Transition scolaire et changements identitaires

Sylvie A. Lamoureux

Numéro 20, automne 2005

La vitalité des communautés francophones du Canada

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1005340ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1005340ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université d'Ottawa
Centre de recherche en civilisation canadienne-française

ISSN

1183-2487 (imprimé)

1710-1158 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lamoureux, S. A. (2005). Transition scolaire et changements identitaires.
Francophonies d'Amérique, (20), 111–121. <https://doi.org/10.7202/1005340ar>

TRANSITION SCOLAIRE ET CHANGEMENTS IDENTITAIRES

Sylvie A. Lamoureux
Université de Toronto

La thématique du colloque 2004 du Réseau de la recherche sur la francophonie canadienne se veut une réflexion sur les liens entre la destinée et la densité des communautés francophones du Canada. Dans une perspective de sa vitalité, elle compte présenter d'autres facteurs d'épanouissement des communautés francophones pour en effet démontrer que densité n'est pas synonyme de destinée.

Le présent article explore les notions d'identité et d'affirmation linguistique dans le cadre particulier du parcours de 15 étudiants du Sud-Ouest ontarien, en transition de l'école secondaire de langue française à l'université. Il explore plus particulièrement comment les étudiants se définissent par leurs choix personnels et professionnels et comment ils vivent l'interprétation que fait la communauté francophone de ces choix. Nous verrons que les étudiants qui font l'objet de cette étude sont amenés à faire face à des tensions de divers types. Dans ce travail, j'aborderai deux de ces tensions, soit la tension : 1) entre leurs attentes et les attentes des autres; 2) entre des choix de vie et des choix professionnels. En explorant certains éléments du parcours de ces étudiants, je montrerai que ces tensions sont fondamentalement liées à des processus identitaires en construction. Par conséquent, ce travail vient interroger, en prenant compte de cette situation spécifique, le concept même d'identité.

L'identité est un concept beaucoup plus chargé que son utilisation courante ne le laisse entendre. Elle peut être perçue comme statique ou dynamique. Selon les perspectives adoptées, l'identité est soit liée à des critères de mesure, d'objectivité et de développement selon des stades bien définis, soit considérée comme fluide, à définir selon les expériences vécues, et en constante évolution. Pour ma part, c'est la deuxième perspective que j'adopte. Je suis d'avis que l'identité est en mouvance comme l'explique Taboada-Leonetti (1990), qui considère

l'identité comme le produit d'un processus dynamique plutôt que comme un donné objectif et immuable. Tout au long de la vie, au sein des réseaux d'interaction, familiaux et sociaux, qui situent l'individu dans le monde, se construit et se reconstruit l'ensemble des traits qui définissent un individu et par lesquels il se définit face aux autres (p. 44).

Ainsi, cette perspective permet d'aborder l'identité dans sa complexité et sa pluralité.

La notion même de transition, telle qu'utilisée dans les études sur les adolescents depuis la fin des années 80, vient appuyer notre choix de perspective de l'identité.

Comme le précisent Zittoun et Perret-Clermont (2001),

une période de transition suppose une forme de « rupture » ou de bouleversement face à une forme de routine. [...] Cette rupture fait en effet que les certitudes de la personne sur elle-même ou sur le monde, les représentations de soi et de ses propres compétences peuvent être remises en question; elle peut être l'occasion d'une redéfinition de soi et de repositionnement dans l'espace social. Ce travail de redéfinition suppose des échanges avec d'autres personnes, des confrontations à des récits et des représentations partagées, avec sa propre histoire, et peuvent avoir des résonances émotionnelles profondes (p. 1).

La transition ne se fait donc pas dans l'isolement mais en contact avec d'autres, dans un espace social précis.

Afin d'appréhender la complexité des changements identitaires lors d'une transition scolaire, j'ai choisi d'entreprendre une recherche de type ethnographique, me permettant d'appréhender et de comprendre le contexte dans lequel évoluent les participants, et cela sur une durée de seize mois. Les résultats présentés dans cet article sont tirés des données préliminaires de mes recherches doctorales, où je suis les changements identitaires que vivent des étudiants lors de la transition de l'école secondaire de langue française au milieu universitaire. Je me suis penchée sur la perspective qu'a l'étudiant de son expérience scolaire, de son environnement, de la place qu'on lui réserve ou qu'il choisit d'occuper.

Méthodologie

Les quinze participants ont été recrutés auprès de plus de 80 élèves finissant leurs études secondaires (12^e année et cours préuniversitaires de l'Ontario) au printemps 2003. Ils ont tous fréquenté la même école secondaire de langue française dans un village francophone du Sud-Ouest ontarien, qui se situe à plus de 80 km de l'université la plus rapprochée. L'école secondaire se situe dans une région de l'Ontario qui a droit à des services gouvernementaux en français en raison du nombre de francophones (5 p. 100), malgré que l'école et l'église soient les seules institutions francophones de la communauté.

Pour les élèves de cette région, choisir de poursuivre des études à l'université, c'est choisir de quitter l'environnement familial. Les neuf filles et six garçons ont un profil scolaire semblable, voire quasi identique. Quatre d'entre eux ont choisi de fréquenter une des deux universités bilingues en Ontario; les onze autres se sont inscrits à l'une des universités anglophones du Sud-Ouest ontarien.

Les données ont été recueillies sur une période de seize mois, par l'intermédiaire de rencontres, d'entrevues, de journal électronique, d'observations et de deux groupes témoins. La première entrevue a eu lieu alors que les participants choisissaient l'université où ils poursuivraient leurs études (avril 2003). Le projet s'est terminé avec la fin de leur première année à l'université (juillet 2004). Chaque participant a complété

un minimum de trois entretiens semi-dirigés et a tenu un journal de bord électronique lors des huit premières semaines à l'université. Certains d'entre eux ont pris part à un ou deux groupes témoins, selon leur disponibilité.

Cinq des participants sont de foyers où les deux parents sont francophones, cinq autres sont de foyers exogames (anglais-français), et cinq sont de foyers où les parents n'ont aucun lien historique avec la langue ou la culture française. Cette distribution est attribuable au hasard et ne constituait pas un critère de sélection des participants.

Les données recueillies sont soumises à une analyse du discours critique, une analyse de contenu et une étude des procédés de mise en discours. Je recherche des thèmes semblables et contrastants, selon différents axes de recherche telle l'identité linguistique. Je m'interroge à savoir comment il se fait que les énoncés recueillis aient été émis par ce locuteur à ce moment-là, tout en recherchant les ressemblances et les contrastes entre les discours des divers participants. Cette recherche est centrée sur la perspective qu'a l'étudiant de son expérience lors de la transition de l'école secondaire à l'université.

Ainsi, c'est à travers leurs discours au sujet de la transition que se dégageront les diverses tensions auxquelles font face les jeunes lors du passage de l'école secondaire au milieu universitaire et qui font l'objet de cet article. C'est donc par le discours que l'étudiant se révélera dans cette étude. Je montrerai comment ces tensions émergent et se transforment selon les parcours identitaires. Cela m'amènera à ouvrir la discussion sur le lien qui existe entre l'affirmation linguistique et l'identité linguistique, par l'intermédiaire de récits de quelques-uns des participants. Mais avant de passer aux analyses, il s'agit d'abord de poser le contexte général de l'étude.

Contexte

En 1994, le ministère de l'Éducation de l'Ontario lançait un document de travail intitulé « Aménagement linguistique : guide d'appui », qui explicitait les éléments dont les conseils scolaires devaient tenir compte dans l'élaboration d'une politique linguistique à l'intention des écoles de langue française¹. Ce document venait préciser le rôle de l'école de langue française en Ontario : l'affirmation linguistique et culturelle des élèves, afin qu'ils participent à la communauté francophone de l'Ontario (ministère de l'Éducation de l'Ontario, Ontario, 1994). Par ses définitions et les précisions des éléments de la politique à élaborer, il outillait les conseils à recruter les ayants droit² et à encourager la persistance scolaire, c'est-à-dire contrer le « décrochage culturel » des jeunes lors des transitions scolaires (8^e à 9^e année, 10^e à 11^e année, du secondaire au postsecondaire). Dans le Sud-Ouest ontarien, les écoles de langue française ont fait des efforts concertés pour se concentrer sur l'enseignement du français standard plutôt que des variétés locales afin de faciliter l'intégration de leurs élèves à la communauté francophone. Le système scolaire est en place depuis des décennies, et l'école secondaire, où j'ai recruté mes participants, a été identifiée à plusieurs reprises depuis 1990 pour son excellence académique.

Mais, qu'est-ce que l'affirmation linguistique et culturelle? Dans le contexte ontarien, c'est la « culmination » du sens d'appartenance de l'élève à la communauté francophone

et sa participation aux activités et aux institutions de cette communauté au terme de la scolarité obligatoire, soit la concrétisation d'une identité linguistique et culturelle : je suis francophone, je parle le français, je vis en français, j'étudie en français. Cette interprétation de l'affirmation linguistique et culturelle sous-tend une certaine finalité de développement identitaire à la fin des études secondaires pour ce qui est des composantes linguistiques et culturelles. Mais, comme nous l'avons expliqué dans l'introduction, le concept de transition sous-entend une redéfinition de l'identité. Je m'interroge donc sur ce qui se passe lorsque les élèves diplômés des écoles secondaires de langue française de l'Ontario quittent un milieu scolaire à politique linguistique explicite, pour intégrer un milieu universitaire en Ontario (reconnaissant que l'Ontario n'a pas encore d'université de langue française³).

La transition au milieu universitaire est un phénomène documenté depuis plus de 30 ans aux États-Unis, et depuis plus de 10 ans au Canada. Dans l'ensemble, les recherches (Upcraft, 1989, cité dans Garner, *et al.*, 1997) indiquent que les étudiants en première année dans les milieux postsecondaires connaissent un meilleur succès lorsqu'ils :

- développent une compétence académique et intellectuelle;
- établissent et maintiennent des relations interpersonnelles;
- développent une identité personnelle;
- décident d'une carrière et d'un style de vie;
- maintiennent leur bien-être physique et émotif;
- développent une philosophie intégrée de la vie.

Il faut préciser que les nombreuses études publiées à ce sujet ont été commanditées par les universités et visent à augmenter la rétention des étudiants, à cibler les lacunes académiques d'entrée des étudiants et à appuyer la mise en œuvre des services à la collectivité pour assurer leur succès académique. Mis à part le développement de l'identité personnelle susmentionné, aucune publication ne traite en détail du développement identitaire et des changements qui surviennent sur le plan identitaire lors de cette importante transition.

Ce cadre général et les discours qui y sont rattachés ont aussi occupé une place importante dans mon parcours. Étant à la fois le produit et une agente de reproduction⁴ du système scolaire de langue française en Ontario, le discours assimilationniste a fait partie de mon répertoire personnel et professionnel, et maints gestes ont été explicitement posés pour contrer l'assimilation. La politique d'aménagement linguistique du ministère de l'Éducation de l'Ontario (1994) a guidé et validé mes interventions à titre de directrice d'école et de leader pédagogique, afin d'enrayer le décrochage culturel. Selon le discours hégémonique du milieu éducatif en Ontario français de l'époque, le décrochage culturel sous-tendait qu'une personne choisit de s'exclure d'une communauté, tandis que l'affirmation culturelle sous-tendait qu'une

personne choisit de participer à une communauté. L'affirmation ou non était le résultat de la fin du processus de développement identitaire. Suivant cette perspective, c'est donc l'individu qui contrôle son inclusion ou son exclusion à une communauté.

Cependant, ayant moi-même vécu récemment une transition à l'université afin d'y poursuivre mes études doctorales, j'ai fait face à de nombreuses questions de la part de collègues de travail par rapport à mon choix de poursuivre mes études dans une université anglophone. La réflexion suscitée par mes collègues a mené à une remise en question et à une reformulation de ma perspective de l'identité linguistique et de son affirmation d'une perspective statique, finale, à une perspective fluide qui se définit par son contact avec l'autre. Mais plus fondamentalement, cette reformulation est aussi le fruit de mes rencontres avec les participants à ma recherche, la prise en considération de leur parcours de vie et les tensions connexes. Ce sont ces tensions que je vais maintenant aborder.

Le contact avec l'autre

La première tension liée aux processus identitaires prend place dans le rapport à l'autre. Avant le passage à l'université, les étudiants étaient en rapport avec l'autre dans le contexte d'une école secondaire franco-ontarienne en milieu minoritaire, au sein de laquelle l'identité linguistique est perçue selon le type statique, liée au stade de développement de l'enfant, c'est-à-dire qu'elle se concrétise à la fin du secondaire. Ces étudiants vivaient dans le berceau de la francophonie ontarienne, le Sud-Ouest, où il y a une présence francophone continue depuis plus de 300 ans, quoi que plusieurs des villages et des paroisses n'existent formellement que depuis 150 ans. Lors du passage à l'université, les personnes qui choisissent d'étudier en milieu bilingue sont confrontées à l'image d'affirmation linguistique qu'ont des francophones issus de milieux bilingues ou majoritaires, tandis que les étudiants qui choisissent d'étudier en milieu anglophone se retrouvent dans un environnement où les questions linguistiques ne surviennent que pour les étudiants de l'étranger. Concernant les étudiants en milieu universitaire bilingue, il y a une modification des perspectives quant à leur identité, comme en témoignent les exemples qui suivent.

Au printemps 2003, alors qu'ils étaient encore à l'école secondaire, les participants à la recherche ont été appelés à s'autocatégorieser. Dans tous les cas, et ce, pour les cinq premières caractéristiques visant leur identification, on m'indiquait le fait qu'ils étaient bilingues, franco-ontariens, diplômés d'une école secondaire de langue française et du Sud-Ouest ontarien.

La suite du questionnaire les invitait à expliquer ce qu'ils entendaient par les catégories linguistiques évoquées (francophone, anglophone, bilingue). Les quinze se sont catégorisés comme bilingues, mais cela ne signifie pas pour autant qu'ils soient tous pareils. Les discours sont davantage révélateurs à cet égard. Voici quelques extraits de mes notes d'observations de la première entrevue :

May⁵ – avec mes amis et ma famille au Québec, je suis francophone, mais, en Ontario, je suis bilingue. C'est important pour moi de ne pas être seulement francophone, mais ma parenté ne comprend pas. Je suis plus francophone que mes amis ici, mais je suis aussi bilingue, ou francophone bilingue.

Will – je suis parfois francophone, parfois anglophone, parfois ukrainien, parfois bilingue. C'est une question de perspective puisque je suis tout ça. Le fait que mes parents n'aient rien à voir avec le français ne fait pas que je ne suis pas en partie francophone. Tu connais ma sœur, elle est avant tout francophone.

Irina – Je suis bilingue. J'aimerais pouvoir te dire que je suis francophone, mais, je sais que les francophones du Québec et de l'Est ontarien ne m'acceptent pas. Donc, quand je pense aux francophones du Sud-Ouest, je suis francophone. C'est ma communauté, autant que la communauté anglophone de mes parents et slave de ma grand-maman.

Dan – Bilingue. En tant que Franco-Ontarien, je fais partie de toutes les communautés de ma région et j'aime ça.

Les propos de ces quatre participants ayant choisi de fréquenter une université anglophone révèlent, après quatorze années d'études passées dans le système scolaire franco-ontarien, une identité franco-ontarienne plurielle. On voit aussi une reconnaissance qu'il n'existe pas réellement qu'une seule communauté francophone et que le fait de parler le français n'est pas, selon leurs expériences, un critère suffisant pour faire partie intégrante des communautés francophones d'ailleurs.

Dès la deuxième entrevue, j'ai constaté que pour certains des participants, surtout les étudiants qui fréquentaient une université bilingue, le contact avec l'autre a suscité une redéfinition de soi. Guillaume, qui est le seul participant à choisir son université selon des principes linguistiques, m'avoue qu'il a été surpris d'être perçu comme étant détenteur d'un accent anglophone lors de son arrivée dans la région de la capitale nationale, milieu qui se veut davantage bilingue que francophone en milieu minoritaire ou majoritaire, et ce, surtout en ce qui a trait au milieu de vie universitaire. On le félicitait de bien pouvoir s'exprimer en français pour un anglophone. Natif du Québec de deux parents francophones, il ne s'était jamais considéré comme anglophone. Au secondaire, il était perçu comme francophone et non comme bilingue et il en était fier. Il s'est senti difficilement accepté par les francophones de son nouveau milieu, qu'il avait pourtant si hâte d'intégrer.

Régine, inscrite à la même université que Guillaume, a été très rapide à se redéfinir comme anglophone après les premières journées d'accueil à l'université. Elle m'a indiqué, dans son premier journal électronique, qu'elle et les autres anglophones de son programme (offert uniquement en français) s'étaient regroupés entre eux puisqu'il était difficile d'intégrer le groupe de francophones. Par francophones, elle désignait les étudiants du Québec et de l'Est ontarien; par anglophones, elle désignait les étudiants

diplômés des écoles de langue française du Centre et du Sud, ainsi que des écoles d'immersion. Elle s'est sentie mise à l'écart par son accent et par l'absence de variété du français non standard (p. ex. expressions populaires, joul) à son répertoire. Ce sentiment ne l'a pas quittée durant la majeure partie de l'année.

Régine, au cours de sa première année à l'université, a vaincu son insécurité linguistique en étant obligée de communiquer en français, au quotidien pour son programme, avec des personnes qu'elle percevait comme plus francophones qu'elle-même. Elle s'est aperçue, au cours de l'année, que l'absence de variété non standard à son répertoire linguistique ne diminuait pas ses capacités de communiquer en français. Elle a eu plusieurs contacts linguistiques positifs en français lors de ses stages pratiques. Cependant, elle ne se compte toujours pas parmi le groupe des francophones.

Guillaume et Régine, dans leurs discours, montrent que les rencontres qu'ils ont faites en milieu universitaire bilingue les ont obligés à redéfinir leur identité linguistique, montrant ainsi que, contrairement au discours hégémonique des écoles secondaires de langue française, l'identité linguistique n'est pas statique à la fin des études secondaires. Cette redéfinition ne vient pas annuler leur sentiment d'appartenance à la communauté francophone, elle vient l'interroger et la clarifier. Enfin, le fait d'étudier en milieu bilingue vient aussi redéfinir le sens qu'ils apportent à la notion de communauté linguistique.

Pour les étudiants en milieu universitaire anglophone, le contact avec l'autre avait rarement de contexte linguistique à l'extérieur des cours de *French*. Plusieurs se sont affirmés comme francophones auprès de leurs nouveaux amis, les surprenant puisque ni leur nom, ni leur accent en anglais n'avaient révélé aux anglophones qu'ils côtoyaient des personnes francophones ou bilingues. Dans tous les cas, les réactions de la communauté anglophone ont été positives et ont permis aux étudiants d'activer au besoin leurs compétences bilingues (p. ex. tutorat des collègues inscrits dans des cours de *French*, accès à des postes).

Choix professionnels, choix personnels, choix linguistiques?

La deuxième tension relative aux processus identitaires se situe dans la confrontation du modèle fixe d'affirmation de l'identité linguistique en fin d'études, promulgué par les écoles de langue française en Ontario, soit le passage à une université bilingue, et les choix personnels et professionnels qui ont un impact sur la décision finale concernant l'institution postsecondaire.

Dans le cadre de la première entrevue, j'ai demandé aux participants de me faire part des critères prédominants dans leur choix d'université et de programme. Quatorze des quinze participants ont indiqué avoir d'abord choisi leur programme. Pour cinq d'entre eux, le programme convoité et accepté n'était offert que dans une seule université en Ontario, de sorte qu'ils n'avaient effectivement pas de choix. Pour les autres, l'automne 2002 a été marqué par des recherches sur la qualité du corps professoral, l'accès aux ressources, les types d'installations, les bourses disponibles, le nombre d'étudiants par classe, etc., ainsi que par une analyse financière détaillée des coûts réels de la

fréquentation universitaire. Pour ces neuf étudiants, la géographie a eu un impact important puisqu'ils souhaitaient tous pouvoir revenir facilement à la maison quelques fois par semestre. Ils ont estimé qu'une distance maximale de 400 km s'imposait comme limite géographique et financière leur permettant d'accéder à leurs réseaux sociaux existants et de les maintenir.

Les enjeux de leurs décisions, que l'on pourrait qualifier de pragmatiques, se sont fait sentir assez rapidement pour certains. À la remise des diplômes en juin 2003, des élèves ont été exclus des bourses de mérite puisqu'ils ne poursuivaient pas leurs études universitaires en français. Dan, inscrit à une université bilingue, s'est vu attribuer la grande majorité des prix en sciences et en mathématiques alors que ses collègues, notamment Will et Alex, avaient une moyenne supérieure. L'école, selon les participants de mon étude, voulait encourager les élèves qui avaient choisi de poursuivre leurs études universitaires en français. Mais, la réalité est qu'aucun de ces trois élèves n'avait fait des choix linguistiques. Ils avaient tous choisi un programme qui n'était offert que dans une seule université en Ontario. Pour Dan, son programme est offert uniquement en français. Les programmes de Will et d'Alex sont offerts uniquement en anglais. Il est intéressant de noter qu'un choix purement professionnel ait été évalué exclusivement selon des critères linguistiques. Will et Alex se sont sentis lésés par ce jugement, mais tiennent toujours (pour l'instant) à faire partie de la communauté francophone. D'autres étudiantes ont aussi commenté cet incident. Irina, qui se sentait déjà exclue par la communauté francophone provinciale, a été fortement marquée par le déroulement de la remise des diplômes. Elle interprète les décisions quant au choix des récipiendaires des bourses de mérite comme une validation de sa perception d'exclusion.

Les onze étudiants qui ont fréquenté une université anglophone étaient appréhensifs, en août 2003, au sujet de l'impact linguistique de la transition. N'ayant jamais étudié en anglais, à part les cours d'anglais à l'école secondaire et élémentaire, ils s'interrogeaient au sujet de l'interférence possible du français dans leur apprentissage. Ils ont tous noté une période de transition de quelques jours ou de quelques semaines qui s'est rapidement estompée. Leur capacité à faire des inférences pour le vocabulaire technique les a rassurés. Quoi qu'il en soit, les cahiers de notes des premières semaines de classes étaient souvent un mélange de français et d'anglais. Les notes en marge, souvent en français.

Anya a choisi de communiquer avec moi exclusivement en français, en m'indiquant que c'était un choix délibéré de sa part. Elle me précise, dans une entrée de son journal électronique, que puisqu'elle étudie dans un environnement anglophone, elle veut utiliser toutes les occasions qui s'offrent à elle pour maintenir la qualité de son français écrit. Étudiante en sciences infirmières, elle a mis beaucoup de temps à choisir son université. Ayant considéré les programmes offerts dans les universités bilingues, elle opte pour un programme offert dans une université plus rapprochée de chez elle. Elle souhaite effectuer des stages pratiques dans les hôpitaux de sa région. Elle juge important de connaître le vocabulaire technique anglais puisqu'elle compte œuvrer d'abord dans le Sud-Ouest ontarien et à l'étranger par la suite. Elle insiste sur l'importance d'avoir du personnel médical bilingue dans des régions perçues comme anglo-dominantes afin que

les personnes âgées francophones, comme sa grand-mère, puissent communiquer avec un personnel bilingue lorsqu'elles sont hospitalisées. Le paradoxe est qu'Anyà, qui cherche à assurer une continuité avec la communauté francophone, n'est pas perçue par celle-ci comme s'affirmant linguistiquement. On interprète son choix d'étudier en anglais comme un manque de persistance en français.

Selon le discours hégémonique qui a toujours cours dans les écoles de langue française en Ontario ainsi que dans le milieu associatif, les onze étudiants qui fréquentent des universités anglophones, particulièrement ceux des foyers anglophones et exogames, ont choisi l'anglais plutôt que le français en tant que communauté linguistique. Leurs anciens enseignants gardent un certain espoir pour le moment qu'ils ne soient pas « perdus », qu'il sera possible de les « rapatrier » un jour à la communauté francophone. Mais, les jeunes eux-mêmes, un an après la fin de leurs études secondaires, se considèrent encore comme membres participants de la communauté francophone. Ils ont tous insisté sur le fait qu'ils ont l'intention de faire éduquer leurs enfants, s'ils en ont, dans le système scolaire de langue française et de favoriser des emplois où ils peuvent travailler en anglais et en français.

Conclusion

Les deux tensions que l'on vient d'explorer, quoique brièvement, se situent au cœur d'une autre tension, soit entre l'appartenance à une communauté linguistique et l'appartenance à une communauté que les étudiants qualifient de valeurs. C'est-à-dire une communauté de personnes qui partagent des valeurs fondamentales telles que l'honnêteté, la justice sociale, l'action communautaire, l'équité, le bilinguisme, l'inclusion, etc. Au fil de l'année et de leurs contacts avec toutes sortes de personnes dans des contextes différents, les étudiants voient de moins en moins les frontières linguistiques qui existent entre les diverses communautés auxquelles ils appartiennent. Ils ont droit de cité, à moins que des frontières ne soient dressées pour les exclure. Ils ne ressentent pas le besoin d'un territoire unique à la communauté linguistique pour avoir le sentiment d'appartenance à cette communauté. Ils comprennent mal qu'on leur reproche d'avoir franchi le seuil d'une frontière linguistique pour passer vers la communauté anglophone. En effet, lorsque je leur ai demandé, en fin de projet, de se décrire, le besoin de diviser leur communauté en sous-groupes linguistiques semble s'être dissipé. Pour quatorze des quinze participants, aucun élément linguistique ou institutionnel ne s'est glissé dans les cinq premières caractéristiques. Celles-ci étaient d'abord axées sur des valeurs qui leur sont importantes en tant qu'être : intégrité, ouverture, honnêteté, fiabilité. Certains ont ajouté des caractéristiques nationale et professionnelle. Lorsque je les ai incités à se dire francophone, anglophone ou autre, ils étaient moins prêts à fragmenter leur identité selon ces catégories. Ce n'est pas une question d'être parfois francophone, parfois anglophone; c'est plutôt d'être à la fois francophone, anglophone, slave, etc. Toutes les parties sont là en même temps – la pluralité au quotidien.

Le français, ils y tiennent, le valorisent et le cherchent. Pour ces étudiants, le fait d'être dans un milieu anglophone a rehaussé la valeur du français à court et à moyen termes. Certains ont découvert que le français leur manque; ils cherchent des occasions de vivre en français, de communiquer en français. Ils sont surpris de ces constats et sont davantage convaincus par les choix qu'ils ont faits et qu'ils prévoient donner au français à l'avenir. Ils se voient propriétaires de l'espace communautaire ontarien, c'est-à-dire membres des communautés francophones et anglophones. Être membre de la francophonie n'exclut pas à leurs yeux être membre de la communauté globale, et vice-versa.

Pour certains des participants à la recherche qui ont étudié en milieu bilingue, les frontières linguistiques ont été activées par les membres de ces communautés, et ils se trouvent malgré eux en périphérie de la communauté francophone, pour ne pas dire exclus. Leur perception de soi est semblable à celle de leurs collègues ayant étudié en milieu anglophone. Ils doivent cependant gérer de plus près et au quotidien les tensions citées dans cet article.

Lorsqu'on traite de vitalité des communautés francophones, on doit se demander comment est décidé qui fait partie de la francophonie. Quels critères sont utilisés pour inclure, exclure? Qui les détermine, et comment? Est-ce que la communauté francophone a besoin d'un territoire qui lui soit propre pour exister?

Les participants de la recherche se considèrent comme faisant partie de la collectivité francophone et se voient liés à son destin. Ils se comptent comme faisant partie de la collectivité mondiale. Ils ressentent généralement le droit de cité là où ils sont. Cependant, différents acteurs des communautés francophones les ont déjà exclus, comme nous l'ont confié Anya, Irina et Will. Lorsque des choix professionnels, institutionnels, individuels ou collectifs sont interprétés purement par le biais d'une perspective statique de l'identité linguistique, on risque d'attribuer aux individus ainsi jugés de fausses intentions.

Dans un monde où ils témoignent de l'effritement des frontières géopolitiques et économiques, ces quinze étudiants ont du mal à se sentir renfermés par des frontières linguistiques, voire géographiques. Ils se sentent chez eux au sein d'environnements multiples, en fonction de valeurs individuelles. Ils sont d'avis que la langue parlée n'est pas suffisante pour rassembler ou ne constitue pas un critère de ressemblance. Viennent s'ajouter à leurs yeux les qualités morales d'une personne : intégrité, équité, tolérance, ouverture de soi et vers l'autre, etc.

Pour le moment, ces quinze personnes contrent les forces d'exclusion générées à leur égard par les communautés francophones, en réponse à leur choix d'université, à leur accent ou à leur répertoire linguistique. Si les francophones ne reconnaissent pas qu'ils exercent et génèrent des forces d'exclusion, ils seront auteurs anonymes de l'effritement et de l'implosion de leur communauté. À nous, donc, de porter un regard critique sur nos actions, sur nos interprétations des choix de l'autre et sur nos interactions avec l'autre, sans oublier les frontières ou les limites que nous imposons à la francophonie sous le prétexte de vouloir assurer sa vitalité.

NOTES

1. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a lancé sa nouvelle politique d'aménagement linguistique pour les conseils et les écoles de langue française en Ontario les 26 et 27 octobre 2004. Les documents de la nouvelle politique sont disponibles pour consultation sur le site WEB du ministère au [<http://www.edu.gov.on.ca>].
2. Élèves admissibles aux écoles de langue française hors Québec selon l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés.
3. Exception faite de l'Université de Hearst, qui est un collège universitaire affilié à l'Université Laurentienne.
4. En tant qu'élève au secondaire, j'ai vécu les crises scolaires à Penetanguishene et pris conscience de l'importance de choisir son programme universitaire en français en fonction de la « cause », c'est-à-dire de la responsabilité de fréquenter un nouveau programme offert en français pour assurer qu'il soit disponible à des générations subséquentes, même si un programme anglophone répondait mieux à mes besoins. En plus d'avoir œuvré comme enseignante dans quatre écoles secondaires franco-ontariennes, j'ai été directrice fondatrice d'une école secondaire de langue française en Ontario et agente d'éducation au ministère de l'Éducation de l'Ontario.
5. Tous les noms utilisés dans cet article sont des pseudonymes. Alors que certaines entrevues ont eu lieu en français, d'autres en anglais et d'autres dans les deux langues, j'ai choisi de présenter fidèlement toutes les notes en français.

BIBLIOGRAPHIE

- GARDNER, John *et al.*, (1997), « From Best Intentions to Best Practices: The First-Year Experience in Canadian Postsecondary Education », *Monograph Series*, n° 22, National Resource Center for the Freshman Experience and Students in Transition, South Carolina, University of South Carolina.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (1994), « Aménagement linguistique : guide d'appui », Toronto, Imprimeur de la Reine, Gouvernement de l'Ontario.
- TABOADA-LEONETTI, Isabel (1990), « Stratégies minoritaires et minorités : le point de vue du sociologue », dans Carmel Camilleri, *et al.*, (1990), *Stratégies identitaires*, Paris, Presses universitaires de France.
- ZITTOUN, Tania, et Anne-Nelly PERRET-CLERMONT (2001), « Contributions à une psychologie de la transition », communication présentée au Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) et de la Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants (SSFE), Aarau, 5 octobre 2001.