dominante. Les changements se font « dans l'un ou dans l'autre des groupes en présence, ou dans les deux à la fois, ce qui est presque toujours le cas » (Vinsonneau, 2002, p.10). Donc, l'identité culturelle et l'acculturation sont des concepts basés sur la coévolution de l'individu avec son environnement (Williams, 1999). Elles adoptent la

perspective dynamique de l'interculturalisation (Visonneau, 2012) et celle du multiculturalisme (Berry, 2011).

Formation de l'identité culturelle

Si l'identité culturelle est conçue comme un rapport de similitude entre les individus d'un groupe et en même temps comme le caractère permanent et fondamental d'un individu qui le distingue des autres (Remysen, 2004), l'identité de la personne commence à se construire dès sa naissance selon Houdé (2006). À partir de ce concept d'identité, Houdé (2006) proposait la théorie de mécanismes cognitifs et cérébraux auxquels se soumet la formation de l'identité de l'enfant. Ce processus de formation identitaire se passe en trois étapes échelonnées de la naissance jusqu'à l'âge de six ans. La première étape, de zéro à deux ans, s'appelle l'imitation. Durant cette période, le bébé développe l'intersubjectivité de soi avec l'autre par l'adoption des modèles qu'il imite. « C'est la genèse de l'aspect 1 de l'identité : le rapport que deux ou plusieurs êtres qui ont une similitude présentent entre eux » (Houdé, 2006, p.71). Après l'âge de deux ans, l'enfant apprend à prendre conscience de soi, par la reconnaissance de son image dans le miroir. C'est ainsi qu'il développe la conscience de sa différence des autres, ce qui appartient au caractère permanent et fondamental de l'individu. Ensuite, de deux ans à six ans, c'est la phase du développement de la capacité de la réflexion. À cette étape appelée « métacognitive », l'enfant commence à réfléchir sur ses propres pensées. Cette activité dépasse les aspects extérieurs pour porter sur la pensée (cognition), l'habileté qui renforce la capacité d'identification à son groupe et de celle de différenciation des autres dans le groupe.

Ajouté aux points de vue de la psychologie du développement tel que proposé par Houdé (2006), la théorie de la formation identitaire peut s'envisager sous l'angle de la biologie. En effet, Vidal (2006), ajoutait sa perspective en tant que neurobiologiste. Elle posait la question :

Chacun de nous tous, hommes et femmes, a une personnalité et des façons de penser différentes de celles des autres. Mais d'où viennent ces différences? Sont-elles innées ou acquises? Quelle est la part de la biologie et quelle est celle de l'environnement social et culturel dans la construction de nos identités? (p.81)

Vidal (2006) reconnaît que « ces questions sont l'objet de débats passionnés entre les scientifiques et philosophes depuis plus d'un siècle » (p.81). Cette neurobiologiste porte son attention sur deux points principaux : la construction du cerveau et le développement de celui-ci face au stimulus. À la naissance, seulement 10% des connexions entre les neurones, ou synapses, sont présentes, les 90% des restants se construisent et se multiplient plus tard dans la vie de l'enfant. Vidal (2006) argumente que les réseaux neuronaux de l'enfant sont davantage influencés par de l'environnement et de l'expérience sociale et culturelle que par le caractère génétique. Ainsi, la construction du cerveau se fait primordialement en réponse aux interactions avec le monde extérieur. La capacité du cerveau à se modeler en fonction de l'expérience vécue s'appelle « la plasticité cérébrale » (Vidal, 2006, p.86). Ce fait a été démontré par les nouvelles techniques d'imagerie cérébrale comme l'IRM. Exposé aux nombreuses expériences, le cerveau mobilise différentes régions du cortex, en réponse aux stimuli, pour assurer les nouvelles fonctions. La différence identitaire entre les individus peut ainsi s'expliquer par la différence anatomique de leurs cerveaux. Pour en conclure, Vidal (2006) souligne le caractère d'évolution et de construction permanente de l'identité individuelle :

Cette diversité cérébrale constitue le support matériel de la grande variabilité des identités individuelles. C'est aussi le remodelage de nos circuits de neurones en fonction de l'histoire de chacun qui sous-tend les changements d'identité et de perception de soi pouvant advenir au cours de la vie. (p. 89-90)

En résumé, Houdé (2006) aide à comprendre le processus de formation des habiletés de conscience de rapport chez l'enfant, c'est-à-dire de la capacité de s'identifier et de se différencier des autres. Vidal (2006) apporte l'aspect anatomique du développement cérébral sous l'impact environnemental. Les contributions interdisciplinaires de la psychologie du développement cognitif-cérébral (Houdé, 2006) et de la biologie du développement neurocérébral (Vidal, 2006) jettent de la lumière sur la formation de l'identité de l'enfant dont une composante est l'identité culturelle.

Formation de l'identité culturelle par le biais de l'enculturation

Rappelons que le développement de l'identité culturelle se fait par le biais de l'enculturation dans la construction de l'identité ethnique et par l'acculturation dans la formation mutuelle de l'identité ethnique et de l'identité nationale. Les membres d'un même groupe transmettent leur culture par l'enculturation, « le processus par lequel la culture pénètre les individus en donnant forme aux corps et aux esprits » (Vinsonneau, 2002, p. 11). L'enculturation permet l'acquisition, le maintien et la transmission de l'identité patrimoniale des immigrants (Vinsonneau, 2002). C'est ainsi formée l'identité ethnique d'origine. En contact avec d'autres cultures, surtout avec la culture dominante, par l'entremise de l'acculturation (Berry, 2011) ou en d'autres termes, par

l'interculturalisation, concept plus dynamique selon Vinsonneau (2012), l'identité ethnique acquise se transforme tandis que la nouvelle identité nationale se forme. De plus, le développement de ces identités se révèle de plus importance pour les jeunes à l'adolescence. C'est ce qui a été observé par Berry (2006):

Young people who come to a new country as children, or who are born to immigrants, face the challenge of developing a cultural identity based on both their family's culture of origin and the culture of the society in which they reside. [...] One's cultural identity can be primarily *ethnic*, based in one's ethnic group, primarily *national*, based in the national society, or *bicultural*, based on a balancing or blending of the two cultures (Phinney & Devich-Navarro, 1997). If youth are unable to resolve the cultural identity issues that they face, they may exhibit identity *diffusion* (Marcia, 1994). (p. 5)

En référence à la citation précédente, la diffusion de l'identité décrite par Marcia (1994) ou en autres mots « l'état qui est caractérisé par l'absence d'engagement et le manque de considération pour d'autres choix » (Papalia, Olds, & Feldman, 2009, p. 393) est temporaire et peut être surmontée grâce à l'appui de la famille, de la communauté et de la société courante. À travers l'interaction avec leur famille et leur communauté, les adolescents apprennent les valeurs, les traditions et les pratiques de leur culture (Berry, 2006). En même temps, ils sont exposés aux nouvelles valeurs, traditions et pratiques de la société d'accueil, à travers les contacts avec leurs pairs et leur milieu scolaire. C'est dans ce contexte interculturel que se développe le sens de soi de leur identité culturelle. La réussite dans le développement de l'identité culturelle dépend principalement du joueur, mais aussi sans moins importance des intervenants dans le jeu. C'est ce que Berry (2006) a résumé:

With increasing age, more mature cognitive skills support the process of constructing a sense of self that integrates prior understandings and experiences. However, the process is highly dependent on the family, community, and national contexts to which the adolescent is exposed. (p. 78)

Enfin, la présentation des différents concepts théoriques sur l'identité culturelle et sa formation permettra de mieux comprendre les expériences que vivront les jeunes Vietnamiens demeurant à Winnipeg dans leur apprentissage de la langue vietnamienne et le développement de l'identité culturelle de ces jeunes.

3.2 Apprentissage de la langue maternelle

La langue sert, en son premier rôle, de moyen de communication humaine. L'apprentissage de la langue commence dès, et même avant la naissance pour se poursuivre pendant toute la vie. Il se fait souvent en premier lieu dans le foyer familial avec les parents. C'est la genèse de la première langue dite maternelle (Bonvillain & Schwimmer, 2012). Statistique Canada (2013) définit la langue maternelle comme la première langue qu'une personne apprend dans son enfance, qu'elle utilise le plus souvent chez elle et qu'elle comprend encore. L'enfant apprend l'expression de sa première langue par le biais de gestes, de sons, par la suite de mots et plus tard par des phrases, pour exprimer ses besoins et ses pensées, et ainsi pour exercer plus de contrôle sur sa vie (Papalia, Olds, & Feldman, 2009). Comment l'enfant apprend-t-il la langue? Est-ce que par la nature ou par l'éducation, ou en autres mots, par lui-même ou par l'intervention des autres? À ce sujet, il existe trois écoles théoriques, soit le behaviorisme, le nativisme et la psychologie cognitive.

3.2.1 Théories de l'apprentissage de la langue maternelle

Le behaviorisme soutient que l'apprentissage de la langue se fait par observation, imitation et renforcement. Selon Skinner (1957), comme tout autre apprentissage, l'apprentissage de la langue est basé sur l'expérience et est fait à travers le conditionnement ou le contrôle environnemental (Papalia, Olds, & Feldman, 2009). Par contre, l'apprentissage de la langue, dès le début de la vie, se montre si complexe que son acquisition ne peut se faire seulement par imitation et renforcement venant de l'extérieur (Flavell, Miller, & Miller, 1993). À ce propos, le nativisme de Chomsky (1957) suggérait la théorie que le cerveau humain acquiert la capacité innée appelée « langage acquisition device » (LAD) d'analyser la langue qu'il entend et d'imaginer les règles pour la comprendre (Papalia, Olds, & Feldman, 2009). Cependant le nativisme ne pouvait pas expliquer comment le mécanisme LAD fonctionne et pourquoi les enfants n'atteignent pas les niveaux de langue au même rythme et avec le même rendement. Pourquoi les enfants développent-ils les habiletés langagières avec une aisance différente? L'apprentissage de la langue maternelle ne dépend pas exclusivement de l'écoute de la langue mais aussi de la présence des locuteurs (Papalia, Olds, & Feldman, 2009).

L'approche cognitive de Piaget (1962) situe l'apprentissage de la langue dans l'ensemble du développement total de l'enfant. Selon cette théorie, quand l'enfant apprend sa langue, il développe en même temps d'autres domaines cognitifs. Cette croissance cognitive se fait en trois étapes distinctes et inter-reliées, notamment, celle d'organisation,

d'adaptation et d'équilibration. Par organisation, l'enfant crée des structures cognitives, des catégories ou systèmes de connaissance et d'information allant du plus simple au plus complexe. Par adaptation, l'enfant s'ajuste à la nouvelle information venant de l'extérieur. Il réussit graduellement cette tentative par les processus d'assimilation (incorporation de la nouvelle information à la structure cognitive existant) et d'accommodation (changements dans la structure cognitive existant pour inclure la nouvelle information). Enfin, l'équilibration signifie la tentative de l'enfant à établir un équilibre entre les éléments cognitifs, tâche accomplie par l'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation. Selon cette théorie piagétienne, le développement cognitif s'achemine selon différents stades universels. Certains psychologues contemporains (Courage & Howe, 2002) perçoivent le développement cognitif de l'enfant comme étant une croissance cognitive continue et graduelle plutôt qu'une succession de stades distincts.

En résumé, les théories de l'apprentissage de la langue maternelle font ressortir l'importance de l'interaction de tous les aspects du développement de l'enfant. C'est la combinaison de la croissance physique et cognitive du cerveau de l'enfant et de la contribution des parents et de la famille et des pairs, de l'école, de la communauté, de la société, des cultures, du niveau socioéconomique etc. qui contribuent au développement du langage (Hoff, 2006). Ainsi, le processus de développement langagier de l'enfant est lié étroitement au contenu, au contexte, aux sortes d'information et à la mentalité que la culture de sa langue maternelle considère comme importants (Case & Okamoto, 1996).

3.2.2 Processus du développement langagier de l'enfant

Bien qu'aucune théorie de l'apprentissage de la langue ne donne une explication adéquate, leurs apports combinés contribuent des aperçus précieux et des implications pratiques sur le rôle de la nature et de l'éducation. Selon Papalia, Olds et Feldman. (2009),

most developmental scientists today maintain that language acquisition, like most other aspects of development, depends on an intertwining of nature and nurture. Children, whether hearing or deaf, probably have an inborn capacity to acquire language, which may be activated or constrained by experience. (p.170)

Donc, l'apprentissage de la langue maternelle ne se sépare pas du contexte environnant, en premier lieu de la mère et de la culture. C'est le développement chez l'enfant dans la reconnaissance de soi et des autres, ou en autres mots, de son identité.

L'apprentissage de la langue maternelle débute dans le sein de la mère (Kuhl, 2004). Par des approches expérimentales, DeCasper, Lecanuet, Busnel, Granier-Deferre et Maugeais (1994) notaient que le fœtus, en sa 35^e semaine de gestation, se montre capable de percevoir et discriminer les sons issus de sa mère de ceux issus d'une autre femme enceinte. Ils suggéraient que l'écoute de la langue maternelle avant la naissance peut affiner les oreilles d'un enfant à apprendre les sons de la langue de sa mère. Iversen, Patel et Ohgushi (2006), dans leurs études de l'influence de la langue maternelle sur l'écoute musicale, remarquaient que la perception auditive n'est pas universelle et innée comme le pensaient les scientifiques dans le passé. En réalité, les chercheurs de la culture

orientale et occidentale, japonaise et anglaise dans ce cas, en écoutant des séquences identiques de sons, perçoivent cependant des rythmes différents. Cette différence paraît liée étroitement aux rythmes de la langue de chaque culture. Ceci suggère que la langue maternelle affecte la perception des sons non-linguistiques à un niveau très élémentaire.

Après sa naissance, avant le développement du langage oral, l'enfant utilise les sons, puis les gestes pour communiquer. Vers 12 mois, l'enfant apprend quelques gestes selon la convention sociale ou ethnique de ses proches, par exemple, comment saluer en agitant ses mains ou en se courbant (Papalia, Olds & Feldman 2009). Avec les premiers mots, l'enfant apprend à développer le sens de rapports, entre les sons et leurs sens, tout en établissant les liens entre soi et autres. Selon Newman (2005), le bébé de 5 mois démontre une écoute plus longue à son nom qu'à ceux des autres. Tincoff et Jusczyk (1999) ont remarqué que les bébés de six mois regardaient les vidéos de leurs parents plus longtemps s'ils entendaient les mots « maman » et « papa ». Si l'apprentissage et le maintien de la langue maternelle font partie intégrante du développement global de l'enfant, son succès dépend de plusieurs facteurs bioécologiques (Bronfenbrenner & Morris, 1998) et socioculturels (Kuhl, 2004 ; Vygotsky, 1978).

3.2.3 Facteurs influant l'apprentissage de la langue maternelle

L'apprentissage de la langue maternelle se fait dans plusieurs contextes soit familial, scolaire, communautaire et social. Ce multi-contexte produit sans doute des impacts positifs et négatifs sur l'apprentissage de la langue chez l'enfant. Il existe des facteurs

familiaux et sociaux qui encouragent ou découragent l'apprentissage et le maintien de la langue maternelle. De plus, des facteurs culturels et linguistiques peuvent jouer un rôle déterminant dans le maintien ou dans la perte de la langue maternelle. Puisque le système familial, social, culturel et éducatif des Vietnamiens et des Japonais a été fortement influencé par la philosophie confucéenne (Dutton, Werner, & Whitemore 2012; Tucker, 2013), il est intéressant de relever des exemples tirés d'une recherche faite auprès des familles japonaises au Canada. Sakamoto (2000), dans sa thèse de doctorat *Raising Bilingual and Trilingual Children : Japanese Immigrant Parents' Child-Rearing Experiences*, a relevé le vécu des parents canadiens d'origine japonaise en étudiant les facteurs qui influencent l'apprentissage de la langue japonaise de leurs enfants. À ce titre, nous examinerons les facteurs qui encouragent ou découragent l'apprentissage et le maintien de la langue maternelle ainsi que les facteurs culturels et linguistiques qui encouragent le maintien ou la perte de la langue maternelle.

Facteurs familiaux et sociaux encourageant l'apprentissage et le maintien de la langue japonaise

Ci-joint est le résumé des facteurs familiaux et sociaux qui encouragent l'apprentissage et le maintien de la langue japonaise d'après Sakamoto (2000).

Tableau III - Facteurs familiaux et sociaux encourageant l'apprentissage et le maintien de la langue japonaise

Facteurs familiaux et sociaux encourageant l'apprentissage et le maintien de la langue japonaise
- Désir d'avoir de la cohésion dans la famille (pour assurer l'unité et le bien-être familial)
- Statut international de la langue japonaise et la globalisation croissante (d'où l'utilisation plus fréquente de la langue japonaise)
- Accès aux média japonais variés (e.g. vidéo, DCs, bandes, livres et magazines) - Voyages fréquents au Japon
- Existence des écoles de langue d'héritage japonaise (e.g. hoskuko)
- Rôle-modèles et histoires de vie d'autres parents immigrants japonais
- Habiletés limitées en langue seconde (L2) des parents (ce qui oblige les enfants à utiliser la langue première (L1) chez eux)

**Facteurs familiaux et sociaux décourageant l'apprentissage et
le maintien de la langue japonaise**

Ci-joint est le résumé des facteurs familiaux et sociaux décourageant l'apprentissage et le maintien de la langue japonaise d'après Sakamoto (2000).

Tableau IV - Facteurs familiaux et sociaux décourageant l'apprentissage et le maintien de la langue japonaise

Facteurs familiaux et sociaux décourageant l'apprentissage et le maintien de la langue japonaise
- Concentration unique sur L2 à l'école (manque d'appréciation, de reconnaissance, d'appuis et de récompenses du système scolaire pour compétences en L1)
- Mythe relié à l'apprentissage des langues multiples (L'apprentissage de L1 produit des effets négatifs sur l'apprentissage de L2)
- Lacune des réseaux de soutien pour les parents et manque de partenariat entre famille et école
- Trop d'exigences mises sur l'épaule des enfants et parents (responsabilités de l'apprentissage et du maintien de la langue maternelle sans la communauté. Parents et enfants se sentent isolés et désorientés)

Facteurs culturels encourageant le maintien ou la perte de la langue

Ci-joint est le résumé des facteurs culturels qui favorisent ou inhibent le maintien de la langue.

Tableau V - Facteurs culturels qui favorisent ou inhibent le maintien de la langue japonaise.

Facteurs culturels favorisant le maintien de la langue	Facteurs culturels inhibant le maintien de la langue
1. Existence des institutions de langue maternelle (ex. écoles, organismes communautaires, mass media)	Absence des institutions de langue maternelle
2. Cérémonies religieuses et culturelles dans la langue maternelle	Activités culturelles et religieuses dans la langue de la majorité seulement
3. Identité ethnique fortement attachée à la langue maternelle	Identité ethnique définie par des facteurs autres que la langue
4. La langue maternelle est la langue nationale du vieux pays	La langue maternelle n'est pas la langue nationale unique du vieux pays ou la langue maternelle embrasse plusieurs autres langues
5. Attachement émotionnel à sa langue maternelle qui donne l'identité de soi et l'ethnicité	L'identité de soi dérivée des facteurs autres que le partage de la langue de chez soi
6. Accent mis sur l'éducation dans la langue maternelle pour accroître la conscience ethnique	Accent mis sur l'éducation dans la langue de la majorité dans les écoles
7. Culture différente de celle de la langue de la majorité	Culture semblable à celle de la langue de la majorité

Facteurs linguistiques encourageant le maintien ou la perte de la langue

Ci-joint est le résumé des facteurs linguistiques qui favorisent ou inhibent le maintien de la langue.

Tableau VI - Facteurs linguistiques qui favorisent ou inhibent le maintien de la langue japonaise.

Facteurs linguistiques favorisant le maintien de la langue	Facteurs linguistiques inhibant le maintien de la langue
1. La langue du vieux pays a le statut international	La langue du vieux pays a aucune ou peu d'importance internationale
2. Alphabétisation de la langue maternelle faite dans la communauté et en accord avec le vieux pays	Illettrisme dans la langue maternelle
3. Flexibilité dans le développement de la langue du vieux pays (ex. usage limité des nouveaux termes venant de la langue de la majorité)	Aucune tolérance des nouveaux termes venant de la langue de la majorité ; ou tolérance excessive d'emprunt des mots conduisant au mélange et à la perte finale de la langue

En résumé, l'apprentissage et le maintien d'une langue, plus que autres, de la langue maternelle, dépendent beaucoup de facteurs tant avantageux que désavantageux. La

conscience de ces facteurs peut aider les parents et enfants des immigrants vietnamiens dans leurs efforts d'apprendre le vietnamien pour faire grandir leur identité culturelle.

3.3 Influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle

L'acquisition d'une identité culturelle n'est pas innée. Ce n'est pas un patrimoine biologique ou génétique. Selon l'anthropologue St-Denis (2006), « il n'existe pas de relation directe entre des composantes biologiques ou génétiques d'une personne et son comportement ou son identité » (p.51). Vinsonneau (2002) ajoutait dans son œuvre intitulée « L'identité culturelle »: « On comprend que l'identité n'est pas plus héritée qu'elle n'est acquise une fois pour toutes, comme le serait un attribut définitivement attaché à la personne, apte à lui conférer substance et stabilité » (p.14). Dans le même sens, Tierney (2004) disait que « l'identité n'est pas quelque chose fixe et prédéterminée mais elle est constamment recrée » (p. 313). Par conséquent, ce n'est pas pris pour acquis que l'enfant né des parents d'une certaine culture possède naturellement l'identité culturelle de ses parents. Par exemple, Bouchard (1999) affirmait que la maîtrise de la langue française et non pas la revendication de ses origines françaises définit l'identité québécoise. Donc, l'apprentissage de la langue maternelle, une des composantes principales du patrimoine culturel (Remysen, 2004), sauvegarde l'identité culturelle de l'individu et lui procure un moyen pour l'exprimer. Diane Lemieux (2002), la ministre de la Culture et des Communications québécoises déclarait à l'occasion du 25^e anniversaire de la Charte de la langue française : « La langue s'enracine dans son être [du peuple] et lui permet d'exprimer son identité » (cité dans Remysen, 2004, p. 115).

Puisque la langue appartient à l'héritage culturel de l'identité d'une collectivité (Bouchard, 1998; Trudgill, 1995), « non seulement la langue sert-elle d'outil d'expression de cette identité, mais elle est également un facteur auquel les membres d'un groupe peuvent s'identifier et se rattacher en tant que communauté » (Remysen, 2004, p. 115).

Dans le contexte canadien, l'identité culturelle de l'immigrant se construit sur les bases de son identité ethnique et de son identité nationale. La force de l'une fortifie l'autre. L'incertitude de l'identité culturelle de l'immigrant se manifeste dans son incapacité de s'identifier ou à sa culture ethnique ou à sa culture nationale. C'est le trait d'union entre ces deux identifications, par exemple Canadien-Vietnamien, qui lui est signifiant. À ce propos Kouritzin (1997) a décrit dans sa thèse de doctorat *Cast-Away culture and taboo tongues : Face (t)s of first language loss* les conséquences négatives associées à la perte de leur langue première. Cette recherche a été réalisée auprès de 21 jeunes d'origines ethniques différentes. Ici, il nous semble pertinent de présenter les énoncés de Kouritzin (1997) à ce sujet:

I began asking the subjects to describe themselves in terms of their cultural identity whether they considered themselves « hyphenated Canadians », or something else. Often the reply was that they rejected the hyphenation, because they didn't speak the first language, but they didn't consider themselves fully Canadians either. [...] Well, I just feel that I'm not really Chinese, because if I were Chinese, how come I can't speak it? (Ariana, July 13th, 1995, p.7). [...] I will say that I'm of German descent. I'm Canadian, more Canadian, but... I do consider myself German because both my parents were. [...] *So do you ever describe yourself as a German Canadian?* No, no. I don't think of myself that way. If I could speak German I might. But I don't (Alexandra, March 1st, 1996, p. 12). (p. 257)

Giampapa (2001) relatait l'expérience semblable dans sa recherche *Hyphenated identities: Italian-Canadian youth and the negotiation of ethnic identities in Toronto*: « It is through language learning (the mother tongue) that she (Sylvia, a participant) makes steps to rediscover and become Italian-Canadian » (p. 292). Diana, une des participantes s'exprime ainsi:

I'm hyphenated; I think it's important. This whole hyphen thing and young Italian-Canadians still see themselves as hyphenated and I really hope that there's going to be enough these to be able to maintain the heritage, maintain our media, maintain our newspaper, maintain our television shows, that sort of thing. That goes. You know that's our roots, they're our immigrant experience here in Canada. (Giampapa, 2001, p. 292)

Ces jeunes ont peur de perdre le trait-d'union entre Canadien et Italien puisqu'ils ne parlent plus la langue de leurs parents. En situation de minorité linguistique au Canada, les jeunes vietnamiens issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg peuvent exprimer des sentiments similaires à ceux vécus par les jeunes issus des familles immigrantes chinoises, allemandes et italiennes. La langue maternelle définit l'identité du futur citoyen adulte au Canada. Ainsi, si la langue maternelle occupe une place de premier rang parmi les catégories culturelles principales, appelées *core values* (Remysen, 2004), apprendre sa langue maternelle et l'incorporer dans son identité actuelle aideraient à réclamer son héritage perdu (Giampapa 2001). Privé de la langue comme une marque principale (core-marker) de son identité, pour exprimer son identité ethnique, l'immigrant a recours aux substituts résiduels et non-authentiques de caractère nostalgique comme les drapeaux du vieux pays, les articles de souvenir du musée, les costumes d'antan, les

anciens gâteaux, les fleurs et la danse de chez soi etc. (Smolicz, 1992). En 2014, les Canadiens Vietnamiens marquent la 39^e anniversaire de leur arrivée en tant qu'immigrants sur le sol canadien. L'effort dans l'apprentissage et dans le maintien de leur langue vietnamienne a sans doute contribué à la préservation de leur identité culturelle. L'élaboration d'un ou des modèles d'apprentissage de la langue maternelle pour les jeunes Vietnamiens s'avère essentielle pour appuyer cet effort. Deux modèles d'apprentissage de la langue maternelle sont proposés dans la partie qui suit.

3.4 Modèles d'apprentissage de la langue maternelle pour les jeunes Vietnamiens

Les modèles d'apprentissage de la langue maternelle pour les jeunes Vietnamiens résidents à Winnipeg sont ceux qui favorisent l'acquisition de la langue maternelle vietnamienne dans un contexte où la langue anglaise est celle de la majorité. Dans un tel contexte, il s'avère essentiel de considérer les facteurs internes tels que les dispositions biologiques, cognitives, émotionnelles de l'enfant, son style d'apprentissage, son expérience vécue associée à l'apprentissage de sa langue maternelle, de même que les facteurs externes tels que sa famille, ses proches, son milieu scolaire, sa communauté ethnique et la société d'accueil. Notons que dans la littérature scientifique, de nombreux modèles sont proposés, toutefois, nous considérons que les modèles d'Illeris et de Jarvis sont les plus appropriés dans le cadre de cette recherche.

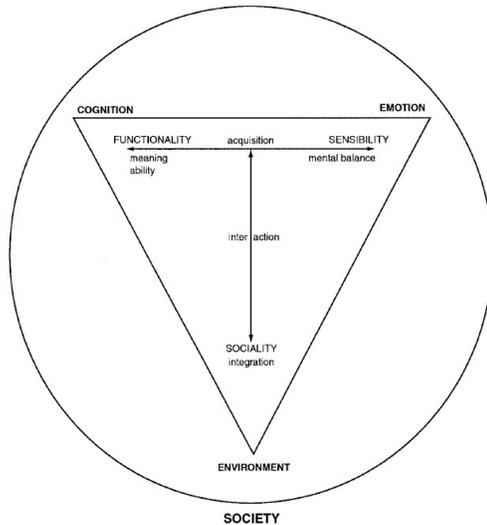
3.4.1 Modèle d'Illeris

Illeris (2009) propose un modèle d'apprentissage, basé sur l'interaction entre les facteurs internes et externes tels que mentionnés précédemment, qui peut s'appliquer à l'apprentissage de la langue maternelle. Les composantes retrouvées dans le modèle d'Illeris sont d'une telle envergure que même ceux qui œuvrent dans le domaine de l'éducation des adultes appliquent ce modèle aux différents types d'apprentissage et à différents groupes d'âge (Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007).

Présentation du modèle

Illeris (2009) illustre les trois dimensions impliquées dans le processus de l'apprentissage par l'image d'un triangle renversé dont les deux sommets en haut représentent la cognition et l'émotion, et celui en bas l'environnement (voir figure 2). Ces trois aspects impliqués dans l'apprentissage se situent au sein de la société, représentée par le cercle qui les englobe. Les flèches indiquent l'interaction entre ces trois dimensions. Ci-joint est le modèle d'apprentissage d'Illeris (2009, p.10) appliqué à l'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne.

Figure 3 - Modèle d'apprentissage d'Illeris appliqué à l'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne.



Explication du modèle

Selon Illeris (2009), la dimension cognitive est la dimension du contenu de l'apprentissage ou en autres mots, de la connaissance et des habiletés qui construisent la compréhension et la compétence. Elle sert à développer *la fonctionnalité* personnelle de l'apprenant afin de l'aider à faire face aux défis de la vie. La dimension émotionnelle représente l'énergie mentale, les sentiments et les motivations. Elle sert à développer *la sensibilité* personnelle afin de procurer un équilibre psychologique à l'apprenant. Ces deux dimensions s'influencent mutuellement durant le processus interne d'acquisition et d'élaboration de la connaissance de la langue. La dimension environnementale comprend l'environnement social, culturel et matériel. Elle se retrouve dans l'interaction externe telle que la participation, la communication et la coopération. Elle sert à intégrer

l'individu aux communautés et à la société, et par conséquent, à construire *la socialité* de l'apprenant. Cette dimension environnementale réfère au contact interactif que l'apprenant établit avec les autres ou au support que les autres contribuent à son apprentissage. La société qui englobe ces trois dimensions sert de contexte dans lequel se produit l'apprentissage. C'est ce qu'ont remarqué Merriam, Caffarella et Baumgartner (2007), « notre apprentissage se fait toujours à l'intérieur de la société ou à l'intérieur du contexte social où l'on vit et le contexte entretient une relation interactive avec notre apprentissage, et en même temps le contexte façonne notre apprentissage » (p. 97). Ainsi, l'apprentissage de la langue maternelle, qui se fait dans le contexte sociétal particulier canadien vietnamien, affecte sans doute l'identité culturelle de l'apprenant.

Outre ces dimensions, Illeris (2009) ajoute quatre types d'apprentissage qui se développent d'une façon graduelle passant d'un niveau simple à un niveau complexe comme suit: accumulation, assimilation, accommodation et transformation. Par accumulation, l'apprenant acquiert l'élément de façon automatique, isolé et absent de contexte significatif ou d'importance personnelle telle que la mémorisation d'une date historique, le 30 avril 1975, qui marque la fin de la Guerre du Vietnam. Par assimilation, l'apprenant acquiert la connaissance en rejoignant l'élément nouveau à d'autres éléments déjà appris. On doit noter l'origine de la Guerre du Vietnam et ses conséquences tragiques qui ont culminé en déplacements de millions de réfugiés, y inclus ses parents. À ce niveau d'apprentissage, l'apprenant développe des capacités de nature cognitive, émotionnelle et sociale-sociétale. Par la suite, l'apprentissage se fait par accommodation lorsque l'apprenant est capable de changer et de reconstruire les éléments appris afin de

pouvoir les appliquer à d'autres situations et dans d'autres contextes en dehors de ses leçons. Les leçons d'histoire du Vietnam et le témoignage du vécu de ses parents lui procurent la volonté d'existence dans la société canadienne. La transformation est le type d'apprentissage le plus élevé et le plus difficile à atteindre, car elle repose sur les connaissances et les habiletés acquises qui permettent la construction de l'identité de la personne. Par exemple, les connaissances tirées des cours d'histoire transforment l'apprenant en une personne plus tolérante, réconciliante et pacifique. C'est un changement profond issu de l'identité culturelle.

Application du modèle à l'apprentissage de la langue maternelle

L'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne peut s'inspirer du modèle d'Illeris (2009), qui met l'accent sur les aspects interactifs entre les dimensions internes de cognition et d'émotion avec les dimensions externes, celles de l'environnement et de la société. Dans une classe de langue, les enfants suivent la même leçon. Cependant chaque enfant apprend à sa manière. Outre le moteur intellectuel qui fonctionne différemment chez chaque enfant, l'état de ses sentiments, de ses motivations et de son énergie psychologique prédispose l'enfant à l'acquisition de la langue. De plus, la qualité de son interaction avec l'environnement de l'école - avec l'enseignant et les pairs, avec le sujet enseigné, avec la situation de l'école en général, en somme avec l'espace socioculturel à l'école - influence son apprentissage (Illeris, 2009). On ne peut pas ignorer non plus le contexte de la société. Servant de modèle et de ressource, la communauté à laquelle

appartient l'école peut agir comme guide et support auprès de l'apprenant. La société canadienne joue un rôle important. L'attitude de la société de langue majoritaire dont les politiques reconnaissent la nécessité de sauvegarder la langue maternelle de la minorité affecte sans doute la motivation et la performance des enfants.

En résumé, l'apprentissage de la langue maternelle suivant le modèle d'Illeris met en relief l'importance des dimensions internes et externes qui agissent d'une façon interactive sur l'identité culturelle de l'enfant. Sans le mentionner directement, Illeris (2009) suggère implicitement le besoin de développement du contenu et de la méthodologie qui correspondent aux modes de cognition et d'émotion, c'est-à-dire de la pensée, des sentiments et de l'agir selon sa propre culture. Ces modes sont façonnés par l'interaction de l'enfant, dès son jeune âge, avec la culture de sa famille, de ses pairs et d'autres générations de sa communauté culturelle. De plus, il faut tenir compte du contexte socioculturel dans lequel l'enfant apprend la langue ainsi que de l'usage des types d'apprentissage qui encouragent la construction de l'identité culturelle de la personne.

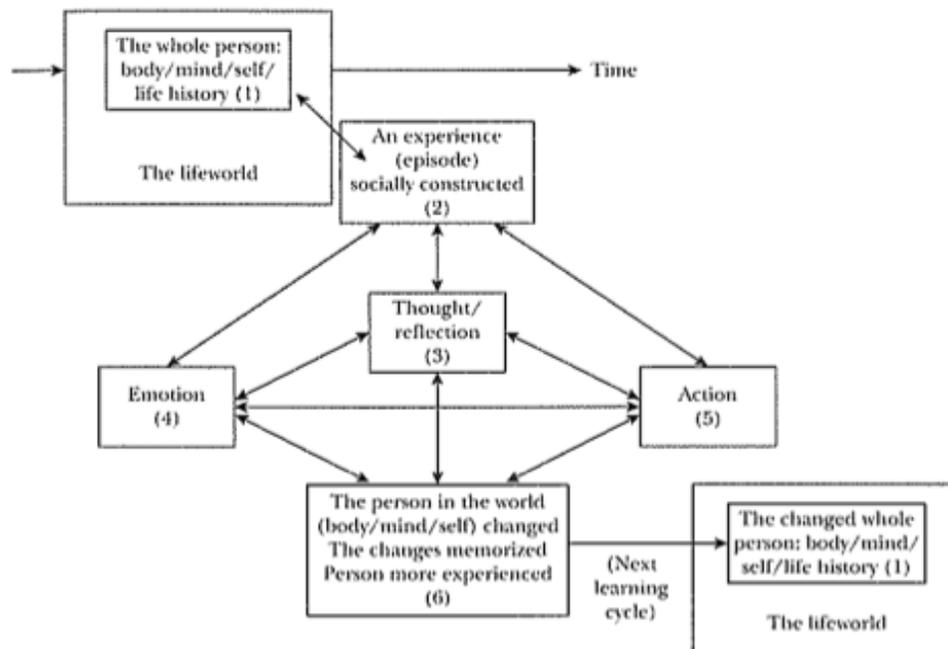
3.4.2 Modèle de Jarvis

Jarvis (2009) présente un modèle qui étudie la place de l'expérience vécue par l'élève dans le processus d'apprentissage. Son modèle peut s'appliquer à des situations d'apprentissage variées et pour différents groupes d'âge tel que l'apprentissage de la langue maternelle.

Présentation du modèle

Jarvis (2009) publiait son modèle d'apprentissage dans le même livre auquel a contribué Illeris (2009) intitulé « Contemporary theories of learning. Learning theorists in their own words » (2009). Par ce modèle, Jarvis (2009) propose de nouvelles composantes et utilise une approche holistique nous permettant de mieux comprendre le processus d'apprentissage d'une langue maternelle. La figure ci-jointe présente le résumé graphique des concepts clés du modèle de Jarvis (2009, p. 29). Ceux-ci peuvent s'appliquer à l'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne.

Figure 4 – Modèle d'apprentissage de Jarvis appliqué à l'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne.



Explication du modèle

La figure précédente présente le résumé graphique des concepts-clés du modèle de Jarvis. Ceux-ci peuvent s'appliquer à l'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne. En effet, Jarvis (2009) définit l'apprentissage de la langue maternelle comme étant:

the combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses) – experiences social situations, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person's biography resulting in a continually changing (or more experienced) person. (p. 25)

Tel que présenté dans la figure ci-haut, les boîtes représentent les différentes étapes dans le processus de l'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne. La boîte (1) présente un élève vietnamien composé de son corps, de son esprit, de son identité et de son histoire personnelle. La boîte (2) présente l'introduction de cet élève aux cours de langue vietnamienne par ses parents. Si l'élève refuse cet apprentissage ou ne coopère pas avec les parents et l'enseignant, il n'acquiert aucune habileté et connaissance de la langue vietnamienne, ce qui ne créera pas une nouvelle expérience vécue dans sa vie. Il revient ainsi à l'état initial de la boîte (1) d'un élève vietnamien qui n'utilise pas sa langue maternelle. Cependant, si l'élève accepte de vivre une nouvelle expérience, c'est-à-dire d'apprendre sa langue maternelle à l'école de langue vietnamienne, il pourra l'acquérir de trois manières soit, par la pensée et la réflexion, le sentiment et l'émotion, l'action et la pratique, ou par une combinaison de ces trois modes. La boîte (3) indique le mode d'apprentissage de la langue maternelle par la pensée et la réflexion. La boîte (4) illustre

le mode d'apprentissage de la langue maternelle par le sentiment et l'émotion. La boîte (5) représente le mode d'apprentissage par l'action et la pratique. Si un de ces modes d'apprentissage ne s'accomplit pas, l'apprentissage de la langue maternelle reste incomplet résultant en une nouvelle expérience non pleinement vécue. La boîte (6) présente l'élève qui réussit à apprendre sa langue maternelle par ces trois modes. Celle-ci indique la croissance de l'élève dans son corps, dans son esprit, dans son identité et dans son histoire personnelle. La boîte (1) à la fin de la figure représente la nature continue de l'apprentissage de la langue maternelle dans la vie de l'élève. Ainsi, le processus d'apprentissage de la langue maternelle aboutit à la transformation de la personne et de son identité culturelle.

Application du modèle à l'apprentissage de la langue maternelle

L'apprentissage de la langue maternelle pourrait s'appuyer sur le modèle de Jarvis grâce à son approche holistique centrée sur l'apprenant. L'enfant, en arrivant à la salle de classe qui est une situation sociale unique (boîte 1), il y apporte tout un bagage vécu que Jarvis (2009) appelle « life history », qui fait déjà partie de son identité culturelle naissante. Outre les traits physiques propres à son hérité et à son groupe ethnique, l'enfant y participe avec d'autres composantes intégrantes de l'identité telles que la connaissance, les habiletés, les attitudes, les habitudes, les sentiments, les valeurs, les croyances, les motivations, les traditions, les coutumes, et les pratiques propres à sa culture. En d'autres

mots, l'enfant apporte tout son bagage passé et présent pour apprendre la langue maternelle vietnamienne, que Jarvis (2009) intitule le soi « existentiel ».

Selon Jarvis (2009), l'enfant utilise différentes habiletés pour apprendre, par la pensée et la réflexion, par l'émotion, par l'action et la pratique ou par les différentes combinaisons de ces habiletés, d'où la nécessité de développer des méthodes qui respectent le soi « existentiel » et les styles d'apprentissage de l'enfant. Enfin, l'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne n'aide pas l'enfant seulement à accumuler les expériences mais aussi à réfléchir sur ces expériences, à les sentir et à les mettre en pratique. Ainsi, l'apprentissage de la langue est un processus de transformation de l'identité culturelle de l'enfant.

3.4.3 Synthèse des modèles d'apprentissage appliqués à l'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne

La connaissance des modèles d'Illeris (2009) et de Jarvis (2009) et ses applications à l'apprentissage de la langue vietnamienne pourraient aider les jeunes Vietnamiens à développer, à affirmer et à vivre leur identité culturelle. Selon Joseph (2004), dans une classe d'apprentissage d'une langue maternelle, les jeunes apprennent à acquérir et à pratiquer quatre fonctions de la langue, soit de représenter le monde et de communiquer avec les autres, d'exprimer les sentiments et les émotions, d'utiliser la fonction phatique et la fonction performative.

**Première fonction de la langue : représenter le monde et
communiquer avec les autres**

Selon Joseph (2004), l'apprenant utilise les mots pour se représenter le monde et pour communiquer avec les autres. Cette première fonction est une opération rationnelle (Joseph, 2004) qui doit recourir à la dimension cognitive (Illeris, 2009) et à d'autres facultés de l'esprit (Jarvis, 2009). Pour pouvoir faire sa présentation du monde et pour être capable de communiquer avec les autres, les jeunes apprennent à parler, à écouter, à lire et à écrire. La représentation et la communication linguistique manifestent en premier lieu l'identité culturelle de celui qui fait le discours, avant même la transmission du message (Joseph, 2004).

**Deuxième fonction de la langue : exprimer les sentiments et les
émotions**

Dans une classe de langue maternelle vietnamienne, les enfants apprennent une deuxième fonction de la langue, celle d'expression. Cette opération du corps (Joseph, 2004) est directement liée à la dimension émotionnelle (Illeris, 2009) et au soi existentiel des enfants (Jarvis, 2009). Ce qui est exprimé peut être des sentiments, des émotions et des passions, soit de l'individu soit du groupe. Joseph (2004) a bien expliqué cette fonction comme suit: « These anesthetic dimensions of expression are sometimes concerned with universal human emotions or particular cultural feelings, but their deepest connection is with the concept of the *individual self* – hence of identity» (p.17). Ainsi, c'est la

transmission émotive d'un message qui exprime la culture vietnamienne propre à l'identité culturelle d'un enfant vietnamien (Illeris, 2009; Jarvis, 2009; Joseph, 2004).

Troisième fonction de la langue : la fonction phatique

Les linguistes parlent de la troisième fonction de la langue, la fonction phatique. Par fonction phatique, les linguistes s'entendent pour dire que ce n'est pas le contenu mais « le contexte de situation » qui donne le sens à la langue (Joseph, 2004). L'exemple des petites causeries passagères entre les inconnus sur la place publique illustre cette fonction de la langue. Ces conversations du temps et des événements insignifiants ne servent pas à communiquer ou à exprimer quelque chose, mais seulement à établir un sentiment commun, à créer des liens d'union ou de communion. Ainsi, l'acte social forme le sens de la parole (Joseph, 2004). L'acte social (Illeris, 2009; Jarvis, 2009) que procure le contexte de situation à l'école de langue maternelle vietnamienne offre aux jeunes vietnamiens l'opportunité d'être unis avec le groupe à l'école qui parlent la même langue vietnamienne et qui vivent le sens d'appartenance à la communauté linguistique et culturelle vietnamienne.

Quatrième fonction de la langue : la fonction performative

Dans une classe de langue maternelle vietnamienne, les jeunes vietnamiens apprennent une quatrième fonction de la langue, la fonction performative. Dans son livre *Language and Identity*, Joseph (2004) décrit cette fonction comme suit:

The notion of identity as « a performative discourse » has become a powerful one in recent years [...]. By the late 1990s it has become commonplace to assert that group identities in general – be they national, sexual, generational or what have you - are claims made through performance. An identity exists by virtue of the assertions of it people make. (p.20)

L'identité culturelle de ceux qui font les discours forme une des fonctions les plus importantes de la langue (Joseph, 2004). Ceux qui parlent s'identifient, comme le dit Rodrigues (2012) à l'œuvre *One's Own Voice* de Lingis (2012). Dans cet ouvrage, Lingis écrit:

« Each classification of person or language has their own way of speech, which can group them together, making it easier to identify the classification in which they belong [...]. Those who speak with their own voice, recognize the voice of other » (p.3).

La langue et la culture sont inséparables puisque la langue est omniprésente dans tout apprentissage et dans tout usage ayant un caractère culturel (Brooks, 1964). Les personnes qui partagent la même langue maternelle vietnamienne, « they are always present in what they say and in the understanding they construct of what others say. Their identity inheres in their *voice*, spoken, written or signed » (Joseph, 2004, p. 21). En d'autres mots, la langue maternelle est imprégnée de la culture et de l'identité de la personne. Ainsi, dans une classe de langue maternelle vietnamienne, les jeunes Vietnamiens apprennent la langue vietnamienne au contact de leurs pairs et de leurs enseignants, qui adhèrent à la même culture vietnamienne prônée par l'école. Par

conséquent, les jeunes Vietnamiens apprennent à vivre l'identité culturelle vietnamienne de leur groupe.

En résumé, l'expérience nouvelle que les jeunes vietnamiens reçoivent de l'apprentissage de la langue vietnamienne les transforme dans les dimensions cognitives, émotives, communautaires et sociétales (Illeris, 2009). Cet événement vécu par les jeunes Vietnamiens produit un changement dans leur identité culturelle (Jarvis, 2009).

Ce chapitre a présenté des concepts associés à l'identité culturelle et à la relation entre l'identité culturelle et l'acculturation. Nous avons examiné des théories reliées à l'apprentissage de la langue maternelle et l'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle. La présentation de deux modèles contemporains de l'apprentissage de la langue maternelle, notamment celles d'Illers (2009) et de Jarvis (2009) complète ce chapitre. Ce cadre théorique servira de balises pour orienter la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche de même que l'analyse et l'interprétation des données présentées dans les chapitres subséquents.

Chapitre 4 - Méthodologie

Introduction

Ce chapitre est destiné au développement d'une méthodologie qui vise à répondre à la question « Comment faire cette recherche? » (Berg, 2007, p. 351; Savoie-Zajc & Karsenti, 2004, p. 110). Pour ce faire, il nous faut, en premier lieu, tenir compte des considérations culturelles et éthiques. Des facteurs d'ordre éthique en ce qui a trait à l'échantillon, à son environnement et à son contexte ethnique et culturel particulier seront considérés (Bogdan & Biklen, 1998; Creswell, 2008; Merriam, 2001; Savoie-Zajc & Karsenti, 2004). Ensuite, nous proposerons une méthodologie qui correspond à la nature du problème de recherche et aux questions de recherche (Creswell, 2008; Gagnon, 2012; Merriam, 2001; Savoie-Zajc & Karsenti, 2004). Ce devis méthodologique se compose de trois sous sections: l'échantillonnage (section 4.1), les méthodes de collecte de données (section 4.2) et les méthodes de traitement et d'analyse des données (section 4.3). Ce chapitre se terminera par la présentation d'une synthèse des principales opérations de la recherche ainsi qu'une discussion des forces et des limites de la recherche.

4.1 Considérations culturelles et éthiques

Ce projet de recherche est une investigation (Yin, 2009) auprès des élèves vietnamiens dans leur situation d'apprentissage (Karsenti & Demers, 2004) de langue maternelle vietnamienne. Nous portons une attention particulière aux considérations d'ordre

culturelle et éthique reliées à la culture vietnamienne. À ce sujet, Creswell (2008), dans son livre *Educational Research Planning Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, soulève trois considérations culturelles et éthiques qu'une recherche devrait suivre soit, de respecter les droits des participants, de faire honneur au site de recherche et de rendre compte d'une façon complète et honnête de l'état de la recherche. À ce titre, nous respectons les considérations énoncées par Creswell (2008) dans le cadre de notre recherche. Ainsi, notre recherche qui s'opère auprès des jeunes issus des familles immigrantes vietnamiennes respecte les exigences culturelles et éthiques de la culture vietnamienne. Nos approches tiennent compte de nos liens avec les participants qui se basent sur la confiance mutuelle et le maintien de la confidentialité, de la connaissance de la culture vietnamienne et du soin apporté à la sensibilisation des jeunes participants vietnamiens en ce qui a trait à la collecte et au traitement des informations colligées auprès d'eux, et à la diffusion des résultats de la recherche.

4.2 Choix méthodologique : Étude de cas

En raison des objectifs de recherche servant de point de référence, soit de déterminer les facteurs qui affectent la formation d'identité culturelle des jeunes vietnamiens, de connaître les pratiques d'acculturation de ces jeunes et de comprendre la contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à la croissance de leur identité culturelle, notre recherche peut s'inscrire comme une recherche qualitative de nature essentiellement descriptive. En effet, elle se définit comme une étude qualitative de cas basée sur les histoires et les expériences de vie des jeunes vietnamiens à Winnipeg. Selon Gao (2012)

et Sakamoto (2000), ce choix méthodologique procure une des stratégies les plus efficaces pour l'étude de l'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle. Il existe plusieurs appuis théoriques qui soutiennent le choix de cette approche. En effet, Merriam (2001) cite, « because of its strengths, case study is a particularly appealing design for applied fields of study such as education » (p.41). De plus, Karsenti et Demers (2004) ajoutent: « Cette méthode semble très pertinente dans les recherches en éducation puisqu'elle permet, entre autres, le choix des cas particuliers dans lesquels les interactions étudiées sont susceptibles de se manifester » (p.210). Soulignons que l'étude de cas est considérée comme une stratégie de recherche par excellence à cause de sa vision holistique (Merriam, 2001; Stake, 2010; Yin, 2009).

Selon Stake (2003), « Holistic case study calls for the examination of these complexities... Much quality research is based on a holistic view that social phenomena, human dilemmas, and the nature of cases are situational and influenced by happenings of many kinds » (p. 141). Pour Gagnon (2012), la vision holistique « permet des descriptions détaillées des situations et des événements. Mieux encore, elle fournit une connaissance approfondie sur l'interaction entre les participants, leurs comportements et leurs sentiments » (p.1). De plus, l'étude de cas permet aussi au chercheur d'identifier les facteurs de développement du sujet en relation avec son environnement (Gagnon, 2012; Merriam, 2001; Stake, 2003, Yin, 2009). Ainsi, grâce à la vision holistique de l'évolution de l'être en relation avec le contexte social, l'étude de cas nous aide à déterminer les facteurs personnels et environnementaux qui affectent la formation de l'identité des jeunes Vietnamiens au Canada (Ojectif1).

À l'instar de sa vision holistique, la force de l'étude de cas peut se retrouver en plus dans sa capacité de connaître en profondeur (étude) une situation limitée, restreinte et unique (cas) dans un contexte particulier (Creswell, 2008; Gagnon, 2012; Karsenti & Demers, 2004; Merriam, 2001; Stake, 2003; Yin, 2009). Elle permet « [...] d'observer l'interaction d'un grand nombre de facteurs; ceci permet de saisir la complexité et la richesse des situations sociales » (Muchielli 1996, p.77). Par conséquent, l'étude de cas nous permet de connaître les pratiques d'acculturation qu'exercent les jeunes immigrants Vietnamiens à Winnipeg pour s'adapter et s'intégrer à la société canadienne (Objectif2).

La tentative heuristique de l'étude de cas, c'est-à-dire explorer pour découvrir le sens nouveau du phénomène étudié (Merriam, 2001; Stake, 1995), se réalise par l'observation active, par la description en détails, par l'analyse et l'interprétation afin de comprendre cette situation (Karsenti & Demers, 2004; Merriam, 2001; Stake, 1995; Yin, 2009). Par ces pratiques méthodologiques, l'étude de cas cherche à comprendre le sens que les gens donnent à leur monde et à leurs expériences vécues, senties ou éprouvées (Crahay, 2010; Creswell, 2008; Gagnon, 2012; Merriam, 2001; Yin 2009). Il existe présentement plusieurs types d'étude de cas dont l'étude de l'histoire ou récit de vie (Berg, 2007).

Pour ce projet de recherche, nous avons choisi l'étude de l'histoire de vie parce que l'étude de l'histoire de vie attire récemment des intérêts considérables et connaît de plus en plus de popularité en éducation (Alhadeff-Jones & Le Grand, 2008; Creswell, 2011). Les histoires de vie racontées par les participants nous aident à comprendre la situation du point de vue du sujet qui raconte et à percevoir les réflexions personnelles et le sens

que ces participants donnent à leurs expériences (Crahay, 2010). Ainsi, l'étude de cas peut nous aider à comprendre, selon le vécu des jeunes vietnamiens, la contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l'identité culturelle de ces jeunes (Ojectif3).

En résumé, l'utilisation de l'étude de cas, produit vraisemblablement de nouvelles données nous permettant de mieux comprendre l'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle des jeunes vietnamiens de Winnipeg. Bien que l'étude de cas possède des forces dans le contexte de notre recherche, il y existe aussi des limites. Nous discuterons les forces et les limites de l'étude de cas à la fin de ce chapitre.

4.3 Devis méthodologique de la recherche

Cette section présente les différentes parties du devis méthodologique, soit l'échantillonnage, les méthodes de collecte des données et l'analyse des données.

4.3.1 Échantillonnage

Dans le cadre de cette recherche, nous avons opté pour un échantillonnage de type non probabiliste. Pour Merriam (2001), l'échantillonnage non probabiliste se révèle la méthode de choix pour la plupart des recherches qualitatives puisqu'il facilite la résolution des problèmes de nature qualitative. L'échantillonnage s'opère par la sélection des sources de données, c'est-à-dire le choix d'un contexte à étudier, le recrutement des

cas ou participants principaux, l'appel à la collaboration des autres acteurs secondaires et le triage des ressources documentaires appartenant à ce contexte. Ce processus de sélection intentionnée se base sur des critères qui visent à l'obtention des informations riches et significatives contribuant à l'étude en profondeur du problème de recherche (Gagnon, 2012; Merriam, 2001; Patton 2001; Stake, 2010; Yin, 2009).

Description du milieu

Choisie comme site de recherche, l'école de langue vietnamienne de la paroisse Saint-Philippe Minh de Saint-Boniface du Manitoba a répondu aux critères d'échantillonnage unique (Creswell, 2008; Merriam, 2001; Stake 2010), c'est-à-dire de représentation unique et atypique du milieu manitobain en termes d'ancienneté, de tradition, du nombre d'élèves, d'organisation scolaire et d'accroissement continue de sa population, en somme, des caractéristiques qui ont assuré une plus grande crédibilité dans les résultats de recherche. Fondée en 1990, c'est l'école la plus ancienne et unique de ce genre au Manitoba qui s'opère depuis plus de 20 ans sans discontinuité, grâce à la communauté catholique vietnamienne. Les parents dans la communauté se soucient de la préservation de la langue et de la culture vietnamienne de leurs enfants (Do, 2013). Avec plus de 130 élèves répartis dans 9 classes, l'école rassemble la plupart des élèves vietnamiens, chrétiens ou non, de Winnipeg (Nguyen, 2009b). Ainsi, l'école Saint-Philippe Minh fournit un contexte significatif et riche d'informations pour la recherche sur l'apprentissage de la langue vietnamienne des jeunes issues des familles immigrantes vietnamiennes à Winnipeg.

Les participants

Notre échantillon de recherche se composait d'anciens élèves, d'enseignants, de parents et de la direction d'école de l'école Saint-Philippe Minh.

Les élèves

Pour répondre aux objectifs de la recherche, nous avons sélectionné les participants qui partageaient certaines caractéristiques communes (Savoie-Zajc, 2004) et représentatives de la population (Creswell, 2008) en relation avec la problématique de la recherche. Comme Merriam (2001) l'a affirmé: « Selecting the sample is dependent upon the problem » (p. 67). Ainsi, nous avons demandé à la direction et aux enseignants qui possédaient de nombreuses expériences en contexte scolaire d'identifier les anciens élèves de l'école Saint-Philippe Minh. Ces élèves étaient sélectionnés à partir des six critères suivants.

- Ces jeunes sont nés de parents immigrants d'origine vietnamienne (parents immigrants vietnamiens).
- Ces jeunes sont nés au Canada et appartiennent à la deuxième génération des Vietnamiens au Canada, soit les jeunes issus des parents réfugiés vietnamiens appartenant à la période d'immigration des Vietnamiens à Winnipeg de 1976 à 1999 (jeunes Vietnamiens issus des parents immigrants vietnamiens).
- Ces jeunes ont participé aux cours de langue vietnamienne offerts à la paroisse Saint-Philippe Minh de Winnipeg (apprentissage de la langue vietnamienne à Winnipeg).
- Ces jeunes ont commencé le cours de langue vietnamienne dès le jeune âge au niveau maternel.

- Ces jeunes comptent parmi les anciens élèves les plus âgés de l'école. Ces élèves sont plus en mesure de comprendre leur culture, de pouvoir donner des réflexions sur cette culture et d'en discuter. Ils peuvent exprimer mieux leur pensées, leurs sentiments et leurs opinions sur le problème étudié (Bogdan et Biklen, 1998; Merriam, 2001).
- Ces jeunes ont le vietnamien comme langue maternelle, c'est-à-dire la première langue parlée chez eux, et ils ont continué l'apprentissage du vietnamien à l'école Saint-Philippe Minh (apprentissage de la langue maternelle).

Enfin, nous avons envisagé réaliser notre recherche auprès de cinq anciens élèves qui ont répondu aux six critères cités ci-hauts et dont les parents ont complété le formulaire de consentement (voir annexe A).

Tableau VII - Sommaire du profil des élèves

Nom (pseudonyme)	Âge (année née) Sexe (M/F)	Parents arrivés au Canada (année)	Scolarité à l'école Saint-Philippe Minh (niveau – nombre d'années d'étude)

Pour enregistrer les informations recueillies, nous avons utilisé le tableau précédent qui présente le sommaire du profil des participants.

Les enseignants, les parents et la direction d'école

Ce projet de recherche a fait appel à la participation des enseignantes, des parents des élèves choisis et du directeur d'école. Ces acteurs ont été choisis parce qu'ils étaient des agents impliqués dans le fonctionnement de l'école, et qui s'investissaient dans l'apprentissage de leurs enfants. Ils ont procuré des informations supplémentaires aux fins de trianguler les données obtenues des élèves. Il est à préciser que les différents acteurs ont préalablement signé le formulaire de consentement (voir annexe A). -
Formulaires de consentement réservés aux enseignants, parents et directeur d'école).

Les documents

Dans le cadre de cette recherche, nous avons considéré que les documents et le matériel physique ou artefact forment une troisième source de données de grande valeur (Creswell, 2008; Gagnon, 2012; Yin, 2009). Ces documents et le matériel physique nous étaient disponibles et accessibles. Il existait plusieurs types de documents pour l'examen et l'analyse dont les quatre principaux étaient des documents publics de l'école, des documents personnels des participants, du matériel physique ou artefact de l'école et des participants, et d'autres ressources qu'utilisaient l'école et les participants. Sans aucun doute, ces documents, si adéquatement choisis, examinés et étudiés lors des étapes de

collecte et d'analyse des données, fournissaient des informations précieuses et supplémentaires aux fins de trianguler les données obtenues des élèves. De plus, la fiabilité dans la méthodologie de ce projet s'appuyait sur la variété et la convergence, non seulement dans la sélection des sources d'échantillonnage selon des critères appropriés et significatifs, mais aussi dans la richesse des méthodes d'opération (Merriam, 2001; Yin, 2009) expliquées dans l'étape de collecte des données suivante.

4.3.2 Méthodes de collecte des données

La collecte des données se passe généralement dans le contexte étudié, c'est-à-dire dans le milieu où les participants travaillent, apprennent ou vivent (Berg, 2007; Bogdan & Biklen, 1998). Les données sont rassemblées sous forme de sons enregistrés, de textes, d'images et d'objets physiques (Creswell, 2008; Gagnon, 2012). Les méthodes de collecte des données les plus utilisées dans l'étude qualitative des cas sont l'observation participante et l'entrevue semi-dirigée, ainsi que l'examen des documents, du matériel audiovisuel et virtuel, et des objets physiques provenant de ces cas ou de leur environnement (Merriam, 2001; Savoie-Zajc, 2004; Yin, 2009).

L'observation participante

Puisque notre recherche se réalise dans le milieu naturel (Savoie-Zajc, 2004), l'observation participante sert à découvrir de nouvelles données hors de la portée de l'entrevue et permet de trianguler les données obtenues lors des entrevues. À ce titre,

l'observation, effectuée en conjonction avec l'entrevue, peut servir comme point de référence pour les entrevues subséquentes (Merriam, 2001). Ainsi, l'observation nous offre l'opportunité de cerner le comportement individuel, soit le discours des participants et ce, dans l'interaction avec les autres participants tout en comprenant les événements vécus par ces derniers dans leur situation d'apprentissage naturelle (Savoie-Zajc, 2004). Cette situation d'apprentissage comprend le temps, la place, les personnes et l'organisation physique (Creswell, 2008).

Tenant compte des aspects particuliers de l'observation soulevés par les auteurs cités ci haut, les séances d'observation ont été réalisées cinq fois sur le site, d'une durée d'une heure à chaque séance, dont une observation dans la salle de classe de la 7^e année et une observation dans la classe combinée de la 8 et 9^e année quand les élèves suivent une leçon de langue et trois observations dans la salle de récréation lors des activités parascolaires. Ainsi, nous avons observé l'emplacement physique, la composition et l'organisation de l'école de même que celle de la classe. Deux grilles d'observation, l'une dans la salle de classe et l'autre dans la salle de récréation sont présentées à l'annexe B. Ces grilles ont été adaptées de celles de Merriam (2001, p. 107) et de Bogdan et Biklen (1998, p.179). Ces outils de mesure nous ont aidé à enregistrer le plus d'informations possibles, à inscrire des notes descriptives quant aux discours des élèves, des activités d'apprentissage en cours, du lieu, du temps ainsi que des notes de réflexion personnelles par rapport à la problématique et aux concepts du cadre théorique définis. Après chaque session d'observation, nous avons relu nos notes et nous avons écrit nos réflexions personnelles dans un journal de bord. Ensuite, nous avons fait appel aux participants et

aux acteurs scolaires afin de vérifier les données et les interprétations du chercheur (Savoi-Zjac, 2004). Notre observation a été renforcée par le choix d'une deuxième méthode disponible pour la recherche, soit l'entrevue semi-dirigée auprès des participants et des acteurs scolaires.

L'entrevue semi-dirigée

Dans le cadre de notre projet de recherche, nous avons choisi de réaliser des entrevues individuelles semi-dirigées et des entrevues de groupe semi-dirigées. Selon Merriam (2001), « interviewing is probably the most common form of data collection in qualitative studies in education. In numerous studies it is the only source of data » (p. 70) et « most interviews in qualitative research are semi structured » (p.81). Pour Creswell (2008), les caractéristiques de l'entrevue semi-dirigée dans une recherche qualitative consistent à écouter les points de vue des participants et à demander des questions générales et ouvertes qui permettent aux participants de produire des réponses. Sans doute, l'entrevue semi-dirigée procure une source de données inestimables grâce à ses qualités relationnelles et interpersonnelles (Merriam, 2001; Miller, 2000).

Entrevues individuelles semi-dirigées

Soutenus des avantages de la méthode d'entrevue, nous avons réalisé 11 entrevues individuelles semi-dirigées, chaque entrevue d'une durée d'une heure, dont deux entrevues

individuelles semi-dirigées auprès de chacun des 5 anciens élèves (n=10) et une entrevue individuelle semi-dirigée auprès du directeur de l'école Saint-Philippe Minh.

Nous avons réalisé deux entrevues individuelles semi-dirigées auprès de chaque ancien élève. La première entrevue a servi à connaître les facteurs personnels et environnementaux qui affectent leur identité culturelle ainsi que leurs pratiques d'acculturation. Notre deuxième entrevue réalisée auprès de ces élèves a permis de continuer le travail de la première rencontre, soit de recueillir des données sur la contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à l'identité culturelle, et aussi à corroborer les informations recueillies auprès de l'élève.

Dans le tableau VIII suivant, nous présentons les thèmes abordés lors des entrevues individuelles semi-dirigées auprès des élèves en fonction des objectifs de recherche correspondants. De ces thèmes, nous avons élaboré deux schémas d'entrevues individuelles semi-dirigées distinctes, présentés à l'annexe D.

Tableau VIII– Thèmes abordés lors des entrevues individuelles semi-dirigées auprès des élèves

Thèmes et sous thèmes	Objectifs
<p>Les facteurs personnels qui affectent l'identité culturelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les renseignements personnels - Les valeurs et les croyances personnelles - L'emploi du temps - Les passions, les intérêts, les passe-temps - Les moments mémorables du passé - Les attentes et les rêves <p>Les facteurs environnementaux qui affectent la formation d'identité culturelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les renseignements sur la famille - Les valeurs et les croyances de la famille - Les expériences de l'immigration et ses effets sur soi et sur la famille - Les expériences d'adaptation et d'intégration de soi et de la famille - La vie scolaire - Les expériences d'adaptation et d'intégration au milieu scolaire - La vie communautaire et sociale 	<p>Obj1 (Déterminer les facteurs personnels et environnementaux qui affectent la formation d'identité culturelle des jeunes vietnamiens issus des familles immigrantes de Winnipeg)</p> <p>Obj2 (Connaître les pratiques d'acculturation possibles qu'utilisent ces jeunes pour s'adapter et s'intégrer sans s'assimiler)</p>
<p>Les pratiques d'acculturation pour s'adapter et s'intégrer</p> <ul style="list-style-type: none"> - La culture canadienne et la culture vietnamienne - Les modes d'acculturation - Actions en vue de préserver la culture vietnamienne - Actions en vue d'adopter la culture canadienne 	
<p>La contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l'identité culturelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage de la langue maternelle vietnamienne à l'école Saint-Philippe Minh - Raisons pour l'apprentissage de la langue vietnamienne - Contributions de l'apprentissage du vietnamien à la vie personnelle (développements physique, cognitif, émotionnel et socioculturel), à la famille, à la communauté et à la société canadienne. 	<p>Obj3 (Comprendre la contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l'identité culturelle de ces jeunes)</p>

En ce qui concerne l'entrevue individuelle semi-dirigée auprès du directeur, les thèmes abordés sont identiques aux thèmes utilisés pour élaborer les schémas d'entrevue de groupe semi-dirigée auprès des enseignants et des parents. Ces thèmes sont présentés dans le tableau IX (p. 111).

Entrevues de groupe semi-dirigées

Une entrevue de groupe semi-dirigée d'une durée d'une heure a été réalisée auprès de deux enseignants de la classe de 7^e année et de la classe combinée de 8^e et 9^e années. Une entrevue de groupe semi-dirigée d'une durée de deux heures a également été réalisée auprès des parents de cinq anciens élèves participants à la recherche dont le schéma se trouve à l'annexe D. Selon la revue de littérature, l'entrevue de groupe semi-dirigée permet de trianguler les données recueillies, c'est-à-dire à approfondir, à confirmer ou à débattre les points discutés avec ceux des élèves et de la direction d'école en ce qui a trait à la famille, au milieu scolaire et au contexte communautaire. Notons que ces schémas d'entrevues ont été élaborés à partir des thèmes en fonction des objectifs de recherche correspondants. Ainsi, dans le tableau IX, nous présentons les thèmes abordés lors de l'entrevue de groupe semi-dirigée auprès des deux enseignants et auprès des parents.

Tableau IX – Thèmes abordés lors de l’entrevue de groupe semi-dirigée auprès des deux enseignants, de l’entrevue individuelle semi-dirigée auprès du directeur d’école et de l’entrevue de groupe semi-dirigée auprès des parents

Thèmes	Objectifs
<ul style="list-style-type: none"> - Les jeunes issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg - Les facteurs personnels qui affectent la formation d’identité des jeunes - Les facteurs environnementaux qui affectent la formation de l’identité des jeunes 	<p>Obj1 (Déterminer les facteurs personnels et environnementaux qui affectent la formation d’identité culturelle des jeunes vietnamiens issus des familles immigrantes de Winnipeg)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Les pratiques d’acculturation - L’adaptation - L’intégration - L’assimilation 	<p>Obj2 (Connaître les pratiques d’acculturation possibles qu’utilisent ces jeunes pour s’adapter et s’intégrer sans s’assimiler)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - L’apprentissage de la langue maternelle vietnamienne - La contribution de l’apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l’identité culturelle des jeunes 	<p>Obj3 (Comprendre la contribution de l’apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l’identité culturelle de ces jeunes)</p>

Avec l'observation et l'entrevue, la validité de notre recherche a été renforcée par une troisième méthode de collecte des données dans la recherche qualitative, soit la documentation du matériel écrit, audiovisuel et physique provenant des participants et du milieu scolaire, familial et communautaire.

L'examen des documents

La collecte des documents est une exploration guidée par des questions intentionnées afin d'en trouver des nouvelles idées et des indices (Merriam, 2001). L'examen des documents se fait sous plusieurs angles. Les types de documents examinés ont été présentés dans l'Annexe J - Résumé de l'examen des documents. Les principaux types de documents à considérer comprennent des documents officiels, des documents personnels et des documents d'une culture particulière (Bogdan & Biklen, 1998; Merriam, 2001). Les documents publics de l'école fournissent des renseignements importants pour comprendre en profondeur la situation d'apprentissage du vietnamien comme langue maternelle des participants et les implications de cet apprentissage pour eux. L'examen des documents personnels contribue une image plus détaillée au récit de vie des participants. À part ces documents personnels, il existe en plus de matériel physique ou artefacts appartenant à la culture vietnamienne, à documenter. Ces artefacts représentent sensiblement et symboliquement pour la personne ou pour la communauté, des valeurs traditionnelles, culturelles, spirituelles, sentimentales et relationnelles. Ainsi, ce matériel physique significatif à cette culture particulière favorise une meilleure compréhension du récit énoncé par les participants.

Par conséquent, l'examen des données issues des documents, guidé par le problème et les questions de recherche ainsi que par les thèmes étudiés émergents du cadre théorique, offre une triangulation plus efficace au récit de vie des participants tout assurant une validité méthodologique (Bogdan & Biklen, 1998; Merriam, 2001). L'examen se conduit par le catalogue, c'est-à-dire le classement en catégories avec leur description en détails des données obtenues, la photocopie des documents écrits et la photographie des artefacts accompagnés de l'interprétation des participants. La grille d'examen des documents est présentée à l'annexe E.

En somme, le développement et l'application exhaustifs des méthodes de collecte des données, tenant compte du temps requis et des moyens accessibles au milieu de recherche, ont procuré des dispositifs efficaces permettant la réalisation de l'étape suivante, soit celle de l'analyse des données recueillies.

4.3.3 Analyse des données

Analyser les données obtenues vise à fournir des réponses aux questions de recherche (Creswell, 2008). Il existe plusieurs méthodes d'analyse proposées par les promoteurs de l'étude de cas (Karsenti & Demers, 2004; Merriam, 2001; Stake; 1995; Yin, 2009). Puisque cette recherche vise essentiellement à mieux saisir l'influence de l'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne sur l'identité culturelle des jeunes issus des parents vietnamiens immigrants de Winnipeg, notre recherche a utilisé l'analyse inductive car elle se situe davantage dans une perspective descriptive et interprétative (Bogdan &

Biklen, 1998; Merriam, 2001; Savoie-Zajc, 2004). Ce mode d'analyse consiste en un processus de raisonnement inductif qui utilise nos notes et nos transcriptions pour y faire ressortir des thèmes (ou catégories) généraux et créer des liens entre eux (Creswell, 2008; Merriam, 2001). Ces catégories ou thèmes servent à produire finalement une image plus large et plus consolidée (Berg, 2007; Tesch, 1990), qui contribue à la construction des histoires de vie des participants.

Pour effectuer les analyses des observations et des entrevues, nous avons privilégié une approche de type « analyse de contenu ». Selon L'Écuyer (1990), l'analyse de contenu est une « méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification » (p. 9). L'analyse de contenu consiste en premier lieu à organiser et à transcrire les enregistrements sonores lors des entrevues en un rapport écrit. Le schéma de transcription, adapté de Merriam (2001, p. 92) et placé à l'annexe F, comporte trois parties. Ce schéma met en parallèle la position de la bande sonore, le texte transcrit et les notes prises sur le site. De même, toutes les données recueillies lors des observations et de l'examen des documents sur le terrain ont été retranscrites. Ces rapports transcrits des séances d'observation, des entrevues et de l'examen des documents ont servi à réaliser l'analyse des données en fonction de chaque objectif de recherche. Ainsi, pour Creswell (2008), l'examen de ces rapports transcrits combiné à l'ensemble des notes prises sur le site, nous aide à identifier et à faire ressortir des thèmes informatifs lors de l'analyse des données. C'est à partir de ces thèmes que nous pouvons interpréter ultérieurement le sens du discours des participants. Pour Merriam (2001), l'analyse du récit oral transcrit

signifie, « [...] emphasis is on the stories people tell and on how these stories are communicated - on the language used to tell the stories » (p.157).

Dans notre projet de recherche, la méthode d'analyse des données utilisée s'est inspirée des modèles de Creswell (2008), de Clandinin et Connelly (2000), et de Merriam (2001) qui proposent les étapes d'analyse de contenu utilisées pour les récits de vie dans les recherches de caractère narratif. Le tableau X présente les cinq grandes étapes générales de notre analyse de contenu.

Tableau X – Synthèse des étapes de l'analyse de contenu

Étapes générales de l'analyse de contenu	
Étape 1	Retranscription des données
Étape 2	Lecture préliminaire
Étape 3	Reconstruction du récit
Étape 4	Processus de catégorisation et de codification
Étape 5	Description scientifique
Étape 6	Interprétation des résultats

En premier lieu, toutes les données transcrites des observations et des entrevues ont été retranscrites. Par la suite, nous avons relu le texte retranscrit pour saisir le sens général du

matériel. Après la lecture du texte au complet, nous avons utilisé ces informations pour reconstruire le récit selon une structure à trois dimensions, soit l'interaction, la continuité et la situation (Clandinin & Connelly, 2000; Creswell, 2008; Merriam, 2001). L'interaction consiste à établir des relations entre le participant et les individus impliqués dans sa vie, tenant compte des intentions et des points de vue des personnes en jeu. La continuité suit un parcours dans le temps, qui relie les événements du passé au présent. La situation comprend le contexte, le temps, la place et l'emplacement physique. Le récit, une fois restitué a été soumis à la codification. Afin de pouvoir garder un contrôle plus efficace de l'analyse des données ressortissant du récit de vie, nous avons utilisé une codification manuelle. Pour préparer ce processus de codification, nous avons rédigé en premier lieu une liste préliminaire comprenant des catégories analytiques, ou codes, qui étaient dérivés des objectifs de recherche. La codification consistait à subdiviser le récit en des segments et à étiqueter ces segments avec des codes dérivés des objectifs de recherche et trouvés dans la liste préliminaire au début. Ces codes sont constitués de mots ou d'expressions courtes décrivant le sens du segment. Suite à la codification de tout le récit, nous avons regroupé les codes semblables, puis nous avons réduit la redondance dans ces codes et nous avons révisé tout le récit pour en découvrir l'émergence d'autres codes tout en faisant attention à souligner les citations des participants qui supportent les codes.

Les thèmes émergés du récit sont des codes semblables abrégés pour former des idées majeures générales. Selon Creswell (2008), la saturation des thèmes lors du codage et la variation dans les perspectives des différents participants et dans les sources des données

suppose en grande partie la crédibilité de l'analyse de données. L'auteur suggère d'aller plus loin afin d'établir des connections entre ces thèmes pour les regrouper en des thèmes principaux. Il peut arriver qu'un énoncé dans le récit puisse renfermer plus d'un sens. Dans une telle circonstance, cet énoncé appartient à plus d'une catégorie dans notre quantification des unités d'enregistrement. Enfin, à la suite de la codification, selon L'Écuyer (1990), nous devons quantifier les énoncés en fonction de chaque thème identifié. Il est à noter que notre analyse n'a pas inclus l'étape de quantification des énoncés comme prévue puisque selon L'Écuyer (1990), la quantification n'est pas nécessaire lorsque les échantillons sont restreints à cause des petits groupes. Par conséquent, les fréquences seraient trop faibles pour être quantifiées.

En résumé, la catégorisation et la codification des données qui ont été recueillies dans le cadre de cette recherche à caractère narratif ont suivi les étapes suivantes :

- Retranscription des données
- Lecture préliminaire du matériel au complet
- Regroupement des unités d'enregistrement dans les thèmes (catégories) dérivés des objectifs de recherche et établis dès le début

4.4 Validation des données

Selon Creswell (2008), la validation des données d'une recherche veut dire que « [...] the researcher determines the accuracy and credibility of the findings through stratégies such as member checking or triangulation » (p.266). Pour nous assurer de la validation des données dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé le processus de triangulation.

Creswell (2008) définit la triangulation comme:

the process of corroborating evidence from different individuals (e. g., a principal and a student), types of data (observational fieldnotes and interviews), or methods of data collection (e. g., documents and interviews) in descriptions and thèmes in qualitative research. (p.266)

Cette validation se réalise par la richesse des sources de données et la variété des méthodes de collecte des données (Yin, 2009). Ainsi, deux types de triangulation ont été privilégiés dans notre recherche, soit la triangulation des sources (ancien élève, enseignant, direction d'école et parents) et la triangulation des méthodes (observation participante, entrevue individuelle semi-dirigée, entrevue de groupe semi-dirigée, examen des documents). Nous avons fait appel aux acteurs scolaires (enseignants et directeur d'école) et aux parents pour trianguler les données des élèves. Bogdan et Biklen (1998), Creswell (2008) et Stake (2003) suggèrent un autre processus de triangulation, soit de comparer les expériences entre les participants. Ainsi, un autre moyen utilisé pour détecter et corriger la possible distorsion dans l'interprétation consiste à comparer les récits des informants (Whyte, 1982, cité dans Merriam, 2001). Dans notre recherche,

nous avons regroupé les discours des anciens élèves pour en faire ressortir des convergences entre nos données recueillies auprès de chaque élève (Yin, 2009).

De plus, notre sélection rigoureuse des participants et la qualité de notre interaction avec eux ont affecté aussi bien la crédibilité de notre recherche. C'est ce que Savoie-Zajc (2004) appelle des critères méthodologiques et des critères relationnels dans la recherche qualitative et interprétative en éducation. Pour répondre aux critères méthodologiques, les sources de données que nous avons utilisé proviennent des anciens élèves sélectionnés selon les critères préétablis, des acteurs scolaires et des parents impliqués dans l'éducation de leurs enfants. Nous avons respecté les critères relationnelles en habilitant les participants à parler de leurs expériences et en sollicitant leur collaboration pour vérifier le récit reconstitué et clarifier le sens tiré des données (Berg, 2007; Savoie-Zjac, 2004) suite à la collecte de données. Considérant nos préoccupations quant à la rigueur scientifique de ce projet de recherche, nous avons privilégié une stratégie de validation basée sur la triangulation des données et des sources. En ce qui concerne la fiabilité des instruments de mesure, elle a été vérifiée par l'analyse de cohérence des résultats obtenus à partir des divers modes de collecte de données.

4.5 Principales opérations de la recherche

Le tableau XI présente de façon schématique les trois principales étapes de la recherche et leurs sous-étapes ainsi que les échéanciers.

Tableau XI - Synthèse des principales opérations de la recherche

Étapes	Étapes	Échéancier
Échantillonnage	<ul style="list-style-type: none"> • Prise de contact avec le curé de la Paroisse Saint-Philippe Minh • Prise de contact avec le directeur, les enseignants et les parents impliqués dans le projet de recherche • Sélection des anciens élèves • Signature du formulaire de consentement 	Automne 2014
Collecte des données	<ul style="list-style-type: none"> • Observations participantes en classe et dans la cour d'école • Entrevues individuelles semi-dirigées auprès des élèves et du directeur d'école • Entrevues de groupe semi-dirigées auprès des enseignants et des parents • Examen des documents personnels des élèves et des documents publics de l'école 	Hiver 2014
Analyse	<ul style="list-style-type: none"> • Élaboration d'une grille de codage • Transcription du verbatim des entrevues • Analyse préliminaire des observations et des entrevues • Validation des données par triangulation • Création de matrices • Analyse de matrices • Rédaction 	Printemps 2015

4.6 Forces et limites de la recherche

Reconnaissant que notre projet de recherche se caractérise par une étude de cas, il s'avère opportun de s'attarder aux travaux de Gagnon (2012) quant à l'usage de cette méthode. L'étude de cas est une méthode de recherche qui semble démontrer plusieurs forces. À ce titre, Gagnon (2012) résume les principales forces de l'étude de cas en ces termes:

La première des grandes forces de *L'étude de cas comme méthode de recherche* est de fournir une analyse en profondeur des phénomènes dans leur contexte. La deuxième, elle, offre la possibilité de développer des paramètres historiques. La troisième est d'assurer une forte validité interne, les phénomènes relevés étant des représentations authentiques de la réalité étudiée. (p. 2-3)

Ainsi, le choix de la situation limitée, restreinte et unique du milieu d'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne à l'école Saint-Philippe Minh, nous a permis de comprendre en profondeur le phénomène de l'impact de l'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne sur l'identité des jeunes dans le contexte particulier des immigrants vietnamiens de Winnipeg. De plus, notre étude de cas basée sur le récit oral des élèves cherche à analyser le récit de chaque élève suivant la continuité historique de chacun, pour en tirer des informations chronologiques qui incluent le passé, le présent et le futur de chaque individu (Creswell, 2008). Basée sur l'histoire de vie des élèves, notre recherche assure une forte crédibilité puisque nous avons compris chaque situation du point de vue des élèves afin de percevoir le sens et les réflexions personnelles que les élèves donnent à leurs expériences (Crahay, 2010). Soulignons que la collecte et l'analyse des données provenant des différents personnes impliquées (enseignants, directeur et parents) issus de modes d'investigations variés ont contribué également à enrichir les

histoires de vie des élèves. Ainsi, les récits de leur vie passée et présente offrent des représentations authentiques de la réalité.

Néanmoins, il nous semble nécessaire de relever quelques limites reliées aux différentes méthodes de collecte des données utilisées dans le cadre de cette recherche. L'étude de cas exige beaucoup de temps pour la réalisation des observations, des entrevue semi-dirigées, de l'examen des documents ainsi que pour l'analyse et le traitement des données (Gagnon, 2012; Merriam, 2001; Yin, 2009). De plus, puisque nous avons agi en tant qu'instrument principal durant ces opérations, nous pouvions nous exposer aux risques de biais et aux préjugés basés sur les valeurs et les suppositions personnelles (Creswell, 2008). Pour compenser aux exigences de temps et minimiser les risques de subjectivité, Yin (2009) et Merriam (2001) proposent d'ajouter au récit de vie des élèves d'autres sources convergentes d'information. À ce titre, les sources proposées qui ont été utilisées dans ce projet de recherche venaient des parents, de l'administration d'école, du corps enseignant, des documents personnels du participant, des documents publics de l'école et des artefacts culturels de l'élève et de la communauté.

Nous étions conscients que l'obtention et la vérification des données auprès des participants pouvaient présenter des limites (Merriam, 2001). Devant nos tentatives d'investigation, il est possible que la réserve, l'attitude restreinte ou la résistance des participants aient nui à l'ouverture et l'accueil. Le silence ou le sourire au lieu des réponses à nos questions pouvaient être les seuls signaux linguistiques et comportementaux à sonder, à comprendre ou à interpréter. Ces lacunes pouvaient être

compensées par certaines mesures préventives. Ainsi, nous tenions de nous familiariser préalablement avec les participants et leur milieu scolaire par des visites non officielles avant de débiter la recherche. Nous avons cherché à comprendre la culture vietnamienne et les modes de fonctionnement de leur école (Yin, 2009). Ces préparations préliminaires nous ont aidés à établir la confiance et la coopération nécessaire avec les participants (Creswell, 2008). Nous tenons à souligner que nous avons déjà un haut niveau de connaissances culturelles de la culture vietnamienne puisque nous sommes d'origine vietnamienne établie à Winnipeg depuis plus de trente ans.

En somme, à part les risques à surveiller et les limites à surmonter ou à accepter, les forces de l'étude de cas basée sur le récit de vie emportent sur ses limites (Merriam, 2001; Yin, 2009). Pour contrer les faiblesses issues de l'étude de cas, des dispositifs et des mesures préventives ont été conçus, développés et maintenus pour assurer l'objectivité, la faisabilité et le caractère scientifique de ce projet de recherche.

Chapitre 5 - Présentation et interprétation des résultats

Introduction

La présentation et l'interprétation des résultats, divisées en trois sections, font l'objet de ce chapitre: La première section (section 5.1) rappelle les objectifs de la recherche. La deuxième section (section 5.2) offre un regard sur les profils des participants. La troisième et dernière section (section 5.3) présente, en fonction des objectifs de recherche, les principaux résultats qui ont émergé des outils de la collecte de données.

5.1 Rappel des objectifs de la recherche

L'objectif principal que visait cette recherche était de chercher à connaître l'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg. Afin d'atteindre ce but, les résultats et leurs interprétations, basées sur les données recueillies des observations, des entrevues semi-dirigées individuelles ainsi que de groupe conduites à l'école de langue vietnamienne Saint-Philippe Minh, de même que l'examen des documents, seront présentées en fonction de ces trois objectifs spécifiques:

Le 1er objectif (Obj1) est de déterminer les facteurs personnels et environnementaux qui affectent la formation de l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes de Winnipeg.

Le 2e objectif (Obj2) est de connaître les pratiques d'acculturation possibles qu'utilisent ces jeunes pour s'adapter et s'intégrer sans s'assimiler.

Le 3e objectif (Obj3) est de comprendre la contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l'identité culturelle de ces jeunes.

Pour chacun de ces trois objectifs spécifiques, nous avons relevé les éléments significatifs des écrits, des discours et des observations faits auprès de ces différents participants: les anciens élèves, le directeur d'école, les parents et les enseignants. Le discours originel, émis en langue vietnamienne par les participants, a été enregistré, puis traduit intégralement en français. Ces propos ont été rassemblés par thèmes et présentés en ces trois regroupements : (1) les anciens élèves, (2) le directeur et les enseignants, (3) les parents, afin de faciliter la présentation et l'interprétation des résultats. Une synthèse s'ensuivra après la présentation de chaque groupe. Nous commençons la présentation des résultats avec l'introduction du profil des participants.

5.2 Profil des participants

La différence entre les participants se retrouve dans l'histoire de vie passée et présente de chaque individu. Les expériences vécues affectent leur perception de soi et des autres, leur attitude et leur comportement, formant ainsi une partie de leur identité. Le profil des participants, construit à partir des expériences de vie que les participants ont partagées lors de l'entrevue, nous aident à mieux comprendre ces derniers.

5.2.1 Anciens élèves

Les cinq anciens élèves de l'école de langue vietnamienne Saint-Philippe Minh ont les traits communs suivants: ils sont nés à Winnipeg et y ont grandi. Leurs parents font partie des immigrants Vietnamiens. Leur langue maternelle est la langue vietnamienne, ce qui signifie que la langue vietnamienne fut leur première langue apprise à la maison durant l'enfance et est encore comprise par eux au moment de notre entrevue (Statistique Canada, 2014). Ils ont entrepris l'apprentissage de la langue vietnamienne dès le jeune âge. Ils sont bilingues vietnamien et anglais. Tous s'impliquent dans la vie communautaire et au mouvement de jeunesse de la Paroisse Saint-Philippe Minh. Néanmoins, chacun de ces jeunes participants possède des caractéristiques propres à soi soit l'âge, le nombre de frères et sœurs, les intérêts, les moments heureux, les projets d'avenir, les années passées à l'école de langue vietnamienne, l'éducation, la carrière et les différents engagements dans la communauté. Ce qui suit est la description générale des caractéristiques de chacun.

Mh: C'est une jeune femme de 26 ans (née en 1989). Elle a une jeune sœur de 24 ans. Ses intérêts consistent en des activités artistiques, musicales, sportives, et des randonnées dans la nature. L'anglais, l'art, la philosophie et la pharmacie sont ses matières préférées à l'école. Malgré l'absence du père dans la famille, elle a reçu des appuis précieux de ses grands parents. À un moment donné, elle allait à l'école de langue vietnamienne. Cependant, après un certain temps, elle l'a laissée tomber, faute de motivation. Son apprentissage de la langue vietnamienne avec sa grand-mère lui a

procuré des instants les plus mémorables et les plus heureux dans sa vie. Elle est une diplômée en pharmacie à l'Université du Manitoba en 2014. Depuis sa graduation, elle travaille pour une pharmacie à Winnipeg. Elle s'implique activement dans les activités de sa communauté vietnamienne. Elle y agit comme un des leaders du mouvement de jeunesse, maître de cérémonie lors des célébrations culturelles et lectrice pendant la messe.

Ph: Ph est un jeune homme de 27 ans (né en 1988). Il a une sœur plus âgée et un frère plus jeune qui, lui aussi, participe à ce projet de recherche. Ph se passionne pour le hockey, ce qui lui procure, d'heureux moments de loisir et de divertissement partagés avec ses amis proches et avec d'autres Canadiens. Il reconnaît que les mathématiques constituent sa discipline préférée à l'école. Cette préférence a facilité ses études universitaires en sciences. Il a gradué en thérapie respiratoire à l'Université du Manitoba en 2014 et travaille depuis à l'Hôpital Victoria de Winnipeg. Ph est un finissant de l'école de langue vietnamienne de la Paroisse Saint-Philippe Minh où il a fait 11 ans d'étude. À ce moment, il s'engage activement dans les activités communautaires vietnamiennes et travaille à titre de chef responsable de l'organisation du mouvement de jeunesse de la Paroisse Saint-Philippe Minh.

Lo: C'est un jeune homme de 24 ans (né en 1991). Il est le petit frère de Ph. Lo possède une vive passion pour l'automobile, soit l'allure, le design, la mécanique et tout ce qui touche à l'industrie d'automobile. Ses plus beaux moments sont lorsqu'il nettoie et entretient son automobile. Son rêve est de devenir le propriétaire d'un garage dans le

futur. En 2016, il complètera ses études en soins infirmiers au Collège Red River. Lo est un finissant de l'école de langue vietnamienne Saint-Philippe Minh où il a passé 11 ans d'étude. Lo s'implique activement à la vie paroissiale, fonctionnant en différents rôles comme aide enseignant, leader du mouvement de jeunesse, lecteur à la messe et bénévole aux célébrations culturelles de la communauté vietnamienne.

Mi: C'est une fille de 21 ans (née en 1994). Mi a un frère plus jeune et sa sœur Th qui fait partie des participants à ce projet de recherche. Ses plus beaux moments passés peuvent se retracer aux célébrations culturelles de la communauté où elle se joignait aux autres jeunes de son âge pour présenter des chants vietnamiens, des danses et autres performances artistiques. Quant à ses intérêts, elle aime pratiquer l'exercice physique et explorer la nature. À l'école, elle s'intéresse aux mathématiques. En 2015, elle a fini ses études de 3 ans en sciences générales à l'Université de Winnipeg. Elle projette réaliser ses études et poursuivre sa carrière dans le domaine de la santé. Une finissante de l'école de langue vietnamienne de la paroisse, elle y retourne pour travailler comme aide enseignante à la Maternelle. Parmi ses implications à la vie communautaire comptent les diverses fonctions comme leader de groupe du mouvement de jeunesse, aide cuisinière à la cantine, lectrice et servante à la messe.

Th: Th est une fille de 18 ans (née en 1997). Elle est la jeune sœur de Mi. Puisque sa sœur Mi et elle sont très proches l'une de l'autre, elles partagent les mêmes intérêts, soit aller ensemble à l'entraînement physique et faire des excursions dans la nature. Les instants les plus heureux et les plus mémorables sont reliés aux moments où elle chantait

des chansons et récitait des poèmes en vietnamien, appris de l'enseignante, sur la scène à l'occasion d'une célébration culturelle de la communauté. Th est une étudiante en 12^e année à l'école Kildonan-East Collegiate, qui sera diplômée en 2015. Son projet de carrière n'est pas encore déterminé. À l'école, les mathématiques sont au premier rang de ses matières préférées. Après avoir complété ses études à l'école de langue vietnamienne, elle a travaillé comme aide enseignante auprès de sa mère qui enseigne les cours de religion en vietnamien. À la cantine, elle aide ses parents à préparer et à vendre les mets vietnamiens pour les prélèvements de fonds communautaires. Th participe au mouvement de jeunesse de la paroisse à titre de chef d'équipe et fonctionne comme lectrice à la messe.

5.2.2 Directeur d'école

Âgé de 41 ans, M. C était enseignant de cette école pendant 7 ans avant de devenir le directeur par intérim pour l'année scolaire 2014-2015. Immigrant du programme provincial Candidat du Manitoba (Provincial Nominee) pour travailleurs spécialisés, il fait partie de la dernière vague d'immigration des Vietnamiens à Winnipeg, de 1999 jusqu'à présent. Né après 1975, il ne connaît pas les expériences de la guerre du Vietnam et celles des générations antérieures qui sont sortis illégalement de leur pays par voie de mer et qui ont été acceptés au Canada comme réfugiés. Tandis que les réfugiés viennent avec les mains vides et doivent recourir au gouvernement ou à un organisme charitable canadien, les immigrants légaux comme le cas des travailleurs spécialisés doivent s'assurer de leur indépendance financière. Ces derniers trouvent plus de supports moral et

psychologique du réseau de la communauté vietnamienne locale déjà développée et bien établie comme les commerces vietnamiennes, l'école de langue vietnamienne et la paroisse vietnamienne. Étant directeur d'école, M. C est responsable du corps enseignant, du personnel d'aide aux enseignants, de 130 élèves, du comité des parents, du développement professionnel, du programme et des ressources pédagogiques. Membre du Conseil pastoral de la Paroisse Saint-Philippe, il est un des représentants au comité qui coordonnent les activités éducatives incluant l'enseignement de la langue vietnamienne, l'enseignement religieux et le mouvement de jeunesse.

5.2.3 Parents

Les parents des cinq élèves participants forment la première génération des immigrants vietnamiens au Canada. Ils sont nés au Vietnam pendant la guerre et appartiennent à la vague des réfugiés acceptés au Canada dans les années 1975- 1990. Ils gardent encore des souvenirs vifs de cette période difficile dans leurs vies. Mme D, mère de Mh, est arrivée par voie légale au Canada en 1983, à l'âge de 25 ans, grâce au parrainage de sa tante. Son éducation dans une école française au Vietnam lui a permis de s'intégrer plus rapidement à la communauté d'accueil. M. C, père de Ph et Lo, arrivait à Winnipeg en 1982, à l'âge de 30 ans, par voie de mer. Avec la ténacité, il a réussi à bien s'adapter au changement de travail, soit du travail intellectuel auparavant au travail manuel d'à présent. M. M, père de Mi et Th, arrivait à Winnipeg en 1980, par voie de mer, à l'âge de 17 ans. Après des difficultés au début, M. M et sa femme T s'adaptent bien aux changements dans leur nouvelle vie.

5.2.4 Enseignants

Le profil des enseignants provient de l'entrevue et de l'observation dans leurs salles de classe. Âgés tous les deux de 40 ans, M. P et M. M sont nés après la guerre du Vietnam. Ils font partie des immigrants Vietnamiens qui sont arrivés au Canada comme travailleurs spécialisés dans le cadre du programme provincial Candidat du Canada (Provincial Nominee). M. P s'est joint au personnel enseignant de l'école depuis quelques années, au début comme titulaire de la 5e année, puis enseignant de la 7e année qui comprend 7 élèves pour l'année scolaire 2014-2015. Arrivé au Canada en février 2014, M. M enseigne la classe combinée de 4 élèves de la 8e année et 1 élève de la 9e année. Tous les deux enseignants ont des enfants qui fréquentent l'École Saint-Philippe Minh. L'introduction du profil de chacun des participants nous permet de comprendre mieux leur point de vue lors de la présentation des résultats qui se poursuit à l'étape suivante.

5.3 Présentation des résultats

Dans cette partie, nous présentons les principaux résultats et leur interprétation en fonction de chaque objectif spécifique de la recherche.

5.3.1 Objectif 1: Déterminer les facteurs personnels et environnementaux.

Tel qu'indiqué au chapitre précédent, nous avons utilisé les travaux de Creswell (2008) dans l'analyse des données recueillies en terrain. Les résultats des analyses nous ont

aidés à répondre à la question dérivée de l'objectif 1: Quels sont les facteurs qui affectent la formation d'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes de Winnipeg? Selon les propos énoncés par les cinq anciens élèves, le directeur d'école, les parents et les deux enseignants, nous avons identifié les deux thèmes reliés à l'objectif 1: 1) facteurs personnels, 2) facteurs environnementaux.

Thème 1: Facteurs personnels

Lors de l'analyse des facteurs personnels, nous avons pu faire ressortir deux sous thèmes spécifiques suivants: les valeurs vécues par les anciens élèves - les défis et difficultés rencontrées dans leurs vies.

Les valeurs

Les énoncés des anciens élèves sont tirés de la traduction de la transcription des entrevues individuelles semi-dirigées auprès des élèves (TTEAE). Les anciens élèves préconisent ces valeurs ou groupes de valeurs similaires: 1) la sincérité (Mh et Lo) ou la confiance qu'on lui fait (Ph) - 2) la discipline (Ph et Th) ou la détermination (Mh) ou l'effort (Ph et Th) - 3) l'estime de l'éducation (tous les anciens élèves ont exprimé cette valeur par le témoignage de leur performance et accomplissement à l'école) - 4) la liberté (Lo., Th) ou le choix personnel (Ph) - 5) le respect mutuel (Mh et Th) ou le traitement égal des autres (Ph, Lo, Mi). À cet égard, Th exprime: « (...) *accepter le fait qu'on est aussi Vietnamien* » (Document TTEAE, n.1, p.1). ou Mi: « (... *Que les autres) respectent qui je suis* » (Document TTEAE, n.1, p.1). ainsi que Ph: « (...) *se sentir Vietnamien et en être fier*

(Document TTEAE, n.7, p. 4) - 6) le service aux autres (Mh, Ph, Lo, Mi, Th) - 7) la capacité d'adaptation (Ph) ou la flexibilité (Lo) - 8) le respect de la culture vietnamienne (Ph, Lo, Th, Mi) - 9) l'effort pour préserver la langue vietnamienne (Mh, Ph, Lo, Mi et Th). De cette dernière valeur, tous les cinq anciens élèves ont cité des souvenirs vifs de leurs expériences d'apprentissage de la langue vietnamienne. À titre d'exemple, pour Mh, les plus beaux moments qu'elle garde encore dans sa mémoire arrivaient quand elle a « *appris à parler et à écrire en vietnamien avec ma grand-mère* » (Document TTEAE, n.6, p.2). - 10) l'engagement dans sa communauté (Mh, Ph, Lo, Mi, Th). Sur ce point, Legault et Roy (2008) soulignent que: « l'analyse des valeurs dépasse l'observation rationnelle et fait appel à l'affectivité » (p.199).

Les défis et les difficultés dans la vie

Les défis et les difficultés sont présentés selon les perspectives des anciens élèves, des parents et du directeur ainsi que des deux enseignants d'école. Pour Mh et Ph, le défi consistait en l'utilisation de la langue vietnamienne ou la confusion entre les deux langues apprises à l'enfance. Mh décrit ce défi : « (...) *le parler vietnamien (...) tellement gênant et confus (...) ne pas être capable d'exprimer mes pensées avec justesse et vitesse (...) prendre du temps pour chercher des mots difficiles* » (Document TTEAE, n.8, p.2). De la part de Ph, il explique: « *Quand j'ai commencé mes études à l'école (publique...) la langue que je parlais s'entremêlait entre le vietnamien et l'anglais (...) une confusion pour moi* » (Document TTEAE, n.8, p.5). Pour surmonter ce défi, Mh s'appuyait sur ces stratégies: « (...) *faire des lectures (d'épîtres) pour la messe (vietnamienne...) parler plus (souvent) avec d'autres vietnamiens plus âgés (...) parler le vietnamien plus souvent et l'utiliser dans différents contextes (...) je demandais à ma mère* » (Document TTEAE,

n.9, p.2.). Quant à Ph, il renforçait sa langue vietnamienne grâce à l'apprentissage de la langue vietnamienne à l'école vietnamienne et à l'utilisation des ressources culturelles disponibles chez lui telles que les disques de vidéo et les émissions de télévision vietnamienne. (Document TTEAE, n.9). De plus, Mh, Mi et Th ont trouvé que la gestion du temps leur posaient un autre défi.

Les propos des parents sont tirés de la traduction de la transcription de l'entrevue de groupe semi-dirigée auprès des parents (TTEP). De la part des parents, M. C a relevé la protection excessive des parents comme une difficulté particulière pour les jeunes Vietnamiens. Il explique: « *les parents vietnamiens gardent encore des influences du pays d'origine. Nous voulons protéger trop les enfants (...) Les parents canadiens laissent leurs enfants être plus indépendants* » (Document TTEP, n. 6, p.5, 6). Mme D et M. M redisent la difficulté dans la gestion du temps que leurs enfants ont déjà mentionnée. À cet égard, Mme D (mère de Mh) confirme: « *elles (ses deux filles) sont surchargées d'activités, ce qui affecte leurs études postsecondaires* » (Document TTEP, n. 7, p. 6). M. M (père de Mi et Th) ajoute: « *la plus grande difficulté pour eux est le devoir d'école. Il faut qu'ils aillent au lit tard et se lèvent tôt. Il faut planifier le temps et l'horaire de la semaine. Ils ont besoin de l'aide dans leurs devoirs d'école* » (Document TTEP, n. 7, p. 6).

Les énoncés du directeur et des enseignants sont tirés de la traduction de la transcription des entrevues semi-dirigées auprès le directeur et les enseignants (TTED). De leur part, le directeur C et l'enseignant P sont de l'opinion unanime que l'apprentissage de langue

vietnamienne pose un grand défi aux jeunes Vietnamiens nés ici. Le directeur C explique: « (...) *difficulté de la langue vietnamienne les décourage parfois (...) La langue vietnamienne est difficile parce qu'elle a plusieurs accents.... Apprendre l'anglais se fait plus vite tandis qu'apprendre le vietnamien est plus lent pour eux* » (Document TTED, n.1, p.1, 2). L'enseignant P ajoute:

Pour les élèves nés ici... il y aurait probablement de la confusion entre les deux langues, comme utiliser des mots de l'une à la place de l'autre... À l'âge scolaire, le temps consacré à l'usage de l'anglais domine celui du vietnamien. Ils deviennent de plus en plus forts en anglais et de plus en plus faibles en vietnamien. Ils commencent à avoir des défis en langue vietnamienne (Document TTED, n.1, 2, p.1).

Le défi du parler vietnamien amène une difficulté quant à l'usage quotidien de la langue vietnamienne, ce qu'a confirmé le directeur C :

Ce qui est difficile (...) c'est de parler. Quand ils ne parlent pas correctement, ils ne se sentent pas confiants en eux (...) ils y mêlent des mots anglais (...) parlent moitié anglais moitié vietnamien (...) manque du vocabulaire (...) La difficulté (...) parler en vietnamien en dehors de la classe. Ils parlent la plupart du temps en anglais (Document TTED, n.1, p.2).

L'enseignant P remarque: « (...) *pour les élèves nés au Canada (...) ils apprennent le vietnamien (à l'école) comme une langue seconde (...) les jeunes nés ici feront face à la difficulté dans la langue vietnamienne* » (Document TTED, n.2, p.1). La difficulté dans la pratique de la langue vietnamienne peut décourager son usage par les jeunes, ce qui entrainerait à l'érosion de la langue. Dao et Bankston (2010) ont reconnu cette difficulté chez les jeunes Vietnamiens aux États-Unis: « Recent trends, however, threaten an exponential erosion of the Vietnamese language in the form of a burgeoning native-born

population of young people » (p.144). Selon les deux enseignants P et M, à la difficulté langagière s'ajoute la difficulté culturelle. L'enseignant P explique: « *Dans l'attitude, le comportement et les actions, il existe de la différence entre la culture vietnamienne et la culture canadienne* » (Document TTED, n.2, p.1). L'enseignant M ajoute: « (...) *difficile de faire la distinction entre les valeurs de la culture vietnamienne et celles de la culture canadienne. Par exemple, le lien familial plus proche et plus serré par rapport à l'indépendance et l'autonomie personnelle ou (l'exigence) des convenances (sociales) face à la liberté personnelle* » (Document TTED, n.2, p.1). Suite à la présentation des sous thèmes « les valeurs, les défis et les difficultés » qui font partie du thème « les facteurs personnels », nous procédons à la présentation du thème « les facteurs environnementaux ».

Thème 2: Facteurs environnementaux

Lors de l'analyse du thème 2 « les facteurs environnementaux », trois sous thèmes se font remarquer particulièrement: l'expérience migratoire des parents, la relation avec les pairs et l'implication dans la vie communautaire vietnamienne. À chaque sous thème, nous présentons le point de vue de chaque regroupement suivant: les anciens élèves - les parents - le directeur et les enseignants d'école.

L'expérience migratoire des parents

L'expérience migratoire des parents affecte certainement la formation de l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens. Les enfants savent que leurs parents sont des réfugiés

du Vietnam au Canada, à la recherche de liberté (Mh, Ph, Lo, Mi, Th). Leurs parents ont vécu une période difficile après la guerre du Vietnam (perte d'emploi, prison, pauvreté, peur, labeur pénible forcé) et au moment de leur arrivée au Canada (incompétence dans des langues officielles, emploi incompatible, espace de logement restreint pour plusieurs membres de la famille et revenu insuffisant pour une grande famille). Les parents ont confirmé le témoignage de leurs enfants tout en ajoutant les épreuves qu'ils ont souffertes avant d'arriver au Canada telles que les difficultés économiques suite à la guerre du Vietnam, la répression politique et religieuse du nouveau régime ainsi que les nouvelles guerres entre le Vietnam et ses pays voisins. Ainsi, selon Jarvis (2009), l'enfant en arrivant à la salle de classe pour apprendre la langue maternelle vietnamienne, il y apporte toute l'histoire vécue par ses parents.

La relation avec les pairs

Les cinq anciens élèves ont souligné que la relation avec les pairs occupe une place prééminente dans leurs vies. Ces pairs comprennent les jeunes Vietnamiens dans leur communauté, les amis et amies à l'école publique et ceux dans leur vie sociale, y inclus les collègues du milieu de travail. Lorsque questionnés sur la signification de l'appartenance à ces groupes de pairs, tous les anciens élèves ont souligné leur importance avec des remarques suivantes: Mh: « (...) *parties principales de ma vie* » (Document TTEAE, n.30, p.6), Ph: « (...) *très importants pour moi (...) difficile de m'impliquer dans (...) la paroisse sans (...) ces amis* » (Document TTEAE, n.30, p.11), Lo: « (...) *important (...) une partie de ma vie (...) se confier ou s'amuser... nous comprendre* » (Document TTEAE, n.30, p.7), Mi: « (...) *l'appui moral* » (Document TTEAE, n.30, p.7), Th: « *Quand je suis triste (...) besoin de parler (...) nous entraider* » (Document TTEAE, n.30,

p.7). À la lumière de ces discours, nous constatons que la relation avec les pairs et l'amitié sont au cœur de la vie des jeunes.

L'implication dans la communauté vietnamienne

Tous les cinq anciens élèves ont indiqué qu'ils participent régulièrement au mouvement de jeunesse et aux célébrations culturelles de la communauté. De plus, ils agissent comme aides enseignantes aux cours de langue vietnamienne (Lo, Mi) ou aux cours de religion en vietnamien (Th), lectrices à la messe vietnamienne (Mh, Mi, Th) et bénévoles à la cantine (Mi, Th). Nous terminons la présentation des résultats reliés à l'objectif 1 avec une synthèse qui résume les faits importants et les interprétations de notre part.

Synthèse

À la question reliée au thème « *les facteurs personnels* », les participants ont répondu par l'entremise des réponses aux sous thèmes « *les valeurs, les défis et les difficultés* » dans leurs vies. Le choix des valeurs fortement prisées dans la tradition vietnamienne telles que la discipline, la détermination, l'effort, l'estime de l'éducation, le respect de sa culture, l'adaptation, la flexibilité, l'effort pour préserver sa langue maternelle, l'engagement dans sa communauté ethnique, indiquent l'influence de la culture vietnamienne. Par contre, le choix des valeurs promues dans la société canadienne telles que la liberté personnelle, le respect mutuel de la différence, le traitement égal dans la diversité et le service aux autres révèle l'influence de la culture canadienne. Pour les participants, les défis et les difficultés consistent dans l'apprentissage et l'usage de la langue vietnamienne, la gestion du temps et la différence entre la culture canadienne et la culture vietnamienne dans les valeurs, l'attitude, le comportement et les actions.

À la question reliée au thème « *les facteurs environnementaux* », les anciens élèves ainsi que leurs parents ont répondu par l'entremise des réponses aux sous thèmes « *l'expérience migratoire des parents, la relation avec les pairs et l'implication dans la vie communautaire* ». Les enfants sont influencés par les expériences et les valeurs que les parents ont vécues avant, pendant et après l'immigration, notamment l'effort, la détermination, l'estime de l'éducation et la flexibilité qui ont permis l'adaptation et l'adoption des nouvelles valeurs, d'une nouvelle langue et de nouveaux emplois. Le contact des jeunes avec les pairs vietnamiens et leur implication dans la communauté vietnamienne influencent la formation de leur identité culturelle vietnamienne tandis que leur relation avec les autres jeunes Canadiens les expose à la culture canadienne. En somme, l'influence des facteurs personnels et environnementaux cités résulte en la formation du dualisme d'identités canadienne et vietnamienne chez les jeunes participants. Dans la section suivante, nous continuons la présentation des pratiques d'acculturation qu'utilisent ces jeunes Vietnamiens pour s'accommoder à la culture minoritaire vietnamienne tout en vivant dans la culture majoritaire canadienne.

5.3.2 Objectif 2: Connaître les pratiques d'acculturation

La dualité des identités culturelles chez les jeunes Vietnamiens exige des stratégies d'accommodation mutuelle. Pour connaître ces stratégies, l'analyse de nos entrevues, de nos sessions d'observation ainsi que de l'examen des documents nous a permis de répondre à la question reliée à l'objectif 2: quelles sont les pratiques d'acculturation possibles qu'utilisent ces jeunes pour s'intégrer dans la société canadienne sans

s'assimiler? Notre analyse a pu regrouper les données recueillies en trois thèmes distincts: 1) les ressemblances et les différences entre deux cultures - 2) la préservation de la culture vietnamienne - 3) l'adoption de la culture canadienne.

Thème 1: Ressemblances et différences entre deux cultures

Lors de l'analyse des données reliées au thème 1, nous avons pu identifier deux sous thèmes: les ressemblances et les différences.

Ressemblances

Selon les jeunes, les deux cultures valorisent l'effort, l'amour du prochain et l'entraide. C'est ce qu'ont affirmé Ph: « *Toutes les deux cultures valorisent l'effort* » (Document TTEAE, n.34, p.11), Mi: « (...) *aimer les autres* » (Document TTEAE, n.34, p.8) et Th: « (...) *s'entraider sans discrimination de race* » (Document TTEAE, n.34, p.8). Dans l'effort, malgré la ressemblance, l'enseignant P a souligné la différence de son origine selon chaque culture. L'effort personnel promu par les Vietnamiens provient de la tradition vietnamienne de discipline: « *Elle (la tradition) promeut une personne laborieuse, studieuse, assidue, patiente qui se donne de la peine dans le travail* » (Document TTED, n.5, p.3). Par contre, l'effort que la culture canadienne valorise vient de la conscience de l'individu: « *(les personnes sont) conscientes de s'occuper de leurs activités quotidiennes et de leurs affaires personnelles* » (Document TTED, n.8, p.3). À ce titre, Legault et Bourque (2000) ont souligné que la ressemblance dans les valeurs que

promouvent les groupes culturels est reliée plutôt à l'univers des idéaux à laquelle toutes les personnes veulent adhérer.

Différences

Selon Rybas (2013), le concept de culture conduit naturellement au concept de différence. En effet, par rapport à l'attitude et au comportement, les jeunes participants ont souligné la différence dans les modes d'expression des pensées, des sentiments et du respect. Ph a remarqué que les jeunes Vietnamiens montrent plus d'attachement à leurs parents et aux autres membres de la famille que les autres jeunes Canadiens (Document TTEAE, n.35).

Par ailleurs, les Vietnamiens possèdent un penchant naturel à la retenue qui s'apparente à la timidité. À ce titre, Th énonce que « *Les Vietnamiens gardent leurs pensées et ne les expriment pas à l'extérieur comme les Canadiens. Les Canadiens disent franchement ce qu'ils pensent tandis que les Vietnamiens les cachent* » (Document TTEAE, n.35, p.8). Mi ajoute: « (...) *les Vietnamiens gardent plus long temps leur rancune (que les Canadiens)* » (Document TTEAE, n.35, p.8). Mh et Mi attirent notre attention sur l'importance des convenances de politesse que la société vietnamienne, l'école et la famille imposent aux jeunes. Mh explique que celles-ci « (...) *s'adresse aux personnes vietnamiennes plus âgées (...) avec des titres appropriés* » (Document TTEAE, n.35, p.6). Mi confirme: « (...) *différence dans l'expression de politesse. Les Vietnamiens expriment plus de politesse que les Canadiens quand ils s'adressent aux autres. Ils sont polis dans la façon d'appeler les autres* » (Document TTEAE, n.35, p.8). La retenue des élèves et le

respect des convenances entre élèves et enseignants étaient omniprésents lors de nos visites d'observation dans les salles de classe.

Le directeur et de deux enseignants appuient fortement les remarques précédentes de deux anciens élèves, notamment que la tradition vietnamienne met l'accent sur « le savoir vivre » social. À cet égard, le directeur C élabore le concept du savoir vivre social selon la culture vietnamienne: « (...) *le savoir-vivre exprimé à l'extérieur par des convenances sociales (...) respecter les personnes plus âgées et céder la meilleur part aux plus jeunes* » (Document TTED, n.6, p.3). De plus, les deux enseignants ont constaté que l'indépendance et l'autonomie dans la vie personnelle sont plus valorisées dans la culture canadienne tandis que les liens familiaux et les obligations imposées se traduisent par un attachement plus prononcé chez les jeunes à leurs traditions et à leurs familles dans la culture vietnamienne. L'enseignant P explique: « (...) *des personnes (les Canadiens) ayant des caractères indépendants et autonomes (...) pas trop dépendants de leurs familles (...) conscientes de s'occuper de leurs activités quotidiennes et de leurs affaires personnelles (...) respectent la vie personnelle et les objets personnels des autres* » (Document TTED, n.8, p.3). L'enseignant M ajoute: « (...) *enfant (Canadien) suit des cours d'entretien ménager à l'école. On leur apprend comment préparer les repas pour qu'ils deviennent après des adultes indépendants de leurs parents* » (Document TTED, n.8, p.3).

Tous les parents sont unanimes que le code de conduite à respecter dans les relations avec les autres différencie la culture vietnamienne de la culture canadienne. M. C le résume

comme suit: « *Le confucianisme influence la culture vietnamienne. Il promeut des valeurs humaines dans la vie sociale, familiale et privée. Apprendre le savoir vivre avant d'apprendre les lettres* » (Document TTEP, n. 9, p. 6, 7). Lors de nos visites d'observation dans les salles de classe, nous avons constaté que chaque classe affiche cette devise à une place prépondérante: « *Apprendre le savoir vivre avant d'apprendre les lettres* ». Mme D et M. M. explique que le savoir vivre vietnamien consiste en la révérence envers les personnes plus âgés et le favoritisme envers les plus jeunes (Document TTEP, n. 9). À l'égard de la culture canadienne, les parents ont fait remarquer que l'individualisme (Mme D), la dignité de chaque personne (M. M), l'égalité et le respect pour les femmes (Mme D) et le respect de la différence culturelle et linguistique (M. C) sont considérés des qualités importantes par la société. Bonvillain et Schwimmer (2010) ont confirmé que chaque culture est un produit issu des personnes du même groupe qui partagent les mêmes attitudes et les mêmes suppositions par rapport au monde.

Thème 2: Préservation de la culture vietnamienne

Nous avons demandé seulement aux jeunes participants de relater leurs expériences en ce qui a trait à la préservation de la culture vietnamienne. L'analyse de leurs réponses fait ressortir deux sous thèmes: les raisons pour préserver la culture vietnamienne et les pratiques pour préserver la culture vietnamienne.

Raisons pour préserver la culture vietnamienne

Tous les jeunes sont d'avis commun qu'il faut conserver et non pas oublier leur culture vietnamienne. Mh et Ph donnent l'explication du point de vue des Canadiens: c'est à cause du respect de la diversité culturelle ou de l'esprit du multiculturalisme (Document TTEAE, n.36). Cependant, dans l'esprit de la culture vietnamienne, Lo, Mi, Th et aussi Ph indiquent que la raison principale pour préserver leur culture est liée à leur origine vietnamienne (Document TTEAE, n.36).

Pratiques pour préserver la culture vietnamienne

En réponse à la question des efforts investis dans la pratique pour maintenir la culture vietnamienne, tous les cinq participants ont relevé ce fait saillant: la participation aux activités de la communauté vietnamienne, particulièrement en solidarité avec d'autres jeunes Vietnamiens dans la paroisse, était essentielle (Document TTEAE, n.41). Ces activités comprennent l'assistance à l'école de langue vietnamienne et aux cours de religion, la direction au mouvement de jeunesse, l'exécution des fonctions comme servants et lecteurs à la messe vietnamienne, maître de cérémonie, aide à la réception, chanteur, danseur, musicien lors des célébrations culturelles (Document TTEAE, n.41). Selon Dao et Bankston (2010), l'usage de la langue vietnamienne dans la famille et dans la communauté constitue des facteurs fondamentaux dans la préservation de la langue et de la culture vietnamienne. À ceci s'ajoute la participation aux activités à caractère communautaire, la pratique pour préserver la culture vietnamienne, ce qui inclut également des activités artistiques et récréatives dans la vie personnelle. Mi élabore: « (...) avec ma sœur Th, nous allons aux concerts organisés par notre paroisse ou par la communauté vietnamienne qui invitent des artistes vietnamiens du Canada, des États-Unis et du Vietnam » (Document TTEAE, n.41, p.9). Th ajoute: « j'écoute la musique

vietnamienne, les chansons des jeunes chanteurs et chanteuses vietnamiens » (Document TTEAE, n.41, p.9). Mh, Lo et Th ont souligné l'effort personnel pour parler et améliorer leur langue vietnamienne. Lo explique « *j'apprends à parler plus souvent le vietnamien. Écouter les nouvelles, faire des recherches et des études pour savoir mieux de ma langue maternelle* » (Document TTEAE, n.41, p.9). Th ajoute: « (...) *comme ma sœur Mi, je parle le vietnamien chez moi (...) j'écoute la musique vietnamienne, les chansons des jeunes chanteurs et chanteuses vietnamiens* » (Document TTEAE, n.41, p.9). L'examen des documents confirme les énoncés précédents des jeunes participants: soit l'affiche publicitaire du prochain concert dans la salle communautaire, les DC et les DVD vietnamiens de chez eux.

Thème 3: Adoption de la culture canadienne

Aux questions demandées exclusivement aux jeunes participants vis à vis de leurs expériences pour s'intégrer dans la culture canadienne, leurs réponses peuvent se regrouper en deux sous thèmes: les raisons pour adopter la culture canadienne et les pratiques pour adopter la culture canadienne.

Raisons pour adopter la culture canadienne

Tous les jeunes participants ont affirmé qu'il faut adopter et non pas rejeter la culture canadienne. Les arguments s'appuient sur deux raisons principales: vivre pleinement sa vie et vivre en harmonie avec les autres. L'énoncé de Mi résume ceux des autres jeunes participants: « *Oui (à l'adoption)... pour construire notre caractère (...) pour la croissance de soi-même et la croissance des autres Canadiens (...). Non (au rejet), à*

cause de sa diversité (...) Si on la rejette, on ne peut plus s'intégrer avec les autres »
(Document TTEAE, n.38, 39, p.9).

Pratiques pour adopter la culture canadienne

D'après Mh et Lo, en premier lieu, adopter la culture canadienne exige la connaissance de l'histoire du Canada, de sa culture et du style de vie de son peuple. Ph, Lo, Mi, et Th ont noté des occasions qui leur ont permis de connaître mieux les autres Canadiens afin de tisser des liens communs. Ces moments incluent des célébrations où on chante ensemble l'hymne national du Canada (Ph), l'enthousiasme et l'intérêt pour le jeu national de hockey (Ph, Lo), le divertissement trouvé dans les émissions à la télévision, les films, les spectacles et les concerts canadiens (Lo, Mi, Th), les élections politiques (Mi), le bénévolat (Th) et les amis Canadiens (Mh, Ph, Lo, Mi, Th) (Document TTEAE, n.43). Ainsi, l'adoption de la culture canadienne est basée sur la coévolution des jeunes avec son environnement (William, 1999). Nous terminons la présentation des résultats reliés à l'objectif 2 par une synthèse qui résume les faits importants et les différentes interprétations possibles des entretiens avec les jeunes.

Synthèse

Au thème 1, les valeurs universelles telles que l'effort personnel, l'amour du prochain et l'entraide rejoignent les deux cultures. Par contre, la retenue vis à vis de l'expression des pensées et des sentiments chez les Vietnamiens les différencie des Canadiens qui se montrent plus directs et plus francs. De plus, tandis que la culture canadienne attache une grande importance à l'indépendance et à l'autonomie personnelle, la culture vietnamienne met plus d'accent au maintien des traditions telles que le lien familial et les convenances

sociales de politesse. Les parents ont également noté ces particularités de la culture canadienne: soit l'individualisme, le respect de la dignité humaine, l'égalité et la diversité culturelle.

Le thème 2 traite de la préservation de la culture vietnamienne. Puisque les jeunes participants vivent la dualité dans leurs identités culturelles, leurs réflexions sur la raison d'être de la préservation reflètent en même temps les points de vue du Canada et ceux du groupe ethnique. Selon les perspectives canadiennes, la préservation de la culture vietnamienne vise à encourager le multiculturalisme. Pour les Vietnamiens, la préservation de leur culture aide à la sauvegarde de leur héritage. Les pratiques des jeunes participants pour préserver leur culture vietnamienne peuvent se résumer en ces efforts: engagement personnel au maintien et au développement de sa langue maternelle, soutien des intérêts aux arts et aux articles de divertissement vietnamiens, et participation aux activités religieuses, éducatives, artistiques et récréatives de caractère vietnamien.

Au thème 3, les jeunes ont cité l'épanouissement personnel et l'harmonie sociale comme deux raisons principales pour l'adoption de la culture canadienne. Leur mise en pratique de cette volonté d'adoption consiste en de multiples efforts qui peuvent se résumer ainsi: faire la connaissance du pays et de son peuple, et créer des liens avec d'autres Canadiens à l'extérieur de la communauté vietnamienne. Cette connaissance comprend la compréhension de l'histoire du Canada et du style de vie des Canadiens. Cette connaissance se fait par l'entremise de l'éducation à l'école et des liens créés par la

participation aux activités politiques, artistiques, humanitaires, sportives et récréatives à l'échelle locale, provinciale et nationale.

En somme, la conscience de la différence et de la ressemblance entre les deux cultures canadienne et vietnamienne motive l'effort des jeunes participants à vivre pleinement les deux identités culturelles différentes mais complémentaires et enrichissantes. Les pratiques d'intégration ont été exercées dans la vie personnelle, dans la vie communautaire, dans la vie sociale et dans la vie nationale afin de préserver la culture vietnamienne tout en maintenant l'adoption de la culture canadienne. Déjà Dorais (1999) a remarqué que les immigrants vietnamiens ainsi que leurs enfants sont plus flexibles et plus aptes au compromis, à la tolérance et à l'adaptation qu'à l'assimilation ou à la soumission totale. La langue est une composante importante de la culture. Dans la section suivante, nous cherchons à comprendre le rôle que joue l'apprentissage de la langue dans la formation de l'identité de la personne.

5.3.3 Objectif 3: Comprendre la contribution de l'apprentissage de la langue maternelle

La langue fait partie intégrante d'une culture. Une culture évolue grâce à la préservation et au développement de sa langue. Les données recueillies sur le terrain nous ont aidés à comprendre cette relation étroite de cause à effet entre l'apprentissage de la langue vietnamienne et la croissance de l'identité culturelle des jeunes. Déjà, en 1969, la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme soulignait dans son rapport l'importance de développer l'identité culturelle et reconnaissait la valeur de l'étude de la langue d'héritage (Government of Manitoba, 2013a). Les résultats de notre

analyse nous ont permis de répondre à la question qui découle de l'objectif 3 de la recherche: comment l'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne contribue-t-il à la croissance de l'identité culturelle de ces jeunes? La catégorisation des données provenant des points de vue des jeunes participants, du directeur, des parents et des enseignants ainsi que de l'observation et de l'examen des documents présente trois thèmes distincts: 1) les défis et les difficultés de l'apprentissage de la langue vietnamienne - 2) les raisons pour apprendre la langue vietnamienne - 3) les contributions de l'apprentissage de la langue vietnamienne.

Thème 1: Défis et difficultés de l'apprentissage de la langue vietnamienne

Les données du thème 1 se regroupent en deux sous thèmes: les défis et les difficultés.

Défis

Pour les jeunes Vietnamiens, l'apprentissage de la langue vietnamienne a posé quelques défis particuliers suivants. D'abord dans l'usage de la langue parlée, il arrive qu'ils confondent souvent les mots à cause de la prononciation indistincte des termes semblables (Th) ou à cause de l'utilisation incorrecte des accents (Ph). Dans l'usage du vocabulaire, ils ont la tendance à utiliser des mots anglais à cause du manque de vocabulaire vietnamien (Lo) ou à retenir par cœur les mots sans en comprendre le sens (Th). Notons que la journée consacrée à l'apprentissage de la langue vietnamienne est offerte principalement le dimanche (Mi), ce qui nécessite un effort supplémentaire de la

part des élèves. De plus, l'influence négative des pairs qui ont quitté les cours de langue vietnamienne (Th) entrave l'engagement des jeunes (Document TTEAE, n.59).

Difficultés

Les difficultés souvent rencontrées par les jeunes Vietnamiens dans l'apprentissage de la langue vietnamienne se trouvent aussi dans l'écrit. Les anciens élèves expliquent: Mh: « (...) *pas encore capable d'écrire une composition formelle, une évaluation ou du papier plus élaboré* » (Document TTEAE, n.60, p.9). Ph: « (...) *problème d'utiliser les accents ? et ~* » (Document TTEAE, n.59, 60, p.17). Lo: « (...) *des sons qui se ressemblent mais s'écrivent différemment, par exemple les sons D et GI et aussi la difficulté de faire la différence entre les accents* » (Document TTEAE, n.60, p.12). Mi: « *les difficultés de la langue vietnamienne se retrouvent dans son orthographe. Un mot peut avoir différents sens. Un accent fait changer le sens du mot. Deux mots peuvent se prononcer semblablement mais s'écrivent différemment* » (Document TTEAE, n.59, 60 p.12, 13). Th: « *la prononciation vietnamienne est toujours difficile avec ses accents* » (Document TTEAE, n.59, 60 p.12, 13). Ainsi, nous pouvons constater que les difficultés rencontrées à l'écrit peuvent se retracer dans l'usage de la langue parlée, soit dans la prononciation des termes semblables, dans l'usage des différents accents et dans le sens multiple des mots.

Les enseignants P et M reconnaissent les défis et les difficultés mentionnés par les anciens élèves. À l'égard de la prononciation et des accents, l'enseignant P attire notre attention sur: « (...) *l'originalité des accents (...) les six accents (inclus le sans-accent) ne se trouvent pas dans d'autres langues (...) (ce qui) crée l'intonation particulière dans le parler vietnamien (...) (les accents) apportent le plus de défis et de difficultés dans*

l'enseignement de l'oral (et) de l'écrit aux élèves » (Document TTED, n.14, p.5). Quant au vocabulaire, l'enseignant M explique: « (...) l'enseignement des termes est difficile (...) (quand c'est) qualitatif ou abstrait. La langue vietnamienne est monosyllabique. La plupart de ces termes se composent de mots doubles » (Document TTED, n.14, p.5). L'enseignant M relève d'autres difficultés externes: « (...) (manque) des outils audiovisuels et tactiles (... manque) du temps pour l'enseignant à préparer et du temps en classe (1 heure par semaine pour l'élève) à apprendre (...) pas d'argent et de personnel nécessaires pour ajouter et développer les ressources » (Document TTED, n.13, p.4.). L'observation dans les classes de 7^e et 8^e années nous a fait remarquer que les enseignants P et M ont utilisé plusieurs activités pour surmonter les défis et les difficultés discutées. De plus, l'examen du manuel et du cahier d'exercice que les élèves utilisent présente les activités et les exercices préparés par les pédagogues afin de contrer ces barrières.

Thème 2: Raisons pour apprendre la langue vietnamienne

À la lumière des résultats obtenus concernant la raison pour apprendre la langue vietnamienne, nous distinguons des différences entre les participants. Il nous semble opportun de les présenter pour chacun, soit pour les anciens élèves, le directeur et les enseignants de même que pour les parents.

Anciens élèves

Les jeunes participants ont souligné cinq raisons principales. L'apprentissage de la langue vietnamienne leur permet de: 1) améliorer les habiletés en langue vietnamienne, (Lo, Mi, Th) - 2) garder leur héritage vietnamien (Mh., Lo) - 3) préserver leur culture

vietnamienne (Mh., Ph, Lo, Mi) - 4) soutenir la communication dans la famille et dans la communauté (Ph.,Mi, Th) - 5) préserver leur identité vietnamienne. Deux jeunes participantes expliquent la 5e raison comme suivent: Mh: « (...) *si j'ai la langue vietnamienne, il faut que je cherche mon origine. C'est quelque chose en soi* ». Lo : (...) *je suis un Vietnamien. Alors c'est pris pour acquis que je dois apprendre la langue vietnamienne* » (Document TTEAE, n.61).

Directeur et enseignants

Tous ces trois participants sont unanimes pour reconnaître que l'apprentissage de la langue vietnamienne vise à la préservation de la culture vietnamienne (Document TTED, n.15). Le directeur C ajoute une autre raison: c'est d'acquérir la langue afin de pouvoir s'en servir comme moyen pour apprendre les valeurs traditionnelles et pour exprimer les sentiments d'appartenance et d'affection. À ce sujet, il élabore:

(...) comment (...) utiliser des termes appropriés pour s'adresser (...) aux autres membres de la famille de façons convenables et acceptables par notre culture (...) nous utilisons notre langage pour représenter notre respect envers les autres (...) exprimer (...) affection en mots (...) la langue sert à rapprocher les membres de sa famille (...) procure du rapprochement entre les Vietnamiens. On reconnaît par la langue que c'est notre groupe des Vietnamiens. On sent qu'il y a des proches, qu'on n'est plus solitaire sur cette terre (Document TTED, n.13, p.5, 6).

C'est ce qu'a confirmé Remysen (2004): « non seulement la langue sert-elle d'outil d'expression de cette identité, mais elle est également un facteur auquel les membres d'un groupe peuvent s'identifier et se rattacher en tant que communauté » (p. 115).

Parents

De la part des parents, c'étaient les raisons suivantes qui ont affecté leur volonté de faire apprendre la langue vietnamienne à leurs enfants: garder la conscience des origines et ses traditions culturelles, préserver sa langue maternelle (langue qui a une origine et qui est une tradition de cette origine), communiquer afin de créer des liens avec la parenté ici et au Vietnam, et avec d'autres générations dans la paroisse, être capable de continuer à transmettre la langue aux générations futures afin de préserver son identité vietnamienne. Les parents illustrent la dernière raison comme suivent: M. M: « (...) *il faut que nos enfants apprennent le vietnamien pour préserver la personne vietnamienne en eux* ». M. C: « (...) *si les autres nous reconnaissent comme (étant) Vietnamien, il faut qu'on sache parler le vietnamien. La langue est la personne* » (Document TTEP, n. 13, p., 8). Joseph (2004) a bien expliqué cette raison comme suit: « These aesthetic dimensions of expression are sometimes concerned with universal human emotions or particular cultural feelings, but their deepest connection is with the concept of the individual self – hence of identity » (p.17).

Thème 3: Contributions de la langue vietnamienne

À l'égard des contributions de l'apprentissage de la langue vietnamienne, la catégorisation des données nous a permis d'identifier ces contributions à l'élève, à la famille et à la communauté. Ainsi, la présentation des résultats obtenus sera proposée à l'égard de ceux-ci:

À l'élève

Selon le directeur et les deux enseignants, l'acquisition de la langue vietnamienne permet aux jeunes de pouvoir entrer en communication avec les membres de sa communauté vietnamienne et de s'y intégrer facilement, et en même temps d'être capables de la transmettre aux générations futures afin d'assurer la continuité de leurs traditions et de leur langue (Document TTED, n.15). C'est ce qu'a remarqué Berry (2006) qu'à travers l'interaction avec leur famille et leur communauté, les jeunes apprennent les valeurs, les traditions et les pratiques de leur culture. Les parents reconnaissent le rôle de communication et le sens d'appartenance qu'apporte la connaissance de la langue vietnamienne aux jeunes. Ils ajoutent les caractères de fierté et de confiance en soi que la connaissance de la langue contribue à la formation de l'identité des jeunes Vietnamiens. M. C explique: « (...) j'ai dit à mes enfants: tu sais parler l'anglais. Mais quand on regardait ton apparence, on sait que tu n'es pas d'origine anglaise (...) Quelle est ton origine ethnique ? On gagne du respect si on parle sa langue ethnique. De plus, parler plusieurs langues serait mieux que parler uniquement une langue ». M. M soutient: « je respecte les personnes qui savent parler plusieurs langues. Plus on sait parler n'importe quelles autres langues, on est mieux » (Document TTEP, n. 17, 18,). En 1988, la Loi sur le multiculturalisme canadien encourage les Canadiens à être fiers de leur langue et de leur héritage, et à les maintenir et les valoriser (Government of Canada, 2013b). Les jeunes participants reconnaissent aussi que la connaissance de la langue vietnamienne leur apporte l'habileté de communication et le moyen pour lier des liens avec les autres Vietnamiens (Document TTEAE, n.62).

À la famille

Tous les parents participants sont unanimes pour reconnaître qu'avec la connaissance de la langue vietnamienne, leurs enfants seront capables d'agir comme facilitateurs au service des membres de leurs familles qui ne comprennent pas bien la langue de la majorité et qui ne sont pas familiers avec les modes fonctionnement de la culture canadienne. À cet égard, les jeunes facilitent l'adaptation culturelle et sociale de leur famille dans les fonctions telles que traducteur, d'interprète, d'instructeur, d'agent de liaison et de soutien dans les contacts de la famille avec la société. À part les services culturels et sociaux rendus à la famille, la connaissance de la langue vietnamienne renforce les liens entre les enfants et les membres de leurs familles (Document TTEP, n. 19, p. 10).

Le directeur et les deux enseignants s'accordent pour appuyer les énoncés des parents. Selon eux, la connaissance de la langue vietnamienne permet aux élèves d'aider les membres de la famille à s'adapter et à s'intégrer plus vite dans la société canadienne (Document TTED, n.1). De la part des jeunes participants, Mh, PH, Lo, Mi et Th soulignent aussi que la connaissance de la langue vietnamienne facilite leur communication avec les autres membres dans la famille et ainsi crée un rapprochement familial (Document TTEAE, n.62). Mh s'exprime: « (...) quand je parle de quelque chose (en vietnamien) avec ma mère, j'exprime plus d'émotion » (Document TTEAE, n.62, p.10)

À la communauté

Pour les jeunes participants, la connaissance de la langue vietnamienne contribue à la communauté de ces façons: permet la communication et l'implication dans les activités communautaires (Mh, Ph, Lo, Mi, Th), aide les autres jeunes dans leur apprentissage de la langue vietnamienne (LO, Mi), et est source de bien-être social (Ph, LO, Th) (Document TTEAE, n.63, p.10). Le directeur et les deux enseignants reconnaissent aussi le rôle de communication et d'implication que la connaissance de la langue vietnamienne des jeunes contribue à sa communauté. De plus, ils constatent que grâce à la connaissance de la langue de la communauté, l'implication des jeunes est accrue, ce qui leur permet d'y vivre des valeurs culturelles vietnamiennes et ainsi, de faire grandir le soi et la communauté. Dans ces circonstances, l'usage de la langue maternelle leur procure un sens d'estime de soi et d'appartenance (Lee, 2001), et leur sert de moyen de communication significatif et efficace entre eux (Allwright & Hanks, 2009). L'enseignant P apporte son témoignage: « (...) ils entrent en contact avec les membres de leur communauté (...) y apprennent la culture vietnamienne (...) y vivent la culture vietnamienne. Tout cela fait grandir la communauté » (Document TTED, n.20, p. 6,7). De la part des parents, la connaissance de la langue chez les jeunes fait la force de la communauté (Mme D). Cette connaissance assure la survie de la communauté dans l'avenir (M. C et M. M). À ce sujet, Mme D explique: « (...) à l'interne, les jeunes qui savent leur langue maternelle font la force de la communauté. À l'externe, par la connaissance de leur langue maternelle, les jeunes montrent à la société la force de leur communauté ». M. C ajoute: « (...) le futur de notre communauté est entre les mains des

jeunes qui savent leur langue et leur culture. Ils prendront notre place » (Document TTEP, n. 20, p. 10).

À la société

Par rapport à la contribution de l'apprentissage de langue maternelle vietnamienne, les jeunes participants Mh et Ph reconnaissent que la préservation de la culture vietnamienne contribue à faire grandir l'esprit de multiculturalisme du Canada (Document TTEAE, n.36). C'est ce qu'ont remarqué Merriam, Caffarella et Baumgartner (2007), « notre apprentissage se fait toujours à l'intérieur de la société ou à l'intérieur du contexte social où l'on vit et le contexte entretient une relation interactive avec notre apprentissage, et en même temps le contexte façonne notre apprentissage » (p. 97). Le directeur se joint à la même opinion avec l'explication suivante: « (...) *l'apprentissage de la langue vietnamienne et de ses traditions culturelles (...) contribuera sa part à cette richesse et à cette diversité multiculturelle du Canada. C'est de vivre le multiculturalisme canadien* » (Document TTED, n.19, p. 8,9). L'enseignant M ajoute que la connaissance de la langue vietnamienne peut fournir des traducteurs et interprètes au gouvernement et aux services sociaux, dépendamment de l'expertise des jeunes Vietnamiens (Document TTED, n.19). Les parents reconnaissent que la communauté vietnamienne existe grâce à l'existence des gens qui sont unis par la langue et la culture vietnamienne. Selon M. C, l'existence de la communauté ethnique et de sa langue contribue à la richesse et à l'intégrité du multiculturalisme canadien. À ce sujet, Mme D résume comme suit: « (...) *apprendre la langue vietnamienne contribue à la diversité culturelle du Canada parce que le Canada promeut le multiculturalisme* » (Document TTEP, n. 21, p. 11). Ces propos sont appuyés par la politique canadienne du multiculturalisme qui consiste à « faciliter l'acquisition et

la rétention de connaissances linguistiques dans chacune des langues qui contribuent au patrimoine multiculturel du Canada, ainsi que l'utilisation de ces langues » (Gouvernement du Canada, 2013b, p. 2).

Synthèse

Au thème 1, les défis dans l'apprentissage de la langue vietnamienne proviennent des facteurs langagiers ainsi que des facteurs externes. Les particularités trouvées dans la langue vietnamienne telles que l'intonation causée par les accents, la prononciation distincte des termes semblables et le vocabulaire forment des facteurs langagiers qui peuvent décourager les apprenants. Le temps consacré à l'école le dimanche ainsi que le manque des ressources humaines et pédagogiques créent des facteurs externes qui entravent l'effort d'apprentissage et d'enseignement de la langue. Les défis langagiers cités entraînent des difficultés dans l'apprentissage de l'habileté de l'écriture.

Au thème 2, la préservation de l'origine et de la culture vietnamienne a été choisie par tous les participants comme étant la raison principale pour l'apprentissage de la langue vietnamienne. Les élèves et le directeur y ajoutent la préservation de l'identité vietnamienne. Les parents et les enseignants incluent la transmission des valeurs traditionnelles et le développement du sens d'appartenance comme deux autres raisons pour l'apprentissage de la langue vietnamienne.

Au thème 3, les présentations des participants à l'égard des contributions de l'apprentissage de la langue vietnamienne se regroupent en quatre sous thèmes: à l'élève, à la famille, à la communauté et à la société canadienne. Pour l'élève, l'apprentissage fait grandir l'identité culturelle de l'enfant par le développement de ses habiletés langagières, de la conscience du soi et de sa communauté, de la fierté et de la confiance en son origine, de ses valeurs et de ses traditions culturelles. Dans la famille, l'apprentissage de la langue vietnamienne facilite la communication, la connexion et l'expression des sentiments à la manière vietnamienne entre les générations. Grâce à la connaissance de la langue vietnamienne, l'enfant introduit leurs parents et grands-parents à la culture canadienne, ce qui accélère l'adaptation et l'intégration de ces derniers à la société canadienne.

Dans la communauté, l'apprentissage de la langue vietnamienne apporte le bien-être communautaire, développe le sens d'appartenance communautaire entre ses membres, crée l'opportunité et le contexte aux élèves pour parler la langue et y vivre leurs valeurs culturelles avec d'autres jeunes et avec d'autres générations vietnamiennes. L'apprentissage de la langue vietnamienne par les jeunes Vietnamiens fait grandir la communauté vietnamienne. Dans la société canadienne, l'apprentissage de la langue vietnamienne contribue à la richesse et à l'intégrité du multiculturalisme canadien. Il renforce chez les élèves le sens du respect de la diversité et de la différence, caractéristiques distinctes de la culture canadienne.

Au terme de ce chapitre, il nous paraît opportun de rappeler notre cadre théorique qui examine l'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle de l'apprenant. Ce cadre théorique nous a servi de balises pour orienter en premier lieu notre méthodologie, ainsi que notre analyse et notre interprétation des données présentées dans les chapitres subséquents.

Notre recherche s'est appuyée sur l'approche holistique de Jarvis (2009) centrée sur les jeunes apprenants Vietnamiens. Cette approche nous a permis de tenir compte des expériences vécues dans le passé et dans le présent par les jeunes Vietnamiens et leurs familles. Ces expériences, y inclus l'expérience de l'apprentissage de la langue vietnamienne dans la famille ou à l'école vietnamienne, ont contribué à la formation de l'identité culturelle de départ et ensuite à la transformation de cette identité culturelle des jeunes. Notre recherche s'est appuyée aussi sur l'étude des fonctions de la langue de Joseph (2004). L'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne a permis aux jeunes Vietnamiens d'acquérir les quatre fonctions de la langue: l'habileté de communiquer avec les autres Vietnamiens dans la famille et dans la communauté vietnamienne, la capacité de leur exprimer des sentiments et des émotions, la conscience d'être unis avec les membres de la communauté qui parlent la même langue vietnamienne et enfin le sens d'appartenance à la communauté linguistique et culturelle vietnamienne. L'acquisition de ces quatre fonctions de la langue vietnamienne a contribué à la formation de l'identité culturelle vietnamienne chez les jeunes Vietnamiens. De plus, notre recherche s'est inspiré du modèle d'Illeris (2009) qui met l'accent sur les aspects interactifs entre les dimensions internes de cognition et d'émotion des jeunes Vietnamiens avec les

dimensions externes, celles de leurs familles, de la communauté vietnamienne et de la société canadienne. L'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne, qui se passe dans des contextes interactifs, aide à la croissance de la dualité des identités culturelles vietnamienne et canadienne chez les jeunes Vietnamiens de Winnipeg.

Conclusion

Au premier chapitre intitulé « Contexte » de notre projet de recherche, nous avons fait la connaissance du contexte communautaire des immigrants vietnamiens et de leurs enfants et la connaissance du contexte scolaire des jeunes Vietnamiens dans des milieux scolaires de Winnipeg. Pour comprendre ce contexte communautaire, nous avons présenté en premier lieu, un survol historique et géographique du Vietnam. Ensuite, nous nous sommes attardés à la culture, aux valeurs et à la langue des Vietnamiens. Par la suite, nous avons cherché à comprendre l'histoire ainsi que les motifs explicatifs de leur émigration du Vietnam. À ce sujet, nous avons porté particulièrement notre attention sur leur immigration au Canada, au Manitoba et à Winnipeg. Ce travail nous a aidé aussi à comprendre les raisons religieuses et culturelles qui ont donné naissance à la communauté vietnamienne de la Paroisse Saint-Philippe Minh à Saint-Boniface de Winnipeg. Cette communauté vietnamienne nous a servi de contexte particulier et de terrain pour ce présent projet de recherche.

Au chapitre 2 intitulé « Problématique », nous avons fait la connaissance des défis auxquels les immigrants vietnamiens et leurs enfants ont dû souvent faire face, en particulier le choc culturel qui opposait soit les valeurs individuelles de la société

canadienne aux valeurs familiales de la culture vietnamienne, soit la liberté personnelle aux obligations familiales. Nous avons exploré également leurs efforts pour s'intégrer à la société canadienne sans s'y assimiler. Les valeurs ancestrales et culturelles telles que la patience, l'endurance et la flexibilité pour survivre ont été reconnues comme des appuis au processus d'intégration des immigrants vietnamiens. La réussite de leur intégration à la société canadienne ainsi que de la préservation de leur langue et culture pouvait compter sur la Loi sur le multiculturalisme canadien, le succès économique du milieu, les services éducatif et sociaux, le réseau social et commercial à caractère vietnamien et l'apport de l'église catholique locale pour leur procurer un milieu de culte, d'activités communautaires et d'apprentissage de la langue vietnamienne.

Pour comprendre les apports de l'apprentissage et de la préservation de la langue vietnamienne au processus d'intégration des immigrants vietnamiens, notre recherche avait l'objectif principal de connaître l'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg. Plus précisément, cette recherche avait pour but de répondre aux trois objectifs suivants:

Objectif 1: Déterminer les facteurs personnels et environnementaux qui affectent la formation d'identité culturelle des jeunes vietnamiens issus des familles immigrantes de Winnipeg.

Objectif 2: Connaître les pratiques d'acculturations possibles qu'utilisent ces jeunes pour s'adapter et s'intégrer sans s'assimiler.

Objectif 3: Comprendre la contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l'identité culturelle de ces jeunes.

Tel que présenté au chapitre 3 intitulé « Cadre théorique », ce projet de recherche s'est appuyé sur des travaux de recherches antérieures portant sur les concepts clés issus de l'objectif principal de cette recherche, soit l'identité culturelle, l'acculturation, l'inculturation (ou interculturation), l'apprentissage de la langue maternelle, l'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle et les modèles d'apprentissage de la langue maternelles pour les jeunes Vietnamiens. En particulier, le concept d'accommodation mutuelle entre l'identité nationale et l'ethnicité de Berry (2006) nous a conduit à envisager la perspective de dualité d'identités nationale et ethnique qui reflète parfaitement la réalité des immigrants vietnamiens vivant dans le contexte canadien. Berry (2011) et Kanouté (2002) nous ont aidé à comprendre le processus d'acculturation des immigrants vietnamiens qui consiste à adopter la culture canadienne tout en préservant leur culture vietnamienne, ce qui résulte en la réussite de leur intégration au Canada. Au sujet de la préservation de la culture vietnamienne, Skamoto (2000) offrait un aperçu des facteurs familiaux, sociaux, culturels et linguistiques qui encouragent ou découragent l'apprentissage et le maintien de la langue maternelle. En réponse aux besoins des exemples d'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne dans le contexte canadien, l'approche holistique de Jarvis (2009) nous a permis de tenir compte des expériences vécues dans le passé et dans le présent par les jeunes Vietnamiens et leurs familles qui ont contribué à la formation de l'identité culturelle de départ et ensuite à la transformation de cette identité culturelle des jeunes Vietnamiens.

Notre recherche s'est appuyée aussi sur l'étude des fonctions de la langue, particulièrement celles qui ont permis aux jeunes Vietnamiens d'acquérir le sens d'appartenance à la communauté linguistique et culturelle vietnamienne. De plus, notre recherche s'est inspirée du modèle d'apprentissage d'Illeris (2009) qui mettait l'accent sur les aspects interactifs entre les dimensions internes de cognition et d'émotion des jeunes Vietnamiens avec les dimensions externes, soit celles de leurs familles, de la communauté vietnamienne et de la société canadienne.

En raison des objectifs de recherche servant de point de référence, notre méthodologie, présentée au chapitre 4, a opté pour la voie de recherche qualitative de nature essentiellement descriptive, plus spécifiquement l'étude de cas basée sur les histoires et les expériences de vie des jeunes Vietnamiens à Winnipeg. Le site de recherche se situait à l'école de langue vietnamienne de la Paroisse Saint-Philippe Minh de Saint-Boniface du Manitoba. L'échantillon de recherche s'est composé d'anciens d'élèves (n=5), d'enseignants (n=2), de parents (n=4) et du directeur (n=1) de l'école Saint-Philippe Minh. Pour la collecte des données, nous avons utilisé des outils variés dont l'observation participante dans la salle de classe et lors de la récréation, l'entrevue individuelle semi-dirigée auprès des anciens élèves et du directeur d'école, l'entrevue de groupe semi-dirigée auprès des enseignants et des parents, et l'examen des documents. Les données cueillies sur le terrain ont été analysées et comparées selon la méthode d'analyse de Creswell (2008) et de l'Écuyer (1990) afin de reconstruire les récits des participants et y faire ressortir les thèmes pertinents. À la fin du chapitre 4, nous avons identifié les principales forces et limites de cette recherche qui méritent d'être rappelées.

Rappel des forces et limites de la recherche

La première force consistait en le choix de l'école Saint-Philippe Minh. Cette situation limitée, restreinte et unique nous a permis de comprendre en profondeur le phénomène de l'impact de l'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne sur l'identité des jeunes dans le contexte particulier des immigrants vietnamiens de Winnipeg. De plus, notre étude de cas, qui s'est basée sur le récit oral des anciens élèves en poursuivant la continuité historique de chacun, a pu tirer des informations chronologiques qui incluent le passé, le présent et le futur de chaque individu. Basée sur l'histoire de vie des élèves, notre recherche a assuré une forte crédibilité interne puisque nous cherchions à comprendre chaque situation du point de vue des élèves afin de percevoir le sens et les réflexions personnelles que les élèves donnaient à leurs expériences de l'apprentissage de la langue. Les données provenant des différentes personnes en autorité (enseignant, directeur et parents) ont contribué également à enrichir les histoires de vie des élèves. Ainsi, les récits de leurs vies au passé et au présent ont offert des représentations authentiques de la réalité. Les limites de la recherche étaient reliées au temps restreint consacré à la réalisation des observations, des entrevues semi-dirigées, de l'examen des documents ainsi que de l'analyse et du traitement des données. De plus, en tant qu'instrument principal durant ces opérations, nous pouvions nous exposer aux risques de biais et aux préjugés basés sur les valeurs et les suppositions personnelles. Pour compenser aux exigences de temps et minimiser les risques de subjectivité, nous avons recouru à la triangulation des données provenant des parents, de l'administration d'école, du corps enseignant, des documents personnels et communautaires.

Au chapitre 5, nous avons présenté les principaux résultats en fonction des trois objectifs spécifiques. Ici nous les résumons dans le survol suivant.

Rappel des principaux résultats

En réponse à l'objectif 1 visant à déterminer les facteurs personnels et environnementaux qui affectent la formation d'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes de Winnipeg, les résultats associés aux facteurs personnels ont démontré que les défis et les difficultés liés à l'apprentissage et à l'usage de la langue vietnamienne sont omniprésents. Notons que la gestion du temps et la capacité de distinguer la différence entre les deux cultures en ce qui a trait aux valeurs, aux attitudes, aux comportements et aux actions sont également des facteurs qui ont un impact sur la formation de l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens de Winnipeg. L'expérience migratoire des parents, la relation avec les pairs vietnamiens et canadiens ainsi que celle avec la communauté vietnamienne sont autant de facteurs ayant eu sur eux une influence.

À l'égard de l'objectif 2, soit connaître les pratiques d'acculturation possibles qu'utilisent ces jeunes pour s'adapter et s'intégrer sans s'assimiler, les résultats ont exposé leurs efforts pour distinguer les différences et les ressemblances entre les deux cultures canadienne et vietnamienne. De plus, nous avons pu observer leurs efforts pour vivre pleinement ces deux identités culturelles quoique différentes mais complémentaires et enrichissantes, de même que les pratiques d'intégration exercées dans leur vie personnelle, dans leur vie communautaire, dans leur vie sociale et dans leur vie nationale

afin de préserver la culture vietnamienne tout en maintenant l'adoption de la culture canadienne.

En relation avec l'objectif 3, soit la compréhension de la contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l'identité culturelle de chaque jeune, les résultats ont démontré que l'apprentissage de la langue vietnamienne apporte des contributions positives à leur vie privée, familiale, communautaire et sociale. À leur vie privée, l'apprentissage de la langue maternelle contribue au développement des habiletés langagières, à la conscience du soi et de sa communauté, à la fierté d'être d'origine vietnamienne. L'apprentissage de la langue vietnamienne facilite la communication, la connexion et l'expression des sentiments à la manière vietnamienne entre eux et les parents. L'apprentissage de la langue vietnamienne contribue également au bien-être et à l'épanouissement des jeunes en milieu communautaire, développe le sens d'appartenance communautaire, crée l'opportunité et le contexte pour parler la langue et y vivre les valeurs culturelles avec d'autres jeunes et avec d'autres générations vietnamiennes. Dans la société canadienne, l'apprentissage de la langue vietnamienne contribue chez les jeunes le sens du respect de la diversité et de la différence, caractéristiques distinctes de la culture canadienne.

Recommandations

À partir des résultats obtenus, nous avons convenu d'émettre quelques recommandations aux fins de réflexion et d'action pour faire avancer l'apprentissage de la langue

vietnamienne à l'école Saint-Philippe Minh. Nous recommandons d'abord un travail plus concerté entre les acteurs scolaires tels que le directeur, les parents, les enseignants et les animateurs pour produire un plan d'action à court et à long terme. Nous souhaitons la mise en place d'une formule d'évaluation périodique de la performance de ces acteurs scolaires impliqués afin de rehausser la qualité de l'enseignement. Le développement professionnel est essentiel pour le personnel enseignant afin d'améliorer les méthodes d'enseignement à caractère interactif et dynamique qui motivent l'apprentissage de la langue chez les élèves. Nous avons examiné le manuel scolaire présentement utilisé à l'école Saint-Philippe Minh, ce dernier venait des États-Unis. Pourrait-il être mieux adapté au contexte canadien et plus spécifiquement au milieu scolaire manitobain. Le manque de ressources culturelles et audiovisuelles pour les enseignants et les élèves s'est fait remarquer lors de nos visites d'observation. C'est pourquoi nous recommandons l'ajout de telles ressources afin de bonifier l'apprentissage de la langue vietnamienne. La communauté vietnamienne joue un rôle important dans la préservation de la langue vietnamienne. Elle la facilite par l'implication des jeunes dans les activités communautaires et par l'attribution des différentes responsabilités communautaires aux jeunes. De plus, grâce à l'arrivée de plus en plus grandissante des familles et des étudiants internationaux vietnamiens, leur implication dans la communauté contribuerait certainement à renforcer la préservation de la langue et de la culture vietnamienne, en particulier chez les jeunes Vietnamiens nés au Canada. La société a aussi son rôle à jouer dans la préservation de la langue minoritaire vietnamienne, par le respect, l'encouragement et l'assistance vis à vis des efforts de la communauté vietnamienne.

Perspectives de recherches futures

À la lumière des résultats obtenus dans le cadre de cette recherche, nous avançons quelques perspectives de recherches futures en matière de l'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne par les jeunes Vietnamiens. D'abord, les données issues de notre recherche n'ont pas pu représenter toute la population d'élèves à l'école Saint-Philippe Minh. En effet, l'échantillonnage n'a pas inclus d'autres catégories de sujets tels que les élèves qui sont nés à l'extérieur du Canada ou qui y arrivent à un âge plus avancé, les élèves nouvellement immigrés dont le contact avec la société et l'habileté dans la langue anglaise sont encore limités, les élèves qui n'ont pas fini l'école vietnamienne et qui ne s'impliquent plus dans la vie communautaire de la Paroisse Saint-Philippe Minh et également les élèves des familles interculturelles. Par conséquent, les retombées de notre recherche conduisent nécessairement à des études supplémentaires qui respecteraient la diversité des sujets soit l'ensemble des jeunes Vietnamiens de l'école Saint-Philippe Minh. Nous croyons que chaque catégorie de sujets nécessite la réalisation de recherches approfondies pour mieux comprendre les différents enjeux associés à l'apprentissage de la langue vietnamienne. Enfin, nous souhaitons la réalisation de nouvelles recherches portant sur l'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité des jeunes immigrants auprès d'autres groupes ethniques afin que nous puissions en retirer des comparaisons et des conclusions supplémentaires à notre recherche.

Références bibliographiques

- Alhadeff-Jones, M. & Le Grand, J.L. (2008). Histoires de vie, recherches (auto-bibliographiques et narratives en éducation: Références bibliographiques significatives en langue anglaise. *Pratiques de Formation / Analyses*, 55, 223-239.
- Allwright, D. & Hanks, J. (2009). *The developing language learner. An introduction to exploratory practice*. NY: Palgrave Macmillan.
- Alves, M. (2006). Linguistic research on the origins of the Vietnamese language: an overview. *Journal of Vietnamese Studies*, 1(1-2), 104-130.
- Back, M. (2011). Legitimate peripheral participation and language learning: two Quicha learners in a transnational community. *Language Learning*, 61(4), 1039-1057.
- Ball, J. (2010). *Educational equity for children from diverse language backgrounds: mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*. University of Victoria, B.C. Repéré à <http://www.ecdip.org>
- Beaune, C. & Busquet, G. (1992). *Le grand guide du Vietnam*. Paris: Gallimard.
- Beiser, M. (2001). *Strangers at the gate. The Boat People first ten years in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.
- Berg, B.L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Berry, J.W. (1990). Psychology of acculturation. Dans J. Berman (dir.), *Cross-cultural perspectives. Nebraska symposium on motivation* (vol. 37, p. 291-234). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Berry, J.W. (1991). *Sociopsychological cost and benefits of multiculturalism*. Ottawa, Ontario: Economic Council of Canada.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: an International Review*, 46(1), 5-68.
- Berry, J.W. & Sam, D. (1997). Acculturation and adaptation. Dans J.W. Berry, M.H. Segall & C. Kagitcibasi (dir.), *Handbook of cross-cultural psychology, social behavior and applications* (vol. 3, p. 291-326). Boston: Allyn, Bacon.
- Berry, J. W. (2005). Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural relations*, 29, 697-712.

- Berry, J. W. (2006). Acculturation: a conceptual overview. Dans M.H. Bornstein & L.R. Cote (dir.), *Acculturation and parent-child relationships: measurement and development* (p.13-32). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Berry, J.W. (2011). Immigrant acculturation: Psychological and social adaptations. Dans A. E. Azzi, X. Chryssochoou, B. Klandermans & B. Simon (dir.), *Identity and participation in culturally diverse societies*. (p. 279-295). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1998). *Qualitative research in education. An introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Bonvillain, N. & Schwimmer, B. (2010). *Cultural Anthropology*. Toronto: Pearson.
- Bouchard, C. (1998). *La langue et le nombril. Histoire d'une obsession québécoise*. Montréal: Fides.
- Bouchard, G. (1999). *La nation québécoise au futur et au passé*. Montréal: Éditions du VLB.
- Bouchard, Y. (2004). De la problématique au problème de recherche. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 209-234). Sherbrooke (Québec): Éditions du CRP.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon & R. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development* (vol.1, p. 993-1028). New York: Wiley.
- Brooks, N. (1964). *Language and language learning*. New York: Harcourt, Brace et World, Inc.
- Canalmonde (2003). *Carte de situation géographique du Vietnam*. Répéré à <http://www.canalmonde.fr/index.php>
- Case, R. & Okamoto, Y. (1996). The role of central conceptual structures in the development of children's thought. *Monographs of the society for research in child development*, 61(1-2).
- Chaliand, G. & Rageau, J.P. (1997). *The Penguin atlas of diasporas*. England: Viking Penguin Books Ltd.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Cima, R.J. (1990). *Vietnam: a country study*. Washington D.C.: Federal Research Division, Library of Congress.

- City of Winipeg (2012). *The community trends report*. Repéré à <http://www.winnipeg.ca/cao/pdfs/TheCommunityTrendsReportApril2012.pdf>
- City of Winipeg (2006). *Knowing your multicultural neighbours*. Manitoba.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Courage, M.L. & Howe, M.L. (2002). From infant to child: the dynamics of cognitive change in the second year of life. *Psychological Bulletin*, 128, 250-277.
- Crahay, M. (2010). Qualitatif – Quantitatif: des enjeux méthodologiques convergents? Dans L. Paquay, M. Crahay & J.M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation* (p. 35-56). Bruxelles: De Boeck.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Cummins, J.B. (2001). Bilingual children's mother tongue: why is it important for education? *Sprogforum*, 19, 15-20.
- D'Andrade, R. (2008). *A study of personal and cultural values: American, Japanese, and Vietnamese*. NY: Palgrave Macmillan.
- Dao, V.T. & Bankston III, C.L. (2010). Vietnamese in the USA. Dans K. Potowski (dir.), *Language diversity in the USA* (p. 128-145). UK: Cambridge University Press.
- Dayley, R.A. & Neher, C.D. (2013). *Southeast Asia in the new international area*. CO: Westview Press.
- DeCasper, A.J., Lecanuet, J.P., Busnel, M.C., Granier-Deferre, C. & Maugeais, R. (1994). Fetal reactions to recurrent maternal speech. *Infant Behavior and Development*, 17, 159-164.
- Do, N. (2013). Un regard sur les activités du comité d'éducation. *Revue annuelle des Catholiques Vietnamiens au Canada*, 35, 41-45.
- Dorais, L.J. (1999). Vietnamese. *The Encyclopedia of Canada's Peoples*. Ontario: The Multicultural History Society of Ontario.
Repéré à <http://www.multiculturalcanada.ca/Encyclopedia/A-Z/v1>.
- Dorais, L.J. & Searles, E.N. (2001). Identités inuit/ Inuit identities. *Études/ Inuit/studies*, 25(1-2), 9-35.

- Dorais, L.J. (2004a). Identités vietnamiennes au Québec. *Recherches sociographiques*, 45(1), 59-76.
- Dorais, L.J. (2004b). La construction de l'identité. Dans D. Deshaies & D. Vincent (dir.), *Discours et constructions identitaires* (p.1-11). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Driedger, L. (1989). *The ethnic factor: identity in diversity*. Toronto: McGraw-Hill Ryerson Limited.
- Duiker, W.J. (1995). *Vietnam Revolution in transition*. San Francisco: Westview Press.
- Dutton, G.E., Werner, S. & Whitmore, J.K. (2012). *Sources of Vietnamese traditions*. NY: Columbia University Press.
- Esses, V.M., Hodson G. & Dovidio, J. F. (2003). Public attitudes toward immigrants and immigration: determinants and policy implications. Dans C.M. Beach, A.G. Green & J.G. Reitz (dir.), *Canadian immigration policy for the 21st century* (p. 507-536). Ontario: John Deutsch Institute for the Study of Economic Policy, Queen's University.
- Fédération vietnamienne du Canada (2010). Repéré à <http://www.vietfederation.ca/>.
- Flavell, J.H., Miller, P.H. & Miller, S.A. (1993). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Fleras, A. & Elliott, J.L. (1992). *Multiculturalism in Canada*. Ontario: Nelson Canada.
- Fong, E. (2003). Comments. In C.M. Beach, A.G. Green et J.G. Reitz (dir.), *Canadian immigration policy for the 21st century* (p. 603-605). Ontario: John Deutsch Institute for the Study of Economic Policy, Queen's University.
- Ford, J.H. (2009). *The teaching of Confucius*. El Paso, Texas: 2009.
- Fryberg, S.A., Troop-Gordon, W., D'Arrioso, A., Flores, H., Ponizovskiy, V., Ranney, ... Burack, J.A. (2013). Cultural mismatch and the education of aboriginal youth: the interplay of cultural identities and teacher ratings. *Developmental Psychology*, 49(1), 72-79.
- Gagnon, Y. (2012). *Étude de cas comme méthode de recherche*. Québec (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Gao, F. (2012). Imagined identity of ethnic Koreans and its implication for bilingual education in China. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 343-353.

- Giampapa, F. (2001). Hyphenated identities: Italian-Canadian youth and the negotiation of ethnic identities in Toronto. *International Journal of Bilingualism*, 5, 279-315.
- González, A. et Harris, T.M. (2013). *Mediating cultures*. Plymouth, UK : Lexington Books.
- Gouvernement du Canada (2013a). Loi constitutionnelle de 1982. Repéré à <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-15.html#docCont>
- Gouvernement du Canada (2013b). Loi sur le multiculturalisme canadien. Repéré à <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/c-18.7/page-1.html>.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Government of Manitoba (1987). *One child two cultures*. Manitoba: Department of Employment Services and Economic Security, Immigration and Settlement Branch.
- Government of Manitoba (2013a). *Policy for heritage language instruction*. Manitoba: Manitoba Education and Training.
- Gouvernement du Manitoba (2013b). *Simple et direct au Manitoba*. Repéré à <http://www.immigraumanitoba.com/>
- Gregg, G.S. (2012). Multiple identities and their organization. Dans R. Josselson & M. Harway (dir.), *Navigating multiple identities*. NY: Oxford University Press.
- Gu, M. & Patkin, J. (2013). Heritage and identity: ethnic minority, students from South Asia in Hong Kong. *Linguistics and Education: an International Research Journal*, 24(2), 131-141.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language developments. *Developmental Review*, 26, 55-58.
- Houdé, O. (2006). L'enfance de l'identité. Dans S. Gruszow (dir.), *L'identité: qui suis-je?* (p. 69-80). Paris: Le Pommier/ Cité des sciences et de l'industrie.
- Hurd, E. (2012). A framework for understanding multicultural identities: an investigation of a middle level student's French-Canadian Honduran-American (mestizo). *Middle Grades Research Journal*, 7(2), 111-127.
- Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. Dans K. Illeris (dir.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists in their own words* (p. 7-20). Oxon: Taylor et Francis Inc.

- Iversen, J.R., Patel, A.D. & Ohgushi, K. (2006). *How the mother tongue influences the musical ear*. Repéré à <http://www.acoustic.org>
- Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society: Learning to be me. Dans K. Illeris (dir.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists in their own words* (p. 21-34). Oxon: Taylor et Francis Inc.
- Joseph, J.E. (2004). *Language and identity*. New York: Palgrave Macmillan.
- Josselson, R. & Harway, M. (2012). The challenges of multiple identities. Dans R. Josselson & M. Harway (dir.), *Navigating multiple identities*. NY: Oxford University Press.
- Kalin, R. & Berry, J.W. (1994). Ethnic and multicultural attitudes. Dans J.W. Berry & J.A. Laponce (dir.), *Ethnicity and culture in Canada: the research landscape*. Toronto: University of Toronto Press.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28(1), 171-190.
- Karsenti, T. & Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 209-234). Sherbrooke (Québec): Éditions du CRP.
- Kaspar, V (2003). Mental health of immigrant and non-immigrant children in Canada: results of national longitudinal study of children and youth. Dans C.M. Beach, A.G. Green & J.G. Reitz (dir.), *Canadian immigration policy for the 21st century* (p. 573-602). Ontario: John Deutsch Institute for the Study of Economic Policy, Queen's University.
- Khong, J. (1995). The Vietnamese community. Dans E. McLuhan (dir.), *Safe haven: the refugee experience of five families* (p. 140-143). Ontario: Ethnocultural Voices Series.
- King, K.A. (2013). A tale of three sisters: language ideologies, identities, and negotiations in a bilingual, transnational family. *International Multilingual Research Journal*, 7(1), 49-65.
- Kouritzin, S.G. (1997). *Cast away cultures and taboo tongues: face[t]s of first language loss* (Thèse de doctorat). University of British Columbia.
- Krumer-Nevo, M. & Malka, M. (2012). Identities wounds: multiple identities and intersectional theory in the context of multiculturalism. Dans R. Josselson & M. Harway (dir.), *Navigating multiple identities*. NY: Oxford University Press.

- Kuhl, P.K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 831-843.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lee, W.S. (2001). *The effect of ethnic identity and language learning on Chinese adolescents' self-esteem* (Mémoire de maîtrise). University of Calgary.
- Legault, G. & Bourque, R. (2000). La diversité des visions du monde à travers les valeurs et les croyances. Dans G. Legault (dir.). *L'intervention interculturelle* (p.53-68). Montréal, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Legault, G. & Rachédi. (2008). *L'intervention interculturelle*. Montréal, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Legault, G. & Roy, G. (2000). Les difficultés des intervenants sociaux auprès des clientèles d'immigration récente. Dans G. Legault (dir.). *L'intervention interculturelle* (p.185-202). Montréal, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Liebkind, K. (1992). Ethnic identity: challenging the boundaries of social psychology. Dans G. Breakwell (dir.), *Social psychology of identity and the self-concept* (p. 147-148).
- Liebkind, K. (2001). Acculturation. Dans R. Brown & S. Gaetner (dir.), *Blackwell handbook of social psychology, intergroup processes* (vol. 3, p. 386-406). Oxford, England: Blackwell.
- Lingis, A. (2012), One's own voice. *Mosaic* 45(4), 21-35.
- Lytra, V. (2012). Discursive constructions of language and identity: parents' competing perspectives in London Turkish complementary schools. *Journal of multilingual and multicultural Development*, 33(1), 85-100.
- Marcia, J. (1994). The empirical study of ego identity. Dans H. Bosma, T. Graafsno, H. Grotevant & D. de Levita (dir.), *Identity and development: an interdisciplinary approach* (p. 676-80). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mathews, G. (2002). *Global culture/Individual identity*. NY: Routledge.
- McDonald, J.T. (2003). Location choice of new immigrants to Canada: the role of ethnic networks. Dans C.M. Beach, A.G. Green & J.G. Reitz (dir.), *Canadian immigration policy for the 21st century* (p. 163-196). Ontario: John Deutsch Institute for the Study of Economic Policy, Queen's University.

- McLeod, M.W. & Nguyen, T.D. (2008). *Culture and customs of Vietnam*. London: Greenwood Press.
- Melkevik, B. (2005). *Considérations juridico-philosophiques*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Merriam, S.B. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S.B., Caffarella, R.S. & Baumgartner, L.M. (2007). *Learning in adulthood*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Miller, R.L. (2000). *Researching life stories and family histories*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Newman, R.S. (2005). The cocktail party effect in infants revisited: listening to one's name in noise. *Developmental Psychology*, 41, 352-362.
- Nguyen, K.K. (2009a). *Chu Nom and its past contributions to Vietnamese literature*. Repéré à <http://www.viethoc.com>
- Nguyen, D. (2009b). Compte rendu des activités de la Paroisse Saint-Philippe Minh. *Thanh Minh Noel 2009*, 1, 26-28.
- Nguyen, V.B. (2002). *An investigation to improve the effectiveness of Vietnamese language learning in New South Wales primary schools* (Thèse de doctorat). University of Western Sydney, Australie.
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7, 177-182. (traduit par S. Susnjar). *Bulletin Vies-à-Vies*, 4(5).
- Organista, P.B., Marin, G. & Chun, K.M. (2010). *The psychology of ethnic groups in the United States*. CA: Sage Publications, Inc.
- Papalia, D.E., Olds S.W. & Feldman, R.D. (2009). *Human development*. New York: McGraw-Hill.
- Paroisse Saint-Philippe Minh (2006). La Paroisse Saint-Philippe Minh au Manitoba. *Revue annuelle des catholiques vietnamiens au Canada*, 11, 8-10.
- Patrimoine canadien (2013). *Diversité culturelle et droits*. Repéré à <http://www.pch.gc.ca/fra/1266246238320/1266202785200>

- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative evaluation method*. Londres: Sage.
- Pham, A.H. (2003). *Vietnamese tone: a new analysis*. NY: Routledge, Yale Univesity.
- Pham, D. (2013). *Understanding Vietnamese culture*. Vietnamese Social Services of Minnesota. Repér à <http://www.health.state.mn.us/divs/idepc/refugee/globalbbviet.pdf>
- Pham, H.Q. (1993). A historical overview of the Vietnamese catholic community of Manitoba. *10th anniversary Thanh Minh*, 8-13.
- Phinney, J.S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: review of research. *Psychology Bulletin*, 108, 499-514.
- Piaget, J. (1962). *The language and thought of the child*. Cleveland, OH: Meridian.
- Powell, J. (2005). Vietnamese immigration. Dans *Encyclopedia of North America Immigration Facts on File Inc* (p. 308-310). New York.
- Pu, C. (2012). Community-based heritage language schools. A Chinese example. *Kappa Delta Pi Record*, 48(1), 29-34.
- Reitz, J.G. (2003). Occupational dimensions of immigrant credential assessment: trends in professional, managerial and other occupations, 1970-1996. Dans C.M. Beach, A.G. Green & J.G. Reitz (dir.), *Canadian immigration policy for the 21st century* (p. 469-506). Ontario: John Deutsch Institute for the Study of Economic Policy, Queen's University.
- Remysen, N. (2004). Le recours au stéréotype. Dans D. Deshaies & D. Vincent (dir.), *Discours et constructions identitaires*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Rodrigues, A. Leading phenomenologist and social critic visits U of M (2012). *The Manitoban*, 991/2(9), 3.
- Rogler, L., Cooney, R. & Ortize, V. (1980). Intergenerational change in ethnic identity in the Puerto Rican family. *International Migration Review*, 14, 193-214.
- Rybas, N. (2013). Digging (in) the Playground: (In)visibility of Difference in the Context *Parenting in Intercultural Contexts* (p.3-16). U.K. : Lexington Books.
- Sakamoto, M. (2000). *Raising bilingual and trilingual children: Japanese immigrant parents' child rearing experiences* (Thèse de doctorat). University of Toronto.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p.123-150). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.

- Savoie-Zajc, L. & Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p.109-122). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Sharpe, R.J. & Roach, K. (2009). *The Charter of rights and freedoms*. Toronto: Irwin Law.
- Shenoy, S. & Kulkarni, T.A. (2013). Cultural ambiguity, ethnic identity, and the bicultural experience. Asian Indian parents and their American-born kids. Dans A. Gonzalez & T.M. Harris (dir.), *Mediating cultures*. Plymouth: UK.
- Shinn, R.S. ((1990). The society and its environment Dans R.J. Cima (dir.), *Vietnam: a country study* (p. 81-145). Washington D.C.: Federal Research Division, Library of Congress.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Smolicz, J.J. (1992). Minority languages as core values of ethnic cultures. A study of maintenance and erosion of Polish, Welsh and Chinese languages in Australia. Dans W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (dir.), *Maintenance and loss of minority languages* (p. 277-305). Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- Spector, R. (2009). What students should know about the Vietnam War. *Foreign Policy Research Institute 14*(14), 1-6.
- Spellman, W.M. (2008). *Uncertain identity. International migration since 1945*. London, Great Britain: Reaktion Books Ltd.
- St-Denis, K. (2006). *Culture et diversité. Initiation à l'anthropologie*. Québec: Éditions CEC inc.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative research. Studying how things work*. New York, NY: Guilford Press.
- Stake, R.E. (2003). Case studies. Dans N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (dir.), *Strategies of qualitative inquiry* (p.134-164). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Statistique Canada (2006). *La communauté vietnamienne du Canada*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-621-x/89-621-x2006002-fra.htm>
- Statistique Canada (2007). *Renseignements supplémentaires*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-621-x/2007011/4182179-fra.htm>

- Statistique Canada (2011). *Population selon la langue maternelle, par province et territoire, à l'exclusion des résidents d'un établissement institutionnel (Recensement de 2011)*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/102/cst01/demo11a-fra.htm>
- Susnjar, S. (1992). Du choc culturel à l'intégration. *Bulletin Vies-à-Vies*, 4(5).
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, M. (2003). The multifaceted aspects of language maintenance: a new measure for its assessment in immigrant families. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 6(5), 374-393.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Thai, V.K. (2013). *Vietnam before the twentieth century. Origine and meaning of the name Vietnam*. Repéré à <http://vietnamwar.lib.umb.edu/>
- Tierney, W.G. (2004) Undaunted courage. Life history and the post modern challenge. Dans N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (dir.), *Strategies of qualitative inquiry* (p. 292-318). London, U.K.: Sage Publications, Inc.
- Tincoff, R. & Jusczyk, P.W. (1999). Some beginnings of word comprehension in 6-month-olds. *Psychological Science*, 10, 172-177.
- Trudgill, P. (1995). *Sociolinguistics. An introduction to language and society*. London, England: Penguin.
- Tucker, J. (2013), Japanese Confucian Philosophy. Dans *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2013 Edition). Stanford, CA: Edward N. Zalta. Repéré à <http://plato.stanford.edu/archives/fall2013/entries/japanese-confucian/>.
- Vang, P.D. (2013). Generational difference among a small group of Hmong Americans. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work* 22(1), 76-92.
- Vidal, C. (2006). Nos cerveaux, tous pareils. Dans S. Gruszow (dir.), *L'identité: qui suis-je?* (p. 81-94). Paris: Le Pommier/ Cité des sciences et de l'industrie.
- Visonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Paris: Armand Colin.
- Visonneau, G. (2012). *Mondialisation et identité culturelle*. Bruxelles: De Boeck.

- Vo, V.H. (2000). *La Paroisse Saint-Philippe Minh*. Manitoba: Diocèse de Saint-Boniface.
- Vuong, G.T. (1976). *Getting to know the Vietnamese and their culture*. New York: Frederick Ungar Publishing Co.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ward, C. (1996). Acculturation. Dans D. Landis & R. Bhagat (dir.), *Handbook of intercultural training* (p. 124-147). Newbury Park, CA: Sage.
- Ward, C., Bochner, S. & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. London: Routledge.
- Williams, B. (1999). Diversity and education for the 21st century. Dans D.D. Marsh (dir.), *1999 ASCD yearbook: preparing our schools for the 21st century* (p. 89-114). Virginia: ASCD.
- Winnipeg School Division (2007). *Winnipeg School Division In Profile 2006-07*. Repéré à www.wsd1.org.
- Winnipeg School Division (2011/2012). *Winnipeg School Division School Demographics Report 2011-2012*. Winnipeg: Winnipeg School Division.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Zhou, M. & Bankston, C.L.III. (1998). *Growing up American: how Vietnamese children adapt to life in the United States*. NY: Russell Sage Foundation Press.

Annexe A - Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU DIRECTEUR

Entrevue individuelle semi-dirigée: Directeur d'école

Titre de la recherche : L'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg

Chercheur (étudiant) : Viet Cong Pham

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS ET AUX PARTICIPANTES

1. But et objectifs de la recherche

Le but de la recherche est :

- d'évaluer l'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg

Les objectifs de cette recherche sont :

- **Le premier objectif spécifique (Obj1)** est de déterminer les facteurs qui affectent la formation d'identité culturelle des jeunes issus des familles immigrantes de Winnipeg.
- **Le deuxième objectif spécifique (Obj2)** est de connaître les pratiques d'acculturation possibles qu'utilisent ces jeunes pour s'intégrer sans s'assimiler.
- **Le troisième objectif spécifique (Obj3)** est de comprendre la contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l'identité culturelle de ces jeunes.

2. Participation à la recherche (directeur)

Nous vous invitons à participer à cette recherche:

- Vous serez convié à partager votre expérience scolaire sous forme d'entrevue individuelle semi-dirigée. Cette entrevue visera à recueillir des informations en ce qui concerne les facteurs qui affectent la formation d'identité culturelle des jeunes issus des familles immigrantes de Winnipeg, les pratiques d'acculturation et l'apprentissage de la langue vietnamienne. La durée approximative de l'entrevue est d'une heure (1h00). Notez que les échanges seront enregistrés de façon sonore dans le but unique de la transcription de ses commentaires.
- Dans le cadre de cette recherche, nous réaliserons des observations en salle de classe et sur le lieu de récréation. Ces observations ne seront pas filmées.
- Nous effectuerons également un examen de documents personnels (travaux scolaires, journal de bord, photos, etc.) et ceux de l'école.

3. Confidentialité

En aucun temps votre identité ne sera dévoilée dans le rapport de recherche ni les publications qui peuvent en découler. Les renseignements que vous me donnerez demeureront confidentiels tant dans leur accessibilité que dans la manière dont ils seront rendus publics. Les renseignements recueillis seront conservés dans un classeur sous-clé situé dans le bureau personnel de ma résidence et seule ma directrice de recherche (Dre Hélène Archambault) pourra y avoir accès. Les données recueillies seront transférées sur ordinateur en format électronique. Tous ces ordinateurs sont protégés par un mot de passe, donc seule ma directrice de recherche et moi (Viet Cong Pham) nous aurons accès à ces données. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée.

Nous tenons à vous informer que la transcription des entrevues (verbatim) et les lettres de consentement seront détruites par déchiquetage trois ans après la fin de la recherche (soit juin 2018). Les documents électroniques (soit les enregistrements sonores et autres) seront conservés pour une période de trois ans. Ils seront détruits par effacement trois ans après le début de la recherche (soit septembre 2017).

Les renseignements personnels seront détruits au plus tard le 1^{er} septembre 2017, seules les données sans renseignements permettant de vous identifier pourront être conservées après cette date.

4. Avantages et inconvénients

La participation à cette recherche ne vous soumettra à aucun risque, ni à aucun inconvénient particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur l'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg. Par exemple, les résultats de cette recherche pourraient aider l'équipe d'enseignement à mieux répondre à vos attentes et aux besoins réels en matière d'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne de vos élèves. Cependant, il est possible que le fait de partager des informations relatives à l'apprentissage de la langue vietnamienne vous amène à ressentir un certain inconfort. Si cela se produit, vous pourrez nous en faire part et nous pourrions mettre fin à l'entrevue immédiatement.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer de la recherche en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer du processus d'évaluation de la formation reçue, veuillez communiquer avec une des personnes suivantes :

Viet Cong Pham

Hélène Archambault

Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements que vous aurez fournis avant votre retrait seront détruits.

6. Rémunération, s'il y a lieu

Aucune rémunération financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche, et compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce que je prenne part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu de mon mieux aux questions posées.

Signature du chercheur : _____ Date : _____
(ou de son représentant ou sa représentante)

Nom : _____ Prénom : _____

Si vous décidez de vous retirer du processus d'évaluation de la formation reçue, veuillez communiquer avec une des personnes suivantes :

Viet Cong Pham

Hélène Archambault

Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements que vous aurez fournis avant votre retrait seront détruits. Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée au vice-recteur à l'enseignement et à la recherche de l'Université de Saint-Boniface

Un compte-rendu sommaire des résultats de l'étude sera disponible pour les participants. Aimeriez-vous en recevoir une copie : _____ OUI _____ NON.

Dans l'affirmative, veuillez indiquer l'adresse postale et/ou électronique à laquelle le compte-rendu pourra être envoyé :

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS

Entrevue de groupe semi-dirigée: Enseignants

Titre de la recherche : L'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg

Chercheur (étudiant) : Viet Cong Pham

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS ET AUX PARTICIPANTES

7. But et objectifs de la recherche

Le but de la recherche est :

- d'évaluer l'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg

Les objectifs de cette recherche sont :

- **Le premier objectif spécifique (Obj1)** est de déterminer les facteurs qui affectent la formation d'identité culturelle des jeunes issus des familles immigrantes de Winnipeg.
- **Le deuxième objectif spécifique (Obj2)** est de connaître les pratiques d'acculturation possibles qu'utilisent ces jeunes pour s'intégrer sans s'assimiler.
- **Le troisième objectif spécifique (Obj3)** est de comprendre la contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l'identité culturelle de ces jeunes.

8. Participation à la recherche (enseignants)

Nous vous invitons à participer à cette recherche:

- Vous serez convié à partager votre expérience scolaire sous forme d'entrevue de groupe semi-dirigée. Cette entrevue visera à recueillir des informations en ce qui concerne les facteurs qui affectent la formation d'identité culturelle des jeunes issus des familles immigrantes de Winnipeg, les pratiques d'acculturation et l'apprentissage de la langue vietnamienne. La durée approximative de l'entrevue est d'une heure (1h00). Notez que les échanges seront enregistrés de façon sonore dans le but unique de la transcription de ses commentaires.
- Dans le cadre de cette recherche, nous réaliserons des observations en salle de classe et sur le lieu de récréation. Ces observations ne seront pas filmées.
- Nous effectuerons également un examen de documents personnels (travaux scolaires, journal de bord, photos, etc.) et ceux de l'école.

9. Confidentialité

En aucun temps votre identité ne sera dévoilée dans le rapport de recherche ni les publications qui peuvent en découler. Les renseignements que vous me donnerez demeureront confidentiels tant dans leur accessibilité que dans la manière dont ils seront rendus publics. Les renseignements

recueillis seront conservés dans un classeur sous-clé situé dans le bureau personnel de ma résidence et seule ma directrice de recherche (Dre Hélène Archambault) pourra y avoir accès. Les données recueillies seront transférées sur ordinateur en format électronique. Tous ces ordinateurs sont protégés par un mot de passe, donc seule ma directrice de recherche et moi (Viet Cong Pham) nous aurons accès à ces données. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée.

Nous tenons à vous informer que la transcription des entrevues (verbatim) et les lettres de consentement seront détruites par déchiquetage trois ans après la fin de la recherche (soit juin 2018). Les documents électroniques (soit les enregistrements sonores et autres) seront conservés pour une période de trois ans. Ils seront détruits par effacement trois ans après le début de la recherche (soit septembre 2017).

Les renseignements personnels seront détruits au plus tard le 1^{er} septembre 2017, seules les données sans renseignements permettant de vous identifier pourront être conservées après cette date.

10. Avantages et inconvénients

La participation à cette recherche ne vous soumettra à aucun risque, ni à aucun inconvénient particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur l'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg. Par exemple, les résultats de cette recherche pourraient aider l'équipe d'enseignement à mieux répondre à vos attentes et aux besoins réels en matière d'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne de vos élèves. Cependant, il est possible que le fait de partager des informations relatives à l'apprentissage de la langue vietnamienne vous amène à ressentir un certain inconfort. Si cela se produit, vous pourrez nous en faire part et nous pourrons mettre fin à l'entrevue immédiatement.

11. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer de la recherche en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer du processus d'évaluation de la formation reçue, veuillez communiquer avec une des personnes suivantes :

Viet Cong Pham

Hélène Archambault

Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements que vous aurez fournis avant votre retrait seront détruits.

12. Rémunération, s'il y a lieu

Aucune rémunération financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche, et compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce que je prenne part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu de mon mieux aux questions posées.

Signature du chercheur : _____ Date : _____
(ou de son représentant ou sa représentante)

Nom : _____ Prénom : _____

Si vous décidez de vous retirer du processus d'évaluation de la formation reçue, veuillez communiquer avec une des personnes suivantes :

Viet Cong Pham

Hélène Archambault

Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements que vous aurez fournis avant votre retrait seront détruits. Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée au vice-recteur à l'enseignement et à la recherche de l'Université de Saint-Boniface.

Un compte-rendu sommaire des résultats de l'étude sera disponible pour les participants. Aimerez-vous en recevoir une copie : _____ OUI _____ NON.

Dans l'affirmative, veuillez indiquer l'adresse postale et/ou électronique à laquelle le compte-rendu pourra être envoyé :

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS

Entrevue de groupe semi-dirigée: Parents d'élèves

Titre de la recherche : L'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg

Chercheur (étudiant) : Viet Cong Pham

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS ET AUX PARTICIPANTES

13. But et objectifs de la recherche

Le but de la recherche est :

- d'évaluer l'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg

Les objectifs de cette recherche sont :

- **Le premier objectif spécifique (Obj1)** est de déterminer les facteurs qui affectent la formation d'identité culturelle des jeunes issus des familles immigrantes de Winnipeg.
- **Le deuxième objectif spécifique (Obj2)** est de connaître les pratiques d'acculturation possibles qu'utilisent ces jeunes pour s'intégrer sans s'assimiler.
- **Le troisième objectif spécifique (Obj3)** est de comprendre la contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l'identité culturelle de ces jeunes.

14. Participation à la recherche (parents)

Nous vous invitons à participer à cette recherche:

- Vous serez convié à partager votre expérience scolaire sous forme d'entrevue de groupe semi-dirigée. Cette entrevue visera à recueillir des informations en ce qui concerne les facteurs qui affectent la formation d'identité culturelle des jeunes issus des familles immigrantes de Winnipeg, les pratiques d'acculturation et l'apprentissage de la langue vietnamienne. La durée approximative de l'entrevue est d'une heure (1h00). Notez que les échanges seront enregistrés de façon sonore dans le but unique de la transcription de ses commentaires.
- Dans le cadre de cette recherche, nous réaliserons des observations en salle de classe et sur le lieu de récréation. Ces observations ne seront pas filmées.
- Nous effectuerons également un examen de documents personnels (travaux scolaires, journal de bord, photos, etc.) et ceux de l'école.

15. Confidentialité

En aucun temps votre identité ne sera dévoilée dans le rapport de recherche ni les publications qui peuvent en découler. Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels tant dans leur accessibilité que dans la manière dont ils seront rendus publics. Les renseignements recueillis seront conservés dans un classeur sous-clé situé dans le bureau personnel de ma résidence et seule ma directrice de recherche (Dre Hélène Archambault) pourra y avoir accès. Les données recueillies seront transférées sur ordinateur en format électronique. Tous ces ordinateurs sont protégés par un mot de passe, donc seule ma directrice de recherche et moi (Viet Cong Pham) nous aurons accès à ces données. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée.

Nous tenons à vous informer que la transcription des entrevues (verbatim) et les lettres de consentement seront détruites par déchiquetage trois ans après la fin de la recherche (soit juin 2018). Les documents électroniques (soit les enregistrements sonores et autres) seront conservés pour une période de trois ans. Ils seront détruits par effacement trois ans après le début de la recherche (soit septembre 2017).

Les renseignements personnels seront détruits au plus tard le 1^{er} septembre 2017, seules les données sans renseignements permettant de vous identifier pourront être conservées après cette date.

16. Avantages et inconvénients

La participation à cette recherche ne vous soumettra à aucun risque, ni à aucun inconvénient particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur l'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg. Par exemple, les résultats de cette recherche pourraient aider l'équipe d'enseignement à mieux répondre à vos attentes et aux besoins réels en matière d'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne de vos enfants. Cependant, il est possible que le fait de partager des informations relatives à l'apprentissage de la langue vietnamienne vous amène à ressentir un certain inconfort. Si cela se produit, vous pourrez nous en faire part et nous pourrions mettre fin à l'entrevue immédiatement.

17. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer de la recherche en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer du processus d'évaluation de la formation reçue, veuillez communiquer avec une des personnes suivantes :

Viet Cong Pham

Hélène Archambault

Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements que vous aurez fournis avant votre retrait seront détruits.

18. Rémunération, s'il y a lieu

Aucune rémunération financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche, et compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce que je prenne part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu de mon mieux aux questions posées.

Signature du chercheur : _____ Date : _____
(ou de son représentant ou sa représentante)

Nom : _____ Prénom : _____

Si vous décidez de vous retirer du processus d'évaluation de la formation reçue, veuillez communiquer avec une des personnes suivantes :

Viet Cong Pham

Hélène Archambault

Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements que vous aurez fournis avant votre retrait seront détruits. Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée au vice-recteur à l'enseignement et à la recherche de l'Université de Saint-Boniface.

Un compte-rendu sommaire des résultats de l'étude sera disponible pour les participants. Aimeriez-vous en recevoir une copie : _____ OUI _____ NON.

Dans l'affirmative, veuillez indiquer l'adresse postale et/ou électronique à laquelle le compte-rendu pourra être envoyé :

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ANCIENS ÉLÈVES AU NIVEAU

SECONDAIRE

Entrevue individuelle semi-dirigée: Ancien élève (Parent des élèves)

Titre de la recherche : L'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg

Chercheur (étudiant) : Viet Cong Pham

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS ET AUX PARTICIPANTES

19. But et objectifs de la recherche

Le but de la recherche est :

- d'évaluer l'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg

Les objectifs de cette recherche sont :

- **Le premier objectif spécifique (Obj1)** est de déterminer les facteurs qui affectent la formation d'identité culturelle des jeunes issus des familles immigrantes de Winnipeg.
- **Le deuxième objectif spécifique (Obj2)** est de connaître les pratiques d'acculturation possibles qu'utilisent ces jeunes pour s'intégrer sans s'assimiler.
- **Le troisième objectif spécifique (Obj3)** est de comprendre la contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l'identité culturelle de ces jeunes.

20. Participation à la recherche (anciens élèves)

Nous invitons votre enfant à participer à cette recherche:

- Votre enfant sera convié à partager son expérience scolaire sous forme d'entrevue individuelle semi-dirigée. Ces entrevues viseront à recueillir des informations en ce qui concerne les facteurs qui affectent la formation d'identité culturelle des jeunes issus des familles immigrantes de Winnipeg, les pratiques d'acculturation et l'apprentissage de la langue vietnamienne. La durée approximative de chacune de ces deux entrevues est d'une heure (1h00). Notez que les échanges seront enregistrés de façon sonore dans le but unique de la transcription de ses commentaires.
- Dans le cadre de cette recherche, nous réaliserons des observations en salle de classe et sur le lieu de récréation. Ces observations ne seront pas filmées.
- Nous effectuerons également un examen de documents personnels (travaux scolaires, journal de bord, photos, etc.) et ceux de l'école.

21. Confidentialité

En aucun temps l'identité de votre enfant ne sera dévoilée dans le rapport de recherche ni les publications qui peuvent en découler. Les renseignements que votre enfant me donnera demeureront confidentiels tant dans leur accessibilité que dans la manière dont ils seront rendus publics. Les renseignements recueillis seront conservés dans un classeur sous-clé situé dans le bureau personnel de ma résidence et seule ma directrice de recherche (Dre Hélène Archambault) pourra y avoir accès. Les données recueillies seront transférées sur ordinateur en format électronique. Tous ces ordinateurs sont protégés par un mot de passe, donc seul ma directrice de recherche et moi (Viet Cong Pham) nous aurons accès à ces données. Aucune information permettant d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée.

Nous tenons à vous informer que la transcription des entrevues (verbatim) et les lettres de consentement seront détruites par déchiquetage trois ans après la fin de la recherche (soit juin 2018). Les documents électroniques (soit les enregistrements sonores et autres) seront conservés pour une période de trois ans. Ils seront détruits par effacement trois ans après le début de la recherche (soit septembre 2017).

Les renseignements personnels seront détruits au plus tard le 1^{er} septembre 2017, seules les données sans renseignements permettant de vous identifier pourront être conservées après cette date.

22. Avantages et inconvénients

La participation à cette recherche ne soumettra votre enfant à aucun risque, ni à aucun inconvénient particuliers et votre enfant pourra contribuer à l'avancement des connaissances sur l'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg. Par exemple, les résultats de cette recherche pourraient aider l'équipe d'enseignement à mieux répondre à vos attentes et aux besoins réels en matière d'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne de votre enfant. Cependant, il est possible que le fait de partager des informations relatives à l'apprentissage de la langue vietnamienne amène votre enfant à ressentir un certain inconfort. Si cela se produit, il pourra nous en faire part et nous pourrons mettre fin à l'entrevue immédiatement.

23. Droit de retrait

La participation de votre enfant est entièrement volontaire. Votre enfant est libre de se retirer de la recherche en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. Si vous décidez de le retirer du processus d'évaluation de la formation reçue, veuillez communiquer avec une des personnes suivantes :

Viet Cong Pham

Hélène Archambault

Si votre enfant se retire ou si vous le retirez de la recherche, les renseignements qu'il aura fournis avant son retrait seront détruits.

24. Rémunération, s'il y a lieu

Aucune rémunération financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche, et compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce que mon enfant prenne part à cette recherche. Je sais qu'il peut se retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier sa décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu de mon mieux aux questions posées.

Signature du chercheur : _____ Date : _____
(ou de son représentant ou sa représentante)

Nom : _____ Prénom : _____

Si vous décidez de retirer votre enfant du processus d'évaluation de la formation reçue, veuillez communiquer avec une des personnes suivantes :

Viet Cong Pham

Hélène Archambault

Si votre enfant se retire ou si vous le retirez de la recherche, les renseignements que votre enfant aura fournis avant le retrait seront détruits. Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée au vice-recteur à l'enseignement et à la recherche de l'Université de Saint-Boniface.

Un compte-rendu sommaire des résultats de l'étude sera disponible pour les participants. Aimerez-vous en recevoir une copie pour votre enfant? _____ OUI _____ NON.
Dans l'affirmative, veuillez indiquer l'adresse postale et/ou électronique à laquelle le compte-rendu pourra être envoyé :

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ANCIENS ÉLÈVES

Entrevue individuelle semi-dirigée: Anciens élèves (adultes)

Titre de la recherche : L'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg

Chercheur (étudiant) : Viet Cong Pham

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS ET AUX PARTICIPANTES

25. But et objectifs de la recherche

Le but de la recherche est :

- d'évaluer l'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg

Les objectifs de cette recherche sont :

- **Le premier objectif spécifique (Obj1)** est de déterminer les facteurs qui affectent la formation d'identité culturelle des jeunes issus des familles immigrantes de Winnipeg.
- **Le deuxième objectif spécifique (Obj2)** est de connaître les pratiques d'acculturation possibles qu'utilisent ces jeunes pour s'intégrer sans s'assimiler.
- **Le troisième objectif spécifique (Obj3)** est de comprendre la contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l'identité culturelle de ces jeunes.

26. Participation à la recherche (élèves)

Nous vous invitons à participer à cette recherche:

- Vous serez convié à partager votre expérience scolaire sous forme d'entrevue individuelle semi-dirigée. Ces entrevues viseront à recueillir des informations en ce qui concerne les facteurs qui affectent la formation d'identité culturelle des jeunes issus des familles immigrantes de Winnipeg, les pratiques d'acculturation et l'apprentissage de la langue vietnamienne. La durée approximative de chacune de ces deux entrevues est d'une heure (1h00). Notez que les échanges seront enregistrés de façon sonore dans le but unique de la transcription de ses commentaires.
- Dans le cadre de cette recherche, nous réaliserons des observations en salle de classe et sur le lieu de récréation. Ces observations ne seront pas filmées.
- Nous effectuerons également un examen de documents personnels (travaux scolaires, journal de bord, photos, etc.) et ceux de l'école.

27. Confidentialité

En aucun temps votre identité ne sera dévoilée dans le rapport de recherche ni les publications qui peuvent en découler. Les renseignements que vous me donnerez demeureront confidentiels tant

dans leur accessibilité que dans la manière dont ils seront rendus publics. Les renseignements recueillis seront conservés dans un classeur sous-clé situé dans le bureau personnel de ma résidence et seule ma directrice de recherche (Dre Hélène Archambault) pourra y avoir accès. Les données recueillies seront transférées sur ordinateur en format électronique. Tous ces ordinateurs sont protégés par un mot de passe, donc seul ma directrice de recherche et moi (Viet Cong Pham) nous aurons accès à ces données. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée.

Nous tenons à vous informer que la transcription des entrevues (verbatim) et les lettres de consentement seront détruites par déchiquetage trois ans après la fin de la recherche (soit juin 2018). Les documents électroniques (soit les enregistrements sonores et autres) seront conservés pour une période de trois ans. Ils seront détruits par effacement trois ans après le début de la recherche (soit septembre 2017).

Les renseignements personnels seront détruits au plus tard le 1^{er} septembre 2017, seules les données sans renseignements permettant de vous identifier pourront être conservées après cette date.

28. Avantages et inconvénients

La participation à cette recherche ne vous soumettra à aucun risque, ni à aucun inconvénient particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur l'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg. Par exemple, les résultats de cette recherche pourraient aider l'équipe d'enseignement à mieux répondre à vos attentes et aux besoins réels en matière d'apprentissage de la langue maternelle vietnamienne. Cependant, il est possible que le fait de partager des informations relatives à l'apprentissage de la langue vietnamienne vous amène à ressentir un certain inconfort. Si cela se produit, vous pourrez nous en faire part et nous pourrions mettre fin à l'entrevue immédiatement.

29. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer de la recherche en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. Si vous décidez de vous retirer du processus d'évaluation de la formation reçue, veuillez communiquer avec une des personnes suivantes :

Viet Cong Pham

Hélène Archambault

Si votre enfant se retire ou si vous le retirez de la recherche, les renseignements qu'il aura fournis avant son retrait seront détruits.

30. Rémunération, s'il y a lieu

Aucune rémunération financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche, et compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce que je prenne part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu de mon mieux aux questions posées.

Signature du chercheur : _____ Date : _____
(ou de son représentant ou sa représentante)

Nom : _____ Prénom : _____

Si vous décidez de vous retirer du processus d'évaluation de la formation reçue, veuillez communiquer avec une des personnes suivantes :

Viet Cong Pham

Hélène Archambault

Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements que vous aurez fournis avant le retrait seront détruits. Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée au vice-recteur à l'enseignement et à la recherche de l'Université de Saint-Boniface.

Un compte-rendu sommaire des résultats de l'étude sera disponible pour les participants. Aimerez-vous en recevoir une copie? _____ OUI _____ NON.
Dans l'affirmative, veuillez indiquer l'adresse postale et/ou électronique à laquelle le compte-rendu pourra être envoyé :

Annexe B - Grilles d'observation dans les salles de classe

Grille d'observation dans la salle de classe

Projet de recherche: Influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg

École:

Enseignant:

Heure - Date:

Événement:

Durée:

Observateur: Viet Pham

Temps	Description	Notes d'écoute	Notes de réflexion

- (1) Description de ce qui est vu: le lieu et l'organisation physique, avec schémas, de l'intérieur et de l'extérieur, les personnes, les activités et l'interaction entre les personnes.
- (2) Prise des notes de ce qui est entendu: les échanges verbales et les citations directes des conversations.
- (3) Prise des notes de ce qui est senti: les réflexions et les commentaires de l'observateur.

Annexe C - Grilles d'observation dans la salle polyvalente (lieu de récréation)

Projet de recherche: Influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg.

École: Saint-Philippe Minh

Surveillants - Animateurs:

Heure - Date:

Événements: Récréation

Durée:

Observateur: Viet Pham

Environnement physique

Éléments à observer	Observations	Réflexion/Commentaire
<input type="checkbox"/> Organisation de la salle polyvalente d'école (schéma) <input type="checkbox"/> Espace vs nombre d'élèves <input type="checkbox"/> Services alimentaires : cantine - partage de mets culturels vietnamiens <input type="checkbox"/> Autres		

Environnement humain

Éléments à observer	Observations	Réflexion/Commentaire
<input type="checkbox"/> Climat et ambiance lors de la récréation <input type="checkbox"/> Types d'activités organisées pour construire des contenus et des habiletés au service de l'acquisition <input type="checkbox"/> du bien-être personnel <input type="checkbox"/> des compétences sociales <input type="checkbox"/> de la connaissance du Vietnam (de son histoire et de son peuple) <input type="checkbox"/> de la langue vietnamienne <input type="checkbox"/> des valeurs		
<input type="checkbox"/> Climat et ambiance lors de la récréation		

Elèves

Éléments à observer	Observations (noter la fréquence de l'incidence)	Réflexion/Commentaire
<input type="checkbox"/> Participer de bonne volonté <input type="checkbox"/> Prendre plaisir de la compagnie des pairs <input type="checkbox"/> S'entendre avec les pairs <input type="checkbox"/> Se joindre aux pairs <input type="checkbox"/> Prendre plaisir à participer aux activités <input type="checkbox"/> Écouter des directives énoncées pour participer aux activités préparées par les animateurs <input type="checkbox"/> Respect envers les pairs pendant les jeux <input type="checkbox"/> Respect des règles de		
<input type="checkbox"/> Participer de bonne volonté		

Animateurs

Éléments à observer	Observations	Réflexion/Commentaire
<input type="checkbox"/> Gestion du temps <input type="checkbox"/> Gestion des activités <input type="checkbox"/> Gestion des conflits <input type="checkbox"/> Matériel utilisé <input type="checkbox"/> Gestion des cas de discipline <input type="checkbox"/> Autres		

Interaction entre élèves

Éléments à observer	Observations (noter la fréquence de l'incidence)	Réflexion/Commentaire
<input type="checkbox"/> Type de regroupement <input type="checkbox"/> Relation entre les élèves d'un groupe <input type="checkbox"/> Sens d'appartenance au groupe : <input type="checkbox"/> Engagement de chaque élève au groupe <input type="checkbox"/> Collaboration entre les élèves du groupe <input type="checkbox"/> Manifestation de partage dans le groupe <input type="checkbox"/> Relation entre les groupes (Interactions entre les jeunes élèves et les élèves plus âgés)		
<input type="checkbox"/> Type de regroupement <input type="checkbox"/> Relation entre les		

Interaction entre animateurs et élèves

Éléments à observer	Observations (noter la fréquence de l'incidence)	Réflexion/Commentaire
<input type="checkbox"/> Importance accordée à l'usage de la langue vietnamienne <input type="checkbox"/> Motivation quant à l'usage de la langue vietnamienne <input type="checkbox"/> Stratégies utilisées pour stimuler et soutenir le parler vietnamien des élèves selon différents groupes <input type="checkbox"/> Stratégies utilisées pour transmettre la culture vietnamienne <input type="checkbox"/> Stratégies utilisées pour renforcer le sens d'appartenance des		
<input type="checkbox"/> Importance accordée à l'usage de la langue		

Annexe D - Schémas d'entrevues

Schéma d'entrevue individuelle semi-dirigée auprès des élèves

Activités pour la session d'entrevue #1

Objectif #1: Déterminer les facteurs personnels et environnementaux qui affectent la formation d'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes de Winnipeg.

Questions :

Les facteurs personnels qui affectent la formation d'identité culturelle

- Les valeurs : 1. D'après toi, quelles valeurs un élève devrait-il acquérir?
 2. Quelles valeurs souhaites-tu que les membres dans ta famille vivent?
 3. Dans les relations sociales avec les autres, quelles valeurs attends-tu que les autres respectent?

L'emploi du temps : Que fais-tu durant tes temps libres?

Les intérêts : Quels sont tes intérêts?

Les moments mémorables du passé : Quels sont tes plus beaux moments que tu as vécus depuis que tu fréquentes cette école?

Les attentes : Quelles sont tes attentes depuis que tu fréquentes cette école?

Les défis : Quels sont les défis auxquels tu dois faire face depuis que tu fréquentes cette école?

Les difficultés : Depuis que tu fréquentes cette école, quelles sortes de difficultés as-tu rencontrées?

Les facteurs environnementaux qui affectent la formation d'identité culturelle

Les activités habituelles de la famille : À toutes les semaines, quelles activités fais-tu avec les membres de ta famille?

Les valeurs de la famille : Selon toi, quelles sont les valeurs que tes parents valorisent?

Les expériences de l'immigration de la famille et ses effets:

1. Pourquoi ta famille a-t-elle immigré au Manitoba?
2. Est-ce que tu connais les expériences vécues par ta famille au Vietnam avant leur arrivée ici au Manitoba? Si oui, quelles sont ces expériences?

3. Quelles sont les expériences vécues de ta famille au moment de leur arrivée au Manitoba?
4. Est-ce que tu sais comment s'est passé l'arrivée de ta famille au Manitoba? Si oui, est-ce que tu peux m'en parler?

La vie scolaire

1. Quel est ton niveau à l'école?
2. À l'école, quelles sont tes matières préférées?
3. Qu'est-ce que tu aimerais faire plus tard?
4. Quelles sont tes activités parascolaires?

Les expériences d'adaptation et d'intégration au milieu scolaire

Quels sont les défis auxquels tu dois faire face à l'école?

La vie communautaire et sociale

1. Quels sont les groupes d'amis dans la paroisse Saint-Philippe Minh avec lesquels tu entretiens un contact régulier ?
2. Quels sont les groupes d'amis dans ton école à Winnipeg avec lesquels tu entretiens un contact régulier?
3. Quels sont les groupes d'amis dans ta vie sociale à Winnipeg avec lesquels tu entretiens un contact régulier?
4. Quels sont les objectifs de ces groupes?
5. Quelles sont les activités de ces groupes?
6. Quelles sont la ou les langues de communication dans ces groupes?
7. Quelle est la signification pour toi d'appartenir à ces groupes?
8. Quelles sont tes implications dans la communauté de la Paroisse Saint-Philippe Minh?

Les expériences d'adaptation et d'intégration au milieu social

1. Quels sont les défis auxquels tu fais face dans le milieu où tu vis au Manitoba?
2. Quelles difficultés as-tu vécues dans le milieu où tu vis au Manitoba?

Activités pour la session d'entrevue #2

Objectif #2: Connaître les pratiques d'acculturation possibles qu'utilisent ces jeunes pour s'adapter et s'intégrer sans s'assimiler

Questions :

Les pratiques d'acculturation pour s'adapter et s'intégrer

La culture canadienne et la culture vietnamienne :

1. D'après toi, quelles sont les ressemblances entre la culture vietnamienne et la culture canadienne?

2. Quelles sont les différences entre la culture vietnamienne et la culture canadienne selon toi?

Les modes d'acculturation

1. Crois-tu que pour réussir au Manitoba tu dois garder ta culture vietnamienne?
2. Crois-tu que pour réussir au Manitoba tu dois oublier la culture vietnamienne?
3. Pour réussir au Manitoba, crois-tu que tu dois adopter la culture canadienne?
4. Pour réussir au Manitoba, crois-tu que tu dois rejeter la culture canadienne?

Actions en vue de préserver la culture vietnamienne

1. D'après toi, pourquoi est-il important de garder la culture vietnamienne?
2. Quels sont tes efforts pour garder la culture vietnamienne?

Actions en vue d'adopter la culture canadienne

1. D'après toi, pourquoi est-il important d'adopter la culture canadienne?
2. Quels sont tes efforts pour adopter la culture canadienne?

Activités pour la session d'entrevue #3

Objectif #3: Comprendre la contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l'identité culturelle de ces jeunes.

Questions :

La contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l'identité culturelle

Apprentissage de la langue vietnamienne à l'école Saint-Philippe Minh

1. À quel âge as-tu commencé l'apprentissage de la langue vietnamienne à l'école Saint-Philippe Minh?
2. En combien d'années as-tu suivi les cours de langue vietnamienne ici?
3. En quelle année as-tu gradué?
4. Combien d'élèves y a-t-il eu dans ta classe?
5. En salle de classe, qu'as-tu fait pour apprendre la langue vietnamienne?
6. Quelles étaient les langues parlées à l'école?
7. Quelles étaient les langues que tu parlais à l'école?
8. Quelles étaient les activités parascolaires à l'école?
9. Est-ce que tu participais aux activités parascolaires de l'école? si oui, lesquelles?
10. À l'école, est-ce qu'il y a eu des célébrations culturelles?
11. Quelles étaient les célébrations culturelles à l'école?
12. Est-ce que tu participais aux célébrations culturelles de l'école?
13. Comment étaient tes relations avec les autres personnes à l'école?
14. Quelles étaient les implications de tes parents à ton apprentissage?

15. Est-ce que tu as rencontré des défis lorsque tu apprends la langue vietnamienne?
Si oui, peux-tu m'en parler?
16. Est-ce que tu as rencontré des difficultés lorsque tu apprends la langue vietnamienne? Si oui, peux-tu m'en parler?

Raisons pour apprendre la langue vietnamienne : Pourquoi apprends-tu la langue vietnamienne?

Apports de l'apprentissage de la langue vietnamienne

1. À quoi te sert ton apprentissage de la langue vietnamienne?
2. Quels sont les avantages que la connaissance de la langue maternelle vietnamienne t'apporte dans ton interaction avec les membres de ta famille?
3. De quelle manière la connaissance de la langue vietnamienne contribue-t-elle à ton implication dans les activités de la communauté de Saint-Philippe Minh avec les autres membres?

Schéma d'entrevue individuelle semi-dirigée auprès du directeur

Activités pour la session d'entrevue

Objectif #1: Déterminer les facteurs personnels et environnementaux qui affectent la formation d'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes de Winnipeg.

Objectif #2 : Connaître les pratiques d'acculturation possibles qu'utilisent ces jeunes pour s'adapter et s'intégrer sans s'assimiler.

Objectif #3: Comprendre la contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l'identité culturelle de ces jeunes.

Questions :

Les facteurs personnels et environnementaux qui affectent la formation d'identité culturelle de ces jeunes

Les facteurs personnels

1. Quels sont les défis auxquels, d'après vous, vos élèves doivent faire face depuis qu'ils fréquentent cette école?
2. Selon vous, quelles difficultés vos élèves rencontrent-ils depuis qu'ils fréquentent cette école?

Les facteurs environnementaux

1. Quelles sont les difficultés auxquelles, d'après vous, vos élèves doivent faire face dans leur vie familiale?
2. Pourriez-vous me parler des difficultés que vos élèves rencontrent dans leur milieu scolaire à Winnipeg?
3. Vos élèves doivent sans doute rencontrer des difficultés dans la société canadienne. Selon vous, quelles sont ces difficultés?

Les pratiques d'acculturation possibles qu'utilisent ces jeunes pour s'adapter et s'intégrer sans s'assimiler

Les pratiques d'acculturation

1. Selon vous, quelles sont les valeurs que promeut la culture vietnamienne?
2. Quelles sont les activités que vous voulez faire avec vos élèves pour les encourager à maintenir les valeurs vietnamiennes?
3. D'après vous, quelles sont les valeurs que promeut la culture canadienne?
4. Pour encourager vos élèves à adopter les valeurs de la société canadienne, quelles sortes d'activités voulez-vous faire avec eux?

La contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l'identité culturelle de ces jeunes

L'apprentissage de la langue maternelle

1. Quel est votre rôle à l'école vietnamienne de Saint-Philippe Minh?
2. Comment s'organise l'école en matière d'apprentissage de la langue vietnamienne?
3. Quelles sont les caractéristiques de l'enseignement de la langue vietnamienne?
4. Quelles sont les raisons historiques pour avoir une école de langue vietnamienne à Winnipeg?
5. Comment est l'état actuel de l'école en matière d'apprentissage de la langue vietnamienne?

La contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l'identité culturelle

1. Quelles sont les contributions de l'apprentissage de la langue vietnamienne à l'élève?
2. Selon vous, en quoi l'apprentissage de la langue vietnamienne contribue-t-il à l'identité culturelle des jeunes vietnamiens vivant à Winnipeg?
3. Quelles sont les contributions de l'apprentissage de la langue vietnamienne à leur famille?
4. Selon vous, en quoi l'apprentissage de la langue vietnamienne contribue-t-il à la communauté vietnamienne?
5. Quelles sont les contributions de l'apprentissage de la langue vietnamienne à la société canadienne?

Schéma d'entrevue de groupe semi-dirigée auprès des parents

Activités pour la session d'entrevue

Objectif #1: Déterminer les facteurs personnels et environnementaux qui affectent la formation d'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes de Winnipeg.

Objectif #2 : Connaître les pratiques d'acculturation possibles qu'utilisent ces jeunes pour s'adapter et s'intégrer sans s'assimiler.

Objectif #3 : Comprendre la contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l'identité culturelle de ces jeunes.

Questions :

Les facteurs personnels et environnementaux qui affectent la formation d'identité culturelle de ces jeunes

Les jeunes issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg

1. Quel était le projet migratoire de votre famille?
2. Quelles sont les expériences vécues de votre famille au Vietnam?
3. Quelles sont les expériences vécues de votre famille au moment de l'immigration?
4. Quels sont les effets de l'immigration au Manitoba sur votre famille?

Les facteurs personnels

1. Quels sont les défis auxquels, d'après vous, vos enfants doivent faire face depuis qu'ils fréquentent cette école?
2. Selon vous, quelles difficultés vos enfants rencontrent-ils depuis qu'ils fréquentent cette école?

Les facteurs environnementaux

1. Quelles sont les difficultés auxquelles, d'après vous, vos enfants doivent faire face dans leur vie familiale?
2. Pourriez-vous me parler des difficultés que vos enfants rencontrent dans leur milieu scolaire à Winnipeg?
3. Vos enfants doivent sans doute rencontrer des difficultés dans la société canadienne. Selon vous, quelles sont ces difficultés?

Les pratiques d'acculturation possibles qu'utilisent ces jeunes pour s'adapter et s'intégrer sans s'assimiler

Les pratiques d'acculturation

1. Selon vous, quelles sont les valeurs que promeut la culture vietnamienne?
2. Quelles sont les activités que vous voulez faire avec vos enfants pour les encourager à maintenir les valeurs vietnamiennes?
3. D'après vous, quelles sont les valeurs que promeut la culture canadienne?
4. Pour encourager vos enfants à adopter les valeurs de la société canadienne, quelles sortes d'activités voulez-vous faire avec eux?

La contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l'identité culturelle de ces jeunes.

L'apprentissage de la langue maternelle

1. Quelles sont les raisons pour faire apprendre la langue vietnamienne à vos enfants?
2. Quelle est votre implication à l'apprentissage de la langue vietnamienne de vos enfants chez vous?
3. Comment est votre implication à l'apprentissage de la langue vietnamienne de vos enfants à l'école Saint-Philippe Minh?
4. Quelles sont les activités que vous faites avec vos enfants pour les encourager à apprendre la langue vietnamienne?

La contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l'identité culturelle :

1. Quelles sont les contributions de l'apprentissage de la langue vietnamienne à votre enfant?
2. Selon vous, en quoi l'apprentissage de la langue vietnamienne contribue-t-il à l'identité culturelle des jeunes vietnamiens vivant à Winnipeg?
3. Quelles sont les contributions de l'apprentissage de la langue vietnamienne à leur famille?
4. Selon vous, en quoi l'apprentissage de la langue vietnamienne contribue-t-il à la communauté vietnamienne?
5. Quelles sont les contributions de l'apprentissage de la langue vietnamienne à la société canadienne?

Schéma d'entrevue de groupe semi-dirigée auprès des enseignants

Activités pour la session d'entrevue

Objectif #1: Déterminer les facteurs personnels et environnementaux qui affectent la formation d'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes de Winnipeg.

Objectif #2 : Connaître les pratiques d'acculturation possibles qu'utilisent ces jeunes pour s'adapter et s'intégrer sans s'assimiler.

Objectif #3: Comprendre la contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l'identité culturelle de ces jeunes.

Questions :

Les facteurs personnels et environnementaux qui affectent la formation d'identité culturelle de ces jeunes

Les facteurs personnels

1. Quels sont les défis auxquels, d'après vous, vos élèves doivent faire face depuis qu'ils fréquentent cette école?
2. Selon vous, quelles difficultés vos élèves rencontrent-ils depuis qu'ils fréquentent cette école?

Les facteurs environnementaux

1. Quelles sont les difficultés auxquelles, d'après vous, vos élèves doivent faire face dans leur vie familiale?
2. Pourriez-vous me parler des difficultés que vos élèves rencontrent dans leur milieu scolaire à Winnipeg?
3. Vos élèves doivent sans doute rencontrer des difficultés dans la société canadienne. Selon vous, quelles sont ces difficultés?

Les pratiques d'acculturation possibles qu'utilisent ces jeunes pour s'adapter et s'intégrer sans s'assimiler

Les pratiques d'acculturation

1. Selon vous, quelles sont les valeurs que promeut la culture vietnamienne?
2. Quelles sont les activités que vous voulez faire avec vos élèves pour les encourager à maintenir les valeurs vietnamiennes?
3. D'après vous, quelles sont les valeurs que promeut la culture canadienne?

4. Pour encourager vos élèves à adopter les valeurs de la société canadienne, quelles sortes d'activités voulez-vous faire avec eux?

La contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l'identité culturelle de ces jeunes

L'apprentissage de la langue maternelle

1. Quel est votre rôle à l'école vietnamienne de Saint-Philippe Minh?
2. Quelles sont les caractéristiques de l'enseignement de la langue vietnamienne?
3. Quelles sont les raisons historiques pour avoir une école de langue vietnamienne à Winnipeg?
4. Comment est l'état actuel de l'école en matière d'apprentissage de la langue vietnamienne?

La contribution de l'apprentissage de la langue maternelle à la croissance de l'identité culturelle

1. Quelles sont les contributions de l'apprentissage de la langue vietnamienne à l'élève?
2. Selon vous, en quoi l'apprentissage de la langue vietnamienne contribue-t-il à l'identité culturelle des jeunes vietnamiens vivant à Winnipeg?
3. Quelles sont les contributions de l'apprentissage de la langue vietnamienne à leur famille?
4. D'après vous, en quoi l'apprentissage de la langue vietnamienne contribue-t-il à la communauté vietnamienne?
5. Quelles sont les contributions de l'apprentissage de la langue vietnamienne à la société canadienne?

Annexe E - Grille d'examen des documents

Projet de recherche: Influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'identité culturelle des jeunes Vietnamiens issus des familles immigrantes vietnamiennes de Winnipeg

- Lieu - Date - Heure	- Type de document (écrit - image - photo - sites d'internet - artefacts.) - Description	Interprétations du participant ou de l'acteur scolaire	Notes de réflexion du chercheur

Documents à examiner:

- **De l'école:** Sa constitution, le procès verbal des réunions du personnel, le code de conduite, la liste des classes et des élèves, les dossiers d'assiduité des élèves, les inscriptions passées et présentes, les graduations, le taux de rétention et d'abandon des élèves, les programmes d'étude et les manuels utilisés, les affiches sur le tableau de bord de l'école, les nouvelles et les annonces de l'école dans le bulletin communautaire, l'horaire des activités à venir, le calendrier scolaire, l'organisation du conseil des parents, les productions audiovisuelles et écrites des classes et les photos de l'école.
- **Des participants :** Productions narratives en première personne par les participants qui décrivent leurs activités, leurs expériences et leurs croyances personnelles. Ceux-ci peuvent inclure le journal, les lettres, les produits audiovisuels, les albums, les photos, l'autobiographie, les portfolios, le travail d'école et le calendrier d'activités.

- **Le matériel culturel** : Objets rituels et de souvenir, des œuvres littéraires, d'arts et de divertissement, des uniformes et des costumes traditionnelles, des instruments de musique, du matériel culturel et de loisir (disque compact, vidéo cassette, DVD, livre, revue et magazine), des outils et des instruments utilisés dans la vie quotidienne, des ressources virtuelles et en ligne de l'école et des participants.