Document généré le 11 oct. 2024 23:42

Minorités linguistiques et société
Linguistic Minorities and Society

Les jeunes dans les écoles de langue anglaise de la région de Montréal et leur rapport à l'identité

Diane Gérin-Lajoie

Numéro 7, 2016

Diversité, frontières ethnolinguistiques et éducation au Québec et au Canada
Diversity, Ethnolinguistic Boundaries, and Education in Québec and Canada

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1036416ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1036416ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques / Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities

ISSN

1927-8632 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Gérin-Lajoie, D. (2016). Les jeunes dans les écoles de langue anglaise de la région de Montréal et leur rapport à l'identité. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (7), 48–69. https://doi.org/10.7202/1036416ar

Résumé de l'article

L'article se penche sur le rapport à l'identité et le sentiment d'appartenance d'un groupe de jeunes qui fréquentent des écoles de langue anglaise dans la région de Montréal. Le cadre sociologique utilisé pour l'analyse voit dans la notion d'identité un construit social complexe et en constante mouvance. L'analyse fera ressortir la complexité des expériences quotidiennes de ces jeunes. D'une étude ethnographique menée auprès de jeunes de deux écoles secondaires de langue anglaise, deux résultats d'analyse seront discutés, soit la présence d'identités linguistiques multiples parmi les jeunes et une lutte de pouvoir fondée sur la langue au Québec qui se manifeste dans la vie des jeunes au quotidien.

Tous droits réservés © Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques / Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities, 2016

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Minorités linguistiques et société
Linguistic Minorities and Society
Numéro 7 Number 7 2016

Les jeunes dans les écoles de langue anglaise de la région de Montréal et leur rapport à l'identité

Diane Gérin-Lajoie
OISE, University of Toronto

Résumé

L'article se penche sur le rapport à l'identité et le sentiment d'appartenance d'un groupe de jeunes qui fréquentent des écoles de langue anglaise dans la région de Montréal. Le cadre sociologique utilisé pour l'analyse voit dans la notion d'identité un construit social complexe et en constante mouvance. L'analyse fera ressortir la complexité des expériences quotidiennes de ces jeunes. D'une étude ethnographique menée auprès de jeunes de deux écoles secondaires de langue anglaise, deux résultats d'analyse seront discutés, soit la présence d'identités linguistiques multiples parmi les jeunes et une lutte de pouvoir fondée sur la langue au Québec qui se manifeste dans la vie des jeunes au quotidien.

Abstract

The article examines the identity of youth in English-speaking schools in the Montreal area and their sense of belonging. The analysis is based on the sociological understanding that identity is a social construct, which is complex, always evolving and constantly changing (*en mouvance*). The analysis demonstrates that the lived experiences of youth are highly complex as a result of their daily social practices. Based on the results of an ethnographic study with youth from two English-speaking high schools, two major findings are discussed. First, the majority of the participants reported having multilingual identities. Second, a power struggle is waged over language in Quebec and the participants experienced it on a daily basis.

Le présent article porte sur un petit nombre de jeunes des écoles de langue anglaise de la région de Montréal et s'intéresse plus particulièrement à leur rapport à l'identité et à leur sentiment d'appartenance à la minorité anglophone du Québec. Bien que les individus possèdent des identités multiples et qu'il soit important de reconnaître cette intersectionalité[1] dans les pratiques sociales quotidiennes et les rapports de pouvoir, ma réflexion portera plus particulièrement sur l'identité linguistique et culturelle des jeunes à l'étude. Le cadre sociologique utilisé voit dans la notion d'identité le résultat d'une construction sociale. Dans cette perspective, l'identité est comprise comme étant complexe, dynamique et en évolution constante (Allahar, 2006 ; Hall, 2006 ; Woodward, 2002 ; Yon, 2000). C'est donc un rapport à l'identité en mouvance dont il est ici question (Gérin-Lajoie, 2003, 2011). Ce rapport à l'identité est ainsi fortement influencé par les rapports de pouvoir présents dans les pratiques sociales auxquelles participent les individus. L'histoire y joue un rôle central, car c'est en quelque sorte l'histoire qui définit le rapport à l'identité (Cardinal, 1994 ; Hall, 2006 ; Juteau, 1999). Ce sont en effet les rapports qu'entretient la majorité avec sa ou ses minorités qui influencent les positionnements des actrices et des acteurs qui vivent dans un contexte social particulier. Cette vision dynamique de l'identité s'éloigne donc de la définition essentialiste qui présente l'identité comme un attribut biologique « fixe » qui, en quelque sorte, ne changera pas la vie durant. Cette dernière conception de l'identité est souvent présente dans l'imaginaire collectif étant donné qu'elle est au cœur du discours dominant, puisqu'elle renforce la dichotomie « *nous – eux* ». Dans ce discours, on s'interroge peu sur le caractère « mouvant » de l'identité. Comme c'est le groupe majoritaire qui décide des règles de société et que cette majorité se sent rarement menacée, ce questionnement sur l'identité ne se pose donc pas. Mais, comme le fait remarquer Mercer (1990), c'est souvent en situation de crise que l'identité, jusque-là perçue comme stable, est remise en question.

Ma réflexion s'inscrit dans un contexte social particulier, celui de l'école de langue anglaise au Québec. Les pages qui suivent tenteront d'illustrer la complexité des expériences quotidiennes d'un groupe de jeunes. Nous verrons la façon dont ces expériences viennent influencer leur rapport à l'identité et leur sentiment d'appartenance tant à la minorité linguistique du Québec qu'à sa majorité. Deux résultats d'analyse particuliers seront discutés, soit 1) la présence d'identités linguistiques et culturelles multiples parmi les jeunes et 2) la présence d'un sentiment d'exclusion de la société québécoise de la part des jeunes, qui ne semble pas, par ailleurs, susciter chez eux un sentiment de minorisation. En premier lieu, je ferai un bref retour sur le contexte social dans lequel évoluent les anglophones au Québec

1. Quand on parle d'intersectionalité des identités, on insiste sur l'importance d'étudier les formes de domination et de discrimination non pas séparément, mais dans les liens qui se nouent entre elles. En d'autres mots, une identité particulière ne devrait pas être étudiée sans tenir compte des autres identités de l'individu. Sur le plan théorique, on ne peut que reconnaître le bien-fondé d'une telle approche. Néanmoins, un tel projet est difficilement réalisable sur le plan empirique, puisqu'il s'agirait de travailler sur plusieurs dimensions à la fois. Voir Crenshaw (1991) pour plus de détails.

et, en particulier, dans le monde de l'éducation. Par la suite, je décrirai en quelques lignes l'étude qui a servi à ma réflexion pour passer enfin à la discussion des résultats.

La minorité anglophone du Québec

Selon les données de Statistique Canada, on compte 1 058 250 anglophones au Québec (Statistique Canada, 2011)[2]. C'est à Montréal et dans sa région métropolitaine qu'on en retrouve le plus grand nombre, soit environ 80 % d'entre eux (Statistique Canada, 2011 ; Corbeil, Chavez et Pereira, 2010). Le reste des anglophones, soit 20 %, se retrouve un peu partout dans le reste de la province. En se servant des données du recensement canadien de 2006, Corbeil et ses collaborateurs (2010) présentent la proportion d'anglophones dans la population totale à l'extérieur de Montréal comme suit : 1,7 % dans l'Est, 5,9 % dans l'Outaouais, 5,1 % en Estrie et dans le Sud de la province, 1,7 % à Québec et ses environs et, enfin, 5,1 % dans le reste des régions. À partir de ces proportions démographiques, il est donc essentiel de reconnaître que la situation dans laquelle vivent les anglophones du Québec présente des différences majeures lorsqu'on compare la région de Montréal au reste de la province. Ce qui amène Lamarre à conclure que :

> Contrairement aux Anglo-Montréalais, qui se concentrent dans certains quartiers et certaines banlieues où existent des organismes communautaires anglophones et où il est facile d'obtenir des services municipaux en anglais, les anglophones qui vivent dans les régions sont géographiquement dispersés sur un vaste territoire où les questions de vitalité de la langue et de la communauté, comme celles auxquelles doivent faire face les minorités francophones hors Québec, revêtent une grande importance. (2012 : 195-196)

Il faut en effet reconnaître qu'il s'avère plus facile pour les anglophones de vivre en anglais dans la région de Montréal, que pour ceux et celles qui vivent ailleurs au Québec. Dans la région de Montréal, on peut toujours avoir accès à un plus grand nombre de services et de ressources en anglais. Même si la situation a sensiblement changé au cours des 50 dernières années à la suite des diverses politiques linguistiques mises en œuvre par les gouvernements provinciaux, on peut dire que, dans l'ensemble, les anglophones de la région de Montréal s'appuient sur une infrastructure institutionnelle encore solide. En effet, à cause d'un contexte sociohistorique qui lui a été plutôt favorable, la minorité anglophone de la région de Montréal peut continuer de s'appuyer sur un certain nombre d'institutions qui contribuent à son maintien et à son développement. Même si ces institutions n'offrent pas leurs services uniquement en anglais comme par le passé, les anglophones peuvent encore bénéficier dans bien des cas de services dans leur langue. À part le système scolaire, qui compte au moins trois commissions scolaires de langue anglaise dans cette région, deux

2. Ce nombre a été calculé à partir de la première langue officielle parlée (PLOP) par les individus ; dans le cas où les individus parlent l'anglais et le français, on tient compte aussi de la langue maternelle et de la langue la plus souvent parlée à la maison.

universités de langue anglaise, trois collèges publics (cégeps) de langue anglaise, l'accès à des services de santé en anglais (hôpitaux jadis anglophones et présentement bilingues dans la plupart des cas), les anglophones de la région de Montréal ont également un accès assez facile à d'autres ressources et services en anglais tels que librairies, cinéma, musique, etc.

La population anglophone de la région de Montréal s'est cependant beaucoup diversifiée au fil du temps. Comme l'indiquent Jedwab et Maynard :

> En raison du nouveau visage culturel et ethnoculturel du Canada, la communauté anglophone du Québec s'est diversifiée depuis les trente dernières années, surtout dans la région métropolitaine de Montréal. Historiquement, les membres de la communauté anglophone venaient des îles Britanniques, ascendance encore marquée dans les régions du Québec. Cependant, les communautés anglophones de l'île de Montréal sont formées d'une majorité d'anglophones d'autres origines, dont 20 % sont issus de minorités visibles des Caraïbes, de l'Inde et d'Afrique. (2012 : 303)

Les allophones qui sont arrivés ici avant les changements linguistiques importants survenus au milieu des années 70 (avant, en fait, la loi 101 de 1977) et dont la langue première n'était ni le français, ni l'anglais (par exemple, l'arabe, l'espagnol, l'italien, etc.) ont dû choisir une des deux langues officielles afin de participer aux activités de la sphère publique. C'est l'anglais qu'ils ont choisi dans la plupart des cas, ou qu'ils se sont vus obligés de choisir[3]. Par conséquent, comme nous le verrons plus loin, leurs enfants se sont retrouvés en grand nombre dans les écoles de langue anglaise de la région de Montréal (Corbeil, 2007).

Mais même si vivre en anglais semble plus facile pour les anglophones de la région de Montréal, il ne fait aucun doute néanmoins qu'ils ont quand même subi les contrecoups des changements politiques et linguistiques importants qui se sont opérés à la suite des diverses lois des 40 dernières années au Québec. Récapitulons rapidement. En 1969, le gouvernement de l'Union nationale proclamait la *Loi pour promouvoir la langue française au Québec*[4] (loi 63) donnant le libre choix de la langue d'instruction aux parents, même si on encourageait l'inscription à l'*école de langue française* ; cette loi ne fut jamais mise en vigueur[5]. En 1974, le gouvernement libéral de Robert Bourassa proclama la *Loi sur la langue officielle*[6] (loi 22). Pour accéder à l'école de langue anglaise, les enfants devaient maintenant démontrer une connaissance suffisante de l'anglais lors d'un test linguistique ; cette loi ne plut pas

3. Précisons en effet qu'avant la loi 101, certains immigrants ont tenté de s'inscrire dans les écoles catholiques de langue française mais s'en sont vu refuser l'entrée (Mc Andrew, 2010). Ce fut le cas, entre autres, des Italiens de Montréal (Labrie, 1991).
4. LQ 1969, c 9.
5. La loi 63 provoqua en effet de violentes réactions de la part des francophones, puisqu'elle favorisait, selon eux, les anglophones et les allophones (Corbeil, 2007). Il en est résulté de sérieuses confrontations entre francophones et anglophones et la loi ne fut pas mise en vigueur. La loi 22 fut aussi mal reçue, les francophones ne la trouvant pas assez restrictive, alors qu'elle était jugée discriminatoire par les autres groupes linguistiques (Corbeil, 2007 ; Levine, 1997).
6. LQ 1974, c 6.

davantage que la précédente. C'est avec l'accès du Parti Québécois au pouvoir en 1976 et l'adoption de la *Charte de la langue française du Québec*[7] (loi 101) en 1977 que la question de la langue d'enseignement fut finalement tranchée, même si une modification dut y être apportée par la suite avec l'adoption, en 1982, de la *Charte canadienne des droits et libertés*[8]. En vertu de la loi 101, l'accès aux écoles de langue anglaise était dorénavant limité aux enfants des parents qui avaient eux-mêmes reçu leur instruction en anglais au Québec. Cette clause de la *Charte* fut cependant modifiée en 1982 après l'adoption de la *Charte canadienne des droits et libertés*, pour y inclure aussi les enfants des parents ayant fréquenté une école de langue anglaise ailleurs au Canada[9].

De toutes ces lois linguistiques, c'est la loi 101 qui a eu le plus d'impact sur la fréquentation des écoles de langue anglaise au Québec puisque, depuis 1977, les enfants des nouveaux arrivants et arrivantes sont obligés de s'inscrire à l'école de langue française et ne peuvent plus être admis dans les écoles de langue anglaise. Une conséquence a été une baisse notable des effectifs scolaires dans les écoles de langue anglaise (Commission de l'éducation en langue anglaise, 2013). Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELSQ) indique en effet que « l'effectif de 2012-2013 ne représente que 39,7 %, de l'effectif observé en 1971-1972 » (2014a : 1). En parlant spécifiquement de la situation dans l'île de Montréal, le MELSQ ajoute que « la baisse relative des élèves qui y étudient en anglais est plus importante que celle observée dans l'ensemble du Québec. En effet, l'effectif de 2012-2013 (un peu plus de 50 000 élèves) ne représente plus que 32,8 % de l'effectif observé en 1971-1972 » (2014a : 1).

Présentement, le Québec compte 9 commissions scolaires de langue anglaise réparties dans toute la province, pour un total de 338 écoles (préscolaire, primaire et secondaire). Les effectifs scolaires sont peu nombreux si on les compare à ceux des écoles de langue française, surtout dans le cas des écoles de langue anglaise éloignées de Montréal[10]. De plus, dans les régions éloignées de Montréal, les commissions scolaires couvrent de larges territoires, ce qui représente un défi de taille. En voici un exemple :

7. LRQ 1977, c C-11.
8. Partie I de la *Loi constitutionnelle de 1982*, constituant l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada* (R-U), 1982, c 11.
9. Il est à remarquer cependant que l'accès à l'école de langue anglaise demeurait quand même possible pour l'élève qui passait un an dans une école québécoise privée non subventionnée de langue anglaise. Il ou elle [ensuite] pouvait passer au système public. En 2002, le gouvernement du Québec adopta la *Loi modifiant la Charte de la langue française* (loi 104) afin d'abolir cette pratique. Cette loi fut jugée inconstitutionnelle par la Cour d'appel du Québec en 2007 et, par la suite, par la Cour suprême du Canada. Une nouvelle loi fut adoptée par le gouvernement provincial en 2010, soit la *Loi faisant suite aux décisions judiciaires en matière de langue d'enseignement* (loi 115), qui permet encore l'accès aux écoles de langue anglaise du système public aux élèves qui ont fréquenté une école québécoise privée non subventionnée de langue anglaise mais, dorénavant, leur séjour doit y être d'au moins trois ans.
10. Le nombre total d'élèves par commission scolaire de langue anglaise varie entre 1 488 et 22 163 (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014a, 2014b).

> La Commission scolaire Eastern Shores compte près de 1 700 élèves répartis dans 14 écoles primaires, 8 écoles secondaires et 6 centres d'éducation des adultes. Son siège social de New Carlisle se trouve à 350 km d'une école de Baie-Comeau et à 825 km d'une autre située à Grosse-Île. Se rendre de Baie-Comeau au siège social de la commission scolaire représente un voyage d'au moins 7 heures en traversier et en voiture. (Commission de l'éducation en langue anglaise, 2013 : 11)

Même si les distances entre les écoles ne sont pas aussi importantes dans la région de Montréal, ces dernières ne sont pas toujours des écoles de quartier, puisque les élèves peuvent venir de différents secteurs de la métropole. Quand on les compare aux écoles de la majorité, les écoles minoritaires présentent un profil différent des premières. Il en va parfois de même en ce qui concerne les attentes de la minorité linguistique à l'égard du rôle que peut jouer l'école dans le maintien de sa communauté et de sa langue. C'est le cas, par exemple, pour la minorité francophone au Canada anglais, comme en Ontario, ainsi que pour les minorités linguistiques notamment en Catalogne, en Corse ou au Val d'Aoste. L'école demeure toujours une institution essentielle dans l'effort de conserver une langue et une culture souvent fragilisées.

Il est important, à mon avis, de nous attarder brièvement sur le mandat particulier des écoles de langue anglaise au Québec et d'en faire une brève comparaison avec le mandat particulier des écoles de la minorité francophone en Ontario. Je tenterai de montrer qu'il existe une différence importante entre le système scolaire francophone en Ontario et le système scolaire anglophone au Québec dans la façon de concevoir le rapport à la langue. En Ontario, le maintien du français et de la culture d'expression française fait clairement partie du mandat officiel de l'école de langue française. Pour aider à réaliser ce mandat, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a même élaboré une politique d'aménagement linguistique qui s'adresse uniquement au système scolaire de langue française et qui insiste sur l'importance de développer une identité francophone chez les élèves (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004). Malgré tous ces efforts, la langue de la majorité, l'anglais, demeure quand même omniprésente dans les écoles franco-ontariennes et est perçue comme une « menace » à la francité des écoles et un pas vers l'assimilation à la majorité. On doit donc contrer cette menace afin de préserver le caractère francophone des écoles. Conséquemment, en Ontario, comme dans les autres provinces et territoires canadiens d'ailleurs, l'école est devenue un agent de régulation linguistique, qui tente par divers moyens de contrôler les pratiques langagières à l'intérieur de ses murs, de même que dans la cour d'école (Dalley, 2014 ; Gérin-Lajoie, 2011 ; Heller, 2006). Ajoutons, finalement, que les parents qui inscrivent leurs enfants à l'école minoritaire de langue française le font pour deux raisons, soit dans le but, dans bien des cas, de préserver leur héritage linguistique et culturel, mais également dans le but de donner à leurs enfants la chance d'être bilingues et, dans ce cas, c'est la valeur

marchande du français qui les intéresse puisque, selon eux, être bilingues permettra à leurs enfants de mieux réussir sur le marché du travail (Gérin-Lajoie, 2003).

Le discours officiel sur le rôle des écoles de langue anglaise au Québec diffère quelque peu de celui de l'Ontario. Pour commencer, ce discours ne réfère pas à la langue majoritaire, soit le français, comme un danger à écarter absolument dans les écoles. En effet, le mandat officiel des écoles de langue anglaise au Québec n'insiste pas sur leur rôle dans le maintien de la langue et de la culture minoritaires, comme c'est le cas ailleurs au Canada et en Ontario en particulier. On insiste davantage sur l'importance de compétences supérieures à la moyenne tant en anglais qu'en français chez les diplômés des écoles de langue anglaise au Québec. La Commission sur l'éducation en langue anglaise, organisme sous la direction du MELSQ, parle du mandat de ses écoles en ces termes :

> Les différences entre écoles anglophones et francophones [au Québec] sont de deux ordres. D'abord, toutes anglophones qu'elles sont, les premières s'efforcent de produire des Québécois bilingues. Cette priorité ne vise pas que le marché du travail. Elle a trait aussi à la survie et à la santé des institutions communautaires du Québec anglophone qui doivent s'efforcer de conserver leur caractère et leur culture propres, mais dont l'intégration à la communauté plus vaste dépend de la perception qu'elles ont de leur utilité à la société dans son ensemble. (1999 : 31)

Bien que cette citation date d'un certain nombre d'années, son propos demeure actuel, puisque la Commission sur l'éducation en langue anglaise y fait encore référence dans un document publié en 2013, où il est, de plus, noté que « les écoles anglophones sont en réalité bilingues, et leurs diplômés fonctionnent bien tant en anglais qu'en français dans leur évolution vers la "bilittératie" et le biculturalisme » (2013 : 6). Dans la région de Montréal, l'insistance sur un haut niveau de bilinguisme se retrouve aussi dans le discours d'autres intervenants et intervenantes du monde de l'éducation. Les parents, par exemple, veulent que leurs enfants soient concurrentiels sur le marché du travail québécois, afin qu'ils demeurent au Québec. Les parents craignent en effet que leurs enfants ne décident d'aller s'installer au Canada anglais ou ailleurs dans le monde, où ils seront en mesure de se trouver du travail sans avoir à utiliser le français (Commission de l'éducation en langue anglaise, 2013, 2011 ; MESLQ, 1992 ; Gérin-Lajoie, 2011). Il semble donc que le français ne constitue pas une menace dans les écoles de langue anglaise au Québec. Au contraire, on semble insister sur le besoin impératif de préparer les jeunes à bien fonctionner dans les deux langues et de les amener à développer des connaissances supérieures en français (Commission de l'éducation en langue anglaise, 2013, 2011 ; MELSQ, 1992).

Description de l'étude[11]

L'étude sur le rapport à l'identité des jeunes des écoles de langue anglaise de la région de Montréal se donnait comme premier objectif d'examiner la façon dont ils concevaient leur rapport à l'identité. Prenant comme point de départ que l'identification à un groupe linguistique est le résultat d'un processus de construction sociale, je voulais examiner comment la notion d'identité s'articulait chez les jeunes, quel sens ils y donnaient. Pour ce faire, je voulais arriver dans un premier temps à comprendre la façon dont ces jeunes se définissaient en tant qu'individus appartenant à une minorité linguistique, pour ensuite analyser le parcours qui les avait amenés à se définir de cette façon. Dans ce contexte, une attention toute particulière a été portée aux *identités plurilingues* (surtout bilingue et trilingue), étant donné que c'est souvent la façon dont plusieurs jeunes qui vivent en milieu minoritaire perçoivent leur rapport à l'identité, à la langue et à la culture (Gérin-Lajoie, 2003, 2011 ; Pilote, 2006 ; Vieux-Fort et Pilote, 2013 ; Magnan et Lamarre, 2013). L'étude se donnait comme deuxième objectif de tenter de déconstruire cette notion d'identité bilingue ou encore trilingue dans le but 1) d'en mieux comprendre la signification auprès des jeunes participantes et participants et 2) de poursuivre une réflexion sur ces diverses formes de rapport à l'identité, à savoir si elles représentent un phénomène stable, c'est-à-dire de nouveaux « états » identitaires, ou s'il agit plutôt d'un phénomène transitoire conduisant à l'assimilation à la majorité francophone.

Sur le plan méthodologique, j'ai fait appel à des stratégies mixtes, tout en privilégiant une approche ethnographique. La cueillette de données s'est échelonnée sur trois ans, entre 2005 et 2008. Dans un premier temps, un sondage de nature quantitative portant sur les habitudes linguistiques des jeunes a été administré aux élèves de troisième secondaire inscrits dans deux écoles de langue anglaise appartenant à deux commissions scolaires différentes. La première école, située dans l'île de Montréal, comptait un total de 713 élèves pendant la première année de l'étude, dont un nombre élevé d'élèves d'origine italienne. La deuxième école, sur la Rive-Sud de Montréal, comptait pour sa part 545 élèves au début de l'étude dont la majorité étaient issus de familles exogames, c'est-à-dire où un parent est anglophone et l'autre francophone. L'objectif du sondage était de recueillir de l'information sur les activités auxquelles les élèves de troisième secondaire s'adonnent et la langue dans laquelle elles ont lieu. Le sondage, soit 35 questions fermées, a été administré à un total de 106 élèves et a porté sur les trois secteurs suivants : 1) la vie familiale, 2) la vie à l'école et 3) la vie sociale à l'extérieur de l'école. Les informations recueillies ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS. Ces données ont permis de brosser un tableau du milieu de vie des élèves, mais ont surtout servi à sélectionner le petit groupe de jeunes qui a participé, par la suite,

11. Ce programme de recherche de trois ans (2005-2008) a été subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Je tiens à remercier mes assistantes et assistants de recherche Natalie Zur Nedden, Christine Lenouvel, Olessya Falenchuk, Steven Hales et Kirk Perris.

au volet ethnographique de l'étude. Un total de 10 élèves ont été choisis, 5 jeunes dans chacune des 2 écoles[12]. Les critères de sélection étaient les suivants :

1) au moins cinq élèves devaient venir de familles où au moins un des parents était de langue maternelle anglaise ;
2) l'échantillon devait compter également des élèves qui avaient des frères et sœurs ;
3) l'échantillon devait comprendre un nombre égal de filles et de garçons ; et
4) nous avons tenu compte des réponses à la question du sondage portant sur la façon dont les jeunes percevaient leur identité.

Le premier critère (cinq élèves dont au moins un parent était de langue maternelle anglaise) permettait d'élargir l'échantillon et de ne pas exclure bon nombre d'élèves qui vivaient dans des familles exogames. De cette façon, il était possible de recruter des jeunes dont les parents avaient une autre langue maternelle que l'anglais et ainsi de refléter la réalité plurilingue et pluriethnique de la population scolaire. Le deuxième critère (avoir des frères et sœurs) permettait d'examiner les pratiques linguistiques au sein de la famille sous différents angles, celui des parents, mais aussi celui des enfants, et de faire ainsi ressortir les différences, le cas échéant. Le troisième critère (un nombre égal de filles et de garçons) permettait de présenter une certaine variété entre les participants et de déterminer si ceux-ci donnaient un sens différent aux questions de langue et d'identité. Enfin, le dernier critère, qui portait sur la façon dont les jeunes avaient répondu à la question du sondage concernant l'identité, permettait une sélection d'élèves ayant déclaré diverses identités (identité anglophone, identité bilingue, identité trilingue, identité francophone)[13].

Comme l'étude ethnographique portait sur les parcours identitaires des jeunes sélectionnés, il s'avérait aussi important de bien connaître les différentes facettes de leur réalité quotidienne. Les jeunes ont été interrogés à cinq reprises pendant la durée de l'étude. Les interroger à diverses reprises et à divers moments de l'étude a permis de voir l'évolution du discours des jeunes sur les notions de langue et d'identité. Les enseignantes et les enseignants des élèves ont aussi participé à des entretiens individuels au cours des trois années de l'étude. Ces rencontres avaient pour but de discuter avec eux de leur perception sur l'identité des élèves participant à l'étude, ainsi que sur la façon dont elles et ils percevaient leur rôle d'enseignantes et d'enseignants dans une école de la minorité. Enfin, nous avons eu des entretiens de groupe respectivement avec les membres de la famille ainsi qu'avec les amies et amis. Dans le cas de la famille, les entretiens ont porté sur le parcours identitaire de chaque membre, de

12. Sur les 10 jeunes sélectionnés, 8 ont complété l'étude. Les deux autres jeunes (un garçon et une fille) ont abandonné l'étude pour des raisons personnelles au début de la deuxième année. Leurs données n'ont pas été utilisées à des fins d'analyse et elles ont été détruites.

13. La question donnait le choix entre les réponses suivantes : identité anglophone, identité bilingue, identité trilingue, identité francophone. Dans le cas des identités bilingue et trilingue, on demandait d'indiquer la langue dominante, s'il y en avait une.

même que sur les pratiques langagières au sein de la famille. Les entretiens avec le groupe d'amis ont permis de mieux comprendre la dynamique langagière au sein du groupe. Les trois contextes, soit l'école, la famille et les amis, étant les principaux lieux de socialisation dans la vie des jeunes, c'est la raison pour laquelle ils ont été choisis pour servir de cadre à l'étude. Le nombre total d'entretiens s'est élevé à 113, la plupart d'entre eux menés auprès des 8 participantes et participants. Les observations en salle de classe ont été effectuées à raison de 2 séjours annuels d'une semaine chacun par 2 membres de l'équipe de recherche, pour un total de 105 jours d'observation. La façon de procéder a été la suivante : chaque membre de l'équipe a suivi un participant ou une participante par jour pendant les 10 jours passés à l'école chaque année. Le ou la même élève a été observé deux fois pendant la semaine (par la chercheure principale et par l'assistant ou l'assistante de recherche). Les observations ont eu lieu dans la salle de classe. Le même scénario s'est répété dans la deuxième école. Notre rôle dans la salle de classe s'est limité à la prise de notes détaillées, afin de recueillir le plus de renseignements possible sur les pratiques langagières existantes. Ces observations ont été par la suite transcrites intégralement. Il est à noter que, dans le contexte du présent article, il ne sera question que des résultats des entretiens.

Les résultats des entretiens et des observations ont fait l'objet d'une analyse comparative constante tout au long de l'étude. Un modèle de codage mixte, c'est-à-dire l'utilisation d'un mélange de codes prédéterminés et de codes émergents, a servi à regrouper les résultats sous des thèmes particuliers.

Les jeunes qui ont participé à l'étude ethnographique sont les suivants : Ashley, Julie et Meara à l'école A sur la Rive-Sud de Montréal, et Mary, Fang, Taylor, Vince et Gordon à l'école B, à Montréal[14]. (Voir le tableau 1.)

Deux résultats de recherche plus particuliers au premier objectif de l'étude ethnographique seront discutés dans le cadre du présent article. Nous verrons d'abord que les jeunes qui ont participé à l'étude ne se définissent pas à partir d'une identité unique sur le plan de la langue et de la culture. Deuxièmement, les informations recueillies indiquent que les jeunes éprouvent un sentiment d'exclusion de la part de la majorité francophone du Québec sans pour autant se sentir minorisés, ce qui représente un résultat fort intéressant, mais pour le moins inattendu, dans le contexte de l'étude ethnographique. Ce dernier résultat n'en demeure pas moins étroitement lié à la façon de concevoir son rapport à l'identité, puisque celui-ci prend forme et se transforme dans les pratiques sociales auxquelles participent les actrices et acteurs sociaux.

14. Les jeunes participantes et participants ont choisi eux-mêmes leur pseudonyme.

Tableau 1
Les participantes et les participants

Participant(e)s	Perception de l'identité	Langue(s) maternelle(s) des parents	Lieu de naissance des parents[1]	Langue(s) parlée(s) à la maison
Ashley	Identité anglophone	Anglais	Mère : Nouvelle-Écosse Père : Québec	Anglais
Julie	Identité bilingue (anglais-français)	Mère : français Père : anglais	Mère : Québec Père : Québec	Plutôt en anglais
Meara	Identité bilingue (français-anglais)	Mère : français et anglais Père : italien (socialisé en français)	Mère : Québec Père : Québec	Plutôt en français
Mary	Identité trilingue (italien, français et anglais)	Mère : italien (socialisée en anglais) Père : italien (socialisé en français)	Mère : Sicile Père : Québec	Italien, français et anglais
Fang	Identité trilingue (anglais, français et espagnol)	Mère : italien et anglais Père : espagnol	Mère : Québec Père : Espagne	Anglais
Taylor	Identité trilingue (italien, anglais et français)	Mère : italien Père : italien	Mère : Québec Père : Québec	Anglais
Vince	Identité bilingue (anglais et français)	Mère : anglais et français Père : français et anglais	Mère : Québec Père : Québec	Anglais
John	Identité anglophone	Mère : français Père : anglais	Mère : Québec Père : États-Unis	Anglais

1. Le lieu de naissance des parents est soit une province du Canada, soit un pays.

Discussion des résultats

Présence d'identités linguistiques et culturelles multiples parmi les jeunes

Les résultats indiquent que la majorité des jeunes parlent davantage d'identité bilingue ou trilingue lorsqu'on leur demande de décrire leur identité, tant dans le sondage que dans le volet ethnographique de l'étude. On constate cependant que ces résultats diffèrent selon l'école. (Voir le tableau 2.)

On constate à la lumière du tableau 2 que la presque totalité des 106 répondantes et des répondants au sondage ont déclaré, à la question « comment vous identifiez-vous ? », avoir une identité bilingue ou trilingue. Dans le cas de l'identité bilingue, il s'agit de près de 45 %

Tableau 2
Le rapport à l'identité – résultats du sondage

	École A		École B		Total	
Identité	**Répondant(e)s**	**Pourcentage**	**Répondant(e)s**	**Pourcentage**	**Répondant(e)s**	**Pourcentage**
Anglophone	0	0,0	1	1,3	**1**	**0,9**
Bilingue	24	**80,0**	23	30,3	**47**	**44,3**
Trilingue	6	20,0	52	**68,4**	**58**	**54,8**
Francophone	0	0,0	0	0,0	**0**	**0,0**
Total	**30**	**100**	**76**	**100**	**106**	**100**

des jeunes ; dans le cas d'une identité trilingue, on retrouve plus de la moitié des répondantes et des répondants, soit tout près de 55 %. Ces résultats sont intéressants, mais ils le deviennent encore davantage lorsqu'on les examine par école. En effet, de nettes différences apparaissent quand on compare les résultats entre les deux écoles. Dans le cas de l'école A sur la Rive-Sud, 80 % des jeunes ont opté pour une identité bilingue, ce qui pourrait s'expliquer par le fait qu'un grand nombre d'élèves sont originaires de familles où l'un des parents est anglophone et l'autre francophone ; on peut supposer qu'il y a de fortes chances qu'ils vivent dans les deux langues et/ou les deux cultures à la maison. Dans le cas de l'école B de l'île de Montréal, 68,4 % des répondantes et des répondants ont coché la case de l'identité trilingue, ce qui encore une fois ne devrait pas trop étonner puisqu'un large pourcentage des élèves de l'école sont d'origine italienne ; ici encore, on peut supposer qu'ils sont exposés aux trois langues et aux trois cultures dans le cadre familial.

Mais force est de reconnaître les limites d'un instrument de sondage et, dans le cas présent, des catégories utilisées pour examiner le rapport à l'identité des répondantes et des répondants. Il était donc impératif d'aller plus loin dans la quête d'informations. Le volet ethnographique de l'étude a ainsi permis d'examiner de plus près la complexité du rapport à l'identité chez les jeunes participantes et participants. Sauf pour Ashley et Gordon, qui ont révélé tout au long des rencontres avoir une identité unilingue anglophone (après avoir indiqué une identité bilingue sur le questionnaire de sondage dans le cas d'Ashley), les six autres ont fait référence à une identité bilingue (dans le cas de Meara, Julie, Vince et Taylor) ou à une identité trilingue (dans le cas de Mary et Fang).

Les observations qui ont eu cours dans les deux écoles et les entretiens répétés ont permis de rendre compte de la complexité du rapport à l'identité chez ces jeunes. Par exemple, Julie et Meara, de l'école A, située sur la Rive-Sud, qui ont dit avoir une identité bilingue, vivent dans deux contextes familiaux fort différents. Dans le cas de Meara, la langue d'usage à la

maison est le français, alors que chez Julie, c'est l'anglais. Taylor a indiqué une identité bilingue sur son questionnaire de sondage et l'anglais comme langue dominante et le français comme deuxième langue. Néanmoins, l'importance de ses origines italiennes est ressortie à maintes reprises lors de ses entrevues, même si elle maîtrise peu la langue italienne :

> *Well, if somebody asks me what nationality I am, I will tell them Italian, but as far as the way I speak, English is my first language. That's what I've always been brought up with. I mean, when I was really small, I spoke Italian . . . My roots go back to my parents, my grandparents, whatever.*

Vince, élève de l'école B à Montréal, qui lui aussi s'est reconnu une identité bilingue, a défini ce rapport à l'identité à partir de sa capacité de vivre dans les deux mondes à la fois, anglophone et francophone. Il a affirmé n'éprouver aucun problème à naviguer entre les deux contextes sociaux et à traverser les frontières linguistiques, lorsque nécessaire :

> *Well, say if I want to go, like, do activities outside, like, most people they are French, so you have to talk French and like, I read English books and stuff like that . . . at home, we celebrate stuff, like, in English.*

Une identité bilingue ou trilingue semble signifier pour ces jeunes qu'ils reconnaissent qu'ils sont nés dans un contexte social particulier, où les identités (et les cultures) s'entrechoquent, soit en raison de leurs origines familiales diverses, soit à cause du fait d'appartenir à une minorité démographique qui doit composer avec la majorité francophone. Traverser les frontières linguistiques à certains moments ne semble pas poser problème pour eux, car la majorité ont dit être bilingues. On assiste ainsi à ce que Lamarre (2007) décrit comme un « brouillage des frontières », où on passe d'une langue et/ou d'une culture à l'autre sans difficulté. Ce qui n'empêche nullement de retrouver dans le discours de ces jeunes la présence d'un sentiment d'appartenance à « une » communauté de langue anglaise. On ne croit pas, en effet, à l'existence d'une communauté de langue anglaise homogène. Même dans la région de Montréal, des distinctions sont faites en ce qui concerne les communautés anglophones existantes, tant chez les jeunes, que chez leurs parents ou leurs enseignantes et leurs enseignants. Par exemple, Mary et Taylor, élèves à l'école B, réfèrent à la communauté anglo-italienne lorsqu'elles parlent de leur appartenance de groupe. Les diverses communautés se retrouvent dans des secteurs spécifiques de la ville, où certaines d'entre elles sont plus à même de répondre aux besoins de leurs membres que d'autres. Il est donc important de reconnaître l'hétérogénéité de la communauté anglophone si l'on veut mieux en comprendre la réalité de ses membres ; « [c]'est donc à partir d'un regard global, ouvert et nuancé qu'il faut appréhender ces identités multiples, tout en les situant dans le contexte sociohistorique d'un Québec contemporain » (Magnan et Lamarre, 2013 : 4).

Dans le discours des jeunes, la présence d'un sentiment d'exclusion de la part de la société québécoise

Le discours des jeunes (de même que celui de leurs parents, d'ailleurs) présente des sentiments mitigés en ce qui concerne leur place dans la société québécoise. En effet, la plupart ont fait référence lors des entretiens non seulement au sentiment d'appartenance qui les habite par rapport à la minorité linguistique, mais aussi à leur rapport à la société québécoise dans son ensemble. Des multiples conversations avec les jeunes et leurs parents est ressorti le constat suivant : il existe un sentiment d'exclusion quand ces dernières et ces derniers se disent Québécois, ou quand elles et ils parlent de leur rôle de citoyenne ou de citoyen du Québec. Comme l'a expliqué Joe, le père de Taylor :

> *I feel like a* Québécois. *But, it's like if you ask any French Canadian,* "Joe (nom de famille italien), tu es italien, toi ?" *Like nobody ever said to me* "tu es québécois". *Nobody nobody nobody. And what, I will live here another two generations, and I'm still not going to be* Québécois. *But if there's anything that I would have to be, I would have to say* "Québécois". *But I can't say to the people* "Québécois," *because they don't accept it. If I say it to my friends, they say what? "Are you crazy, you're not* Québécois*, because you're not. They'll never accept you. So why are you saying you're* Québécois*?"*

Les participantes et les participants disent se sentir un groupe à part, même quand ils sont capables de s'exprimer en français. Mary, par exemple, a fait la remarque lors de l'entrevue avec ses amies que lorsqu'elle participe à des activités en français, on la surnomme souvent « la petite anglophone » même si elle parle français, ce qu'elle déplore grandement : elle n'aime pas se voir donner ce qualificatif. De son côté, Vince se sent aussi exclu parce qu'il est anglophone, mais rationalise cette situation d'exclusion de la façon suivante :

> *I don't know, I guess like because we're like a small community in Québec, since we're English, and like I guess the French people, they look at us different because we may not be as fluent in French as they are. So maybe they feel like they have an advantage over us because they can speak better French than us. And I guess there's a bit of jealousy because we can speak better English than them. So like if we can be fluent in French and English, we have like more job opportunities…*

Pour sa part, Ashley, qui vit en grande partie en anglais sur la Rive-Sud de Montréal, explique que des tensions existent encore entre anglophones et francophones autour d'elle :

> *In Québec, it's French. So, when a French person, like if French kids hear you speak English, they're like "Speak French". Like [French kids would say] if you are in Québec and you don't like it, go somewhere else. And they call us ignorant because we do not speak the language. But, they don't try to speak our language either. Like, no one speaks English around my house.*

Contrairement à Ashley, Meara et Julie, toutes deux élevées dans un environnement familial bilingue (même si une des deux langues domine), ne ressentent pas ce phénomène d'exclusion. Meara et Julie n'ont pratiquement aucun accent lorsqu'elles parlent français,

ce qui pourrait peut-être expliquer qu'on les considère davantage comme francophones que comme anglophones. Par ailleurs, lors des entrevues avec les sœurs de Meara et de Julie, celles-ci ont dit ressentir une certaine forme d'exclusion de la part des Québécois au cégep anglophone qu'elles fréquentent. Elles pensent qu'on ne leur reconnaît pas le statut de Québécoises à cause de leur accent. Sherley précise que, lors de discussions politiques, on présume qu'elle « partage l'opinion des Canadiens anglais sur le Québec ».

Ce phénomène d'exclusion signifie que les membres de la minorité linguistique demeurent l'*Autre* aux yeux de la majorité (Kumashiro, 2000). Knight (2008) explique ce phénomène en disant que les pratiques sociales et langagières de la majorité sont en quelque sorte la norme, et que c'est encore la majorité qui décide qui sera invité à participer à ces pratiques et qui y réussira (Heller, 2006). Dans ce contexte, les membres de la minorité se retrouvent plus souvent spectateurs qu'acteurs. Castles et Davidson concluent :

> *these mechanisms belong to that aspect of the process of minority formation that we referred to above as "other definition", through which a dominant group uses its power to impose certain social positions on subordinate groups* (2000 : 69).

Dans le contexte québécois, c'est par la langue que ce pouvoir se manifeste, étant donné que le français est la langue officielle de la province. Comme l'explique Bourdieu, « [l]a langue officielle a partie liée avec l'État. Et cela tant dans sa genèse que dans ses usages sociaux. C'est dans le processus de constitution de l'État que se créent les conditions de la constitution d'un marché linguistique unifié et dominé par la langue officielle » (1982 : 26).

Toujours selon Bourdieu (1982), la langue n'est pas neutre. La langue dite « standard » est en fait un construit de l'idéologie dominante. Les pratiques langagières se situent en effet dans un ensemble de rapports sociaux spécifiques de domination et de subordination. Dans la présente étude, il est intéressant de remarquer que même les anglophones qui parlent le français continuent à se sentir exclus, comme si la majorité leur refusait l'accès au groupe. Ce refus semble d'ailleurs fondé sur des pratiques langagières jugées différentes par la majorité, que ce soit en raison de l'accent ou de la première langue parlée par les membres de la minorité démographique. Ces règles implicites ont pour conséquence de rendre difficile la traversée des frontières linguistiques et sociales et maintiennent ainsi un fossé entre les deux groupes. Conséquemment, la langue (et, dans le cas présent, particulièrement l'accent) devient un outil important d'inclusion ou d'exclusion dans les pratiques sociales des individus, et force est de reconnaître que le français, étant la langue officielle du Québec, représente un puissant outil de contrôle social dans le contexte étudié. Ce qui fait dire à Fang ce qui suit :

> *I really like the way that you can walk into a store in the States and they're always speaking the same language that you are. Whereas you can walk into a store here and you have to kind of accommodate to the French.*

Il est important de noter cependant que, malgré ce sentiment d'exclusion, les participantes et les participants à l'étude ne se sentent pas pour autant minorisés, c'est-à-dire qu'ils ne sentent pas que leur langue première, l'anglais, est une langue dominée ou qu'elle court le danger de disparaître. Mukherjee, Mukherjee et Godard (2006) expliquent que le processus de minorisation repose sur des rapports de pouvoir de la classe dominante qui accordent plus de prestige et de légitimité à certaines langues et à certaines cultures qu'à d'autres. Mais contrairement à la plupart des langues minoritaires, qui se retrouvent au bas de l'échelle linguistique hiérarchique, l'anglais demeure une langue vivante pour les anglophones de la région de Montréal puisqu'ils peuvent s'en servir de façon régulière. L'utilisation de la langue minoritaire ne se limite pas à la sphère privée de la famille et au milieu scolaire, comme c'est le cas de nombreux francophones en Ontario, par exemple (Gérin-Lajoie, 2003), ou encore des anglophones qui vivent en régions au Québec (Lamarre, 2007). Le discours des jeunes indique que, pour certains d'entre eux, l'anglais demeure une langue dominante ailleurs dans le monde, même si elle est minoritaire au Québec. Vince exprime l'opinion suivante :

> *English is almost universal, it's basically universally recognized. Any tourist that goes that speaks English is the language they get to everywhere. So in Ontario, they speak French, a bit of a benefit if you want to go to Québec or you know maybe to a small French city or town. But if you want to go to the States, French won't help you it's English that's going to help you, and you're living in an English area so, it's beneficial to have English over French.*

Gordon, de son côté, a tenu le même discours que Vince pendant la durée de l'étude, à savoir que l'anglais représente la langue la plus utilisée et la plus populaire dans le monde aujourd'hui. Même si le français est la langue de la majorité, Mary remet en question, de son côté, la normativité de la langue parlée au Québec en commentant le fait que lorsqu'elle ne se fait pas comprendre en français, ce ne sont pas ses habiletés à parler la langue majoritaire qui doivent être remises en question, mais bien la façon dont les francophones parlent, faisant ici référence à la langue vernaculaire, le « joual » :

> *Since I do know how to speak French, I don't feel, obviously, I don't know how to speak, you know,* le "joual." *So, when, you know, I encounter people that are speaking this really slang Quebecker, I can't really communicate with them. So, but, it really doesn't bother me because I know that I know how to speak French and if—they're bothered by me speaking properly, then it's their own choice, but at least, I know how to speak.*

Par ailleurs, les participantes et les participants sont conscients que le français a une grande valeur marchande ci celles-ci et ceux-ci veulent demeurer au Québec. On reprend en quelque sorte le discours officiel de l'école, qui insiste sur l'importance du bilinguisme et de la maîtrise parfaite du français pour les jeunes diplômés des écoles de langue anglaise (Commission de l'éducation en langue anglaise, 1999, 2013). Comme le reconnaît Vince, « *if we can be fluent in French and English, we have like more job opportunities* ». Christina, une amie d'Ashley, partage l'opinion de Vince lorsqu'elle dit ce qui suit : « *I also feel lucky*

to have both languages, because I think it's definitely a benefit. » Même les jeunes qui vivent presque exclusivement en anglais demeurent conscients de l'importance d'avoir des connaissances supérieures en français, comme le fait remarquer Julia, la sœur d'Ashley :

> *Well, as long as I get my bilingual certificate at the end of high school, I mean, I don't have any French friends, except for my best friend and we don't converse in French, so it's not a huge priority, I just know that I need it to be able to live and work in Quebec.*

Dans ces divers propos, c'est un rapport à la langue que je qualifierais « d'utilitaire » qui ressort, où les jeunes sont conscients de l'importance de parler couramment le français dans la sphère publique, surtout sur le marché du travail, mais aussi pour l'accès à certaines institutions, par exemple les soins de santé, et l'accès aux services, comme dans les magasins, où la langue parlée est souvent celle de la majorité.

Conclusion

Que peut-on conclure à la suite des résultats examinés ? Parlons d'abord du rapport à l'identité de ces jeunes. La façon dont elles et ils ont décrit leur identité montre bien que leur parcours est loin d'être linéaire et ne peut être examiné dans une perspective essentialiste, comme l'ont démontré plusieurs (Dallaire, 2003 ; Magnan et Lamarre, 2013 ; Vieux-Fort et Pilote, 2013). Hall (2006) partage également le point de vue non-essentialiste et parle d'un sujet qu'il qualifie de « postmoderne » et dont le rapport à l'identité est fluide, changeant à cause de l'influence de ses pratiques sociales elles-mêmes ancrées dans des rapports de pouvoir influencés par le présent mais aussi, bien sûr, par le passé. Il est indéniablement essentiel de tenir compte du contexte historique dans l'étude des groupes sociaux. Dans le cas du Québec, l'histoire est importante pour expliquer les pratiques existantes. En effet, avant la Révolution tranquille, les anglophones, bien que représentant une minorité démographique, possédaient un important pouvoir politique et économique au Québec, même si celui-ci était concentré entre les mains de quelques puissantes familles anglophones de Montréal (Levine, 1997). La volonté des francophones de reprendre le contrôle a provoqué un virage important dans les rapports de pouvoir entre les deux groupes linguistiques. Comme le décrit Boberg :

> *Prior to the legislation [Bill 101], English had played a prominent role in public life despite its minority status, being widely used, for instance, in business and on commercial signage, especially in areas with large English-speaking populations. In this bilingual context, there were comparatively few reasons for [Québec English] speakers to learn or use French and contact between the languages was more limited, manifesting itself more in English influence on local French than in French influence on local English.* (2012 : 493)

Ce qui rend particulièrement intéressante la situation linguistique au Québec, c'est le fait que la langue minoritaire dans cette province est la langue de la majorité dans le reste

du Canada et la langue dominante dans le contexte de la mondialisation, ce que plusieurs jeunes ont fait remarquer tout au long de l'étude, d'ailleurs. De plus, il semble que, chez les anglophones qui ont participé à l'étude et qui vivent dans la région de Montréal, le sentiment de minorisation qui habite généralement les membres d'une minorité ne s'est pas manifesté, ou très peu, pendant les entrevues. La raison en est peut-être qu'ils peuvent vivre dans leur langue et dans leur culture dans la sphère publique, ce qui n'est manifestement pas le cas pour les anglophones qui vivent à l'extérieur de la métropole, cependant. L'absence d'un sentiment de minorisation de la part des jeunes et des autres qui ont participé à l'étude et le fait qu'ils ne se sentent pas menacés par les effets de la langue majoritaire sur leur vie ne signifient pas pour autant qu'ils ne sont pas « ennuyés » de devoir se plier à des pratiques linguistiques régulées par l'État dans le contexte de la sphère publique[15]. Cette lutte de pouvoir en ce qui concerne l'utilisation des langues est bien comprise chez ces jeunes. Pour eux, la traversée des frontières linguistiques s'avère un phénomène qu'ils peuvent difficilement éviter dans leur vie quotidienne (Gérin-Lajoie, 2013 ; Magnan et Lamarre, 2013 ; Vieux-Fort et Pilote, 2013).

Il ne fait pas de doute que les rapports de pouvoir au Québec ont changé depuis les années 70. Mais, selon Mc Andrew (2010), les francophones au Québec demeurent une majorité fragile, toujours en devenir. Toujours selon la même auteure, dans le cas des anglophones, le processus de minorisation n'est pas encore complété et ils demeurent toujours, en quelque sorte, une minorité « en devenir ».

Il faut aussi s'interroger sur la façon de définir le concept de minorité. Dans le cas des minorités de langue officielle du Canada, on a choisi une définition fondée sur les nombres, ce qui dans la réalité ne tient pas compte des multiples facteurs historiques et contemporains qui viennent influencer les rapports sociaux des groupes en présence. Cette question importante demande sans aucun doute une réflexion plus en profondeur de la part des sociologues, politicologues et historiens afin de mieux cerner les enjeux qui influencent les pratiques sociales et linguistiques des membres des minorités, de même que leur rapport à l'identité.

15. La situation est cependant différente pour les anglophones qui vivent en régions au Québec. Dans ce contexte majoritairement francophone, on peut noter la présence d'un sentiment de minorisation dans le discours des anglophones (Gérin-Lajoie, 2014 ; Vieux-Fort et Pilote, 2013 ; Magnan, 2012).

Références

Allahar, Anton (2006). « The social construction of primordial identities », dans Sean P. Hier et B. Singh Bolaria (dir.), *Identity and belonging: Rethinking race and ethnicity in Canadian society*, Toronto, Canadian Scholars' Press, p. 31-42.

Boberg, Charles (2012). « English as a minority language in Quebec », *World Englishes*, vol. 31, nº 4, p. 493-502.

Bourdieu, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.

Cardinal, Linda (1994). « Ruptures et fragmentations de l'identité francophone en milieu minoritaire : un bilan critique », *Sociologie et sociétés*, vol. 26, nº 1, p. 71-86.

Castles, Stephen, et Alastair Davidson (2000). *Citizenship and migration*, New York, Routledge.

Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) (2013). *Au-delà du modèle unique : des solutions distinctes pour des besoins distincts*, Montréal, Commission d'éducation en langue anglaise.

Commission de l'éducation en langue anglaise (2011). *Former les anglophones du Québec d'aujourd'hui*, Montréal, Commission d'éducation en langue anglaise.

Commission de l'éducation en langue anglaise (1999). *La mise en jeu de la culture et de l'école de langue anglaise*, Montréal, Commission d'éducation en langue anglaise.

Corbeil, Jean-Claude (2007). *L'embarras des langues*, Montréal, Québec Amérique.

Corbeil, Jean-Pierre, Brigitte Chavez et Daniel Pereira (2010). *Portrait of official-language minorities in Canada – Anglophones in Quebec*, Ottawa, Statistique Canada.

Crenshaw, Kimberlé (1991). « Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color », *Stanford Law Review,* vol. 43, nº 6, p. 1241-1299.

Dallaire, Christine (2003). « Not just Francophone: The hybridity of minority Francophone youths in Canada », *International Journal of Canadian Studies = Revue internationale d'études canadiennes*, nº 28, p. 163-199.

Dalley, Phyllis (2014). « Assimilation, intégration ou inclusion : quelle vision pour l'éducation de langue française en contexte minoritaire ? », dans Laurie Carlson Berg (dir.), *La francophonie dans toutes ses couleurs et les défis de l'inclusion scolaire en milieu francophone canadien*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 13-35.

Gérin-Lajoie, Diane (2014). « Identité et sentiment d'appartenance chez les jeunes anglophones de Montréal », *Recherches sociographiques*, vol. 55, nº 3, p. 467-484.

Gérin-Lajoie, Diane (2013). « Le rapport à l'identité chez les jeunes des minorités de langue officielle dans la région de Montréal et en Ontario », dans Nicole Gallant et Annie Pilote (dir.), *La construction identitaire des jeunes*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 53-67.

Gérin-Lajoie, Diane (2011). *Youth, language and identity: Portraits of students from English-language high schools in the Montreal area*, Toronto, Canadian Scholars' Press.

Gérin-Lajoie, Diane (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*, Sudbury, Prise de parole.

Hall, Stuart (2006). « The future of identity », dans Sean P. Hier et B. Singh Bolaria (dir.), *Identity and belonging: Rethinking race and ethnicity in Canadian society*, Toronto, Canadian Scholars' Press, p. 249-269.

Heller, Monica (2006). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*, 2e éd., Londres, Continuum.

Jedwab, Jack, et Hugh Maynard (2012). « Nouveaux défis de la représentation politique des communautés anglophones du Québec », dans Richard Bourhis (dir.), *Déclin et enjeux des communautés de langue anglaise du Québec*, Ottawa, Patrimoine canadien, p. 299-336.

Juteau, Danielle (1999). *L'ethnicité et ses frontières*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Knight, Mélanie (2008). « "Our school is like the United Nations": An examination of how discourses of diversity in schooling naturalize whiteness and white privilege », dans Diane Gérin-Lajoie (dir.), *Educators' discourses on student diversity in Canada: Context, policy and practice*, Toronto, Canadian Scholars' Press, p. 81-109.

Kumashiro, Kevin (2000). « Towards a theory of anti-oppressive education », *Review of Educational Research*, vol. 70, nº 1, p. 25-53.

Labrie, Normand (1991). *Choix linguistiques, changements et alternances de langue : les comportements multilingues des italophones de Montréal*, Québec, Centre international de recherche en aménagement linguistique.

Lamarre, Patricia (2012). « Le système scolaire anglophone du Québec : enjeux et défis », dans Richard Bourhis (dir.), *Déclin et enjeux des communautés de langue anglaise du Québec*, Ottawa, Patrimoine canadien, p. 185-228.

Lamarre, Patricia (2007). « Anglo-Quebec today: Looking at community and schooling issues », *International Journal of the Sociology of Language*, nº 185, p. 109-132.

Levine, Marc (1997). *La reconquête de Montréal*, Montréal, VLB.

Magnan, Marie-Odile (2012). *L'expérience sociale de l'école anglaise au Québec : construction identitaire linguistique des jeunes à travers les interactions intergroupes*, Montréal, CEETUM.

Magnan, Marie-Odile, et Patricia Lamarre (2013). « Être jeune et anglophone dans un Québec pluraliste », *Vivre ensemble*, vol. 21, nº 71 (automne), p. 1-5.

Mc Andrew, Marie (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Mercer, Kobena (1990). « Welcome to the jungle: Identity and diversity in postmodern politics », dans Jonathan Rutherford (dir.), *Identity: Community, culture and difference*, Londres, Lawrence et Wishart, p. 43-71.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *Aménagement linguistique en français : guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique*, Toronto, Gouvernement de l'Ontario.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELSQ) (2014a). *Indicateurs linguistiques, secteur de l'éducation (édition 2013)*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2014b). *Effectif scolaire par commission scolaire (2012-2013)*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (1992). *Task force on English-language education in Québec (The Chambers Report)*, Québec, Gouvernement du Québec.

Mukherjee, Arun, Alok Mukherjee et Barbara Godard (2006). « Translating minoritized cultures: Issues of caste, class and gender », *Postcolonial Text*, vol. 2, nº 3, p. 1-23.

Pilote, Annie (2006). « Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone », *Éducation et francophonie*, vol. 34, nº 1, p. 39-53.

Statistique Canada (2011). *Perspectives géographiques, Recensement de 2011 – Province de Québec*, Ottawa, Gouvernement du Canada.

Vieux-Fort, Karine, et Annie Pilote (2013). « De la représentation au positionnement identitaire : étude de cas en milieu scolaire anglophone à Québec », dans Nicole Gallant et Annie Pilote (dir.), *La construction identitaire des jeunes*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 71-88.

Woodward, Kath (2002). *Understanding identity*, Londres, Hodder Education.

Yon, Daniel (2000). « Urban portraits of identity: On the problem of knowing culture and identity in intercultural studies », *Journal of Intercultural Studies*, vol. 21, nº 2, p. 143-157.

Législation

Charte canadienne des droits et libertés, partie I de la *Loi constitutionnelle de 1982*, constituant l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada* (R-U), 1982, c 11.

Charte de la langue française du Québec, LRQ 1977, c C-11.

Loi faisant suite aux décisions judiciaires en matière de langue d'enseignement, LQ 2010, c 23.

Loi modifiant la Charte de la langue française, LQ 1983, c 56.

Loi pour promouvoir la langue française au Québec, LQ 1969, c 9.

Loi sur la langue officielle, LQ 1974, c 6.

Mots clés

identité, jeunes, ethnographie, pouvoir, langue

Keywords

identity, youth, ethnography, power, language

Correspondance

diane.gerin.lajoie@utoronto.ca