

## Analyse comparative du rapport à l'identité chez les jeunes des communautés de langue officielle au Canada

Diane Gérin-Lajoie

Numéro 30, automne 2010

Réinventer l'engagement communautaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1005883ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1005883ar>

[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

Gérin-Lajoie, D. (2010). Analyse comparative du rapport à l'identité chez les jeunes des communautés de langue officielle au Canada. *Francophonies d'Amérique*, (30), 109–129. <https://doi.org/10.7202/1005883ar>

### Résumé de l'article

L'article porte sur le discours des jeunes sur la question du rapport à l'identité et du sens d'appartenance au groupe, dans le contexte des minorités de langue officielle au Canada. En constante évolution, le rapport à l'identité se voit influencé par les pratiques sociales des individus, pratiques qui elles-mêmes s'inscrivent dans des rapports de pouvoir particuliers. Dans le contexte des minorités de langue officielle au Canada, comment s'articule ce rapport à l'identité chez les jeunes ? Comment le contexte historique et social vient-il influencer la façon dont ils perçoivent leur rapport à la langue et à la culture minoritaires ? Les résultats qui servent à la présente analyse sont tirés de deux études ethnographiques d'une durée de trois ans chacune portant sur le rapport à l'identité chez les jeunes fréquentant les écoles de langue anglaise au Québec et les écoles de langue française en Ontario.

# Analyse comparative du rapport à l'identité chez les jeunes des communautés de langue officielle au Canada

Diane GÉRIN-LAJOIE

Université de Toronto

OISE

Il sera question, dans le présent article, du rapport à l'identité chez les jeunes francophones et anglophones qui fréquentent les écoles secondaires situées en milieu minoritaire au Canada et, plus particulièrement, du rôle de l'école dans le développement de ce rapport à l'identité. L'analyse sociologique prendra comme point de départ que l'identité n'est pas quelque chose d'inné, mais plutôt le résultat d'une construction sociale (Breton, 1968, 1983; Juteau 1999; Cardinal, 1994; Gérin-Lajoie, 2001, 2003). Favorisant une approche comparative critique, la réflexion tentera de montrer la complexité des enjeux dans le développement du rapport à l'identité chez les élèves des communautés de langue officielle, c'est-à-dire les francophones à l'extérieur du Québec et les anglophones au Québec.

Nous verrons, en effet, que les élèves de ces communautés développent un rapport à la langue et à la culture qui les amène inmanquablement à vivre à la frontière des deux langues officielles – et parfois même de trois langues dans le cas des minorités raciales et ethniques (Gérin-Lajoie, 2003; Grosjean, 1982; Lamarre *et al.*, 2002). Cette réalité viendra influencer la façon dont les jeunes établissent leur rapport à l'identité. En effet, ces derniers seront amenés à se percevoir de diverses façons en ce qui a trait à leur identité et à leur appartenance de groupe. Ils se définiront comme francophones, anglophones, bilingues, trilingues, etc.

Cette situation incite donc à reconnaître la présence d'identités éclatées, fragmentées, où le positionnement face à l'identité varie et où

il faut aussi reconnaître le développement de nouvelles formes identitaires, comme, par exemple, l'identité bilingue. Quel impact cette nouvelle réalité a-t-elle sur l'école qui, de son côté, privilégie davantage des pratiques scolaires que l'on pourrait qualifier d'« uniformisantes »? Dans ce contexte où les appartenances sont multiples et où de nouveaux rapports à l'identité se dessinent, on peut se demander comment l'école, ce lieu de reproduction sociale, linguistique et culturelle privilégié, arrive à composer avec une population scolaire aux identités multiples?

Les résultats de deux études ethnographiques (la première complétée (Gérin-Lajoie, 2003) et la seconde en cours d'analyse) serviront à la réflexion. Ces études ont donné lieu respectivement à trois années d'observation en milieu scolaire et à de multiples entretiens avec deux groupes d'élèves fréquentant l'école secondaire en Ontario et au Québec. Précisons que les deux études ethnographiques ont été effectuées à deux moments différents dans le temps. C'est, en effet, à la fin du projet qui a porté sur les jeunes en Ontario que l'idée a germé de faire le même type de recherche au Québec afin d'établir une comparaison entre les deux minorités de langue officielle et le rôle de l'école dans ces deux contextes particuliers. Dans les deux cas, les études ethnographiques ont d'abord permis de mieux comprendre la façon dont les jeunes se positionnent dans leur rapport à l'identité et de constater la variété et la complexité de ces divers positionnements. Les deux études ont aussi tenté de jeter un nouvel éclairage sur le rôle de l'école dans le développement du rapport à l'identité chez les élèves.

Dans les pages qui suivent, nous verrons ce que l'analyse comparative en cours a révélé jusqu'à présent. Mais avant de procéder à cette analyse, je parlerai brièvement des études ethnographiques sur lesquelles repose ma réflexion.

### **Les études ethnographiques qui ont servi à l'analyse**

Fondées sur une approche sociologique critique, les études avancent dès le départ que l'appartenance à un groupe linguistique, ethnique, racial ou culturel, de même que le positionnement identitaire des élèves se trouvent fortement liés aux pratiques sociales de ces derniers, pratiques qui se situent elles-mêmes à l'intérieur de rapports de force particuliers. Les deux études tentent de montrer la complexité des en-

jeux liés au développement du rapport à l'identité chez les élèves des communautés de langue officielle. Dans ce contexte de diversité, je me suis en effet demandé comment l'école pouvait arriver à composer avec ces multiples appartenances, ce nouveau rapport à l'identité toujours en mouvance quand, de son côté, le discours officiel continue de privilégier une réalité de « majoritaires » qui ne reflète pas toujours celle des élèves.

### *Le contexte des deux études*

Au Canada, les communautés de langue officielle, soit les francophones à l'extérieur du Québec et les anglophones au Québec, ont un droit garanti à l'instruction dans la langue de la minorité linguistique de la province ou du territoire de résidence, droit qui est inscrit dans la *Charte canadienne des droits et libertés* pour les francophones hors Québec, et dans la *Charte de la langue française* pour les anglophones du Québec. L'institution scolaire représente donc un véhicule important pour la transmission de la langue et de la culture minoritaires ainsi que pour le développement du rapport à l'identité et du sens d'appartenance au groupe. En effet, outre qu'elles servent à transmettre des connaissances et à socialiser les élèves, comme le font les autres écoles d'ailleurs, on s'attend à ce que ces écoles de la minorité jouent un rôle clé dans le maintien de la langue et de la culture minoritaires (Gérin-Lajoie, 1997). Précisons ici qu'il n'est pas question des écoles d'immersion, mais bien des écoles qui offrent un enseignement dans la langue maternelle, soit en français ou en anglais, et qui sont gérées entièrement par la minorité linguistique.

Pour les francophones qui vivent à l'extérieur du Québec, ce rôle associé à la sauvegarde de la langue et de la culture françaises s'est toujours révélé particulièrement crucial, la communauté comptant sur l'institution scolaire pour l'aider à se développer. De nos jours, l'école doit relever un défi de taille, puisque les élèves vivent des réalités diverses et font montre d'un rapport à l'identité qui est loin d'être linéaire. En effet, la communauté n'est plus homogène sur les plans linguistique, racial et culturel, et cela a des répercussions considérables sur la population des écoles. L'école de langue anglaise au Québec tient également une place importante dans les communautés anglophones, surtout celles qui sont situées à l'extérieur de Montréal, mais les enjeux ne sont pas les mêmes.

## *Les communautés de langue officielle en Ontario et au Québec*

### *L'Ontario*

Près de 500 000 francophones vivent dans la province de l'Ontario, et ils en représentent 5 % de la population. C'est dans cette province que l'on retrouve le plus grand nombre de francophones à l'extérieur du Québec. On y compte 12 conseils scolaires de langue française, sur un total de 72. La population scolaire est hétérogène sur les plans de la langue, de la culture et de la race. Les francophones qui vivent à l'extérieur du Québec sont fortement influencés par l'anglais dans leurs pratiques langagières et culturelles. Par conséquent, les élèves des écoles de langue française possèdent souvent des compétences variées en français. Certains d'entre eux le parlent couramment, alors que d'autres maîtrisent difficilement la langue minoritaire. Plusieurs enfants grandissent dans des familles exogames, composées d'un parent francophone et d'un parent anglophone. Il est fréquent de retrouver l'anglais comme langue d'usage au sein de ces familles. On retrouve également une population immigrante dans les écoles, ce qui a pour effet de complexifier encore davantage les pratiques langagières et culturelles, puisque la présence de ces élèves ajoute une dimension supplémentaire à la notion de diversité.

Dans ce contexte, l'école de langue française se voit confier un mandat plus large que celui de transmettre des savoirs et de sensibiliser les élèves aux valeurs de la société. À travers son discours officiel, le ministère de l'Éducation de l'Ontario demande aussi à l'école de contribuer au maintien de la langue et de la culture françaises. Une politique d'aménagement linguistique, en vigueur depuis 2004, vient appuyer cette mission. L'école représente encore l'institution par excellence pour assurer la sauvegarde de la communauté francophone dans cette province.

### *Le Québec*

À majorité francophone, le Québec compte près de 600 000 anglophones, représentant ainsi environ 13 % de la population totale de cette province. Comme dans le cas des francophones qui vivent à

l'extérieur du Québec, les anglophones du Québec possèdent le droit légal de recevoir leur éducation dans la langue de la minorité officielle. Le Québec compte neuf commissions scolaires anglophones. Comme en Ontario, on retrouve une population scolaire hétérogène sur les plans de la langue, de la culture et de la race, même si les nouveaux arrivants ne peuvent pas, en principe, fréquenter l'école de la minorité anglophone. En vertu la loi, ils doivent fréquenter l'école de langue française. Il est important, cependant, de faire une distinction entre les écoles de langue anglaise de la région de Montréal et celles du reste de la province. La région de Montréal possède, en effet, une grande concentration d'anglophones, ce qui facilite la vie en anglais. Mais ce n'est pas le cas ailleurs au Québec, où il peut être pratiquement impossible de vivre dans la langue de la minorité. Cette situation est d'ailleurs similaire à celle des francophones en Ontario. Ajoutons finalement qu'il est difficile de parler d'une communauté anglophone homogène. On parle davantage de « communautés » au pluriel, étant donné que la réalité des anglophones n'est pas la même partout.

### *Les objectifs et les fondements théoriques des deux études*

Les deux études se donnaient comme objectif général d'examiner les parcours identitaires d'un groupe d'adolescents et d'adolescentes fréquentant quelques écoles secondaires de langue française en Ontario et de langue anglaise au Québec, en prenant comme point de départ que le rapport à l'identité de ces jeunes est conçu en fonction de représentations qui résultent de leur trajectoire de vie. Dans ce contexte, le rapport à l'identité sert donc à se positionner sur les plans linguistique et culturel. Partant du principe que l'identité s'acquiert et qu'elle est en quelque sorte le résultat d'une construction sociale et non pas quelque chose d'inné (Barth, 1969; Breton, 1994; Juteau, 1999; Gérin-Lajoie, 2003), les études voulaient examiner comment la notion d'identité s'articule chez les adolescents et les adolescentes. Elles comportaient les objectifs suivants: 1) comprendre comment se perçoivent et se définissent les adolescents et les adolescentes en tant qu'individus appartenant à une minorité linguistique, pour ensuite analyser le parcours qui les a menés à faire ces choix identitaires – en mettant particulièrement l'accent sur la notion d'identité bilingue à laquelle s'identifient de plus en plus de jeunes; 2) déconstruire la notion d'identité bilingue dans le but a) d'en mieux comprendre la signification auprès des adolescents et des adolescentes et b) d'examiner si une telle forme identitaire peut

exister en soi, en tant que phénomène stable, ou s'il s'agit plutôt d'un phénomène transitoire conduisant, en dernière instance, à l'assimilation au groupe majoritaire de la province ou du territoire de résidence.

Je voulais, en effet, tenter d'aller plus loin que ne l'ont fait la plupart des études quantitatives portant sur l'identité bilingue, où ce concept se voit souvent réduit à un construit théorique employé de façon monolithique (Castonguay, 1999; Bernard, 1998). Je voulais voir si la notion d'identité bilingue pouvait faire référence à une appartenance spécifique pour ceux et celles qui s'en prévalent. Finalement, je voulais examiner la façon dont les adolescents et les adolescentes composent avec une réalité où ils se retrouvent constamment à la frontière d'au moins deux langues. Peu d'études jusqu'ici au Canada ont étudié la question sous cet angle (Heller, 1999; Boissonneault, 1996; Gérin-Lajoie, 2003).

Les deux études ont reconnu, dès le départ, le rôle essentiel tenu par la langue dans le processus de construction et de représentation identitaires des individus (Heller, 1994). La langue est en effet au centre des rapports sociaux, puisque c'est en très grande partie par la communication orale que s'établissent ces rapports. C'est d'abord dans la famille que l'individu acquiert un sens d'appartenance au groupe, que l'identité se forme, puisque sa famille constitue le premier agent de reproduction sociale, linguistique et culturelle (Juteau, 1999). J'en ai ainsi tenu compte en examinant le contexte familial dans lequel vivent les adolescents et les adolescentes. J'ai également examiné le rôle du groupe d'amis et amies dans le développement du rapport à l'identité des jeunes qui ont participé à ces deux études. Mais c'est surtout dans le contexte scolaire que la notion d'identité a été examinée, à cause du rôle essentiel que joue l'école dans la reproduction de la langue et de la culture minoritaires. Conséquemment, je me suis intéressée au discours de l'école sur la question du rapport à l'identité et du sens d'appartenance au groupe chez les élèves.

### *Le cadre méthodologique de l'étude*

#### *Les jeunes de l'étude*

En Ontario, le groupe à l'étude était composé d'un échantillon d'élèves âgés de 15 et 16 ans au début du projet. Ces élèves se trouvaient en 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> année dans deux écoles secondaires de la province.

La première de ces écoles était située dans la région métropolitaine de Toronto, soit dans le centre de l'Ontario, où les francophones représentent une faible minorité – soit 1,8 % de la population totale de l'Ontario – et où le niveau d'anglicisation est élevé. La deuxième école se trouvait dans l'est de l'Ontario, où les francophones sont plus nombreux, représentant 14,7 % de la population ontarienne – et où le phénomène de l'anglicisation est moins prononcé que dans le centre de la province (Ontario. Office des affaires francophones, 2005).

En ce qui concerne l'étude ethnographique menée au Québec, les élèves étaient inscrits en 3<sup>e</sup> secondaire (soit l'équivalent de la 10<sup>e</sup> année en Ontario) au moment où celle-ci a débuté. Ces élèves étaient âgés de 14 et 15 ans et fréquentaient deux écoles : une située sur l'île de Montréal, dans un milieu majoritairement francophone. Pour être admis à cette école, les élèves doivent cependant réussir des examens d'entrée. Les candidates et candidats viennent de différents secteurs de Montréal, bien qu'on y retrouve une majorité d'élèves d'origine italienne de l'est de la ville. La deuxième école, située sur la Rive-Sud de Montréal, avait une population scolaire composée en grande partie d'élèves de familles exogames, c'est-à-dire dont l'un des parents est francophone et l'autre anglophone, et d'une faible représentation d'élèves de familles immigrantes. Dans les deux écoles, on a pu également noter un nombre assez élevé de francophones qui enseignent en anglais, donc qui n'enseignent pas exclusivement le français. La constatation est intéressante, puisque cette situation est fort peu courante dans les écoles de langue française en Ontario, où les enseignantes et les enseignants anglophones sont responsables des cours d'anglais, dans la grande majorité des cas.

### *Les techniques de recherche*

Dans ces études ethnographiques, les trois techniques suivantes ont été utilisées : l'entretien semi-dirigé, l'observation et l'analyse documentaire. Cependant, l'étude a également eu recours au début à l'analyse quantitative basée sur un court sondage qui a permis, dans un premier temps, d'obtenir des données factuelles sur les activités des adolescents et des adolescentes et sur la langue dans laquelle se déroulent ces activités. Près de 500 élèves ont participé à ce sondage. C'est à partir des résultats de ce sondage que le choix des élèves s'est effectué pour le volet ethnographique de l'étude. Au total, 20 jeunes ont été



retenus, soit 10 pour chaque projet, à raison de cinq par école. Ce choix a été fait à partir des critères suivants: a) cinq élèves par école; b) un nombre égal de garçons et de filles; c) au moins un des parents ou tuteurs ou tutrices ayant le français comme langue maternelle en Ontario et l'anglais comme langue maternelle au Québec; d) que l'élève ne soit pas enfant unique; et e) une représentation proportionnelle d'élèves ayant répondu à une question du sondage portant sur la façon dont ils et elles se situent sur le plan identitaire: soit comme francophones, bilingues, trilingues ou anglophones. Des jeunes choisis, 16 ont terminé les deux études – huit dans chaque province.

L'analyse des résultats a permis, dans un premier temps, de tracer les portraits identitaires de ces 16 adolescents et adolescentes. L'analyse qualitative se prête bien à une telle démarche puisque le rapport à l'identité et ses représentations auprès des jeunes ne peuvent être véritablement examinés que dans le cadre d'une analyse qui donne la parole aux participants et aux participantes dans l'interprétation de leurs propres expériences de vie. La cueillette de données s'est effectuée pendant les trois années qu'ont duré les deux études. Cinq séjours d'une semaine chacun ont été effectués dans les écoles retenues, à raison de deux chercheurs par école, où nous avons fait des observations, des entretiens semi-dirigés, ainsi qu'une analyse des documents pertinents à la recherche en cours.

- a) Les observations: les élèves choisis ont été observés dans leur milieu scolaire respectif afin d'examiner de près le type d'interactions sociales auxquelles ces derniers participent et de voir de quelle façon ces interactions influencent les propos tenus par les élèves sur leur appartenance linguistique et culturelle. Le type d'observation a été celui de l'observateur ou de l'observatrice qui participe (mieux connue en anglais sous le nom de *observer-as-participant*), c'est-à-dire que le rôle de chercheur était connu des élèves et que c'est à ce titre que la participation aux activités du milieu s'est tenue. Un total de 215 journées d'observation ont été effectuées – 110 en Ontario et 105 au Québec, pendant lesquelles nous avons suivi les élèves dans les salles de cours, à la cafétéria, dans les corridors et dans les lieux où se tenaient les activités parascolaires.

- b) Les entretiens semi-dirigés: l'étude a privilégié ce type d'entretien, parce qu'il permet une certaine flexibilité lors de la cueillette des données. Bien qu'une grille d'entretien soit préparée à l'avance, le chercheur ou la chercheuse n'est pas limité à celle-ci. Cette forme d'entretien permet, par exemple, de poser des questions supplémentaires si l'occasion se présente, ce qui peut donner comme résultat une information plus riche lors de l'analyse des données. Le chercheur ou la chercheuse souffre de contraintes moins grandes que dans le cas d'un entretien dirigé, où il faut s'en tenir aux questions déjà formulées. Un total de 228 entretiens ont été réalisés au cours de l'étude – soit 115 en Ontario et 113 au Québec. Ces entretiens ont porté sur des sujets tels que l'école, les habitudes langagières, les amies et amis, la langue et la culture, la participation à certaines associations, etc. Ont participé à ces entretiens les élèves choisis (à six reprises), leurs parents, leurs frères et sœurs, leurs amis et amies, le personnel enseignant et le personnel de direction des écoles fréquentées par ces jeunes.
- c) L'analyse documentaire: ont été examinés les documents qui pouvaient être utiles pour comprendre le contexte des deux études. Cette analyse a porté, en grande partie, sur l'information décrivant les écoles que fréquentaient les jeunes participants et participantes.

De plus, les élèves des deux études ont pris part à une rencontre commune dont le sujet a porté sur la question du rapport à l'identité. L'occasion a aussi permis aux jeunes de réfléchir sur leur participation à la recherche et de discuter de l'impact possible de cette participation sur la façon dont ils et elles conçoivent à présent leur rapport à l'identité.

Enfin, un dernier entretien de groupe s'est ajouté au cours de la troisième année du projet tenu au Québec. Cette rencontre a réuni divers intervenantes et intervenants anglophones du monde de l'éducation et a porté sur les enjeux et sur le rôle de l'école de langue anglaise au Québec (Pilote, Bolduc et Gérin-Lajoie, 2008).

Maintenant que les deux études ont été brièvement décrites, le reste de l'article sera consacré à l'examen de certains résultats obtenus.

## Discussion des résultats

Jusqu'à présent, l'analyse comparative permet de conclure que, dans les deux milieux : 1) les élèves disent posséder une identité bilingue et souvent trilingue, où l'influence directe de la langue de la majorité à l'école varie selon la province et même selon l'école ; 2) le discours officiel portant sur le mandat de l'école diffère d'une province à l'autre ; et 3) l'école francophone en Ontario est un agent de régulation linguistique, alors que cela ne semble pas être le cas dans le contexte de l'école anglophone au Québec.

Ces résultats montrent des réalités sociales et scolaires différentes pour les deux groupes linguistiques, indiquant ainsi des rapports de force particuliers chez ces deux communautés linguistiques face à leur majorité respective. Ces différences sont fortement influencées par le contexte historique, politique et économique dans lequel les deux communautés de langue officielle ont évolué au fil des ans. Je reviendrai sur cette constatation un peu plus loin. Mais d'abord, examinons brièvement, les résultats obtenus jusqu'à maintenant.

### *Une identité bilingue, sinon trilingue, où l'influence de la langue majoritaire varie*

Dans les deux provinces, les élèves qui ont participé aux études disent posséder une identité bilingue et, dans plusieurs cas, ils parlent même d'une identité trilingue. Roger Bernard reconnaissait déjà, à la fin des années 1990, cette nouvelle forme identitaire parmi les francophones de l'Ontario et en parlait en ces termes :

L'ampleur du phénomène montre très bien que la double appartenance linguistique est en train de prendre forme et qu'il ne s'agit plus d'une réalité marginale. Cette bilingualité fait partie de la francophonie ontarienne. [...] Il ne s'agit pas d'un dualisme communautaire, mais d'une nouvelle forme de bilinguisme et de biculturalisme individuel à l'intérieur même de la francophonie canadienne (1998 : 82).

En Ontario, c'est plus de la moitié des élèves, alors que dans le cas du Québec, c'est près de la moitié des élèves ayant participé au sondage qui disent posséder une identité bilingue. En ce qui concerne l'identité trilingue, ce sont les élèves qui fréquentent les écoles anglophones au

Québec qui en font le plus mention, soit dans une proportion de plus de 50 % (dans une des deux écoles, c'est près de 70 % des élèves qui font référence à des origines italiennes). En Ontario, on retrouve également des élèves qui se réclament d'une identité trilingue, mais dans une proportion plus faible cependant. C'est surtout le cas dans la région de Toronto (Gérin-Lajoie, 2003).

De tels résultats pourraient ainsi porter à croire, comme certaines études quantitatives (Bernard, 1998; Castonguay, 1999) ont tenté de le montrer, que ces jeunes vont éventuellement s'assimiler au groupe majoritaire de la province où ils habitent. Or les résultats des deux études ethnographiques montrent sans l'ombre d'un doute que les questions liées au rapport à l'identité se révèlent plus complexes que ne le prétendent les études quantitatives qui en traitent. Premièrement, une identité bilingue, si on prend par exemple cette notion, ne veut pas nécessairement dire l'absence d'un sens d'appartenance à la minorité linguistique. Plusieurs témoignages parmi les jeunes le soulignent d'ailleurs, en particulier en Ontario, où la langue minoritaire est de plus en plus fragilisée. Comme en témoigne Annie, une élève de la région de Toronto, qui nous a dit posséder une identité bilingue :

Ça [la langue française] fait partie de ma culture, puis je tiens à la garder. Ça m'insulte vraiment quand il y a du monde qui vient insulter ma langue, parce qu'ils n'insultent pas seulement ma langue, c'est moi qu'ils insultent. Comme la Saint-Jean-Baptiste, des choses comme ça, ça fait partie de ma vie. Je vais voir des pièces de théâtre en français, je vais essayer d'incorporer dans ma vie le français.

Les autres élèves que nous avons suivis en Ontario, à une exception près, ont tous dit avoir un sens d'appartenance à la francophonie, même si son intensité varie selon les élèves interrogés. Pour ces derniers, cependant, même avec un sens d'appartenance à la francophonie à toute épreuve, il demeure presque impossible de vivre uniquement en français dans leur milieu, étant donné le manque de services en français et la difficulté à trouver des activités dans cette langue.

Au Québec, la situation se présente différemment. Il est plus facile de vivre en anglais dans la région de Montréal, phénomène que l'on peut expliquer sans doute par la présence d'une infrastructure institutionnelle plus développée que celle que l'on trouve en Ontario. Par exemple, il est facile d'aller voir des films en anglais dans les cinémas

montréalais ou de trouver des disques ou des livres en anglais dans les magasins. Les jeunes peuvent donc pratiquer des activités dans leur langue plus facilement que les francophones de l'Ontario, qui ne jouissent pas d'un accès aussi grand au marché francophone, à moins de se rendre fréquemment au Québec. Cette question sur le manque de services en français a d'ailleurs été notée lors de l'analyse des données de la première étude ethnographique (Gérin-Lajoie, 2003).

Il semble que, dans la région de Montréal, la menace de l'assimilation au groupe majoritaire soit moins présente qu'en Ontario, même si les jeunes disent posséder, eux aussi, une identité bilingue. Par exemple, les élèves qui fréquentent l'école située sur l'île de Montréal montrent un solide rapport au groupe anglophone, rapport qui se traduit par des pratiques langagières où domine l'anglais. On utilise le français quand c'est nécessaire, car on peut le parler, mais celui-ci ne représente pas la langue d'usage des jeunes. De plus, comme l'ont mentionné plusieurs jeunes, l'anglais est considéré comme la langue privilégiée à travers le monde, ce qui lui donne un prestige et un pouvoir que le français ne possède pas et à laquelle il est facile de s'identifier. Comme l'explique Derek :

*Of course, you understand a language (French) which is spoken in a few countries. Anywhere else, this is not going to help you. 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 the bit of a benefit if you want to go to Quebec 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 English over French<sup>2</sup>.*

Sur la Rive-Sud de Montréal, où une grande proportion des élèves vivent dans des familles où le français et l'anglais se côtoient, la situation est davantage comparable à celle des jeunes en Ontario. On entend, en effet, beaucoup la langue majoritaire à l'école. Les témoignages des élèves qui ont participé à l'étude montrent que, dans la majorité des cas, ils sont aussi à l'aise en français qu'en anglais. À l'exception d'une participante, dont les deux parents sont anglophones, les élèves de ce groupe passent facilement d'une langue à l'autre et évoluent dans un environnement familial où les deux langues officielles sont également utilisées.

*Un mandat officiel de l'école qui diffère d'une province à l'autre*

L'analyse documentaire effectuée dans les deux études montre des différences notables dans le discours officiel sur le rôle de l'école dans les communautés de langue officielle au Canada. Par exemple, en Ontario, un des mandats de l'école est de contribuer au maintien de la langue et de la culture françaises. Une politique d'aménagement linguistique, adoptée en 2004, vient d'ailleurs s'assurer que les écoles mettent en place des mécanismes précis pour répondre à ce mandat. L'énoncé de politique se lit comme suit :

La spécificité de l'école de langue française réside dans sa mission qui est à la fois d'éduquer les élèves qui la fréquentent et de protéger, de valoriser et de transmettre la langue et la culture de la communauté qu'elle dessert. La protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture sont explicitées par son mandat (Ontario. Ministère de l'Éducation et de la Formation, 2004 : 7).

Dans cette même politique, le ministère de l'Éducation de l'Ontario consacre une section complète à l'identité. Intitulée « Axe de la construction identitaire », cette section met l'accent, entre autres, sur le rôle particulier que joue l'école à titre d'agent de reproduction culturelle.

Cet axe reflète la spécificité de l'école de langue française et se rapporte donc aux interventions centrées sur l'appropriation de la culture [...] L'école de langue française sert [...] de milieu privilégié d'appropriation de la culture [...] (p. 49).

De leur côté, les documents officiels publiés par le ministère de l'Éducation du Québec ne révèlent rien de semblable en ce qui concerne ce rôle particulier dans les écoles de langue anglaise. La préoccupation de contribuer au maintien de la langue et de la culture minoritaires n'est pas présente dans le discours officiel. Comme l'a indiqué clairement un administrateur d'une commission scolaire, lors de la tenue d'une table ronde dans la région de Montréal portant sur les enjeux associés à l'éducation de langue anglaise au Québec (Pilote, Bolduc et Gérin-Lajoie, 2008) : « *We have a mandate from the Ministry*

*of Education which is to socialize, to instruct and to qualify, not to protect the culture<sup>3</sup>. »*

La différence en ce qui a trait au mandat de l'école dans ces deux communautés de langue officielle est intéressante dans la mesure où elle montre des positionnements différents entre ces deux minorités face à la majorité de leur province respective. Nous sommes, en effet, en présence de rapports de force distincts. Dans le cas de l'Ontario, on mise beaucoup sur l'école pour le maintien de la langue et de la culture minoritaires, car elle représente en quelque sorte la seule institution en mesure de le faire, étant donné que peu de services en français sont mis à la disposition des francophones. Au Québec, le discours officiel ne soulève aucunement cette question, puisque l'école ne représente pas la seule institution disponible pour les anglophones. Par conséquent, le rôle de l'école est axé sur la transmission des connaissances et sur la socialisation des élèves.

On peut tenter d'expliquer cette différence en ce qui concerne la mission de l'école en faisant ici un bref rappel historique. Les anglophones vivant dans la région de Montréal se sont créés un milieu de vie où ils bénéficient de tous les services nécessaires pour pouvoir vivre en anglais dans leur vie quotidienne. Dans plusieurs cas, les anglophones n'ont pas besoin de recourir au français ni d'établir des contacts étroits avec les francophones. En effet, historiquement, la situation politique et économique du Québec a fait en sorte que les anglophones ont toujours joui d'une solide infrastructure institutionnelle telle que des écoles, des hôpitaux, etc. Même si en termes de nombre, ils constituaient une minorité à cette époque, nul ne pouvait dénier leur pouvoir politique et économique. À partir de la Révolution tranquille, les choses ont cependant commencé à changer. Avec la venue du Parti québécois au pouvoir en 1976, les francophones ont alors repris une certaine maîtrise de la sphère publique. Il n'en reste pas moins que la minorité anglophone peut encore s'appuyer sur un grand nombre d'institutions qui contribuent à son maintien et à son développement, ce qui n'est pas le cas pour les francophones de l'Ontario, de façon générale. De plus, le prestige et le pouvoir associés à l'anglais à travers le monde, surtout dans le domaine des échanges économiques, lui donne une plus grande valeur marchande que le français. La langue anglaise, considérée comme « universelle », ne possède pas qu'une simple valeur symbolique, puisqu'elle représente le pouvoir, tant politique qu'économique. Le contexte historique du Québec et la situation de

l'anglais dans le monde ne peuvent donc que renforcer son usage dans les communautés anglophones au Québec, et particulièrement dans la région de Montréal, où les anglophones se comptent en plus grand nombre.

En Ontario, la situation est différente. Dans plusieurs régions de la province, l'école demeure, en très grande partie, la seule institution francophone. Dans ce contexte, le danger de l'assimilation au groupe majoritaire anglophone est davantage présent. La question de l'assimilation est en fait au cœur même des préoccupations de la classe dirigeante francophone, alors que cela ne semble pas être le cas pour les anglophones de la région de Montréal. Comme l'a d'ailleurs mentionné une représentante d'une commission scolaire lors de la table ronde :

*The Anglophone community, for the most part in Quebec, I know there are exceptions, but for the most part, don't feel the same threat [as the Francophone minority outside Quebec]. Maybe it's because we live, I think it's because we live in such an international society in the North American context where English has such prominence. There is not the same fear, the same fear of loss. And I think you see it by people in schools, that (if) they are speaking French, there isn't the same fear that if you don't speak English and if you happen to speak French that somehow your culture and your language are threatened<sup>4</sup>.*

D'après les participantes et les participants interrogés, la préoccupation centrale est de favoriser l'insertion des jeunes des écoles de langue anglaise au monde du travail. Pour ce faire, on insiste auprès de ces derniers sur l'importance de développer des compétences élevées en français dans le but d'être compétitifs sur le marché de l'emploi.

### *L'école, un agent de régulation linguistique*

Les deux études ethnographiques ont aussi permis de constater que l'utilisation de la langue majoritaire par les élèves n'est pas perçue de la même façon dans les écoles des deux provinces. En Ontario, les élèves ne sont pas autorisés à parler une autre langue que le français à l'école, sous peine même de sanction dans certains cas. Dans cette province, la notion de « récompense et punition » est très présente dans la façon de gérer les pratiques langagières à l'école. Si on parle le français en tout temps, on bénéficie souvent de certains privilèges. Si



on parle l'anglais, on risque d'être puni. Même si ces pratiques sont informelles, elles demeurent quand même assez courantes dans les écoles de la province. On peut aussi noter qu'on entend souvent le personnel des écoles ramener les élèves à l'ordre, que ce soit dans la salle de classe ou dans les corridors, en leur ordonnant de parler en français. On s'attend, ni plus ni moins, à ce que les élèves coiffent leur chapeau de « francophones » lorsqu'ils arrivent à l'école. Ce qui n'est pas toujours facile, surtout pour les élèves qui vivent dans un milieu social où l'anglais domine comme, par exemple, dans la région de Toronto. Tourbons-nous vers Annie qui, malgré une forte appartenance à la francophonie, remet en question tout de même le rôle régulateur de l'école en matière de langue d'usage. En parlant du milieu de vie et des pratiques langagières des élèves, elle explique :

Je l'entends partout [l'anglais] dans les rues, puis là, c'est comme, tu mets le pied dans l'école, tu es supposé parler tout de suite en français, puis ça complique les choses. Puis des fois, tu es tout mêlé, tu dis des mots en français, comme en franglais comme on dit, c'est difficile pour moi en tant que francophone [...].

Les élèves qui fréquentent les écoles de langue française en Ontario se retrouvent donc face à une réalité scolaire qui ne tient pas compte du contexte social dans lequel ils évoluent. Bref, selon le discours officiel, l'anglais demeure en quelque sorte « l'ennemi » à vaincre. L'école devient ainsi un agent de régulation linguistique, dont la mission est d'éliminer toute référence au groupe majoritaire anglophone.

Au Québec, l'approche est différente. À l'école située sur la Rive-Sud, par exemple, les jeunes interagissent en français autant qu'en anglais, mais on entend rarement les membres du personnel enseignant les ramener à l'ordre, comme c'est le cas en Ontario. On dit se sentir moins menacé par la langue majoritaire dans ce milieu. Comme l'explique un membre de l'administration d'une école :

*Now we don't want to police the hallways. We feel that the students, when they're on break are on break and they are entitled to speak whatever language they choose. Not only English and French, but their mother tongue, whatever it<sup>5</sup>.*

Les observations qui ont eu cours pendant les trois années de l'étude indiquent clairement que l'utilisation du français est tolérée, bien que la langue d'instruction demeure l'anglais. Que ce soit au secrétariat de l'école ou dans la salle des professeurs, il n'est pas rare d'entendre la langue majoritaire, même parmi le personnel enseignant et le personnel de soutien. Dans l'école de l'île de Montréal, la question de l'usage d'une langue autre que l'anglais ne semble même pas se poser. Les observations permettent, en effet, de conclure que l'anglais est la langue utilisée dans les salles de cours, tout comme dans les corridors, le gymnase ou la cafétéria. Même dans les cours de français régulier, les élèves ont tendance à interagir en anglais entre eux. On peut d'ailleurs noter de forts accents anglais lorsque ces derniers parlent en français. La situation se révèle donc bien différente de celle des écoles de langue française en Ontario. On peut aussi constater que même entre les deux écoles du Québec, il existe des différences importantes en ce qui a trait aux pratiques langagières des élèves.

## Conclusion

L'analyse des résultats des deux études ethnographiques a permis, jusqu'ici, de mieux comprendre les milieux social, linguistique et culturel dans lesquels évoluent les jeunes participantes et participants. En Ontario, il semble que les pratiques sociales et langagières soient fortement influencées par le contexte anglophone dominant, même si cette influence varie selon les jeunes et selon l'école. Ces derniers vivent souvent davantage en anglais, soit par choix, soit par nécessité. Chez les jeunes anglophones fréquentant l'école de l'île de Montréal, le même phénomène ne semble pas exister en ce qui concerne le français. En effet, d'après les propos tenus et les observations effectuées, il semble que ces jeunes vivent majoritairement en anglais, même s'ils ont parfois recours au français en cas de nécessité, comme dans les magasins, par exemple. Pour ce qui est des jeunes de la Rive-Sud, aucune langue ne semble dominer dans les pratiques langagières observées, et l'anglais n'est pas perçu comme une langue minoritaire dans les propos des jeunes.

D'avoir suivi ces deux groupes de jeunes pendant quelques années a permis de réfléchir davantage à la question du rapport à l'identité et, particulièrement, à la notion d'identité bilingue en me permettant de

décortiquer ce concept de façon à en saisir mieux la complexité. La présente analyse comparative, même dans sa forme préliminaire, donne de claires indications quant à l'existence d'un rapport à l'identité qui est loin d'être linéaire, comme le montre la préférence des jeunes qui ont participé aux deux études à parler d'une identité à tout le moins bilingue. Les données ethnographiques m'ont aussi permis de constater la complexité de la question, que ce soit à partir d'une comparaison entre les deux provinces, ou même entre les écoles d'une même province. Le rapport à la langue et à la culture varie d'un milieu à l'autre, m'amenant ainsi à me questionner davantage sur les rapports de force dans lesquels s'inscrivent les pratiques sociales, linguistiques et culturelles des jeunes observés.

L'analyse comparative m'a aussi fait comprendre que, même dans un contexte social où deux groupes linguistiques sont reconnus à titre de communautés de langue officielle, les pratiques sociales sont imbriquées dans des rapports de force qui peuvent privilégier un groupe en particulier – comme cela semble être le cas des anglophones au Québec. Ceux-ci, même s'ils vivent au Québec, ont la possibilité de s'identifier à une majorité anglophone forte sur le plan politique et économique, au Canada comme ailleurs dans le monde, ce qui les différencie de la minorité francophone qui vit à l'extérieur du Québec. Cette différence s'explique en grande partie par un nombre relativement peu élevé de francophones au Canada et dans le monde et par un pouvoir politique et économique bien inférieur à celui des anglophones.

Jusqu'à maintenant, l'examen des pratiques des élèves qui ont participé aux deux études montre assez clairement que la langue minoritaire ne possède pas le même statut dans les deux provinces. En effet, ce que l'on peut constater dans les écoles de langue anglaise, et surtout dans le discours officiel, c'est que le français ne semble pas représenter une menace pour la survie de la minorité anglophone, du moins dans la région de Montréal. Le discours officiel ne mentionne aucunement le besoin de l'école de langue anglaise de contribuer au maintien de la langue et de la culture minoritaires. Ce résultat, qui peut peut-être surprendre, montre sans contredire l'existence de différences importantes dans la réalité sociale des deux communautés de langue officielle au Canada. On peut aussi noter que les élèves, même s'ils se réclament d'une identité bilingue, ont des parcours identitaires très diversifiés et

vivent une réalité sociale et scolaire qui varie grandement selon la province de résidence.

La prochaine étape de l'analyse comparative en cours sera d'examiner de plus près l'évolution du système scolaire de langue anglaise au Québec depuis l'avènement de la loi 101 en 1977. Il semble, en effet, important de situer les enjeux de société et les rapports de force existants afin d'en mieux comprendre l'impact sur le système scolaire, surtout en ce qui a trait à son rôle auprès des communautés anglophones dans cette province. Cette analyse à caractère plus historique permettra ainsi de poser un regard comparatif sur les réalités québécoise et ontarienne et favorisera, je l'espère, une plus grande compréhension des enjeux actuels liés au développement du rapport à l'identité des jeunes qui fréquentent les écoles de la minorité.

## NOTES

---

1. Les deux études ont été subventionnées par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, dans le cadre de son programme de subventions ordinaires de recherche. Je tiens à remercier les assistants de recherche suivants: pour l'étude effectuée en Ontario, Sylvie Roy et Douglas Gosse; pour l'étude en cours au Québec, Christine Lenouvel et Steven Hales.
2. « Bien sûr, tu comprends une langue [le français] qui est parlée dans quelques pays. Ailleurs, cela ne va pas t'aider. L'anglais est une langue pratiquement universelle, c'est la langue qui t'ouvre toutes les portes. Donc, le seul avantage de pouvoir parler français en Ontario, c'est si on veut venir au Québec. Mais si tu veux aller aux États-Unis, le français ne t'aidera pas, c'est l'anglais qu'il faut savoir. » (Nous traduisons.)
3. « Nous avons un mandat dicté par le ministère de l'Éducation, qui est de socialiser, d'instruire – pas de protéger la culture. » (Nous traduisons.)
4. « La communauté anglophone du Québec ne ressent pas, à quelques exceptions près, la même menace que la minorité francophone à l'extérieur du Québec. C'est peut-être parce que nous vivons dans une société nord-américaine où l'anglais tient une place prépondérante, personne ne peut nier cela [...] Quand des élèves qui fréquentent les écoles anglophones interagissent dans les deux langues, on ne ressent pas

la peur que s'ils ne parlent pas en anglais, leur langue et leur culture se trouveront menacées. » (Nous traduisons.)

5. « Nous ne voulons pas faire la police dans les corridors. On est de l'avis que, lorsque les élèves prennent leur pause, qu'ils ont le droit de parler la langue qu'ils veulent. Pas seulement le français ou l'anglais, mais également leur langue maternelle, peu importe ce qu'elle est. » (Nous traduisons.)

## BIBLIOGRAPHIE

---

- BARTH, Frederik (1969). *Ethnic Groups and Boundaries*, Boston, Little, Brown & Cie.
- BERNARD, Roger (1998). *Le Canada français: entre mythe et utopie*, Ottawa, Le Nordir.
- BOISSONNEAULT, Julie (1996). « Bilingue / francophone, Franco-Ontarien, Canadien français: choix des marques d'identification chez les étudiants francophones », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 20, p. 173-193.
- BRETON, Raymond (1968). « Institutional Completeness of Ethnic Communities and the Personal Relations of Immigrants », dans Bernard R. Blishen (dir.), *Canadian Society: Sociological Perspectives*, Toronto, MacMillan du Canada, p. 77-94.
- BRETON, Raymond (1983). « The Production and Allocation of Symbolic Resources: an Analysis of the Linguistic and Ethnocultural Fields in Canada », *The Canadian Review of Sociology and Anthropology = Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, vol. 21, n° 2, p. 123-144.
- BRETON, Raymond (1994). « Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires: essai de typologie », *Sociologie et sociétés*, vol. 26, n° 1 (printemps), p. 59-69.
- CARDINAL, Linda (1994). « Ruptures et fragmentations de l'identité francophone en milieu minoritaire: un bilan critique », *Sociologie et sociétés*, vol. 26, n° 1 (printemps), p. 71-86.
- CASTONGUAY, Charles (1999). « Évolution démographique des Franco-Ontariens entre 1971 et 1991, suivi d'un aperçu du recensement de 1996 », dans Normand Labrie et Gilles Forlot (dir.), *L'enjeu de la langue en Ontario français*, Sudbury, Édition Prise de parole, p. 15-32.

- GÉRIN-LAJOIE, Diane (1997). « Le rôle de l'école de langue française située en milieu minoritaire », *Canadians Issues = Thèmes canadiens*, vol. 19, p. 95-105.
- GÉRIN-LAJOIE, Diane (2001). « Identité bilingue et jeunes en milieu francophone minoritaire: un phénomène complexe », *Francophonies d'Amérique*, n° 12 (automne), p. 61-71.
- GÉRIN-LAJOIE, Diane (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*, Sudbury, Éditions Prise de parole.
- GÉRIN-LAJOIE, Diane (2006). « L'utilisation de l'ethnographie dans l'analyse du rapport à l'identité », *Éducation et Sociétés*, n° 17, p. 73-87.
- GLASER, Basil, et Anselm STRAUSS (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.
- GROSJEAN, François (1982). *Life with Two Languages: an Introduction to Bilingualism*, Cambridge, Harvard University Press.
- HELLER, Monica (1994). « La sociolinguistique et l'éducation francosontarienne », *Sociologie et sociétés*, vol. 26, n° 1 (printemps), p. 155-166.
- HELLER, Monica (1999). *Linguistic Minorities and Modernity: a Sociolinguistic Ethnography*, New York, Longman.
- JUTEAU, Danielle (1999). *L'ethnicité et ses frontières*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- LAMARRE, Patricia, *et al.* (2002). « Multilingual Montreal: Listening in on the Language Practices of Young Montrealers », *Canadian Ethnic Studies*, vol. 34, n° 3, p. 47-75.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (2004). *Politique d'aménagement linguistique pour l'éducation en langue française*, Toronto, Imprimeur de la Reine.
- ONTARIO. OFFICE DES AFFAIRES FRANCOPHONES (2005). *Les francophones en Ontario : profil statistique*, Toronto, Gouvernement de l'Ontario.
- PILOTE, Annie, Sandra BOLDUC et Diane GÉRIN-LAJOIE (2008). *L'école de langue anglaise au Québec: bilan des connaissances et nouveaux enjeux – Phase 2: compte rendu des tables rondes des régions de Québec et de Montréal*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.