

# CANADIAN ISSUES THÈMES CANADIENS

Summer / Été 2008

Graham Fraser

François Boileau

Raymond Théberge

Maurice Basque

Raymond-M. Hébert

James Archibald

Richard Y. Bourhis

Marie-Joie Brady

Stacy Churchill

Claude Couture

Kevin Dobie

Victor C. Goldbloom

Monica Heller

Gino LeBlanc

Ghislaine Pilon

Chantal Webster



## Official Language Minority Futures Avenirs des minorités de langue officielle

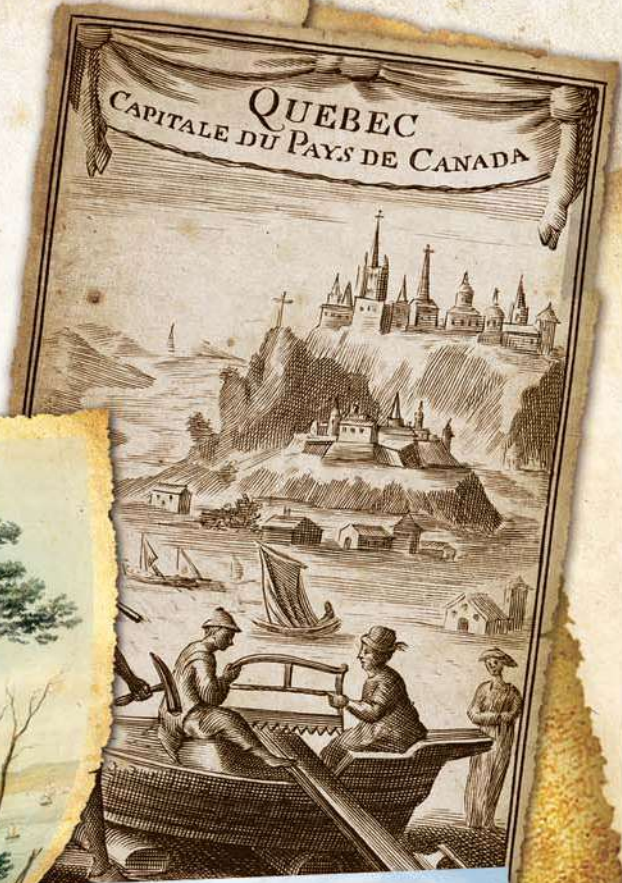
Includes inaugural edition of the Canadian Journal for Social Research  
Comprend l'édition inaugurale de la Revue canadienne de recherche sociale  
The state of Canada's Linguistic Duality / L'état de la dualité linguistique du Canada



# Quelle histoire pour quel avenir? Whose History for Whose Future?

Un congrès national  
sur l'enseignement, l'apprentissage  
et la communication de l'histoire

A National Conference  
on the Teaching, Learning  
and Communicating of History



Library and Archives  
Canada

Bibliothèque et Archives  
Canada



Patrimoine Canadian  
Heritage



Hôtel Pur, 395, de la Couronne, Québec (Québec) • 24-26 octobre 2008 / October 24-26, 2008  
Pour plus d'information, visitez [www.acs-aec.ca](http://www.acs-aec.ca) • For more information, please visit [www.acs-aec.ca](http://www.acs-aec.ca)

# CANADIAN ISSUES THÈMES CANADIENS

Summer / Été 2008

3

## Introduction

Canadian Issues and the Canadian Journal for Social Research  
Thèmes canadiens et la Revue canadienne de recherche sociale

Jack Jedwab

5

## Official Language Minority Futures: Research Themes and Questions

Avenirs des minorités de langue officielle :  
Thèmes de recherche et questions

7

## Entrevue avec Graham Fraser

Interview with Graham Fraser

11

## Quand vitalité rime avec jeunesse et réseau institutionnel

When Vitality Goes Hand in Hand with Youth  
and Institutional Support

François Boileau

17

## Entrevue avec Raymond Théberge

20

## Minorités de langue officielle : Réflexions personnelles

Maurice Basque

22

## Minorités de langue officielle : Réflexions personnelles

Raymond-M. Hébert

24

## Le français, langue de communication internationale : Certifier pour mieux intégrer

James Archibald

29

## Notes on the Demolinguistic Vitality of the English-Speaking Communities of Quebec

Richard Y. Bourhis

37

## L'immersion française au Canada. D'où venons-nous ? Où allons-nous ?

Réflexions personnelles

Marie-Joie Brady

40

## Minority Francophone Youth and the Future

Stacy Churchill

44

## Minorités de langue officielle : Le cas albertain

Claude Couture

50

## Entrevue avec Kevin Dobie

52

## Entrevue avec Victor C. Goldbloom

54

## Entrevue avec Monica Heller

56

## Entrevue avec Gino LeBlanc

58

## Les jeunes sont-ils engagés à transmettre leur langue et leur culture à la prochaine génération ?

Ghislaine Pilon

62

## Entrevue avec Chantal Webster

64

## The Future of Public Institutions: New Media, the Press & the Museum : Symposium Report

Mike Ananny and Kate Hennessy

CANADIAN JOURNAL FOR SOCIAL RESEARCH  
REVUE CANADIENNE DE RECHERCHE SOCIALE  
1<sup>st</sup> issue / 1<sup>re</sup> édition

The State of Canada's Linguistic Duality  
L'état de la dualité linguistique du Canada

**Canadian Issues is published by  
Thèmes canadiens est publié par**



**PRESIDENT / PRÉSIDENT**

The Honourable Herbert Marx / L'honorable Herbert Marx

**OUTGOING PRESIDENT / PRÉSIDENT SORTANT**

Maurice Basque, Institut d'études acadiennes

**FRENCH LANGUAGE SECRETARY / SECRÉTAIRE DE LANGUE FRANÇAISE**

Jocelyn Létourneau, Université Laval

**ENGLISH LANGUAGE SECRETARY / SECRÉTAIRE DE LANGUE ANGLAISE**

Minelle Mahtani, University of Toronto

**ATLANTIC PROVINCES REPRESENTATIVE / REPRÉSENTANTE DE L'ATLANTIQUE**

Marie-Linda Lord, Université de Moncton

**QUEBEC REPRESENTATIVE / REPRÉSENTANT DU QUÉBEC**

Kimon Valaskakis, Global Governance Group

**ONTARIO REPRESENTATIVE / REPRÉSENTANT DE L'ONTARIO**

Irving Abella, York University

**PRAIRIE PROVINCES AND NORTHWEST TERRITORIES REPRESENTATIVE /**

**REPRÉSENTANT DES PRAIRIES ET DES TERRITOIRES DU NORD-OUEST**

Gerald Gall, University of Alberta

**BRITISH COLUMBIA AND YUKON REPRESENTATIVE / REPRÉSENTANTE**

**DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE ET DU YUKON**

Jean Teillet, Pape Salter Teillet

**STUDENTS' REPRESENTATIVE AND TREASURER / REPRÉSENTANTE**

**DES ÉTUDIANTS ET TRÉSORIÈRE**

Andrea Braithwaite, McGill University

**EXECUTIVE DIRECTOR / DIRECTEUR GÉNÉRAL**

Jack Jedwab

**DIRECTOR OF PROGRAMMING AND ADMINISTRATION /**

**DIRECTEUR DES PROGRAMMES ET ADMINISTRATION**

James Ondrick

## CANADIAN ISSUES THÈMES CANADIENS

**MANAGING EDITOR / DIRECTRICE À LA RÉDACTION**

Marie-Pascale Desjardins

**DESIGN / GRAPHISME**

Bang Marketing 514 849-2264 – 1 888 942-BANG

info@bang-marketing.com

**ADVERTISING / PUBLICITÉ**

mp.desjardins@acs-aec.ca

514 925-3099

**DISTRIBUTION**

Disticor Direct

695 Westney Road South, Unit 14

Ajax Ontario L1S 6M9

**CITC/ACS ADDRESS / ADRESSE CITC/AEC**

1822, rue Sherbrooke Ouest, Montréal (Québec) H3H 1E4

Tel / Tél. : 514 925-3096 – Fax / Téléc. : 514 925-3095

**RUN OF 2,500 COPIES / TIRAGE DE 2 500 EXEMPLAIRES**

CANADIAN ISSUES / THÈMES CANADIENS (CITC) – ISSN 0318-8442

CONVENTION POSTE PUBLICATION, 41006541



Patrimoine  
canadien Canadian  
Heritage

**Canadian Studies Program**

Programme des études canadiennes

CITC is a quarterly publication of the Association for Canadian Studies (ACS). It is distributed free of charge to individual and institutional members of the Association. CITC is a bilingual publication. All material prepared by the ACS is published in both French and English. All other articles are published in the language in which they are written. Opinions expressed in articles are those of the authors and do not necessarily reflect the opinion of the ACS. The Association for Canadian Studies is a voluntary non-profit organization. It seeks to expand and disseminate knowledge about Canada through teaching, research and publications. The ACS is a scholarly society and a member of the Humanities and Social Science Federation of Canada.

CITC est une publication trimestrielle de l'Association d'études canadiennes (AEC). Elle est distribuée gratuitement aux membres de l'Association. CITC est une publication bilingue. Tous les textes émanant de l'Association sont publiés en français et en anglais. Tous les autres textes sont publiés dans la langue d'origine. Les collaborateurs et collaboratrices de CITC sont entièrement responsables des idées et opinions exprimées dans leurs articles. L'Association d'études canadiennes est un organisme pancanadien à but non lucratif dont l'objectif est de promouvoir l'enseignement, la recherche et les publications sur le Canada. L'AEC est une société savante, membre de la Fédération canadienne des sciences humaines et sociales.

CITC acknowledges the financial support of the Government of Canada through the Canadian Studies Program of the Department of Canadian Heritage.

CITC bénéficie de l'appui financier du Gouvernement du Canada par le biais du Programme d'études canadiennes du ministère du Patrimoine canadien.

## LETTERS/COURRIER

**Comments on this edition of Canadian Issues?**

**We want to hear from you.**

Write to Canadian Issues – Letters, ACS, 1822A, rue Sherbrooke Ouest, Montréal (Québec) H3H 1E4. Or e-mail us at <mp.desjardins@acs-aec.ca>

Your letters may be edited for length and clarity.

**Des commentaires sur ce numéro ?**

**Écrivez-nous à Thèmes canadiens**

Courrier, AEC, 1822A, rue Sherbrooke Ouest, Montréal (Québec) H3H 1E4.

Ou par courriel au <mp.desjardins@acs-aec.ca> Vos lettres peuvent être modifiées pour des raisons éditoriales.

# OFFICIAL LANGUAGE MINORITY FUTURES AVENIRS DES MINORITÉS DE LANGUE OFFICIELLE

Jack Jedwab

## INTRODUCTION

The Association for Canadian Studies (ACS) is proud to introduce a new peer reviewed electronic journal to its existing series of publications. *The Canadian Journal for Social Research* (CJSR) will be an online peer reviewed quarterly journal, a source of analysis and comment for both professionals and academics. It will be made available to our organization members on the web site of the Association for Canadian Studies. CJSR will be edited by a board of Canadian and international specialists – experts from academia, industry and civil society. The journal will aim to advance knowledge and understanding of trends in demographic and public opinion research on a wide range of issues. The CJSR will interest those who receive our other ACS publication, *Canadian Issues / Thèmes canadiens* and *Canadian Diversity / Diversité canadienne*.

The selection of themes for the *Canadian Journal for Social Research* will often reflect the topics covered in *Canadian Issues* and *Canadian Diversity* and will provide an opportunity for those who contribute the shorter texts to those two publications to offer a more detailed analysis of their work in the CJSR.

Over the years, the Association for Canadian Studies has compiled a substantial body of public opinion data and it is our hope that researchers in Canada and abroad will use these and other sources to expand our understanding of Canada through social research. In this regard, CJSR will encourage contributions from researchers abroad to help enhance collective knowledge of social realities through a comparative framework.

Although CJSR is designed to be an electronic publication available on the ACS web site, a print version will be made available when resources permit. This first edition of the CJSR is being made available in print as an insert in *Canadian Issues*.

As always, please feel free to contact us with any comments or questions.

**Jack Jedwab**, Executive Director  
Association for Canadian Studies  
(514) 925-3096  
[www.acs-aec.ca](http://www.acs-aec.ca)

## INTRODUCTION

L'Association d'études canadiennes (AEC) est fière de vous présenter une nouvelle revue électronique. La *Revue canadienne de recherche sociale* (RCRS) sera une revue électronique trimestrielle révisée par un comité de lecteurs qui servira de ressource d'analyse et de commentaire à la fois pour des professionnels et des universitaires. La revue sera affichée sur le site web de l'Association d'études canadienne et disponible pour ses membres. Le comité de rédaction sera constitué d'experts provenant de la communauté universitaire, de l'industrie et de la société civile. La revue contribuera à l'avancement de la connaissance et de la compréhension des tendances démographiques et d'opinion publique sur une variété de questions. La revue intéressera ceux et celles recevant les autres publications de l'AEC, *Canadian Issues / Thèmes canadiens* et *Canadian Diversity / Diversité canadienne*.

La sélection des thèmes de la *Revue canadienne de recherche sociale* reflétera souvent les questions abordées par *Thèmes canadiens* et *Diversité canadienne* et offrira une opportunité à ceux contribuant aux deux revues de présenter une version plus détaillée de leur analyse.

Au cours des années, l'Association d'études canadiennes a compilé une grande quantité de données d'opinion publique, et nous espérons que des chercheurs utiliseront ces ressources pour développer une meilleure compréhension sur le Canada à travers la recherche sociale. C'est ainsi que la revue encouragera des contributions de chercheurs internationaux pour contribuer à la connaissance collective de réalités sociales par l'entremise d'études comparatives.

Bien que la *Revue canadienne de recherche sociale* soit principalement une publication en-ligne disponible sur le site web de l'AEC, une version imprimée sera aussi disponible lorsque les ressources le permettent. La première édition est insérée dans le présent numéro de *Thèmes canadiens*.

Comme toujours, nous vous invitons à communiquer avec nous pour toutes questions ou commentaires.

**Jack Jedwab**, directeur général  
Association d'études canadiennes  
(514) 925-3096  
[www.acs-aec.ca](http://www.acs-aec.ca)

# OFFICIAL LANGUAGE MINORITY FUTURES: RESEARCH THEMES AND QUESTIONS AVENIRS DES MINORITÉS DE LANGUE OFFICIELLE : THÈMES DE RECHERCHE ET QUESTIONS

- 1) When it comes to official language minorities, what do you think is meant by the notion of community vitality?
- 2) Is it easier or more difficult to live as a member of a language minority in Canada today than it was ten years earlier? If yes, how so/ if not, why not?
- 3) Do you think that youth in official language minorities is committed to transmitting their languages and culture to the next generation?
- 4) Do you think that the interests of official language minority communities are represented effectively before government? If yes, how so/ if not, why not?
- 5) Are feelings of insecurity amongst language minorities (francophones outside of Quebec and anglophones within Quebec) as well as that of the francophone population within Quebec warranted? Can these insecurities be significantly reduced? If yes, how so/ if not, why not?
- 6) Is it important for all Canadians to know both English and French? Is it more important in some parts of the country than others?
- 7) How has the Government of Canada performed in terms of the promotion of knowledge of Canada's two official languages?
- 8) In your opinion, what is the greatest advantage of having a working knowledge of both of Canada's official languages?
- 9) In your opinion, what is the biggest obstacle preventing Canadians from acquiring a working knowledge of both of Canada's official languages?
- 10) Have relations between English-speaking and French-speaking Canadians improved over the past decade? If yes, how so/ if not, why not?
- 11) Looking ahead to 2020, are you optimistic about the situation of language minorities in Canada? If yes, how so/ if not, why not? What actions can governments introduce to make you more optimistic?

- 1) En ce qui concerne les minorités de langue officielle, que signifie selon vous la notion de la vitalité de la communauté?
- 2) Est-il plus difficile ou facile de vivre en tant que membre d'une minorité de langue au Canada aujourd'hui par rapport à il y a dix ans? Si oui, comment? Sinon, pourquoi pas?
- 3) Pensez-vous que les jeunes des minorités de langue officielle sont engagés à transmettre leurs langues et leur culture à la prochaine génération?
- 4) Pensez-vous que les intérêts des communautés minoritaires de langue officielle sont efficacement représentés devant le gouvernement? Si oui, comment? Sinon, pourquoi pas?
- 5) Les sentiments d'insécurité parmi les minorités de langue officielle (les francophones à l'extérieur du Québec et les anglophones au Québec) ainsi que parmi la population francophone au Québec sont-ils justifiés? Ces insécurités peuvent-elles être réduites de manière significative? Si oui, comment? Sinon, pourquoi pas?
- 6) Est-il important que tous les Canadiens et toutes les Canadiennes connaissent l'anglais et le français? Est-ce plus important d'être bilingue dans certaines régions du Canada que d'autres?
- 7) Comment peut-on évaluer le rendement du gouvernement du Canada en ce qui concerne la promotion de l'apprentissage des deux langues officielles du Canada?
- 8) Selon vous, quel est le plus grand avantage d'avoir une connaissance fonctionnelle des deux langues officielles du Canada?
- 9) Selon vous, quel est le principal obstacle empêchant les Canadiens à acquérir une connaissance fonctionnelle des deux langues officielles du Canada?
- 10) Les relations entre les Canadiens de langue anglaise et de langue française se sont-elles améliorées durant la dernière décennie? Si oui, comment? Sinon, pourquoi pas?
- 11) En pensant à l'avenir en 2020, êtes-vous optimiste concernant la situation des minorités de langue officielle au Canada? Si oui, comment? Sinon, pourquoi pas? Quelles actions le gouvernement pourrait-il introduire pour vous rendre plus optimiste?

# INTERVIEW WITH ENTREVUE AVEC GRAHAM FRASER

Graham Fraser is Commissioner of Official Languages of Canada.  
Graham Fraser est le Commissaire aux langues officielles du Canada.

## IS IT IMPORTANT FOR ALL CANADIANS TO KNOW ENGLISH AND FRENCH? IS IT MORE IMPORTANT TO BE BILINGUAL IN SOME REGIONS OF CANADA THAN OTHERS?

This is one part of the policy that is misunderstood: the objective is not to make the entire population bilingual. And that has never been the case.

When it was introduced almost 40 years ago, the *Official Languages Act* was not intended to make all Canadians bilingual. However, in order for the country to function, some people have to master both English and French. This is particularly true in the federal public service so the Canadian population as a whole can receive adequate services.

There is no question that knowing both official languages is an asset when you work in Ottawa, the country's capital. But there are advantages to knowing English and French no matter where you live in the country because of the large number of official language minority communities, be they English-speaking communities in Quebec or French-speaking communities in the rest of the country. Being able to communicate with your fellow citizens and being able to participate in their culture is an enriching experience.

I often repeat that, to fully understand Canadian reality, it is essential to understand both of the language communities that make it up. This understanding is particularly important for people who aspire to a leadership position on the national level.

## IN YOUR OPINION, WHAT IS THE GREATEST ADVANTAGE OF HAVING A FUNCTIONAL KNOWLEDGE OF BOTH OF CANADA'S OFFICIAL LANGUAGES?

Essentially, to understand the country, you have to understand the languages of the two major linguistic communities. Our laws are not translated; they are written in both languages. We have two sets of judicial discourse, two political debates, two literatures and two languages of the cinema, television, journalism and music. To understand

all these aspects of society, you have to first understand the linguistic universe from which they come from.

In this era of globalization, being able to speak a second language, no matter which one it is, comes with an important asset: versatility. This asset gives the person who possesses it the ability to communicate, travel and work everywhere in the world where the language is spoken.

Here in Canada, newcomers are more inclined to recognize our country's linguistic duality and the importance of participating in the national conversation, which primarily takes place in English and French. In Vancouver, for example, the offices of the Alliance française are located in the Chinese community's neighbourhood; its members take advantage of the organization's services to learn French. The community's members readily admit they knew, before immigrating to our country, that Canada has two official languages. They also encourage their children to learn these two languages so that the entire country belongs to them.

## IN YOUR OPINION, WHAT IS THE MAIN OBSTACLE PREVENTING CANADIANS FROM ACQUIRING A WORKING KNOWLEDGE OF BOTH OFFICIAL LANGUAGES?

In one word, isolation. Canadians do not know each other well enough and there are not enough exchanges between schools, universities and communities.

Since the beginning of my mandate, I have been emphasizing the importance of learning a second language, at all levels.

Currently, more than one million young people in Canada are taking French at school, including more than 300,000 who are in immersion and more than 1.5 million who are in core French. However, in New Brunswick, parents have to protest to ensure their children have access to quality programs teaching French as a second language. In British Columbia, obtaining a place in an immersion class is, sometimes literally, like winning the lottery.

These numbers do not lie: the next generation is much more open to learning a second language, in particular the country's other official language. Nevertheless, this renewed popularity for bilingualism also presents a challenge. Canada is not always able to meet the demand for qualified teachers of French as a second language.

What is more, I was disappointed to learn that it is common practice for students in immersion to leave the program to take "easier" courses and obtain better marks. They do so in an effort to raise their average and increase their chances of being accepted by the university of their choice.

In my opinion, it is the responsibility of the universities to recognize the achievements of young people who have placed a great deal of importance on their language skills. If institutions recognized their efforts, and not just their grades, these young people would be more likely to continue their second language studies up until university. Universities would thus be helping to better prepare their students for the job market because they would be making the learning of our two official languages a value.

With this in mind, my staff has undertaken a study on second language learning opportunities in Canadian universities to better understand the situation and determine how we can benefit from the progress that has been made and address any shortcomings.

#### **WHAT CAN BE SAID ABOUT THE FEDERAL GOVERNMENT'S PERFORMANCE IN TERMS OF PROMOTING THE LEARNING OF BOTH OF CANADA'S OFFICIAL LANGUAGES?**

The promotion of Canada's official languages remains a weakness within the government. Part VII of the *Official Languages Act* has two components. Pursuant to Part VII, the government must enhance the vitality of English and French linguistic minority communities and support and assist their development. In addition, it must foster the full recognition and use of English and French in Canadian society. Federal institutions have made progress on the first objective, but have a tendency to ignore the second.

Canadians must be invited to take full advantage of both their official languages. But this is only a minimum. Why stop there?

In Europe, many governments now recognize the importance of being able to function in more than one language, and Canada must follow their example if it wants to remain a world leader. In my latest annual report, I give the example of the United Kingdom, where the Nuffield Foundation noted the following in a study: "We are fortunate to speak a global language [English] but, in a smart and competitive world, exclusive reliance on English leaves the UK vulnerable and dependent on the linguistic competence and the goodwill of others."

In Canada, we are fortunate to have two official languages. In Europe, it is normal to know two, three or even four languages. So why is it so difficult for Canadians to learn two? And why are we so slow to capitalize on this advantage?

---

#### **EST-IL IMPORTANT QUE TOUS LES CANADIENS ET TOUTES LES CANADIENNES CONNAISSENT L'ANGLAIS ET LE FRANÇAIS? EST-CE PLUS IMPORTANT D'ÊTRE BILINGUE DANS CERTAINES RÉGIONS DU CANADA QUE D'AUTRES?**

Voilà un aspect de la politique qui est mal compris : celle-ci n'a pas pour objectif de rendre la totalité de la population bilingue. Cela n'a d'ailleurs jamais été le cas.

Lorsqu'elle a été introduite il y a près de 40 ans, la Loi sur les langues officielles n'avait pas pour objectif de faire en sorte que tous les Canadiens et Canadiennes deviennent bilingues. Toutefois, pour que la fédération puisse fonctionner, certaines personnes doivent maîtriser les deux langues nationales. Cela est particulièrement vrai dans la fonction publique fédérale afin que l'ensemble de la population canadienne soit bien servi.

Bien sûr, il est indéniable que connaître les deux langues officielles est un atout lorsqu'on travaille à Ottawa, capitale du pays. Cependant, il peut être très avantageux de comprendre le français et l'anglais peu importe où l'on habite au Canada, étant donné le nombre élevé, au pays, de communautés de langue officielle en situation minoritaire, qu'il s'agisse des communautés anglophones au Québec ou des communautés francophones dans le reste du pays. En effet, il est enrichissant de pouvoir communiquer avec ses concitoyens et d'être en mesure de participer à leur culture. Je le répète souvent : pour bien saisir la réalité canadienne, il est primordial de comprendre les deux communautés linguistiques qui la composent, en particulier pour les gens qui aspirent à une position de leadership à l'échelle nationale.

#### **SELON VOUS, QUEL EST LE PLUS GRAND AVANTAGE D'AVOIR UNE CONNAISSANCE FONCTIONNELLE DES DEUX LANGUES OFFICIELLES DU CANADA ?**

Essentiellement, pour comprendre le pays, il faut connaître la langue des deux grandes communautés linguistiques. Nos lois ne sont pas traduites, elles sont écrites dans les deux langues; nous avons deux discours juridiques, deux débats politiques, deux littératures, ainsi que deux langues pour le cinéma, la télévision, le journalisme et la chanson. Pour comprendre tous ces volets de la société, il faut d'abord comprendre l'univers linguistique dont ils sont issus.

En cette ère de la mondialisation, la connaissance d'une langue seconde, peu importe laquelle, s'accompagne

“[...] there are advantages to knowing English and French no matter where you live in the country because of the large number of official language minority communities, be they English-speaking communities in Quebec or French-speaking communities in the rest of the country.”

« [...] il peut être très avantageux de comprendre le français et l’anglais peu importe où l’on habite au Canada, étant donné le nombre élevé, au pays, de communautés de langue officielle en situation minoritaire, qu’il s’agisse des communautés anglophones au Québec ou des communautés francophones dans le reste du pays. »

d’un atout : la polyvalence. Elle permet à celui ou à celle qui possède cette compétence de communiquer, de voyager et de travailler partout dans le monde où cette langue est parlée.

Ici, au Canada, les nouveaux arrivants sont plus enclins à reconnaître la dualité linguistique de notre pays et l’importance de participer au dialogue national, qui s’effectue d’abord en français et en anglais. Par exemple, à Vancouver, les bureaux de l’Alliance française se trouvent dans les quartiers de la communauté chinoise ; ses membres profitent des services de l’organisme pour apprendre le français. Ces derniers admettent volontiers qu’ils savaient, avant d’immigrer au pays, que le Canada possédait deux langues officielles. Ils encouragent aussi leurs enfants à les apprendre afin que tout le pays leur appartienne.

#### **SELON VOUS, QUEL EST LE PRINCIPAL OBSTACLE QUI EMPÊCHE LES CANADIENS À ACQUÉRIR UNE CONNAISSANCE FONCTIONNELLE DES DEUX LANGUES OFFICIELLES ?**

En un mot, l’isolement. Les Canadiens ne se connaissent pas suffisamment les uns les autres ; il n’y a pas assez d’échanges entre les écoles, les universités et les communautés.

Depuis que je suis entré en fonction, je souligne l’importance de l’apprentissage de la langue seconde, et ce, à tous les niveaux.

Actuellement, au Canada, plus d’un million de jeunes suivent des cours de français à l’école, dont plus de 300 000 dans le cadre de programmes d’immersion et plus de 1,5 million dans le cadre de programmes de français de base. Toutefois, au Nouveau-Brunswick, les parents doivent manifester pour s’assurer que leurs enfants ont accès à des programmes de français langue seconde de qualité. Et, en Colombie-Britannique, obtenir une place dans une classe d’immersion équivaut, parfois littéralement, à gagner à la loterie.

Ces chiffres ne mentent pas : la nouvelle génération est beaucoup plus ouverte à l’apprentissage d’une deuxième langue, en particulier la deuxième langue officielle du pays. Toutefois, cette popularité renouvelée du bilinguisme est aussi une source de défis. Le Canada n’arrive pas toujours à combler la demande d’enseignants qualifiés en français langue seconde.

De plus, j’ai été déçu d’apprendre qu’il était courant, parmi les élèves de programmes d’immersion, d’abandonner cette voie afin de suivre des cours plus « faciles » et d’obtenir de meilleures notes. Ils cherchent ainsi à augmenter leur moyenne afin d’accroître leurs chances d’être acceptés à l’université de leur choix.

Selon moi, il revient donc aux universités de reconnaître les réalisations des jeunes qui ont accordé une grande importance à leurs compétences linguistiques. Si les institutions reconnaissent leurs efforts, et non seulement leurs notes, ces derniers seraient plus portés à continuer leurs études en langue seconde jusqu’à leur entrée à l’université. Les universités contribueraient ainsi à mieux préparer leurs étudiants au monde du travail en accordant une valeur à l’apprentissage de nos deux langues officielles.

D’ailleurs, mon personnel a amorcé une étude sur les occasions d’apprentissage en langue seconde dans les universités canadiennes afin de mieux comprendre la situation et de déterminer des façons de tirer profit des progrès accomplis et de combler les lacunes.

#### **COMMENT PEUT-ON ÉVALUER LE RENDEMENT DU GOUVERNEMENT DU CANADA EN CE QUI CONCERNE LA PROMOTION DE L’APPRENTISSAGE DES DEUX LANGUES OFFICIELLES DU CANADA ?**

La promotion des deux langues officielles du Canada demeure un point faible du gouvernement. La partie VII de la *Loi sur les langues officielles* comporte deux volets. En effet, selon cette partie, le gouvernement doit veiller à l’épanouissement des communautés minoritaires franco-

phones et anglophones, et appuyer leur développement. De plus, il doit promouvoir la pleine reconnaissance et l'usage du français et de l'anglais dans la société canadienne. Les institutions fédérales ont réalisé des progrès pour ce qui a trait au premier objectif, mais elles ont tendance à faire fi du second.

Les Canadiens et les Canadiennes doivent être invités à tirer pleinement profit de leurs deux langues officielles. Et ce n'est là qu'un minimum. Pourquoi s'arrêter là?

En Europe, plusieurs gouvernements reconnaissent aujourd'hui l'importance de fonctionner dans plus d'une langue, et le Canada doit suivre leur exemple s'il veut demeurer un chef de file mondial. Dans mon dernier rapport annuel, je cite l'exemple du Royaume-Uni où la

Nuffield Foundation a souligné ce qui suit, dans une étude : « Nous avons la chance de parler une langue [l'anglais] connue à l'échelle internationale. Cependant, dans un monde concurrentiel fondé sur le savoir, si le Royaume-Uni ne compte que sur la langue anglaise, il se place dans un état de vulnérabilité et de dépendance à l'égard des compétences langagières et du bon vouloir des autres. » [traduction]

Au Canada, nous avons, d'emblée, l'avantage de posséder deux langues officielles. En Europe, il n'est pas exceptionnel de connaître deux, trois et même quatre langues. Pourquoi est-il donc si difficile pour les Canadiens et les Canadiennes d'en apprendre deux? Et pourquoi tardons-nous à mettre à profit cet avantage?

# WHEN VITALITY GOES HAND IN HAND WITH YOUTH AND INSTITUTIONAL SUPPORT QUAND VITALITÉ RIME AVEC JEUNESSE ET RÉSEAU INSTITUTIONNEL

**François Boileau** is Ontario's French Language Services Commissioner. From 2003 up until his nomination, Mr. Boileau worked as legal counsel with the Office of the Commissioner of Official Languages. / **François Boileau** est le commissaire aux services en français de l'Ontario. Avocat de formation, François Boileau était conseiller juridique au Commissariat aux langues officielles depuis 2003.

## ABSTRACT / RÉSUMÉ

In addition to the fundamental recognition of language rights, Ontario's francophone community needs institutions to foster its vitality and development. Most researchers in the field of community vitality generally acknowledge that there are a few critical factors, such as the number of Francophones and the language they speak at home, at school, at play and at work. Two other elements are also essential according to the experts: public recognition of the language and institutional support for the community<sup>1</sup> and its members.

Au-delà de la reconnaissance capitale des droits linguistiques, la communauté francophone de l'Ontario doit pouvoir aussi compter sur la présence d'institutions pour se développer et s'épanouir. Il est généralement admis par la plupart des auteurs traitant de la vitalité des communautés qu'il existe quelques incontournables, comme le nombre de francophones, la langue parlée à la maison, à l'école, dans les loisirs et au travail. Les experts soulignent que deux autres facteurs sont aussi essentiels : la reconnaissance publique de la langue, ainsi que le soutien institutionnel accordé à la communauté<sup>1</sup> et ceux qui la composent.

First, congratulations to *Canadian Issues* for choosing youth and official language minorities as the subject of this edition, following the conference of the same name in February 2008. The Office of the French Language Services Commissioner of Ontario is very grateful for the opportunity to contribute to this publication.

Some researchers describe the identity of young Franco-Ontarians as dual, hybrid or novel. Beyond the descriptive aspect of this terminological definition characterizing attachment to a particular language group, young people are searching for their identity and can easily see themselves as belonging to two or even three communities.



For a minority community to be strong, vibrant and full of life, it must give all of its members their rightful place. Young people should be more involved in making decisions, especially decisions that affect them directly. They have to be provided with all the resources and the reasons they need to develop. Those resources and reasons come from institutional, social and community networks that are well established and interconnected.

The Ontario government's conception of the policies and programs required to fulfil the expectations of these young Francophones should be the standard for all government ministries, departments and agencies launching new projects and programs. Ontario's Francophone community has specific individual needs that are not always comparable with the needs of the rest of the population.

For those expectations to be understood, the community's opinions must be sought out and listened to. Offering services that address its stated needs contributes to its development and enhances its vitality. Of note in this regard are some reforms and measures implemented at the governmental and community levels to promote the

development of Francophones in Ontario. In recent years, there have been many exemplary initiatives to provide solutions that address the needs of the province's Francophone community.

In Ontario, French-language school is more than just a social elevator preparing students for life in the workforce. Ontario's 12 French-language school boards have a twofold objective: to transmit knowledge while protecting, promoting and transmitting the language and culture of the community they serve. It is a clear mandate supported by the introduction of the *Aménagement Linguistique Policy*.

Launched in 2004, the *Aménagement Linguistique Policy* (ALP) is the product of a collective effort. It was conceived by Ontario's 12 French-language school boards in conjunction with parents of students and community organizations.<sup>2</sup> The first of its kind in Canada, the policy is designed to help Ontario's Francophone students preserve their culture, boost their pride and improve their academic achievement through a first-rate French-language education system that meets the community's specific needs.

In addition, implementation of the ALP is supported by the province-wide *Project: Pédagogie culturelle*. Established in 2003 by the *Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens* (AEFO) in partnership with the *Fédération de la jeunesse franco-ontarienne* (FESFO) and the *Centre de leadership en éducation* (CLÉ), *Project: Pédagogie culturelle* is funded by the Ministry of Education of Ontario. The unique feature of this approach is that it involves not only educators but also everyone else who plays a direct or indirect role in educating students in a concerted effort to guide students in building their identity.<sup>3</sup>

In January 2005, the Minister of Training, Colleges and Universities of Ontario announced the establishment of an advisory committee on French-language postsecondary programs. The committee's goal is to improve access to French-language postsecondary programs for Francophone students, who often have few programs to choose from.<sup>4</sup> While school is the best environment for transmitting knowledge, language and culture, there are other places that also foster identity-building.

At the February 2008 conference entitled "Youth and Official Language Minorities in Canada",<sup>5</sup> many young people spoke about the importance of making a difference by getting involved in one's community. A number of them recounted their own experience and how they became aware of their Francophone identity. For them, community involvement was the trigger, the "aha!" moment in their discovery or rediscovery of their identity. The need to break out of their geographic isolation, to contact and socialize with others using every available means, including the latest resources such as Facebook, was a message repeated many times by the young people who attended the conference.

In Ontario, the *Fédération de la jeunesse franco-ontarienne* (FESFO) makes an outstanding contribution to identity-building. Every year, it organizes activities such as leadership courses, regional forums ("OrganiZZaction!") and the Franco-Ontarian Games. These activities have two main goals: promote Franco-Ontarian identity and combat assimilation.<sup>6</sup>

Similarly, the *Association des juristes d'expression française de l'Ontario de l'Ontario* (AJEFO) has launched a project to develop new vocations that will help enhance the community's vitality. *Carrières en justice* (careers in law) is an exemplary initiative piloted by a community organization and supported by other organizations and the federal and provincial governments. The project is intended to introduce bilingual young people to careers, jobs and professions in the legal arena to remedy the shortage of skilled workers.

Although these initiatives are encouraging and innovative, they by no means eliminate the difficulties confronting Ontario's Francophone population. The Francophone community's vitality depends on its ability to

overcome the challenges it faces. Like other Francophones outside Quebec, Ontario's French speakers have to cope with some unique problems.

One of those problems is exogamous families. The majority of Ontario's francophone families are exogamous.<sup>7</sup> Even if such families do not speak French at home, their mother tongue, or one of them, is French. The children in those families regard themselves primarily as "bilingual".<sup>8</sup>

Exogamous families make up the majority of the target audience of the province's new Office of the Commissioner of French Language Services. In Ontario, it is easy for Francophones to switch to English, especially in exogamous settings. The parents in exogamous homes are at the crossroads of two cultures, and of the two official languages, and their children are living proof of that. Those children are also the future of French Ontario and, consequently, the Commissioner's primary clientele.

One of the Commissioner's mandates is to support exogamous families who choose to live partly or completely in French in Ontario. They must be encouraged to become part of the Francophone community and to enrol their children in French-language educational institutions (ideally from daycare to the postsecondary level). Speaking French is an advantage of which they can be proud, which contributes to the promotion and preservation of their children's francophone heritage.

The services provided to a community ensure its development. A community will be much more likely to develop and grow if it has access to services that meet its needs. That often depends on the institutions that the community creates. That is how a community's survival is assured and its cultural contribution is preserved, as is the case for Ontario's Francophone population.

Of course, both young and not so young Francophones have to make an effort to demand service in French. But that is not a one-way street. On the contrary. In certain circumstances, which occur all too frequently, it is understandable that a French speaker would decide to use English. This is explained in a passage from a document by the late Franco-Ontarian sociologist Roger Bernard:

"The Franco-Ontarian will feel that it is normal and logical to use English if the circumstances of the conversation so require. In specific situations, he may demand to be spoken to in French, but in general, he will feel an urgency or an incentive to use English. Practice and habit will teach him that he cannot go wrong by using English. Everyone understands..."<sup>9</sup> [Translation]

In other words, when you want to be served quickly or the situation seems complicated, if you are bilingual, you will tend to speak English. For example, a young person might want to get his driver's licence as quickly as possible and go to his next class without taking the time to debate the provisions of the *French Language Services Act*<sup>10</sup> with a clerk.

Young people also are entitled to receive high-quality French-language services. Insisting on that right should no longer be considered something one does simply to make a point. In fact, the Francophone community should stop fretting, individually and collectively, about something to which they are entitled, certainly, but which they should receive as a matter of course, if only because Francophones too are citizens and taxpayers.

The Commissioner firmly believes that all of the province's Francophones, young and not so young, whether they are from here or from somewhere else, have a right to the same level of service, in their own language, as the rest of the population. He therefore views an institutional network as an important component to the development of Francophone communities across the province.

Of course, that recognition of the status of French in Ontario is extremely useful on a symbolic level. Communities feel appreciated when their language is formally recognized. That language has to be used in contacts between members of the public and the government, first for ourselves, and also for our children and our community.

With regard to the future, the Commissioner has always said that people took the gamble of establishing common institutions 50 years ago in Ontario. As a result, he cannot predict what Ontario's Francophone community will be like 50 years from now. But he believes that this quotation speaks for itself: "Since 1760, many prophets have forecast the inevitable and imminent demise of French Canada. Yet two centuries later, the descendants of those French Canadians of 1760 number in the millions. Who has the knowledge to predict the disappearance of French Ontario?"<sup>11</sup> [Translation]

#### REFERENCES

- <sup>1</sup> Johnson, M. L., & Doucet, P. (2006). *A sharper view: Evaluating the vitality of official language communities*. Ottawa: Office of the Commissioner of Official Languages of Canada.
- <sup>2</sup> Ministry of Education of Ontario. (2004). *Ontario's Aménagement Linguistique Policy for French-Language Education*. Toronto. Available on-line: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/linguistique/linguistique.pdf>.
- <sup>3</sup> For project leader Lise Paiement, academic achievement and success in identity-building go hand in hand. Otherwise, she says, if students receive all their education in French but do not understand the importance of sending their children to French-language school, then identity-building efforts will have failed. (2004, April 22). Comment enseigner la pédagogie culturelle. *L'Express*.
- <sup>4</sup> Ministry of Training, Colleges and Universities. (2006, January 26). News Release. Toronto. Available on-line: [http://ogov.newswire.ca/ontario/GPOE/2006/01/26/c0830.html?lmatch=&lang=\\_e.html](http://ogov.newswire.ca/ontario/GPOE/2006/01/26/c0830.html?lmatch=&lang=_e.html).
- <sup>5</sup> Organized by the Association for Canadian Studies, the conference was held in Montreal on February 28 and 29, 2008.
- <sup>6</sup> For more information about FESFO, visit <http://fesfo.ca/index.html>.

<sup>7</sup> According to the Office of Francophone Affairs, the proportion of endogamous francophone families declined from 39.3% in 1996 to 35.2% in 2001. The proportion of exogamous families increased from 60.7% to 64.8%.

<sup>8</sup> Dallaire, C. (2006). 'I am English too': Francophone youth hybridities in Canada. In P. Nilan and C. Feixa, *Global youth? Hybrid identities, plural worlds* (pp. 32-52). London and New York: Routledge.

<sup>9</sup> Affidavit by Roger Bernard in *Lalonde v. Ontario (Health Services Restructuring Commission)* (2001) 56 O.R. (3d) 577.

<sup>10</sup> Adopted in 1986, The *French Language Services Act* guarantees members of the public the right to receive services in French from the Government of Ontario, notably in the 25 designated areas.

<sup>11</sup> Gervais, G. (1999). L'histoire de l'Ontario français (1610-1997). In J. Y. Thériault (Ed.), *Francophonies minoritaires au Canada – L'état des lieux* (pp. 161). Moncton: Éditions d'Acadie.

Certains chercheurs définissent l'identité des jeunes Franco-Ontariens comme étant double, de nouvel état identitaire ou encore d'hybride. Au-delà du choix qualificatif de cette définition terminologique qui caractérise l'appartenance à tel ou tel groupe linguistique, les jeunes sont dans une quête identitaire et peuvent s'identifier plus facilement à deux, voire trois communautés.

Pour qu'une communauté en situation minoritaire soit forte, vivante et vibrante, elle doit reconnaître et donner à chacun(e) toute la place qui lui revient de droit. Les jeunes devraient être davantage associés aux prises de décisions, surtout celles qui les touchent de près. Il faut leur offrir tous les moyens et donner les raisons nécessaires dont ils ont besoin pour se développer. Ces raisons et moyens passent par des réseaux institutionnels, sociaux et communautaires bien implantés et imbriqués les uns aux autres.

La conception par le gouvernement de l'Ontario des politiques et des programmes adaptés aux attentes de cette jeunesse francophone devrait être une règle commune à tous les ministères et agences publiques amenés à lancer de nouveaux projets et programmes. En Ontario, la communauté francophone a des besoins propres et spécifiques qui ne sont pas toujours comparables avec ceux du reste de la population.

Elle doit être écoutée et sondée pour connaître ces attentes. Lui proposer un service adapté à ses besoins exprimés contribue à son développement et au renforcement de sa vitalité. À ce propos, il existe des réformes et actions gouvernementales, mais aussi communautaires promouvant le développement des francophones en Ontario qui méritent d'être soulignées. En effet, ces dernières années, les initiatives exemplaires se sont multipliées afin d'apporter des solutions adaptées aux besoins de la communauté francophone de la province.

En Ontario, l'école de langue française joue bien plus qu'un rôle d'ascenseur social en préparant les élèves à la vie professionnelle. Les 12 conseils scolaires francophones de l'Ontario ont un double objectif : transmettre le savoir tout en préservant, valorisant et transmettant la langue et la culture de la communauté desservie. C'est un mandat clair entériné avec la mise en place de la Politique d'aménagement linguistique.

Lancée en 2004, la Politique d'aménagement linguistique (PAL) est le fruit d'un travail collectif. Elle est conçue par les 12 conseils scolaires de langue française de l'Ontario en collaboration avec les parents d'élèves et les organismes communautaires<sup>2</sup>. Première du genre au pays, cette politique vise à aider les élèves francophones de l'Ontario à préserver leur culture, à renforcer leur fierté et à améliorer leur rendement scolaire au moyen d'un système d'éducation en langue française de première qualité répondant aux besoins spécifiques de cette communauté.

De plus, la PAL peut s'appuyer dans sa mise en œuvre sur le Projet Pédagogie culturelle qui a un rayonnement provincial. Créée en 2003 par l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO) en partenariat avec la Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO) et le Centre de leadership en éducation (CLÉ), le Projet Pédagogie culturelle est financé par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Cette approche a la particularité d'impliquer d'abord le personnel scolaire, mais aussi tous ceux qui sont associés de près ou de loin à l'éducation de l'élève, à œuvrer ensemble afin de mieux l'accompagner dans sa construction identitaire<sup>3</sup>.

Par ailleurs, en janvier 2005, le ministre de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario a annoncé la mise sur pied d'un comité consultatif sur les programmes d'études postsecondaires en langue française. L'objectif de ce comité est d'améliorer l'accès aux programmes d'études postsecondaires en français des étudiants francophones confrontés souvent à un manque de choix de programmes offerts<sup>4</sup>. Bien que l'école soit l'endroit par excellence pour transmettre le savoir, la langue et la culture, il existe d'autres espaces qui favorisent aussi la construction identitaire.

Bon nombre des jeunes ont souligné l'importance de faire la différence en s'impliquant dans sa communauté lors du colloque sur *La jeunesse et les minorités de langues officielles au Canada*<sup>5</sup> en février 2008. Plusieurs ont livré un témoignage personnel de leur vécu et de la prise de conscience de leur identité francophone. Pour eux, l'engagement communautaire a été le déclic, le moment «*aha!*» dans leur découverte ou redécouverte identitaire. Comme pour mieux sortir de l'isolement géographique, le besoin de socialiser et d'entrer en contact les uns avec les autres, en utilisant tous les moyens nécessaires y compris les plus modernes comme Facebook, a été un message récurrent martelé par les jeunes participants à ce colloque.

En Ontario, la FESFO, joue un rôle remarquable dans la construction identitaire. Tous les ans, elle organise des activités telles que les Stages de formation en leadership, les Forums régionaux «*OrganiZZaction!*» ou encore les Jeux franco-ontariens. Des activités qui ont principalement un double objectif : faire découvrir l'identité franco-ontarienne et lutter contre l'assimilation<sup>6</sup>.

En outre, l'Association des juristes d'expression française de l'Ontario (AJEFO) a lancé un projet dont le but est de susciter de nouvelles vocations contribuant à nourrir la vitalité de la communauté. Carrières en justice est une initiative exemplaire pilotée par l'AJEFO, mais soutenue par d'autres organismes ainsi que par les gouvernements provincial et fédéral. Carrières en justice se veut un projet qui incite les jeunes bilingues à se diriger vers des carrières, métiers et professions touchant le monde juridique et judiciaire afin de remédier à la pénurie de personnel qualifié.

Bien que ces différentes initiatives soient encourageantes et innovantes, elles ne doivent en aucun cas occulter les difficultés auxquelles fait face la population francophone en Ontario. La vitalité de cette communauté passe par sa capacité à affronter les défis qu'elle doit relever. À l'instar des francophones hors Québec, ceux de l'Ontario doivent composer avec certaines questions qui leur sont propres.

Parmi les particularités des francophones en Ontario, on peut mentionner la place des familles exogames. C'est le cas de la majorité des familles ontariennes<sup>7</sup>. Même si le français n'est pas parlé à la maison, ces familles ont quand même le français comme langue maternelle, seul ou avec une autre langue. Les jeunes issus de ces familles se considèrent avant tout «*bilingues*»<sup>8</sup>.

Ces familles exogames constituent la majorité du public cible du Commissariat, nouvelle institution provinciale. En Ontario, il est facile pour le francophone de passer à l'anglais, surtout en situation d'exogamie. Les parents des foyers exogames sont au carrefour de deux cultures, sinon plus, des deux langues officielles et leurs enfants en sont la preuve vivante. Ces enfants représentent aussi l'avenir de l'Ontario français et par la même occasion le public cible du Commissariat.

Le Commissariat s'est donné comme mandat d'appuyer les familles exogames qui choisissent de vivre en totalité ou en partie en français en Ontario. Il faut les encourager à s'intégrer à la communauté francophone et les inciter à inscrire leurs enfants dans des établissements francophones (idéalement, de la garderie au post-secondaire). Le français est donc un avantage dont ils peuvent être fiers, ce qui contribue à la valorisation et à la préservation du patrimoine francophone de leurs enfants.

Les services qu'on offre à une communauté sont garants de son développement. Une communauté sera beaucoup plus enclinée à se développer et à s'épanouir si

elle a accès à des services adaptés à ses besoins. Cela passe souvent par les institutions dont cette communauté se dote. C'est ainsi qu'on assure la pérennité d'une communauté et qu'on préserve par le fait même son apport culturel, comme c'est le cas de la population francophone de l'Ontario.

Bien sûr, les francophones, jeunes et moins jeunes, doivent faire un effort pour exiger d'être servis en français. Mais ce n'est pas une affaire à sens unique. Au contraire. Dans certaines circonstances malheureusement trop fréquentes, il est compréhensible qu'une personne francophone choisisse d'utiliser l'anglais. On peut citer à ce sujet un passage d'un document rédigé par le regretté sociologue franco-ontarien Roger Bernard:

«*Il [le Franco-Ontarien] sentira qu'il est normal et naturel d'utiliser l'anglais si les circonstances de l'échange l'exigent. Dans certaines situations précises, il pourra exiger le français, mais de façon générale, il sentira une urgence ou une incitation à utiliser l'anglais. La pratique et l'habitude lui enseigneront qu'en utilisant l'anglais il ne se trompe pas. Tout le monde comprend...*»<sup>9</sup>

En d'autres mots, quand on veut un service au plus vite ou quand la situation semble compliquée, si on est bilingue, on aura tendance à s'exprimer en anglais. En effet, il arrive parfois qu'un jeune, par exemple, veuille obtenir son permis de conduire le plus rapidement possible et aller à son prochain cours, sans vouloir forcément prendre le temps de débattre avec un commis des tenants et aboutissants de la *Loi sur les services en français*.<sup>10</sup> Les jeunes ont tout autant le droit d'avoir des services en français de qualité. Oser l'exiger ne doit plus être considéré comme un geste posé pour la cause. En fait, la communauté francophone devrait cesser de se stresser individuellement et collectivement avec quelque chose qui lui revient de droit certes, mais qui devrait lui revenir tout bonnement, ne serait-ce que parce que les francophones sont aussi des citoyennes et citoyens contribuables.

Le Commissariat croit fermement que tous les francophones de la province, jeunes ou moins jeunes, qu'ils soient d'ici ou d'ailleurs, ont droit à des services d'aussi grande qualité, dans leur langue, que le reste de la population. Il y voit donc l'importance d'un réseau institutionnel dans le développement des communautés francophones à travers la province.

Naturellement, cette reconnaissance du statut du français en Ontario s'avère extrêmement utile au plan symbolique. Les communautés se sentent valorisées de la reconnaissance formelle de leur langue. Il s'agit de l'utiliser dans les rapports publics avec l'État pour nous-mêmes, d'abord, et aussi pour nos enfants et notre communauté.

En ce qui a trait à l'avenir, le commissaire a toujours réitéré le fait que des gens aient fait le pari de se doter d'institutions communes il y a une cinquantaine d'années en Ontario. Il ne peut donc pas prédire ce que sera la

francophonie ontarienne dans cinquante ans. Mais il croit que cette citation parle d'elle-même: «*Depuis 1760, beaucoup de prophètes ont annoncé l'inévitable et l'imminente disparition du Canada français. Pourtant, les descendants des Canadiens de 1760, après deux siècles, se comptent par millions. Qui possède les connaissances voulues pour prédire la disparition de l'Ontario français ?*»<sup>11</sup>.

## RÉFÉRENCES

- Johnson, M. L., et Doucet, P. (2006). *Une vue plus claire : évaluer la vitalité des communautés de langue officielle en situation minoritaire*. Ottawa : Commissariat aux langues officielles du Canada.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *La politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Toronto. Disponible en ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf>.
- Pour l'instigatrice du projet, Lise Paiement, la réussite scolaire va de pair avec la réussite identitaire, autrement "si après avoir reçu toute son éducation en français, l'élève ne comprend pas l'importance d'envoyer ses enfants à l'école de langue française plus tard, on a manqué notre coup quant à la réussite identitaire", "Comment enseigner la pédagogie culturelle", *L'Express*, 22 avril 2004.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités. (2006, 26 janvier). *Communiqué de presse*. Toronto. Disponible en ligne : [http://ogov.newswire.ca/ontario/GPOF/2006/01/26/c0832.html?match=&lang=\\_f.html](http://ogov.newswire.ca/ontario/GPOF/2006/01/26/c0832.html?match=&lang=_f.html).
- Organisé par l'Association d'études canadiennes, ce colloque s'est tenu les 28 et 29 février 2008 à Montréal.
- Pour plus de détails sur la FESFO, voir : <http://fesfo.ca/index.html>.
- Selon l'Office des affaires francophones, la proportion de familles francophones endogames est passée de 39,3% en 1996 à 35,2% en 2001. Le pourcentage de couples exogames a lui augmenté, passant de 60,7% à 64,8%.
- Dallaire, C. (2006). 'I am English too': Francophone youth hybridities in Canada. In P. Nilan and C. Feixa, *Global youth? Hybrid identities, plural worlds* (pp. 32-52). London and New York: Routledge.
- Affidavit de Roger Bernard dans *Lalonde c. Ontario (Commission de restructuration des services de santé)* (2001) 56 O.R. (3d) 577.
- Adoptée en 1986, la *Loi sur les services en français* garantit au public le droit de recevoir des services en français du gouvernement de l'Ontario, notamment dans les 25 régions désignées.
- Gervais, G. (1999). L'histoire de l'Ontario français (1610-1997). Dans J. Y. Thériault (Dir.), *Francophonies minoritaires au Canada – L'état des lieux* (pp. 161). Moncton : Éditions d'Acadie.

# ENTREVUE AVEC RAYMOND THÉBERGE

**Raymond Théberge** occupe le poste de directeur général du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] depuis juin 2005. Avant son arrivée au CMEC, M. Théberge était sous-ministre adjoint au Bureau de l'éducation française du ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse du Manitoba. Il a également assumé les fonctions de doyen de la faculté d'éducation au Collège universitaire de Saint-Boniface.

## EST-IL PLUS FACILE OU PLUS DIFFICILE DE VIVRE EN TANT QUE MEMBRE D'UNE MINORITÉ LINGUISTIQUE AU CANADA AUJOURD'HUI QU'IL Y A 10 ANS ? POURQUOI ?

Les jeunes des communautés francophones en milieu linguistique minoritaire continuent à vivre entourés de nombreux défis. Cependant, je ne crois pas que l'on puisse affirmer qu'il est plus difficile de vivre en tant que francophone en milieu linguistique minoritaire aujourd'hui qu'il y a 10 ans. Toutefois, je crois que ce milieu a beaucoup changé depuis cette époque.

Dans certaines situations, telle que l'exogamie, les défis sont les mêmes aujourd'hui qu'il y a une décennie. Nos écoles doivent continuer de fonctionner efficacement malgré ce fait ce qui explique que de nombreux jeunes élèves ont besoin d'être épaulés en matière de francisation. Pour le personnel enseignant, ce n'est pas toujours facile d'enseigner dans une salle de classe où les élèves ont des niveaux de français différents. De plus, l'une des responsabilités des enseignantes et enseignants est d'aider les élèves à réussir les apprentissages prescrits dans le programme d'études.

Les défis que pose cette diversité peuvent aussi être amplifiés par l'hétérogénéité linguistique des forts mouvements de migration d'élèves provenant de pays membres de la francophonie. Ce phénomène se fait particulièrement sentir dans les collectivités francophones en milieu urbain et peut présenter des difficultés pour les écoles francophones. Il constitue cependant une excellente occasion d'augmenter le nombre d'élèves inscrits dans ces établissements.

Les jeunes francophones en milieu linguistique minoritaire d'aujourd'hui vivent donc, selon moi, dans un environnement différent de celui d'il y a 10 ans. Ces nouvelles réalités apportent à la fois des éléments positifs, mais également certains qui peuvent paraître négatifs.

L'amélioration de l'environnement scolaire francophone, comparativement à celui d'il y a 10 ans, est due au fait que nous avons réussi à identifier la plupart des facteurs propres à cette clientèle. Ces derniers nous ont permis de développer des approches pédagogiques qui répondent

mieux à certains besoins des élèves francophones. En 2004, le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] a rendu publique une analyse de l'évaluation du Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) sur les résultats des élèves francophones en milieu linguistique minoritaire. Cette analyse a clairement établi que leur rendement était inférieur à la moyenne canadienne en lecture, en écriture et en sciences. Elle a aussi démontré que nos élèves éprouvaient des difficultés dans plusieurs matières pour lesquelles une solide connaissance de la langue est un élément important pour permettre la compréhension des concepts de base. Le développement insuffisant des compétences langagières de base peut constituer un obstacle à l'apprentissage, ce qui expliquerait, en partie, les faibles résultats des élèves francophones en milieu linguistique minoritaire. L'analyse a également permis de dégager que certains de ces élèves ont une moins grande confiance en eux et en leurs habiletés d'apprentissage, qu'ils font preuve d'une utilisation limitée des stratégies cognitives et qu'ils ont recours plus fréquemment à des stratégies d'évitement. Il a donc semblé important, à la lumière de ces résultats, de concevoir des outils pédagogiques visant à appuyer et favoriser le développement des compétences langagières de ces élèves.

C'est par l'entremise du CMEC que les ministres de l'Éducation ont mis sur pied des projets de collaboration qui permettent d'utiliser au maximum des ressources souvent limitées. La répartition démographique des communautés francophones en milieu linguistique minoritaire et la taille très différente des collectivités dans toutes les provinces et territoires du Canada font qu'il est souvent difficile d'obtenir des ressources pédagogiques propres aux besoins de chaque clientèle.

Le Projet pancanadien de français langue première du CMEC a permis à neuf provinces et trois territoires de travailler ensemble au développement de ressources pédagogiques qui répondent spécifiquement aux besoins des élèves francophones. En 2003, le CMEC a lancé la première phase de ce projet qui a abouti à la création d'une

« Dans certaines situations, telle que l'exogamie, les défis sont les mêmes aujourd'hui qu'il y a une décennie. Nos écoles doivent continuer de fonctionner efficacement malgré ce fait, ce qui explique que de nombreux jeunes élèves ont besoin d'être épaulés en matière de francisation. »

trousse en francisation. Cette nouvelle ressource a été très appréciée par le personnel enseignant des écoles francophones en milieu linguistique minoritaire. Elle a offert des stratégies qui permettent aux enseignantes et enseignants d'aider les élèves du primaire à développer les habiletés langagières nécessaires pour leur réussite tant à l'école que dans la communauté francophone.

Par la suite, le CMEC a consacré de nombreux efforts pour développer la deuxième phase de ce projet. Cette dernière avait pour objectif d'accroître les activités reliées à la communication orale lors des pratiques pédagogiques des enseignantes et enseignants francophones en milieu linguistique minoritaire et de renforcer l'utilisation par leurs élèves de stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives en lecture et en écriture.

Le résultat de ces efforts a permis au CMEC, de procéder, au printemps 2008, au lancement d'une nouvelle trousse contenant des outils pédagogiques pour répondre à ces deux objectifs. Cette trousse permet de contribuer significativement au développement d'une pédagogie propre aux écoles francophones en situation linguistique minoritaire.

Je dirais donc que malgré les défis auxquels font face les jeunes francophones en milieu linguistique minoritaire, ils disposent aujourd'hui, plus qu'il y a 10 ans, d'un plus grand nombre d'outils pour assurer leur développement.

#### **SELON VOUS, QUEL EST LE PLUS GRAND AVANTAGE D'AVOIR UNE BONNE CONNAISSANCE DES DEUX LANGUES OFFICIELLES DU CANADA ?**

Le personnel du CMEC vit chaque jour le bilinguisme en fonctionnant dans les deux langues officielles du Canada. En effet, nous communiquons constamment avec les employés et les employées de tous les ministères de l'Éducation du Canada autant en français qu'en anglais. Nous participons à des réunions pancanadiennes durant lesquelles les deux langues officielles sont utilisées et établissons des liens interpersonnels solides avec les représentantes et représentants de chaque ministère ce qui facilite la réalisation de nombreux projets communs.

Il est indéniable qu'être bilingue au Canada demeure un atout très important. Le bilinguisme peut donner aux jeunes Canadiennes et Canadiens certains avantages professionnels leur permettant d'occuper des postes dans des organismes œuvrant à l'échelle internationale. De plus,

la maîtrise des deux langues officielles incite l'apprentissage de langues supplémentaires ce qui ouvre encore d'autres horizons à nos jeunes.

Dans le but de promouvoir l'apprentissage des deux langues officielles du Canada, le CMEC administre conjointement avec les provinces et territoires les programmes de bourses Explore et Destination Clic et les programmes des moniteurs de langues Accent et Odyssée. Ces programmes, que le CMEC coordonne au niveau pancanadien, ont été rendus possibles grâce à des ententes de financement conclues entre le gouvernement fédéral et les provinces et territoires.

Les ententes, qui portent sur l'enseignement des langues officielles dans les provinces et les territoires, prévoient le financement du projet pédagogique des écoles francophones. Elles prévoient également la promotion du bilinguisme au Canada par l'entremise des programmes de français langue seconde et d'anglais langue seconde.

Le bilinguisme restera toujours un atout dans une société de plus en plus diversifiée et hétérogène.


#### **EN PENSANT À L'AVENIR ET JUSQU'EN 2020, ÊTES-VOUS OPTIMISTE EN CE QUI CONCERNE LA SITUATION DES MINORITÉS DE LANGUE OFFICIELLE AU CANADA ? POURQUOI OU POURQUOI PAS ? QUE DEVRAIT FAIRE LE GOUVERNEMENT POUR VOUS RENDRE PLUS OPTIMISTE ?**

Je suis très optimiste quant aux perspectives d'avenir des minorités de langue officielle au Canada. Le CMEC d'ailleurs fait de 2020 le point de mire de ses efforts actuels. Les ministres de l'Éducation ont récemment publié une déclaration intitulée *L'Éducation au Canada – Horizon 2020*, dans laquelle ils s'engagent à participer à la promotion et à la mise en œuvre de programmes de soutien à l'enseignement dans la langue de la minorité parmi les plus exhaustifs au monde. Le leadership exercé par le CMEC veut être un modèle pour tous les intervenants et intervenantes du secteur de l'éducation.

Cette déclaration montre l'engagement du CMEC à continuer ses efforts pour veiller à ce que les collectivités francophones en milieu linguistique minoritaire disposent des services nécessaires à leur bon fonctionnement. Un des piliers de cette déclaration se construit autour des besoins en apprentissage et développement de la petite enfance, afin d'assurer que tous les enfants puissent avoir accès à une éducation préscolaire de haute qualité dès leur entrée à l'école.

Un autre point important de cette déclaration porte sur les systèmes scolaires primaires et secondaires. Il précise que tous les enfants devraient avoir droit à un enseignement et des possibilités d'apprentissage inclusifs, leur permettant d'acquérir des compétences de calibre mondial en littératie, en numératie et en sciences. Les ministres de l'Éducation veulent promouvoir une éducation de qualité pour les collectivités francophones en milieu linguistique minoritaire.

Pour terminer, j'aimerais rappeler, tel qu'énoncé dans la déclaration, que le Canada de 2020 continuera à être société qui reconnaît le lien direct qui existe entre une population instruite et une économie prospère, basée sur le savoir pour le XXI<sup>e</sup> siècle, une société ouverte, égalitaire et progressiste qui permet à tous les Canadiens et Canadiennes de nombreuses occasions de croissance personnelle. Je suis fier de diriger une organisation qui continue de démontrer que les besoins des jeunes francophones vivant en milieu linguistique minoritaire est une priorité pancanadienne.




ROUTLEDGE

## The Journal of Transatlantic Studies

*New to Routledge in 2008*

**Editor: Alan P. Dobson, University of Dundee, UK**



**The Journal of Transatlantic Studies** is multi - and inter-disciplinary, embracing:


- History, International Relations and Security Studies
- Literature and Culture
- Comparative Politics and Constitutionalism
- Economic and Business History, Planning, and the Environment
- Area Studies, Transmission of Ideas and Migration


Standard issues attempt to strike a balance between the disciplines, though History, IR and Security Studies articles tend to predominate. Themed issues are also published. In the past, these have been on the impact of 9/11, on the Anglo-American relationship and on NATO's contemporary challenges. In the future, themed issues are planned on Canada and transatlantic relations, on perspectives from East and Central Europe from a literary and cultural perspective, and on the US Secretaries of State.

**Special Issue: Canada and the Transatlantic World**  
**Now US\$20/£15**  
**For more information and to order visit:**  
[www.tandf.co.uk/journals/spissue/rjts-si.asp](http://www.tandf.co.uk/journals/spissue/rjts-si.asp)

**Submissions**  
**The Journal of Transatlantic Studies** welcomes international submissions. Manuscripts should be submitted to:  
 Alan Dobson  
 email: [a.p.dobson@dundee.ac.uk](mailto:a.p.dobson@dundee.ac.uk)

For further information, or to request a sample copy, please contact Lucy Parrott  
**[Lucy.Parrott@tandf.co.uk](mailto:Lucy.Parrott@tandf.co.uk)** quoting YF10501A



[www.informaworld.com/RJTS](http://www.informaworld.com/RJTS) 

# MINORITÉS DE LANGUE OFFICIELLE : RÉFLEXIONS PERSONNELLES

Maurice Basque est le directeur de l'Institut d'études acadiennes de l'Université de Moncton.

**EST-IL PLUS DIFFICILE OU FACILE DE VIVRE EN TANT QUE MEMBRE D'UNE MINORITÉ DE LANGUE AU CANADA AUJOURD'HUI PAR RAPPORT À IL Y A 10 ANS ? SI OUI, COMMENT ? SI NON, POURQUOI PAS ?**

J'ai vécu presque toute ma vie au Nouveau-Brunswick, la seule province officiellement bilingue au Canada. En tant qu'Acadien, je considère qu'il est beaucoup plus facile aujourd'hui de vivre en français et de travailler en français dans la ville de Moncton où je réside depuis 1978. Il est vrai que cette ville, longtemps considérée comme un haut lieu d'assimilation pour les francophones qui venaient s'y installer, a fait beaucoup de chemin vers une plus grande reconnaissance de la langue française. Je suis très conscient que tout n'est pas acquis et qu'il faut demeurer encore très vigilant. Cependant, il y a une certaine paix linguistique qui s'est installée à Moncton ; cette paix ne se vit pas sans heurts, car par exemple, des réformes du gouvernement provincial dans le domaine de la santé et de l'éducation viennent réveiller d'anciens préjugés et de vieilles querelles entre anglophones et francophones.

Depuis quelques années, plusieurs francophones du nord du Nouveau-Brunswick sont déménagés dans les milieux urbains du sud de la province, tels que Dieppe, Moncton et Saint-Jean, et ces nouveaux arrivants ont beaucoup contribué à transformer l'univers linguistique de ces villes en augmentant la population de langue maternelle française. Comme historien, je sais bien que dans les années 1970, il y avait un discours fort pessimiste en Acadie du Nouveau-Brunswick qui véhiculait une image défaitiste de la présence acadienne dans des villes à majorité anglophone. Pour certains, l'urbanisation des Acadiens sonnait le glas de l'Acadie. Aujourd'hui, la vapeur a été renversée, même si, et je le répète, les acquis doivent être renforcés.

**PENSEZ-VOUS QUE LES JEUNES DES MINORITÉS DE LANGUE OFFICIELLE SONT ENGAGÉS À TRANSMETTRE LEURS LANGUES ET LEUR CULTURE À LA PROCHAINE GÉNÉRATION ?**

Tout à fait, mais avec de nouvelles stratégies et un nouveau regard sur ce que « francophone » veut dire. Dans les différentes communautés de langue française en Acadie de l'Atlantique, plusieurs jeunes sont fort impliqués dans le milieu associatif francophone, alors que d'autres sont des créateurs, des artistes ou des musiciens qui participent activement au dynamisme de la culture acadienne contemporaine. Je suis très conscient que plusieurs jeunes acadiens préfèrent s'exprimer en anglais et préfère de loin la culture d'expression anglaise à celle d'expression française. Cette préférence ne veut pas dire pour autant qu'ils se sentent moins Acadiens. Il me semble qu'ils sont en train de proposer une autre façon d'être Acadien, comme les jeunes des années 1960 et 1970 l'avaient également fait dans leur discours contestataire et en créant de nouvelles institutions acadiennes, telle que le Théâtre populaire d'Acadie à Caraquet, le Théâtre de l'Escaouette à Moncton, ou d'autres manifestations culturelles au caractère identitaire régional très fort, comme la Foire brayonne d'Edmundston.

Le phénomène de la langue chiac à Moncton illustre bien l'engagement de plusieurs jeunes à l'endroit de la culture acadienne urbaine et de son épanouissement. Langue qui mélange à la fois le français et l'anglais, le chiac est un phénomène monctonien qui déborde maintenant les frontières de la ville et qui revendique son droit de cité dans une Acadie urbaine et dynamique. Cette langue est très présente aujourd'hui au niveau artistique, notamment en littérature et en musique ; une bande dessinée mettant en vedette un super héros acadien, *Acadieman*, est rédigée en chiac et connaît une très grande popularité auprès d'un jeune public qui se reconnaît dans cette forme d'expression.

Comme les autres sociétés, l'Acadie est aussi en évolution. Ce qui caractérise peut-être beaucoup ces jeunes d'aujourd'hui, c'est qu'ils ne sentent plus le besoin de tout étiqueter comme étant acadien; leur ouverture sur le monde est sans doute aussi importante que le lieu physique qu'ils occupent dans l'Acadie de l'Atlantique. Ils ont une assurance qui n'a pas toujours été de mise en Acadie.

### **COMMENT PEUT-ON ÉVALUER LE RENDEMENT DU GOUVERNEMENT DU CANADA EN CE QUI CONCERNE LA PROMOTION DE L'APPRENTISSAGE DES DEUX LANGUES OFFICIELLES DU CANADA ?**

Vivant dans la seule province officiellement bilingue du Canada, je me sens assez privilégié comme francophone si je compare les acquis collectifs des Acadiens du Nouveau-Brunswick à ceux des autres communautés acadiennes du Canada atlantique ou encore à ceux des francophones de l'Ontario, de l'Ouest ou du Nord canadien. Mon regard critique au sujet de la performance du gouvernement canadien dans la promotion des langues officielles est donc en partie biaisé par le fait que ma province natale est aussi fort présente dans ce domaine. De façon générale, je pense qu'il y a une certaine constance au niveau fédéral depuis dix ou quinze ans pour la promotion des langues officielles, même si certaines interventions du fédéral dans ce domaine ont été sacrifiées à l'autel du discours des compressions budgétaires. Ici encore, la vigilance demeure toujours nécessaire et les leaders de la francophonie canadienne ne manquent jamais de rappeler au gouvernement canadien ses responsabilités dans le domaine de la promotion des langues officielles. Ce leadership est souvent critiqué, voire contesté, mais à mon avis, il joue un rôle très important d'éveilleur de

conscience auprès de la population francophone et anglophone du pays. Je pense par exemple ici à ces parents acadiens et francophones de Summerside, à l'Île-du-Prince-Édouard, qui ont lutté pendant des années pour obtenir une école de langue française pour leurs enfants avant que la Cour suprême leur donne raison. Dans une démocratie idéale, les gouvernements fédéral et provincial seraient intervenus beaucoup plus rapidement dans cette affaire.

### **LES RELATIONS DES CANADIENS DE LANGUE FRANÇAISE ET DE LANGUE ANGLAISE SE SONT-ELLES AMÉLIORÉES DURANT LA DERNIÈRE DÉCENNIE ? SI OUI, COMMENT ? SI NON, POURQUOI ?**

Mon expérience personnelle m'enseigne que ces relations se sont améliorées, même si un certain antagonisme est toujours présent, et qu'on le remarque surtout dans des moments de crise. Mais au quotidien, dans la ville et la province où j'habite, ces relations se sont améliorées pour différentes raisons. Une nouvelle génération d'anglophones est diplômée des écoles d'immersion et que cette génération a une certaine maîtrise de la langue française et une ouverture sur la différence linguistique que leurs parents ou leurs grands-parents n'avaient pas nécessairement. La plus-value économique liée à la connaissance des deux langues a aussi tranquillement fait son chemin dans plusieurs communautés; on n'a qu'à regarder les efforts de la ville de Saint-Jean au Nouveau-Brunswick, qui envie les succès économiques de Moncton la bilingue. Le grand dynamisme de la culture québécoise et son rayonnement dans le monde, n'est pas non plus étranger à cette ouverture de plusieurs anglophones à la langue française.

# MINORITÉS DE LANGUE OFFICIELLE : RÉFLEXIONS PERSONNELLES

Raymond-M. Hébert est le coordonnateur de la Maîtrise en études canadiennes au Collège universitaire de Saint-Boniface et un ancien président de l'Association d'études canadiennes.

## EST-IL PLUS DIFFICILE OU FACILE DE VIVRE EN TANT QUE MEMBRE D'UNE MINORITÉ DE LANGUE OFFICIELLE AU CANADA AUJOURD'HUI PAR RAPPORT À IL Y A 10 ANS ? SI OUI, COMMENT ? SI NON, POURQUOI PAS ?

En tant que Franco-Manitobain de vieille souche (mon premier ancêtre est arrivé au Manitoba du Québec, par voie des États-Unis, vers 1880), j'ai vécu tous les déboires et toutes les victoires de la collectivité francophone du Manitoba durant la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle. Sans aucun doute, la plus grande victoire, et l'événement *sine qua non* durant cette période fut l'adoption en 1982 de la *Charte canadienne des droits et libertés* et ses éléments touchant aux droits collectifs des minorités de langues officielles. La Charte a permis éventuellement la mise sur pieds non seulement d'écoles françaises mais aussi de mécanismes de gestion de ces écoles à caractère francophone. Au Manitoba, elle mena à la création de la Division scolaire franco-manitobaine en 1994. De façon plus subtile, mais toute aussi réelle, la Charte a mené tranquillement à une reconnaissance générale chez la majorité anglophone que les francophones au Canada ont des droits constitutionnels qui doivent être respectés dans tous les domaines et non seulement dans le domaine scolaire. La Charte apporta une dimension importante à la grande lutte pour les droits linguistiques provinciaux entre 1983 et 1985. Même si à court terme cette lutte pour constitutionnaliser les droits linguistiques au Manitoba se solda par un échec, l'adoption subséquente d'une politique forte de services bilingues a renforcé encore plus le statut de la langue française au Manitoba. Depuis les années 80, un grand nombre d'organismes francophones ont vu le jour, notamment dans le domaine économique. Parallèlement à tous ces développements, l'élément anglophone au Manitoba s'est intéressé très tôt (dès les années 1970) aux programmes d'immersion française dans les écoles, au point où aujourd'hui environ 10% des élèves anglophones mani-

tobains, soit environ 20,000, sont inscrits à de tels programmes, pourcentage qui est constant depuis de nombreuses années.

Tous ces changements au cours des années ont porté fruit, et nous le remarquons ici au Manitoba surtout depuis les 10 dernières années. Un nombre grandissant de francophones manitobains ont le français comme langue de travail, surtout évidemment dans le domaine de l'éducation mais aussi dans les médias et dans d'autres domaines. À cause de la popularité du phénomène de l'immersion, il arrive assez souvent que l'on puisse se faire servir en français dans les restaurants et les autres commerces anglophones de Winnipeg. C'est du nouveau dans cette ville historiquement fondée sur les valeurs d'orangistes ontariens! Tout cela pour dire qu'un francophone peut vivre en bonne partie en français au Manitoba et se sentir à l'aise en tant que tel, à la condition de prendre des décisions personnelles et professionnelles qui vont l'amener à obtenir un emploi où la langue de travail est le français et de demeurer dans un quartier à caractère francophone.

## PENSEZ-VOUS QUE LES JEUNES DES MINORITÉS DE LANGUE OFFICIELLE SONT ENGAGÉS À TRANSMETTRE LEURS LANGUES ET LEUR CULTURE À LA PROCHAINE GÉNÉRATION ?

La collectivité francophone du Manitoba offre à la jeunesse un grand nombre d'activités qui met en valeur l'identité canadienne-française et franco-manitobaine, que ce soit le Festival du Voyageur en février, le 100 Nons qui donne l'occasion à des musiciens en herbe d'évoluer en public, le Festival Théâtre Jeunesse qui encourage les jeunes du secondaire à développer et à présenter des pièces de théâtre, entre autres.

Malgré cela, il faut reconnaître qu'il existe une tendance inquiétante parmi les jeunes depuis les années 50 au Manitoba que je vais tenter de décrire de la façon

suiivante. Durant leur parcours scolaire, et ce même dans les écoles françaises, les jeunes semblent façonner tranquillement leur choix de vie. À la fin de leurs études secondaires, environ la moitié d'entre eux vont se diriger vers des études supérieures au Collège universitaire de Saint-Boniface, qui leur est très accessible. L'autre moitié se dirige soit vers des institutions éducatives anglophones (pour toutes sortes de raisons, notamment la disponibilité de programmes d'études qui ne sont pas offerts au CUSB), soit vers le marché du travail. Ceux qui continuent leurs études au CUSB ont tendance à démontrer un plus grand engagement par rapport à leur langue et leur culture plus tard dans la vie. C'est le cas aussi d'un nombre grandissant d'étudiantes et d'étudiants issus des programmes d'immersion. Chez les autres, cet engagement est beaucoup plus fragile. Ainsi nous pouvons dire, au moins notionnellement sinon empiriquement, que la jeunesse se partage en deux groupes, à la longue : ceux et celles qui tiennent à leur langue et à leur culture, qui la vivent et la transmettent à leurs enfants (lorsqu'ils en ont!) et les autres pour qui ce n'est pas une valeur prédominante. Inutile de dire que c'est le premier groupe qui va alimenter et animer la panoplie d'organismes qui foisonnent dans la collectivité francophone du Manitoba.

#### **COMMENT PEUT-ON ÉVALUER LE RENDEMENT DU GOUVERNEMENT DU CANADA EN CE QUI CONCERNE LA PROMOTION DE L'APPRENTISSAGE DES DEUX LANGUES OFFICIELLES DU CANADA ?**

Malgré ses lacunes (et il y en a beaucoup!) le gouvernement du Canada a apporté une contribution essentielle à la vitalité actuelle des minorités francophones canadiennes. Évidemment son apport principal est financier, mais sans cet appui des institutions éducatives (incluant l'appui aux programmes d'immersion) et des organismes francophones au Manitoba comme ailleurs, la vie en français

dans la province serait beaucoup plus précaire en plus d'être appauvrie sur le plan culturel. J'irais même jusqu'à dire que sans l'aide financière et l'appui soutenu du gouvernement fédéral, l'avenir même des collectivités francophones du Canada à l'extérieur du Québec serait en péril. C'est le danger que pose, d'ailleurs, la menace de la souveraineté du Québec, à savoir qu'un « reste du Canada » unilingue anglais pourrait très rapidement éliminer cette aide, puisqu'il ne resterait à peu près plus de francophones au Canada.

#### **LES RELATIONS DES CANADIENS DE LANGUE FRANÇAISE ET DE LANGUE ANGLAISE SE SONT-ELLES AMÉLIORÉES DURANT LA DERNIÈRE DÉCENNIE ? SI OUI, COMMENT ? SINON, POURQUOI ?**

Au Manitoba, depuis les grandes guerres des années 80 (notamment l'opposition acharnée à la Charte des droits et libertés au début des années 80 suivie de la crise linguistique en 1983-1984), la situation est tranquille et stable. Il y a, je crois, une acceptation tranquille et graduelle de la réalité francophone au Manitoba chez les anglophones, et même une valorisation de cette réalité, une reconnaissance qu'elle peut être un atout pour toute la province non seulement culturellement mais aussi économiquement. Cette reconnaissance existe certainement chez les agents décisionnels politiques et administratifs des instances gouvernementales, chez certains membres des médias, et chez un certain nombre de gens d'affaires, notamment dans les grandes sociétés. Évidemment, il reste toujours chez la population manitobaine des éléments rébarbatifs qui émergent volontiers chaque fois qu'une nouvelle controverse linguistique voit le jour, d'où la nécessité, à mon avis, d'éviter autant que possible de telles controverses publiques en faveur d'une progression lente et tranquille de la présence francophone au Manitoba sur tous les plans.

# LE FRANÇAIS, LANGUE DE COMMUNICATION INTERNATIONALE ; CERTIFIER POUR MIEUX INTÉGRER

James Archibald est directeur de l'Unité de formation en traduction de l'Université McGill et responsable du centre d'examen du DELF et du DALF au Québec.

## RÉSUMÉ

Dans cet article, l'auteur retrace l'histoire de l'institutionnalisation du DELF pour adolescents et du DELF scolaire dans les écoles montréalaises affiliées à l'Alliance israélite universelle et les avantages de cette certification internationale en français.

## INTRODUCTION

En 1999, le Centre d'examen national (Canada/Québec) du DELF<sup>1</sup> et du DALF<sup>2</sup> a entamé un projet d'institutionnalisation du DELF pour adolescents au niveau du secondaire, et ce Centre a fait passer des centaines d'examens depuis cette date.

Ce projet de certification en français s'est réalisé d'abord dans le cadre d'un projet pilote qui a été monté en étroite collaboration avec le réseau des écoles montréalaises affilié à l'Alliance israélite universelle (AIU)<sup>3</sup>. Le français est l'une des langues d'enseignement dans les écoles de l'AIU, et plusieurs élèves de ce réseau poursuivent leurs études dans des établissements entièrement ou partiellement de langue française dans le monde francophone après avoir terminé leurs études secondaires. La certification de leur compétence en français fait partie intégrante de leur préparation à une insertion sociale et scolaire dans un milieu à majorité francophone.

Dans un tel contexte, la certification en français est une façon sûre et indépendante de vérifier la compétence linguistique des candidats et leur capacité à communiquer de manière fonctionnelle dans des situations bien précises,

car la vaste majorité des candidats au DELF pour adolescents passaient dans les premières années le 2<sup>e</sup> degré du DELF à la sortie des études secondaires, les compétences évaluées au 1<sup>er</sup> degré ayant déjà été acquises au niveau du 1<sup>er</sup> cycle de l'école secondaire québécoise, sinon avant<sup>4</sup>. Vu que cette certification se fait en fonction de normes internationalement reconnues, les élèves bénéficient d'un diplôme garanti par le ministère de l'Éducation nationale (France) et homologué par des instances intergouvernementales, dont le Conseil de l'Europe et *ALTE* (*Association of Language Testers in Europe*), ce qui assure une reconnaissance automatique des compétences acquises et, par le fait même, une plus grande mobilité sur le plan des études postsecondaires et du travail. Il faut reconnaître que les objectifs de qualité et d'universalité de cette certification et du réseau des écoles de l'AIU sont tout à fait compatibles<sup>5</sup>.

L'institutionnalisation présente également certains avantages pour les établissements scolaires eux-mêmes. Ceux-ci sont en mesure d'identifier assez rapidement, après analyse des résultats, les forces et les faiblesses de l'enseignement et, surtout, de cerner les aspects soit de l'apprentissage soit de l'enseignement qu'on peut modifier

pour respecter une norme de rendement reconnue à l'échelle internationale. Une analyse serrée des résultats en collaboration avec les membres du centre d'examen du DELF produit des effets bénéfiques à moyen et à long terme pour les écoles et les enseignants soucieux d'améliorer le cursus, l'enseignement et les apprentissages.

## L'ÂGE DES CANDIDATS

Au Canada, les premiers candidats au 2<sup>e</sup> degré avaient 16 ou 17 ans. Dans tous les cas, il s'agissait de candidats parvenus à la fin du cycle d'études secondaires. À priori, un centre d'examen ne pouvait vraiment pas envisager de faire passer le A5 et le A6<sup>6</sup> à des candidats de moins de 15 ans pour des raisons de maturité. Ces deux épreuves « exigeaient du candidat une *compétence culturelle* qui lui permette d'analyser et de discuter des documents authentiques ayant trait à la civilisation française ou francophone<sup>7</sup> (A5) ou au domaine de spécialité<sup>8</sup> qu'il a choisi (A6) »<sup>9</sup>.

Il aurait été illusoire d'exiger une telle compétence ou de telles connaissances générales chez des adolescents de moins de 15 ans. Par conséquent, le centre d'examen devait s'assurer que les candidats ayant de 15 à 18 ans possèdent le niveau de compétence linguistique et culturelle, le « bagage » autrement dit, pour pouvoir passer les examens avec profit et pour éviter d'inutiles échecs à ces adolescents. Vu l'objectif de fidélisation à long terme, il fallait à tout prix s'écarter des situations d'échec facilement prévisibles.

## LE NOMBRE DE CANDIDATS

Il est bien évident qu'il fallait avoir une masse critique de candidats pour faire fonctionner le centre d'examens. Plus le nombre est important, plus il faut s'assurer d'une infrastructure efficace en termes de secrétariat, de locaux, d'équipement, de surveillants et d'évaluateurs dûment formés.

Nous avons commencé par de petits groupes de candidats bien encadrés par un personnel ayant reçu la formation nécessaire. Les chiffres variaient considérablement en fonction de la situation institutionnelle des centres de passation. Lorsqu'un projet est mené par un établissement ou un réseau relativement modeste, les effectifs estudiantins le sont aussi. Par contre, si tout un réseau scolaire est placé sous convention, les ressources humaines et matérielles dont dispose le centre doivent être, par conséquent, beaucoup plus importantes. Tel était le cas des écoles québécoises affiliées à l'AIU<sup>10</sup>.

Normalement, l'institutionnalisation consiste en un projet à long terme. Le projet qui avance par étapes bien planifiées risque de mieux réussir qu'un projet trop ambitieux au départ pour ce qui est des objectifs quantitatifs. Une expansion bien planifiée par étapes

successives garantit de meilleures assises au projet d'institutionnalisation. L'histoire de l'institutionnalisation du DELF pour adolescents au Québec a en effet suivi cette trajectoire.

## LA SITUATION INSTITUTIONNELLE

Les candidats au DELF pour adolescents, proviennent-ils de l'enseignement privé ou du secteur public? En fait, nous rencontrons une grande variété de situations dans les divers pays où ce projet de certification s'est implanté.

Le programme québécois se trouvait à mi-chemin entre les deux modèles, dans la mesure où les premiers candidats étaient inscrits dans des écoles « privées » bénéficiant de subventions de l'État québécois et dont les finissants passent des examens sanctionnés par celui-ci. Par ailleurs, le programme recevait également un appui de l'AIU, organisme qui subventionne aussi l'enseignement du français dans les écoles du réseau. C'est l'une des particularités du système scolaire québécois qui permet l'utilisation de crédits de l'État pour le financement du programme des études profanes dans des écoles à caractère confessionnel.

Certains pays où le français n'est pas une langue d'enseignement prévoient des cours de préparation au DELF scolaire. Tel n'est pas le cas du Québec. En fait, les écoles québécoises affiliées à l'AIU n'ont rien prévu de supplémentaire, car après examen des objectifs du programme officiel du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) et de ceux du 2<sup>e</sup> degré du DELF, la direction des écoles voyait plutôt une convergence d'objectifs et un plus valu de cette certification<sup>11</sup>.

En fonction du long terme, les candidats québécois voient en fait leur préparation s'étaler sur l'enseignement primaire et secondaire, ce qui équivaut à une période de onze ans. Il faut remarquer toutefois une chute radicale dans le nombre d'heures consacrées au français après la 6<sup>e</sup> année, c'est-à-dire après la fin de l'école primaire. Vu l'accent mis sur la compétence communicative au primaire et un réel déséquilibre entre l'oral et l'écrit, il est vrai que certains candidats éprouvent des difficultés dans les épreuves de français écrit. Les taux de réussite confirment cet état de faits. À l'avenir, il faudrait par conséquent déployer de sérieux efforts pour améliorer le niveau de rendement dans ce sens. Toutefois, c'est grâce aux épreuves du DELF et aux données produites sur la période allant de 1999 à ce jour que nous avons pu préciser les lacunes, ce qui permettra un resserrement éventuel des programmes afin de permettre l'atteinte d'une norme reconnue à l'échelle internationale. Le lien entre le programme de certification et l'amélioration du rendement scolaire est évident.

## L'ÉLABORATION DES SUJETS

C'est ici où l'on peut constater une réelle évolution dans l'administration du centre d'examen.

Le modèle d'organisation des épreuves du DELF pour adolescents en vigueur en 1999 préconisait l'élaboration des sujets par les centres d'examen dans les pays concernés. Ce travail se faisait alors par rapport aux normes définies par la Commission nationale du DELF et du DALF ; toute proposition de sujet devait être validée par la Commission nationale afin de garantir la qualité et la fiabilité des sujets, car il s'agissait et s'agit encore de certifications à caractère officiel délivrées par le ministère de l'Éducation nationale (France).

Vu que le réseau des centres d'examen relève des postes diplomatiques à l'étranger et que l'élaboration des sujets se faisait au début sous l'œil vigilant du service culturel des ambassades et des consulats, on pouvait constater le rôle important joué par l'Attaché de coopération éducative ou son équivalent. Malgré les bienfaits de ce système de contrôle de la qualité, l'administration internationale du système était excessivement lourde. La réforme éventuelle du DELF pour adolescents et sa transformation en DELF scolaire devaient centraliser le contrôle de la qualité, alléger le système et le rendre plus performant.

Dès l'ouverture du Centre d'examen du Canada (Québec), l'élaboration des sujets se faisait par une équipe composée d'enseignants du réseau scolaire, de chargés de cours de l'université et de contractuels ayant reçu au préalable une formation de concepteur/évaluateur, soit dans le cadre de stages au CIEP, à l'Université McGill ou à l'Université Laval, soit dans le cadre des stages organisés par le CIEP à l'Université de Caen. À la différence des centres d'examen dans d'autres pays<sup>12</sup>, le centre québécois n'a pas eu recours à des concepteurs/évaluateurs du réseau des Alliances françaises, des Instituts français ou du Service culturel (de l'Ambassade ou du Consulat). Il en ressort que le centre québécois a connu une dynamique de développement qui le distingue nettement d'autres centres dans le monde. Cela s'explique en bonne partie par le fait qu'il s'agit d'un territoire francophone et que les ressources pédagogiques du pays lui permettent de fonctionner de manière plus ou moins autonome. Par contre, il ne faut pas oublier que toute proposition d'examen demeurait sujette à validation par la Commission nationale à Sèvres. L'histoire de l'élaboration des sujets prouve la nécessité d'une étroite collaboration avec l'équipe des chargés de mission en poste à la Commission nationale.

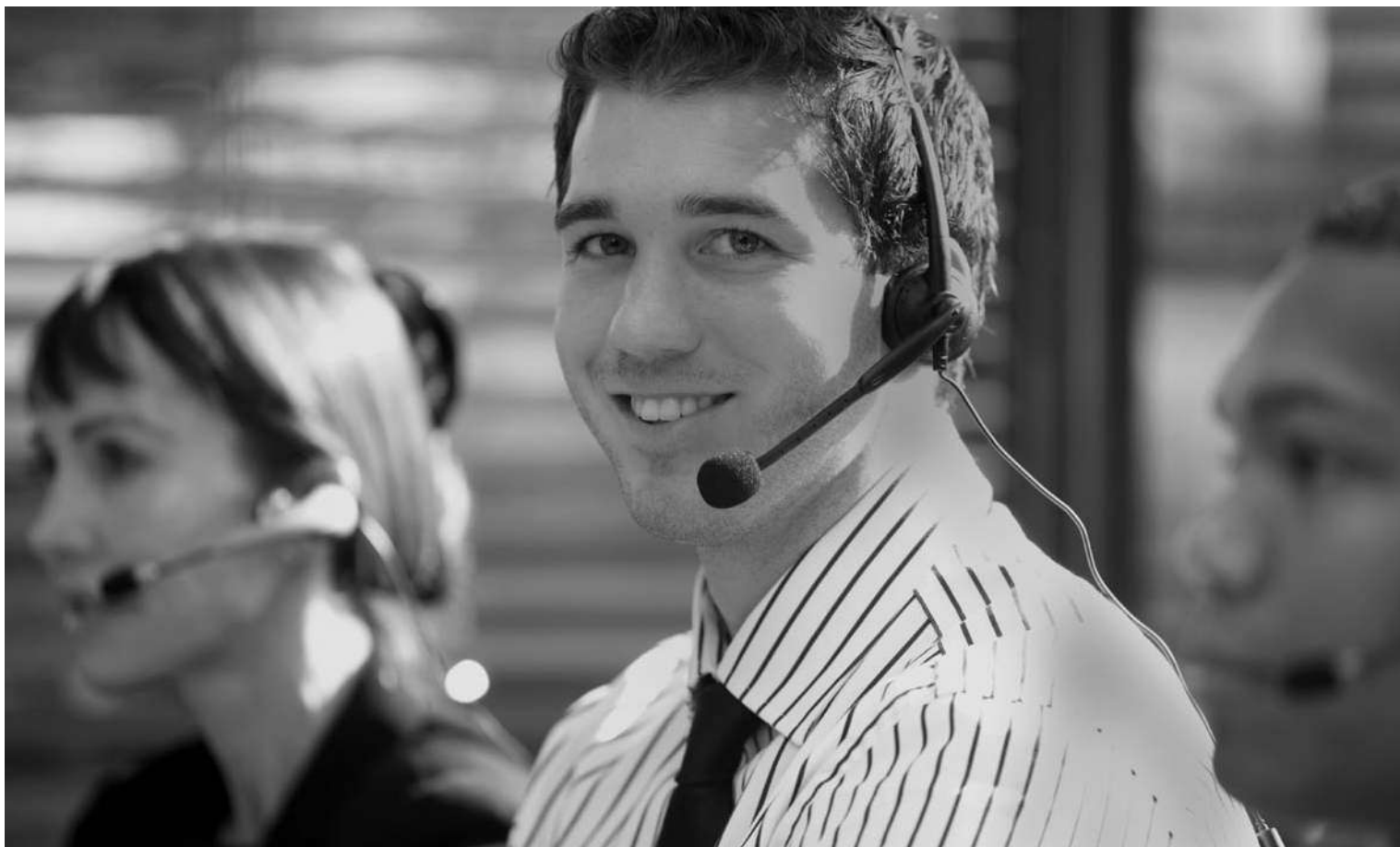
La relative autonomie des centres dans les pays francophones reflétait l'historique de la coopération culturelle et linguistique avec la France dans plusieurs domaines, mais ces relations allaient changer au fur et à mesure que la gestion des certifications évoluait vers un

système hautement centralisé qui allait répondre et répond toujours aux exigences du cadre commun européen<sup>13</sup>. En fait, il faudrait plutôt parler de l'internationalisation du DELF, ce qui permet aux élèves candidats de partout dans le monde de passer un examen ayant les mêmes exigences universelles sans tomber dans le particularisme d'un état donné. Par conséquent, la compétence en français des adolescents québécois se mesure maintenant à l'aune d'un standard dont la reconnaissance est universelle. Et ils en sortent gagnants!

## LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

L'un des engagements fondamentaux dans tout le processus d'institutionnalisation devait être la démultiplication de la formation. Certes, on pouvait dans les années 1990 faire démarrer un centre d'examen grâce à l'appui de l'Alliance française, des Instituts français et du Service de coopération des ambassades ou consulats; toutefois, dès qu'un centre atteignait une certaine masse critique, il fallait absolument former une équipe locale apte à concevoir, faire passer et évaluer les épreuves. Le modèle québécois d'institutionnalisation était probant dans la mesure où l'accent fut d'abord mis sur la formation des pionniers et la démultiplication de cette formation par ceux-ci. Compte tenu du volume croissant de la clientèle, le Service de coopération éducative ne pouvait seul porter le fardeau. Fort de ses succès, le centre d'examen se voyait obligé de développer son propre réseau de spécialistes compétents, en étroite collaboration avec le Service de coopération éducative.

Bien que la demande dans certains établissements de l'Ouest canadien s'est fait sentir dès 2000, le Service culturel de l'Ambassade de France à Ottawa n'a pas fait démarrer à ce moment un programme de formation sur le territoire du reste du Canada, ayant pris la décision dans un premier temps de se prévaloir des services de l'Alliance française et du Service culturel des consulats de France sur le territoire canadien hors Québec, décision qui, à notre avis, a ralenti l'expansion du DELF pour adolescents et la mise en place du DELF scolaire. En octobre 2000, nous avons pris un premier pas en sensibilisant le ministère de l'Éducation de l'Alberta (*Learning Alberta*) aux avantages de cette certification internationale<sup>14</sup>. En novembre de la même année, nous avons remis notre rapport de mission<sup>15</sup> au Service de coopération éducative de l'Ambassade de France à Ottawa et au Service de coopération culturelle du Consulat général de France à Québec. Ce rapport rendait compte de l'intention tout à fait sérieuse du gouvernement albertain de renforcer la didactique des langues secondes dans cette province et de jouer la carte de l'internationalisation. L'Ambassade de France a peu à peu revu la politique d'expansion du réseau des certifications sur le territoire canadien en recon-



naissance du potentiel. Aujourd'hui, plusieurs jeunes Albertains à Calgary et à Edmonton passent le DELF scolaire, et le gouvernement voit en cette offre la valeur ajoutée d'une preuve de compétence en français à portée internationale.

## DÉMARCHES INSTITUTIONNELLES ENTREPRISES POUR ASSURER LE SUCCÈS DES CERTIFICATIONS

Vu la relation étroite entre l'École et des certifications à caractère officiel, tous les centres d'examen ont dû envisager des rapports à caractère officiel avec les institutions locales. Cette réalité s'est traduite de plusieurs manières selon les pays d'implantation.

Au Québec, le programme pilote a vu le jour grâce à une entente entre le Centre d'examen du Canada (Québec), l'Université McGill et l'AIU. Sans cet engagement formel, le projet du DELF pour adolescents n'aurait pas vu le jour et nous ne connaîtrions pas le franc succès du DELF scolaire aujourd'hui.

Dès le départ, des ententes à caractère officiel ont pu faciliter le processus d'institutionnalisation. Il est donc important dans tout centre en développement de rechercher des appuis officiels et syndicaux utiles.

En fait, des discussions directes avec le syndicat des enseignants ont permis de convaincre ces derniers du bien-fondé du projet. La situation syndicale peut être particulièrement délicate, car plusieurs syndiqués peuvent croire que l'institutionnalisation d'un système de mesure et d'évaluation externe pourrait être utilisée pour mettre en question l'efficacité des membres du syndicat. Le travail des responsables du centre d'examen consistait à les convaincre de la valeur ajoutée des certifications et à obtenir l'acceptation de la part des enseignants de consacrer des heures supplémentaires à la conception, à la tenue et à la correction des épreuves. À vrai dire, ce n'est pas toujours une bataille facile. La souplesse syndicale ne s'installe que peu à peu. Les écoles québécoises ont aussi investi dans les relations avec les groupes de parents qui ne voyaient pas de prime abord les avantages du DELF pour adolescents dans un programme scolaire déjà surchargé.

Quatre ans après les premières expériences, parents et enseignants commençaient à reconnaître les avantages annoncés d'une double certification<sup>16</sup>. C'est ce qu'on pourrait appeler l'effet de *l'internationalisation locale* de la certification en français, langue seconde. Aujourd'hui, les parents sont les premiers à réclamer l'inscription de leurs enfants aux épreuves du DELF scolaire!

C'est ainsi que le DELF scolaire continue de jouer un rôle important dans le délicat processus d'insertion sociale et scolaire de la jeunesse canadienne tant au Québec que dans le reste du pays.

## RÉFÉRENCES

- <sup>1</sup> Diplôme d'études en langue française.
- <sup>2</sup> Diplôme approfondie de langue française.
- <sup>3</sup> Créée en 1860, l'Alliance israélite universelle est aujourd'hui l'une des principales organisations internationales dans le domaine de l'enseignement et de la culture juive. À partir de son siège social à Paris, l'AIU dessert un réseau d'écoles primaires et secondaires dont l'une des langues d'enseignement est le français. De ce fait, l'AIU s'implique dans des projets pédagogiques ayant pour objectif de promouvoir l'étude du français comme langue de communication internationale et de diffuser la culture juive de langue française, car l'AIU a toujours soutenu l'idée que la maîtrise du français est l'un des facteurs essentiels qui facilite l'accession au monde moderne. Son rayon d'action lui permet de joindre un grand nombre de communautés juives dans le monde, notamment en Belgique, au Canada, en France, en Espagne, aux États-Unis, en Israël et au Maroc. Plusieurs écoles secondaires juives montréalaises sont affiliées à l'AIU : Académie Beth Rivkah, Académie hébraïque, École Maïmonide, École Mesifita, École secondaire Bialik, École Yavné, Talmud Torah et Yeshiva Guedola.
- <sup>4</sup> Dès septembre 2005, le DELF pour adolescents, devenu le DELF scolaire, a été harmonisé sur le Cadre européen commun de référence pour les langues.
- <sup>5</sup> L'actuel DELF scolaire s'aligne sur les niveaux A1, A2, B1 et B2 du Cadre commun européen.
- <sup>6</sup> L'équivalent actuel du B1 et du B2.
- <sup>7</sup> Thèmes : Études, Travail, Vie quotidienne, Vie culturelle et artistique.
- <sup>8</sup> Domaines : Sciences humaines et sociales, Sciences économiques et juridiques, Sciences de la matière, Sciences de la vie, etc.
- <sup>9</sup> Centre international d'études pédagogiques. *Module DELF-DALF, Documents de référence*, p. 16. SÈVRES : Centre international d'études pédagogiques, 2003.
- <sup>10</sup> Depuis la mise en place du nouveau DELF scolaire, les inscriptions aux épreuves dans les écoles affiliées à l'AIU ont plus que doublé.
- <sup>11</sup> Malgré cette « convergence », ni le MÉLS ni l'Office québécois de la langue française (OQLF) n'ont cru bon de reconnaître l'équivalence de cette certification. Toutefois, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) reconnaît cette certification dans les dossiers d'immigration.
- <sup>12</sup> Cotte, R. *et al.* (2000). *Enquête sur le DELF pour adolescents* (inédite). SÈVRES : Commission nationale du DELF et du DALF. Sources : Raoul BOELLINGER, Directeur, Service de coopération linguistique et éducative, Ambassade de France au Chili ; François HUDELLOT, Président de la Commission de coordination du Mexique pour le DELF et le DALF, Ambassade de France à Mexico ; Francis LEGROS, Attaché linguistique, et Dominique CHEVALIER, Présidente du Jury du DELF en Pologne (Institut français de Varsovie), Ambassade de France en Pologne ; Véronique REY-RICORD, Directrice des programmes, Alliance française de Rome. Archibald, J. (2003). *L'institutionnalisation du DELF pour adolescents*. LIMA : *Actes du congrès des XIII SEDIFRALE, Français et Modernité*.
- <sup>13</sup> Le CIEP a depuis mis en place un système d'habilitation et une série d'ateliers de formation qui permet de devenir officiellement correcteurs et examinateurs DELF/DALF.
- <sup>14</sup> Archibald, J. (2000, 31 octobre). *The institutionalization of certification in French as a foreign or second language*. Edmonton : Languages: Passport for the Millennium, An International Symposium.
- <sup>15</sup> Archibald, J. (2000, novembre). *Languages: Passport for the millennium, Report*.
- <sup>16</sup> La presse locale a renforcé ce message : « Bialik leads the way in French ». *The Canadian Jewish News* (23 August 2001): B19. « The Bialik model had such a positive reaction among school authorities in Alberta that Edmonton public schools have now made a firm commitment to institutionalize the DELF for adolescents enrolled in the network of Edmonton public schools. »

# NOTES ON THE DEMOLINGUISTIC VITALITY OF THE ENGLISH-SPEAKING COMMUNITIES OF QUEBEC

Richard Y. Bourhis is a Professor in the Department of Psychology at the Université du Québec à Montréal (UQÀM) and the Director of CEETUM, Université de Montréal.

## ABSTRACT

Thirty years of language planning in favour of French (Bill 101) can be credited for ensuring that the knowledge of French is shared by 94% of the Quebec population and maintaining 82% of its population as users of French at home. The law also contributed to increasing francophone control of the Quebec economy, from 47% in 1960s to 67% today. While anglophone bilingualism increased from 37% in 1971 to 69% in 2006, this minority remains under-represented in the Quebec public administration. The out-migration of highly educated Québécois anglophones contributed to the demographic and institutional decline of this national minority in the Province. Developing the institutional vitality of Québécois anglophones offers a positive benchmark for improving the vitality of francophone minorities in the rest of Canada.

In Quebec, the ‘two solitudes’ often speak at cross purposes when we consider their respective fate in the Province: while francophones feel most concerned about the fate of their own language relative to the spread of English, anglophones feel most concerned about the decline of their own community relative to the francophone dominant majority. Thus francophones have tended to focus on the prestige and drawing power of the English language relative to French in both Quebec and North America, while ignoring the decline of the anglophone community as a national minority in the province. Conversely, anglophones have focused on the dominant position of the francophone majority in the province while asserting that French is no longer threatened as the majority language in Quebec.

## LANGUAGE POLICIES AND THE VITALITY OF LANGUAGE COMMUNITIES IN QUEBEC

The group vitality framework was originally proposed by Giles, Bourhis & Taylor (1977) to analyse the Quebec context at a time when sociolinguistic research was

developed to guide the crafting of the Charter of the French language (Bill 101) adopted by the Parti Québécois government in 1977. Group vitality was defined as that which makes a language community likely to behave as a distinctive and collective entity within multilingual settings. The more vitality a group was assessed to have, the more likely it was expected to survive collectively as a distinctive linguistic community within its multilingual environment. Conversely, groups that had little vitality would be expected to assimilate more readily and eventually disappear as distinctive linguistic communities. The vitality framework was originally developed as an analytical tool to assess the position of Quebec’s French language majority relative to the English-speaking elite of the day in three socio-structural domains: demography, institutional support, and status.

In the 1970s, four factors were identified as undermining the future vitality of the francophone majority in Quebec: 1) the decline of francophone minorities in the rest of Canada (ROC); 2) the drop in the birthrate of the Quebec francophone population from one of the highest to

one of the lowest in the Western world; 3) immigrant choice of the English rather than the French educational system for their children; and 4) anglophone elite domination of the Quebec economy. Successive Quebec governments promulgated a number of language laws designed to address each of the above factors undermining the long-term prospects of the French language in the province.

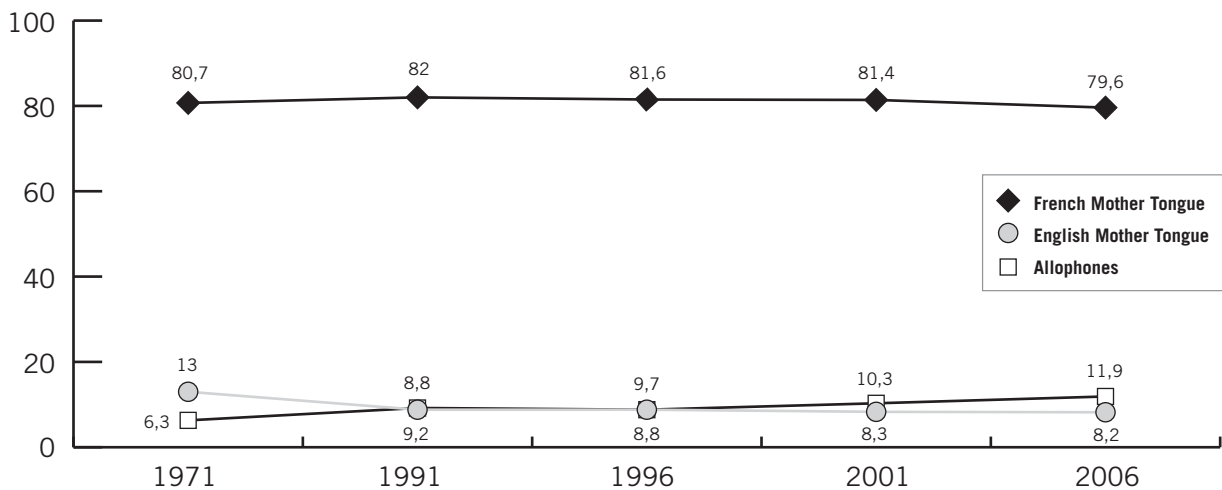
Bill 101 was the major legislative tool designed to address most of the perceived threat to the French language relative to English in Quebec (Bourhis, 1984). During the three decades following the adoption of Bill 101, many studies acknowledged its success in increasing the status and use of French relative to English in the Province (Bourhis, 2001). However, many Québécois francophones including language activists, separatist party militants and academics consider that the law did not go far enough and has been unduly diluted by Quebec and Canadian Supreme Court rulings, thus claiming that French is still threatened in Quebec (Corbeil, 2007). Numerous analyses are devoted to assessing the effectiveness of current and proposed language laws designed to more firmly establish the predominance of French in Quebec against a backdrop that highlights the increasing presence of Allophone immigrants (who have neither French nor English as a first language; Georgeault & Pagé, 2006). Numerous government commissions must also

report on the health and status of French in the province, thus keeping the language debate topical in the media and amongst various factions claiming that the French language is more or less threatened in the province. However, it is only recently that attempts were made to assess the impact of Bill 101 on the vitality of the English-speaking communities of Quebec (Bourhis 2001, 2008; Jedwab, 2004; Johnson & Doucet, 2006).

## THE DECLINING DEMOGRAPHIC VITALITY OF ANGLOPHONES IN QUEBEC

The fundamental variable likely to influence the vitality of language groups is the demographic factor. Demographic variables are those relating to the number of individuals constituting the language community, as well as the number of those who still speak the language and their distribution throughout a particular urban, regional, or national territory. The number component refers not only to the absolute number of language speakers, but also to their birth and mortality rates, endogamy/exogamy, and patterns of immigration/emigration. Furthermore, the distribution component includes such variables as the numeric concentration in various parts of the territory, the proportion of group members relative to that of other

FIGURE 1: Mother Tongue (L1) Population in Quebec: Canadian Census: 1971 to 2006



◆ French MT	4,860,410	5,585,645	5,741,435	5,802,020	5,916,840
● English MT	788,830	626,195	621,865	591,380	607,165
□ Allophones	390,415	598,445	681,285	732,180	866,000

PS: Mother Tongue (MT): First language learned at home and still understood at the time of the census.

linguistic groups, and whether or not the group still occupies its “ancestral” or “national” territory. In turn, ‘strength in numbers’ legitimizes the institutional support of language communities in domains such as education, health, business and mass-media (Harwood, Giles & Bourhis, 2004).

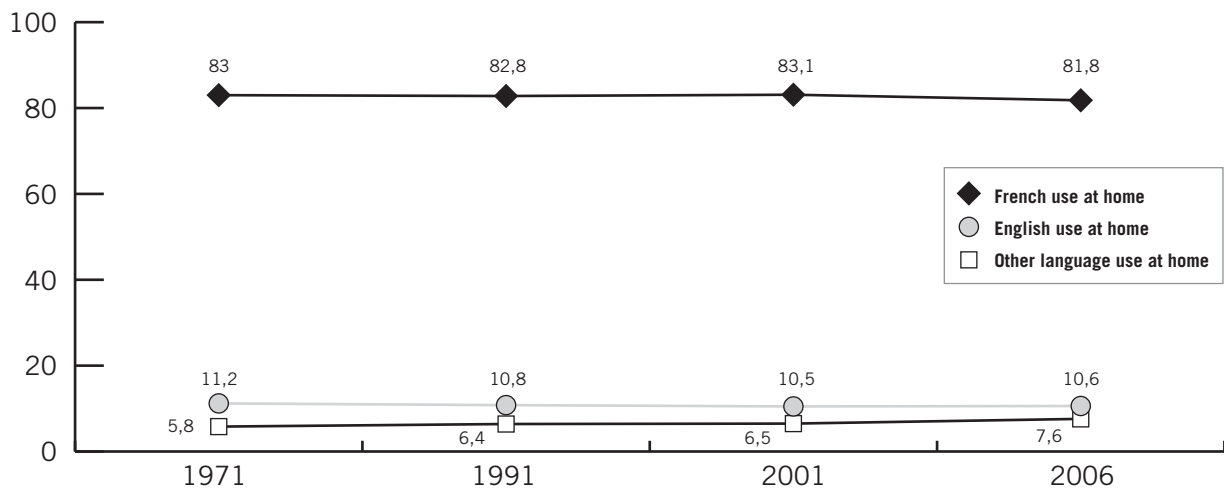
What impact did pro-French language laws have on the demographic vitality of the francophone and anglophone communities in Quebec? The immediate reactions of many francophones to Bill 101 were quite positive, given the law was seen as being effective in securing the linguistic future of the French language in the province (Bourhis, 2001). As seen in Figure 1, while the number of French mother tongue speakers increased by over a million from 1971 to 2006, the proportion of French mother tongue (L1) speakers in Quebec remained stable from 1971 (80.7%) to 2006 (79.6%). The one percent drop in the proportion of French mother tongue speakers during this period was due mostly to the increase in the proportion of Allophones in the province from 6.3% in 1971 to 11.9% in 2006.

However, in the Montreal metropolitan region, the proportion of French mother tongue speakers (L1) dropped from 68.1% (2, 255,610) in 1996, to 65.7% (2,356,980) in 2006. This decrease reflects the fact that Quebec francophones have tended to move to the outer suburbs of

Montreal during the last decades, while more than 85% of immigrants to Quebec settle in Montreal, a trend reflected in the growing proportion of Allophones residing in the Montreal region, which rose from 27.7% (484,970) in 1996 to 32.6% (594,525) in 2006. “*Nous perdons Montréal*” is the reaction of many French nationalists who fear that Québécois francophones will lose their majority city in the Quebec metropolis.

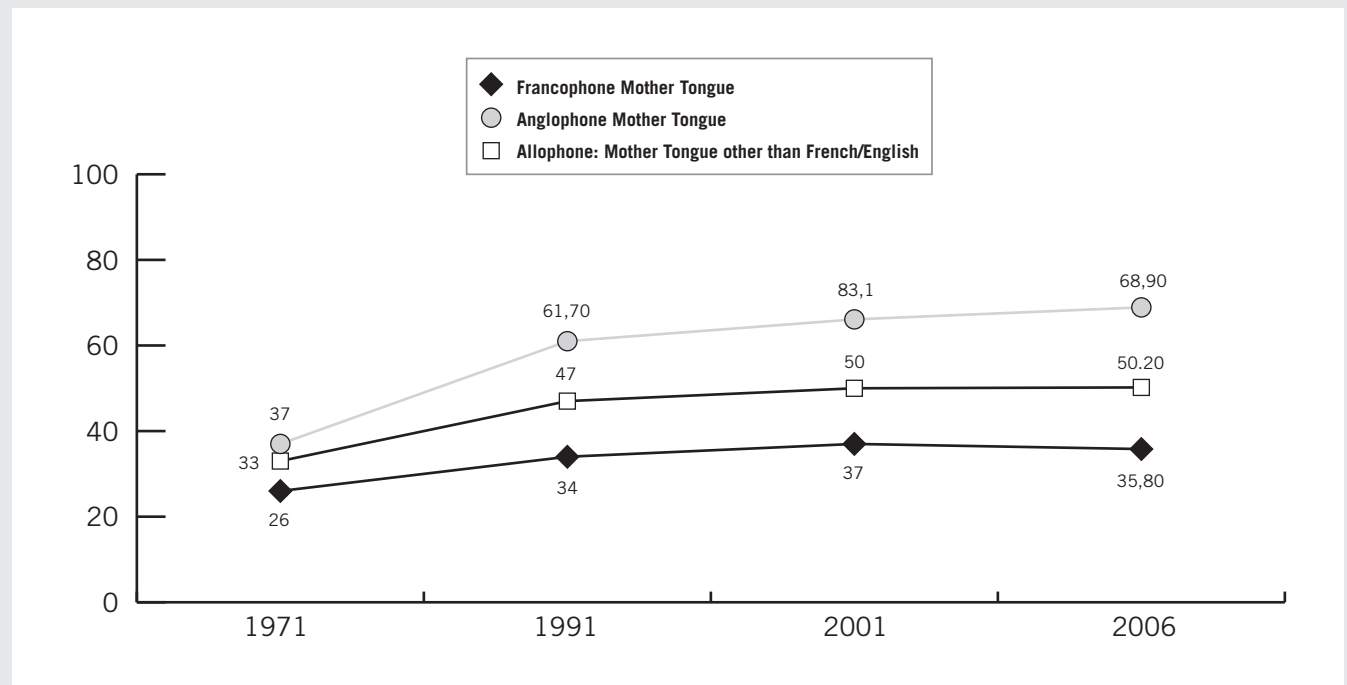
Bill 101 sought to ensure knowledge of French as the public language of all citizens. Language use at home is a private matter beyond the reach of the State. Thus language use at home (HL) should *not* be used as an indicator of the success of Bill 101 in promoting the French language. However, language use at home, when contrasted with mother tongue, can be used as an indicator of linguistic assimilation, especially for language minorities. Overall, the majority of Quebec residents have used mostly French as the language at home during the last three decades: 80.8% in 1971, 83% in 1991, and 81.8% in 2006 (see Figure 2). Taken together, trends in mother tongue and home language use suggest an increasing intergenerational transmission of French from 1971 to 2006 in Quebec. For instance, more residents reported using French at home (HL) than the number of French mother tongue speakers (L1): in 1991: L1: 5,585,645 vs. HL: 5, 651, 790 = + 66,145 (+1%); and more so

**FIGURE 2: Language used most frequently at home in Quebec population: Use of French, English & other languages Canadian Census: 1991 to 2006**



◆ French use at home	5,651,790	5,830,085	5,918,390	6,085,155
● English use at home	761,805	762,460	746,895	787,885
□ Other lang.	396,690	452,540	460,295	562,860

FIGURE 3: French – English Bilingualism in Quebec: Francophones: French L1; Anglophones: English L1; and Allophones: L1 other than French or English. Canadian Census: 1971 to 2006



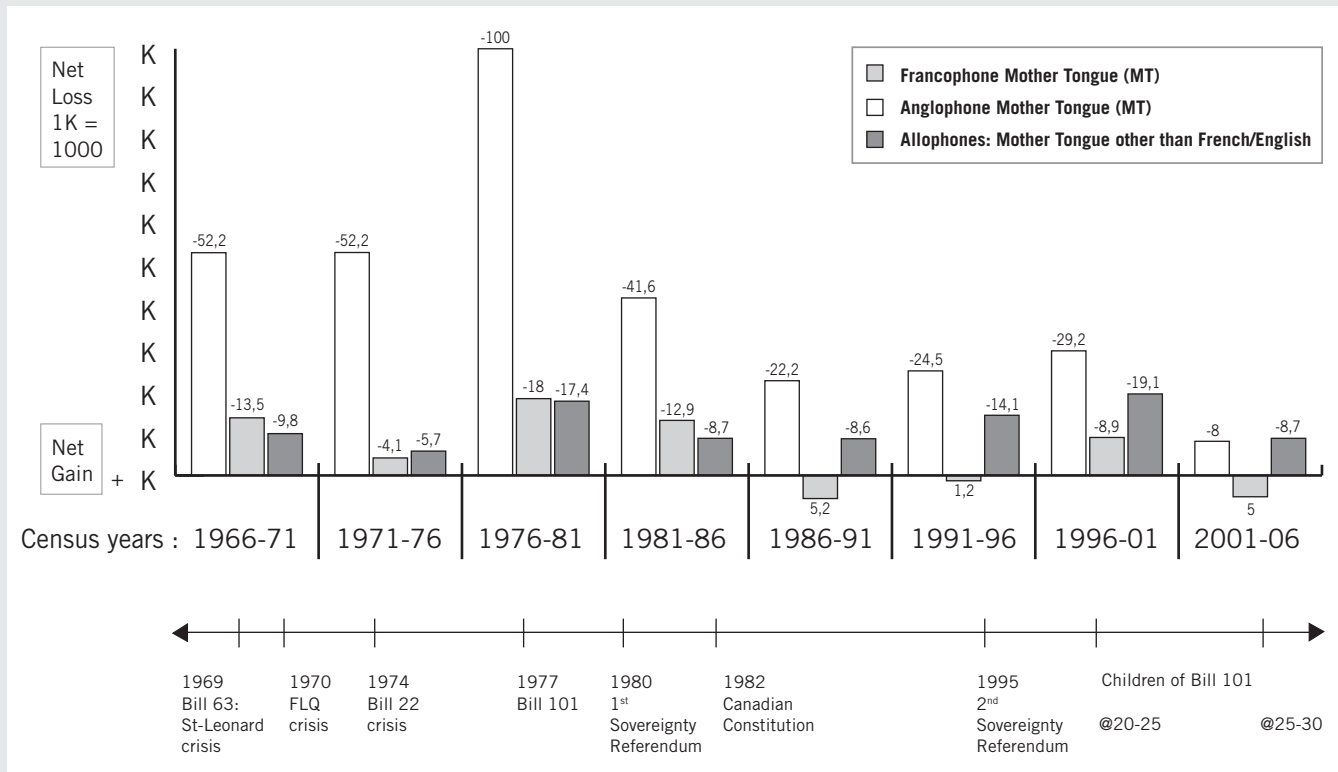
in 2006: L1: 5,916,840 vs. HL: 6,085,155 = + 168,315 (+ 2.2%). Thus, compared to the drawing power of French as the home language in 1991, the 2006 census results suggest a doubling in language shift in favour of French. Of course, French activists are most interested in the drawing power of French relative to English during this period.

When comparing scores presented in Figures 1 and 2 for English mother tongue (L1) and English use at home (HL), the following trends in private language use emerge. More Quebec individuals reported using English at home than the number of English mother tongue speakers in 1991: L1: 626,195 vs. HL: 761,805 = + 135, 610 (+21.6%); and in 2006: L1: 607,165 vs. HL: 787,885 = + 180,720 (+ 30%). Though in absolute terms, almost as many individuals switched to French as their home language (168,315) as those who switched to English (180,720) during the 2006 census period, the relative drawing power of English (+30%) remained much greater than that of French (+ 2.2%) during this period. However, it is noteworthy that English language use at home in the Quebec population dropped from 14.7% in 1971 to 10.5% in 2001, and remained at 10.6% in 2006 (Figure 2). Even if the majority of anglophones declared using English at home (85.7%) in the 2001 census, 12.5% declared using French, thereby attesting to the rising “drawing power” of French among Quebec anglophones.

While these trends could be seen as encouraging for those who wish French to increase its drawing power as the home language, French language activists remain outraged as they consider it abnormal that the language of a minority such as Quebec anglophones should have more drawing power than French as the home language in the Province. Such concerns ignore the role of English as the *lingua franca* of business, technology and culture in North America for all Quebecers.

As seen in Figure 1, Allophones increased from 6.3% of the population in 1971 to 11.9% in 2006, reflecting increasing immigration to the province. When contrasting mother tongue (L1) and home language use (HL) of Allophones in the province, one notes a steady loss in the transmission of heritage languages in the 1991 to 2006 census. In 1991, the loss in heritage language transmission in the home was: L1: 598,445 vs. HL: 396,690 = - 201,755 (- 33.7%). In the 2006 census, heritage language loss was greater: L1: 866,000 vs. HL: 562,860 = - 303,140 (-35%). Census results also showed that Allophones who declared using English as the language of the home dropped from 61% in 1996 to 49% in 2006. Conversely, Allophones who declared using French as their home language increased from 39% in 1996 to 51% in 2006. Thus by 2006, Allophones were assimilating as much to French as to English at home, though such

**FIGURE 4: Net Interprovincial Migration of Anglophones, Francophones & Allophones in Quebec**  
 Arrival – Departure = Net loss in thousands (K). Canadian Census: 1966 to 2006



language shifts represent a net loss of multilingual and multicultural diversity for Quebec society.

The growing integration of Quebec francophones within the North American economic and cultural mainstream is implied by the rise of French-English bilingualism amongst francophones especially from 1971 to 1996. As seen in Figure 3, whereas only 26% of French mother tongue speakers reported being French-English bilingual in 1971, this proportion had increased to 34% in 1996, but reached a plateau at 37% in 2001 and 36% in 2006. Thus, only a minority of francophones bother to learn English in Quebec, a trend found for other dominant language minorities in the world. In the last century many francophones who learned English experienced “subtractive bilingualism”: their acquisition of the second language (L2) was achieved at the cost of losing fluency in L1 and often resulted in cultural assimilation to English. However, francophones learning English today are more likely to experience “additive bilingualism”: a type of bilingualism contributing to greater cognitive development and a broadening of cultural horizons without undermining mother tongue skills and cultural attachment to the ingroup culture (Hamers & Blanc, 2000).

As seen in Figure 3, an increasing proportion of anglophones have become French/English bilinguals since the adoption of Bill 101: a rise from 37% in 1971 to 69% in 2006. For anglophone communities concentrated in the western sectors of Montreal who benefit from health, education and mass media institutions in English, this bilingualism is more likely to be ‘additive’ than ‘subtractive’. However, for declining anglophone minorities residing in isolated regions of the province, this bilingualism may develop to be more ‘subtractive’ than ‘additive’.

As seen in Figure 3, Quebec Allophones have become increasingly bilingual: from 33% in 1971 to 50.2% in 2006. This trend reflects in part the cumulative effect of the Bill 101 provision requesting children of international immigrants to attend French rather than English primary and secondary schools in Quebec. As seen above, Allophones have suffered more than a 30% loss of heritage language use at home, an assimilation trend suggesting the effect of “subtractive bilingualism”.

Though the English language is not threatened in Quebec, Bill 101 did have the intended effect of eroding the demographic vitality of the English-speaking minorities of the Province. Anglophone reactions to Bill 101 were largely

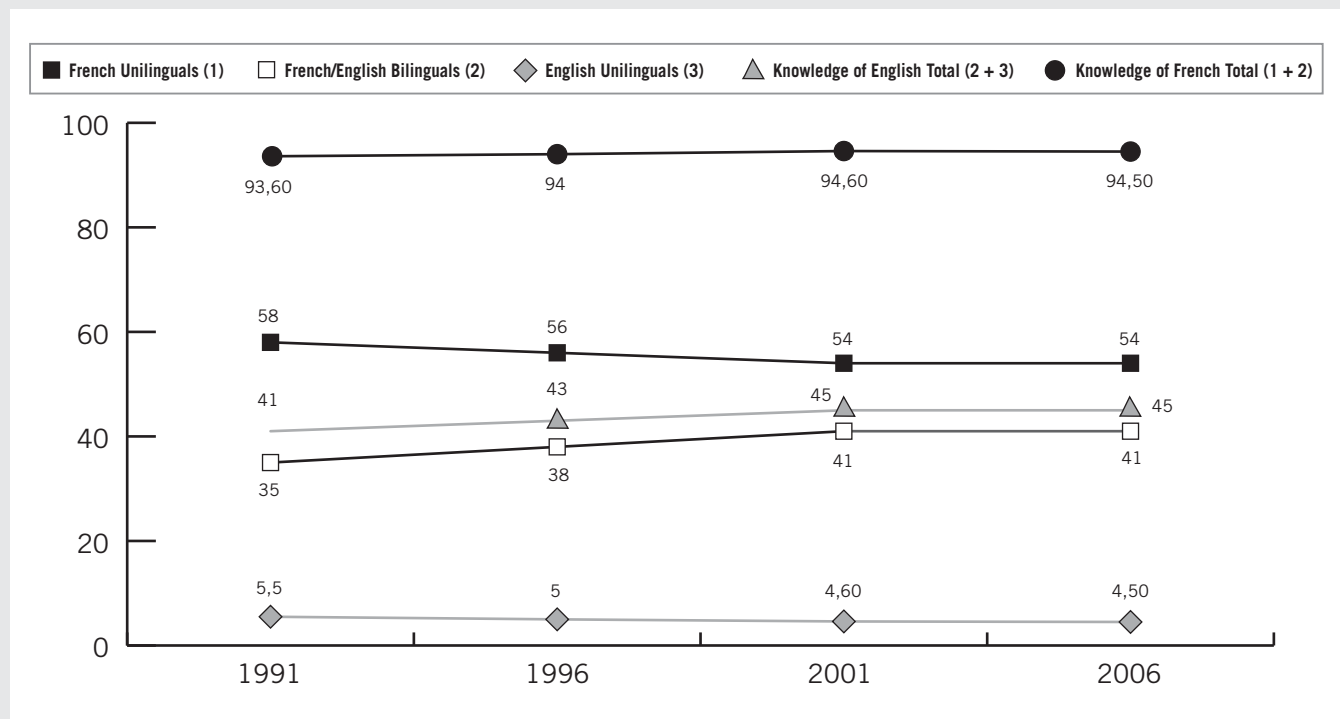
negative because the law was seen as threatening the traditional elite status of the English minority in the province (Stevenson, 1999). It forced many anglophones to see themselves as a low status minority rather than as individuals belonging to a dominant elite. Following the election of the pro-sovereignty Parti Québécois in 1976, many anglophones, dissatisfied with Quebec's language laws and fiscal policies, emigrated to Ontario and other provinces of Canada. Emigration from the province and a low fertility rate were key factors that contributed to the erosion of the demographic vitality of Quebec anglophones.

As seen in Figure 4, the outmigration of Quebec anglophones was particularly important in the decade following the election of the Parti Québécois in 1976 and the adoption of Bill 101 in 1977. However, note that anglophone out migration in the 1966 to 1976 decade coincided with the linguistic tensions surrounding the adoption of Bill 63 in 1969 and of Bill 22 in 1972. Census results showed a decline of 12% in Quebec's English mother tongue population between 1971 and 1981. This net loss of English L1 speakers occurred among the more qualified and economically mobile elements of the anglophone community, a trend still very much in evidence in the 2001 and 2006 census (Floch & Pocock, 2008). By this century, these outmigration trends took their toll on the proportion

of anglophones in Quebec. As seen in Figure 1, while English mother tongue speakers made up 13% of the population in 1971, this proportion dropped to only 8.2% by 2006, a net drop of 181,835 anglophones in the province. English mother tongue speakers also dropped in the metropolitan Montreal region, from 13.6% (451,855) in 1996 to 12.5% (448,325) in 2006. Expressed as provincial retention rate, Quebec born anglophones had a retention rate of 69 % in 1971 which dropped steadily to 50% in 2001. In contrast, the retention of Quebec born francophones was a steady 96% during the 1971 to 2001 census periods.

The out migration of many unilingual anglophones, combined with more anglophones learning French, had an impact on the proportion of anglophones who declared having knowledge of French as a second language in the province. Thus for anglophones who stayed in Quebec, the percentage of bilinguals increased from 37% in 1971 before the adoption of Bill 101, to as much as 68.9% in 2006 (Figure 3). The 2006 census also showed that as many as 80% of young anglophones (between 15 and 30 years of age) were bilingual in Quebec. However, according to Magnan (2004), this high rate of bilingualism among young anglophones was not sufficient to prevent their exodus from the province. Magnan's study revealed that it was their feeling of not being accepted by the francophone majority,

FIGURE 5: Knowledge of French and English in Quebec Population: Canadian Census: 1991 to 2006



“Group vitality was defined as that which makes a language community likely to behave as a distinctive and collective entity within multilingual settings. The more vitality a group was assessed to have, the more likely it was expected to survive collectively as a distinctive linguistic community within its multilingual environment.”

especially in the workplace, that forced many anglophones to emigrate from Quebec. A study by the *Quebec Human Rights Commission* showed that whereas Quebec anglophones made up 8 % of the provincial working population, their presence as employees in the Quebec government public service was less than 2%, a trend obtained after controlling for French language skills, number of anglophones applying for Quebec government jobs, and years of experience in the Quebec workforce (CDPDJ, 1998). Surveys also revealed that political uncertainty due to the separatist movement, pro-French language laws, and more promising economic opportunities in the ROC remain important reasons for the outmigration of young anglophones. In their recent analysis based on the 2001 census, Flock & Pocock (2008) showed that anglophones who left Quebec were almost as likely to be bilingual (61.4%) as those who stayed (70.7%), suggesting that lack of French-English bilingualism is not the main reason for the dearth of anglophones in the Provincial Public Administration or their exodus from Quebec.

Despite an optimal rate of intergenerational transmission, it is clear that the Quebec anglophone minority is experiencing a sharp decline on more fundamental indicators of demographic vitality such as absolute and relative group numbers, outmigration, and fertility rates. With a declining fertility rate from 3.3 children per woman in 1961 to only 1.4 in 2001 and few prospects for a substantial immigration from Anglo-Canada, Quebec Anglophones have recognized their growing dependence on the linguistic integration of Allophones and international immigrants who settle in the province. However, Figure 4 also shows that Allophones have also been steadily leaving Quebec since Bill 101, including the children of Bill 101 in 1996–2001 (-19,000) and in 2001–2006 (-8,700).

Growing linguistic tensions between the francophone and anglophone host communities put added pressure on Allophone minorities to openly “take sides” in the Quebec linguistic debate (Bourhis, 1994). One response of Allophones was to learn both French and English. As seen in Figure 3, the rate of French-English bilingualism amongst Allophones increased since 1971 with as many as 80% of young Allophones (age 15-30) declaring they were French-English bilinguals in 2006. With the knowledge of their heritage language, as many as 50% of Quebec Allophones can be considered trilingual, thus creating a linguistic and

cultural capital that contributes to the diversity of Quebec society, especially in Montreal.

A key role of Bill 101 was to promote the conditions necessary to ensure the widespread knowledge of French as the shared public language of Quebec society. Figure 5 provides data on the knowledge of French and English amongst the population of Quebec based on the 1991 to 2006 Canadian census. Figure 5 shows there are still some English unilinguals in Quebec, though their share of the provincial population dropped from 5.5% in 1991 to 4.5% in 2006. Most English unilinguals are older anglophones who did not leave Quebec and a number of recent Canadians from the ROC, as well as some new Canadians recently established in the province. In contrast, more than 50% of the Quebec population can afford to stay unilingual French in the province: 58% in 1991 and 54% in 2006. French-English bilingualism in the general population of Quebec is slowly rising from 35% of the population in 1991 to 41% in 2006. The knowledge of English is also rising in the province: from 41% of the population in 1991 to 45% in 2006. However, the greatest success of Bill 101 has been its role in ensuring that the vast majority of the provincial population knows French: a steady majority of 93.6% in 1991 and 94.5% in 2006. Taken together, these trends show that Bill 101 had the effect of improving the demolinguiistic ascendancy of the francophone majority in Quebec.

## THE ECONOMIC ASCENDANCY OF QUÉBÉCOIS FRANCOPHONES

In an interview a year before his death, Camille Laurin, the architect of Bill 101, stated that: “*The ultimate goal of the Charter of the French language was to insure that more and more francophones seize power in business, that they become the directors and CEOs, and that the Quebec economy be at last controlled by them.*” (Picard, 2003, p. 247-248). This ascendancy was largely achieved as is evident in the growth of ownership of Quebec’s economy by francophone firms, from 47% in the 1960s to 67% today.

Based on census data, a recent study used the labour income of unilingual francophone men to calculate the percent advantage of being unilingual or bilingual in the Quebec workforce from 1970 to 2000, and this by controlling for level of education, years of work experience in Quebec and number of weeks in paid employment in the

province (Vaillancourt, Lemay & Vaillancourt, 2007). While a unilingual anglophone had a 10.1% income advantage over a unilingual francophone in 1970, by 2000 it was the unilingual francophone that had an 18.1% income advantage over unilingual anglophones. While bilingual anglophones had a 17% income advantage over a unilingual francophone in 1970, this advantage was reduced to a zero advantage by 2000. In contrast, bilingual francophones maintained their income advantage over unilingual francophones: 12.6% in 1970 and 12.2% in 2000. The income position of Allophone men relative to francophone unilinguals declined substantially from 1970 to 2000 in Quebec. While English-speaking Allophones had zero advantage in 1970, they suffered a -30% income disadvantage relative to francophone unilinguals in 2000. While French-speaking Allophones contribute to the French fact in Quebec, they gained 0% income advantage relative to francophone unilinguals in 1970, and were suffering a -33.9% income disadvantage relative to francophone unilinguals in 2000. Finally, while French-English bilingual Allophones enjoyed a 6% income advantage over francophone unilinguals in 1970, such trilingual Allophones were suffering a -11.8 % income disadvantage relative to francophone unilinguals in 2000. Despite these economic trends in favour of unilingual francophones, survey results and testimonials during the 2007 Commission on 'Reasonable Accommodation' showed that many Québécois francophones still felt somewhat threatened and ambivalent about the presence of 'others' in the province, including Quebec allophones and anglophones (Bouchard & Taylor, 2008).

## CONCLUDING NOTES

The demographic decline of the anglophone population undermines the institutional vitality of the English speaking communities of Quebec (Bourhis, 2008). The closure of English schools and hospitals in the last decades attest to this institutional decline. Maintaining and developing the institutional vitality of Quebec anglophones may reduce youth out migration, thus improving future overall vitality on the demographic front. Developing better prospects for Quebec anglophone institutional vitality provides a positive benchmark for improving the vitality of francophone minorities in the rest of Canada. Despite the increasing linguistic and cultural diversity of Canadian society, the future of Canadian unity still rests on the vitality developments of its two national minorities: the English-speaking communities of Quebec and the francophone communities established in the rest of Canada.

## BIBLIOGRAPHY

- Bouchard, G. & Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir: Le temps de la conciliation*. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. Québec : Gouvernement du Québec.
- Bourhis, R.Y. (1984). Language policies in multilingual settings. In R.Y. Bourhis (Ed.), *Conflict and language planning in Quebec* (pp. 1-28). Clevedon, Avon, UK: Multilingual Matters.
- Bourhis, R.Y. (1994). Ethnic and language attitudes in Quebec. In J. Berry & J. Laponce (Eds.), *Ethnicity and culture in Canada: The research landscape* (pp. 322-360). Toronto: University of Toronto Press.
- Bourhis, R.Y. (2001). Reversing language shift in Quebec. In J.A. Fishman (Ed.), *Can threatened languages be saved?* (pp. 101-141). Clevedon, Avon, UK: Multilingual Matters.
- Bourhis, R.Y. (2008). The English-speaking communities of Quebec: Vitality, multiple identities and linguisticism. In R.Y. Bourhis (Ed.), *The vitality of the English-speaking communities of Quebec: From community decline to revival* (pp. 127-164). Montreal, QC: CEETUM, Université de Montréal. Retrieved from [www.ceetum.umontreal.ca](http://www.ceetum.umontreal.ca); [www.qcgn.ca](http://www.qcgn.ca).
- CDPDJ. (1998). *Les programmes d'accès à l'égalité au Québec: Bilan et perspectives*. Québec: Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Corbeil, J.C. (2007). *L'embaras des langues: Origine, conception et évolution de la politique linguistique québécoise*. Montréal, QC: Québec Amérique.
- Floch, W. & Pocock, J. (2008). The socio-economic status of English-speaking Quebec: Those who left and those who stayed. In R.Y. Bourhis (Ed.), *The vitality of the English-speaking communities of Quebec: From community decline to revival* (pp. 35-61). Montreal, QC: CEETUM, Université de Montréal. Retrieved from [www.ceetum.umontreal.ca](http://www.ceetum.umontreal.ca); [www.qcgn.ca](http://www.qcgn.ca).
- Georgeault, P. & Pagé, M. (2006). *Le français, langue de la diversité québécoise*. Montréal, QC : Québec Amérique.
- Giles, H., Bourhis, R.Y. & Taylor, D. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (Ed.), *Language, ethnicity and inter-group relations* (pp. 307-348). London: Academic Press.
- Hamers, J.F. & Blanc, M.H.A. (2000). *Bilinguality and bilingualism* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Harwood, J., Giles, H. & Bourhis, R.Y. (1994). The genesis of vitality theory: historical patterns and discursive dimensions. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, 167-206.
- Jedwab, J. (2004). *Going forward: The evolution of Quebec's English-speaking Community*. Ottawa, Ontario: Office of the Commissioner of Official Languages.
- Johnson, M. & Doucet, P. (2006). *A Sharper view: Evaluating the vitality of official language minority communities*. Ottawa: Office of the Commissioner of Official Languages.
- Magnan, M.O. (2004). "To stay or not to stay" migration des jeunes anglo-québécois : *Revue de la littérature*. Montréal, Québec : Institut national de la recherche scientifique.
- Picard, J.C. (2003). *Camille Laurin: L'homme debout*. Montréal, Boréal.
- Stevenson, G. (1999). *Community besieged: The anglophone minority and the politics of Quebec*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Vaillancourt, F., Lemay, D. & Vaillancourt, L. (2007). *Laggards no more: The changed socioeconomic status of francophones in Quebec*. C.D. Howe Institute Background, 103. Retrieved from [www.cdhowe.org](http://www.cdhowe.org).

# L'IMMERSION FRANÇAISE AU CANADA. D'OÙ VENONS-NOUS ? OÙ ALLONS-NOUS ?

## RÉFLEXIONS PERSONNELLES

Marie-Joie Brady est candidate au doctorat en science politique à l'Université d'Ottawa. Elle y est chercheuse associée à la Chaire de recherche sur la francophonie et les politiques publiques, en plus d'être boursière de la Fondation Trudeau. Elle remercie cette dernière de son appui financier.

### 1. POURQUOI PARLER D'IMMERSION FRANÇAISE DANS UN NUMÉRO DE *THÈMES CANADIENS* CONSACRÉ AUX MINORITÉS DE LANGUE OFFICIELLE ET À LA JEUNESSE ?

Fréquenter un programme d'immersion française au Canada, ce n'est pas anodin. Choisir l'anglais ou le français comme langue d'apprentissage est un choix dicté par un ensemble de facteurs : la volonté de mobilité économique, le parti-pris envers la sauvegarde et le rayonnement d'un groupe linguistique, le souhait d'assurer à ses enfants un développement culturel peu répandu. C'est également un choix politique inspiré par les rapports de pouvoir entre les deux communautés de langue officielle et par la valeur qu'on attribue au monolinguisme, au bilinguisme, au français et à l'anglais. Dans le cadre de l'immersion française, à l'instar de l'énoncé de vision de l'association *Canadian Parents for French*, un parti-pris pour l'apprentissage du français en représente un pour la dualité linguistique au Canada : « Un Canada où francophones et anglophones vivent ensemble en se respectant mutuellement, en comprenant et appréciant leurs langues et leurs cultures et où la dualité linguistique fait partie intégrante de la société<sup>1</sup>. »

Toutefois, un texte paru récemment dans le *Globe and Mail* rappelle que le choix d'envoyer ses enfants à l'école d'immersion française n'est pas nécessairement un signe d'appui incontestable au fait français au Canada<sup>2</sup>. L'immersion française (ou dans une autre langue comme l'auteur le rappelle) représente pour certains parents un accès à une forme subventionnée d'éducation élitiste où les classes par exemple comportent un ratio professeur/élève plus petit que dans les classes régulières. Ainsi, la participation à l'immersion française n'est pas un garant de la vitalité du bilinguisme au Canada, encore moins de la vitalité du français. La vitalité du bilinguisme et du fait

français au Canada est une lutte constante et complexe. Elle s'observe à travers l'apprentissage des langues officielles dans un contexte de bilinguisme additif<sup>3</sup>, dans l'application généreuse de la *Loi sur les langues officielles* (plutôt qu'une application minimaliste<sup>4</sup>); la couverture médiatique, l'accès à des médias francophones et à des créations culturelles en français; l'accès à la justice en français; l'offre de services médicaux dans cette langue; en plus de l'accès à un enseignement en français langue première. L'immersion française fait partie d'un vaste système de légitimation du fait français au Canada et la participation à l'immersion française est une façon de montrer une solidarité envers celui-ci.

### 2. MAIS OÙ EN EST-ON AU CANADA EN MATIÈRE D'IMMERSION FRANÇAISE ?

Le tableau 1, tiré d'une analyse de Statistique Canada qui résume les résultats d'une étude du Programme international pour le suivi des acquis des élèves réalisée en 2000, présente le portrait de la fréquentation des écoles d'immersion française.

Comme on peut le voir, la fréquentation des écoles d'immersion française est la plus élevée dans les provinces de l'Atlantique, particulièrement au Nouveau-Brunswick, la seule province officiellement bilingue du pays. On note également la féminisation de l'apprentissage du français en immersion. Graham Fraser note d'ailleurs que des chercheurs ont tiré la sonnette d'alarme sur ce point. Il note, à l'instar de ces recherches, que les garçons sont victimes de préjugés défavorables selon lesquels ils ont moins de chance de réussir en français que les filles<sup>6</sup>.

TABLEAU 1 : Pourcentage d'élèves inscrits en immersion française et en immersion française précoce par province canadienne en 2000<sup>5</sup>

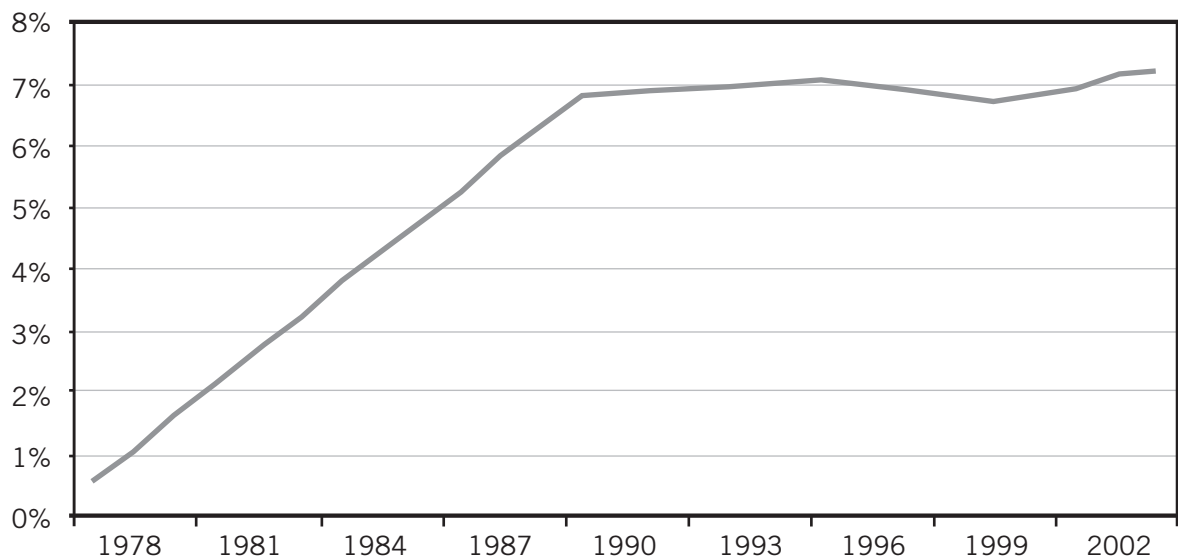
	INSCRITS EN IMMERSION EN FRANÇAIS	INSCRITS EN IMMERSION ET AYANT ENTREPRIS LE PROGRAMME AVANT LA 4 <sup>E</sup> ANNÉE (IMMERSION PRÉCOCE)	FILLES EN IMMERSION
Terre-Neuve-et-Labrador	7 %	57 %	64 %
Île-du-Prince-Édouard	20 %	59 %	58 %
Nouvelle-Écosse	12 %	21 %	58 %
Nouveau-Brunswick	32 %	39 %	61 %
Québec	22 %	74 %	52 %
Ontario	6 %	57 %	64 %
Manitoba	6 %	90 %	60 %
Saskatchewan	3 %	87 %	65 %
Alberta	4 %	80 %	59 %
Colombie-Britannique	2 %	55 %	61 %

### 3. COMMENT A ÉVOLUÉ LA FRÉQUENTATION DES ÉCOLES D'IMMERSION DE LANGUE FRANÇAISE DEPUIS 1978 ?

Plus de 300 000 élèves canadiens sont inscrits à des programmes d'immersion française au Canada, dont 115 000 en Ontario<sup>7</sup>. En pourcentage, le nombre d'élèves en immersion depuis la fin des années 1980 se maintient entre 6% et 8% de tous les effectifs scolaires. Le tableau 2 présente d'ailleurs la courbe d'évolution de la fréquentation des programmes d'immersion française au Canada.

### 4. QUELLES SONT LES TENDANCES POUR L'AVENIR EN MATIÈRE D'OFFRE DE PROGRAMMES D'IMMERSION FRANÇAISE ET DE FRÉQUENTATION DES ÉCOLES D'IMMERSION FRANÇAISE ?

À la lumière de ces statistiques, la fréquentation des programmes d'immersion française semble avoir atteint un plateau, autour des 7% de tous les effectifs scolaires du Canada. Bien que « [l']immersion française [soit] l'une des expériences éducatives les mieux réussies de l'histoire du

TABLEAU 2 : Taux de participation aux programmes d'immersion française chez les élèves admissibles<sup>8</sup>

Canada»<sup>9</sup>, selon le Commissaire aux langues officielles Graham Fraser, il remarque un problème d'attitude envers le français : un manque de valorisation par le personnel enseignant, un problème dans l'offre de cours, un manque de personnel qualifié, des espaces d'enseignement souvent déficients, etc.

Pour augmenter la fréquentation des programmes d'immersion au Canada, l'Association *Canadian Parents for French* propose trois mesures :

- « donner aux parents et aux élèves des renseignements factuels sur les attentes liées à la maîtrise du français pour tous les types de programmes de FLS ;
- donner aux parents et aux élèves des renseignements factuels sur les avantages scolaires, cognitifs et professionnels associés à la connaissance des deux langues officielles ;
- augmenter les possibilités pour les diplômés de l'immersion française de poursuivre des études postsecondaires en français et s'assurer que les conseillers et conseillères en orientation, les élèves et les parents sont au courant de l'existence de telles possibilités<sup>10</sup>. »

Des chercheurs et vulgarisateurs travaillent à faire connaître les attentes sur le plan de la maîtrise du français mais d'abord et surtout les avantages liés à l'apprentissage d'une seconde langue. Quant à la troisième proposition, notons deux récentes avancées. L'Université d'Ottawa a récemment mis en place un régime d'immersion française, dans plus de 50 programmes. L'Université Simon Fraser de Vancouver a quant à elle ouvert un Bureau des affaires francophones et francophiles chargé de mettre sur pied des cours enseignés en français à la faculté des sciences sociales et des lettres et à la faculté d'éducation. Les programmes d'immersion française doivent également faire face à une pénurie d'enseignants. Dès 2006, *Canadian Parents for French* remarquait cette pénurie, faute de diplômés et à la lumière des mises à la retraite de nombreux professeurs<sup>11</sup>. D'ailleurs, les coupures budgétaires des années 1990 ont créé un vide dans l'offre de programmes d'immersion française et dans le remplacement des effectifs enseignants. Il importe de réinvestir dans les programmes afin de s'assurer que les mises à la retraite ne mettent pas les programmes en danger. Souhaitons d'ailleurs que la décision du gouvernement du Nouveau-Brunswick de retarder le début des cours de français langue seconde jusqu'en cinquième année n'est qu'une anomalie, plutôt que le début d'un retrait de l'offre de programmes d'apprentissage du français.

## RÉFÉRENCES

- <sup>1</sup> Canadian Parents for French. (2008). Au sujet de nous. Page consulté le 4 mai 2008, <http://www.cpf.ca/french/A%20propos%20de%20CPF/Index.htm>.
- <sup>2</sup> Yakabuski, K. (2008, 5 avril). Bilingualism: A failed policy? Language neurosis is our identity. *Globe and Mail*.
- <sup>3</sup> « Il y a bilinguisme additif lorsque l'apprentissage d'une langue ne menace pas le maintien ou l'acquisition d'une autre langue » (gras et italiques dans l'original). Le bilinguisme soustractif, à l'opposé, se manifeste lorsque « [l]e contact avec la langue majoritaire est d'une telle intensité que la langue minoritaire s'y trouve négligée, étouffée. L'apprentissage de la langue majoritaire se fait alors au détriment de la langue de la minorité. Chez les membres d'une minorité, le bilinguisme soustractif mène graduellement à l'assimilation linguistique et à la perte de l'identité culturelle. » Landry, R. (2004). *La francité familioscolaire*. Connexions 2004. Publication pour les familles exogames. La Fédération des parents francophones de l'Alberta, 26-30.
- <sup>4</sup> Voir à ce titre les critiques du Commissaire aux langues officielles dans son dernier rapport annuel publié en 2007 et disponible dans l'Internet à [http://www.ocolclo.gc.ca/docs/f/2006\\_07\\_f.pdf](http://www.ocolclo.gc.ca/docs/f/2006_07_f.pdf), tout particulièrement les pages 7 à 9.
- <sup>5</sup> Statistique Canada. (2004). L'immersion en français trente ans plus tard. Page consultée le 4 mai 2008, [http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/200406/imm\\_f.htm](http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/200406/imm_f.htm).
- <sup>6</sup> Graham Fraser. (2007, 12 avril). L'enseignement de la langue seconde : Un élément essentiel du dialogue à l'échelle nationale au Canada. Discours prononcé devant des parents et les commissaires du conseil scolaire du district de Toronto. Toronto. [http://www.ocolclo.gc.ca/html/speeches\\_discours\\_12042007\\_f.php](http://www.ocolclo.gc.ca/html/speeches_discours_12042007_f.php).
- <sup>7</sup> Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). *Carnet du savoir : l'enseignement en immersion française au Canada*. Page consultée le 8 mai 2008, [http://www.cclcca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL20070517\\_French\\_Immersion\\_programs.htm?Language=FR](http://www.cclcca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL20070517_French_Immersion_programs.htm?Language=FR).
- <sup>8</sup> Graham Fraser. (2007). L'enseignement de la langue seconde.
- <sup>9</sup> Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). *Carnet du savoir : l'enseignement en immersion française au Canada*.
- <sup>10</sup> Graham Fraser. (2007). L'enseignement de la langue seconde.
- <sup>11</sup> Canadian Parents for French. (2006). L'État de l'enseignement du français langue seconde au Canada 2006. Page consultée le 8 mai 2008, <http://www.cpf.ca/french/Ressources/FSL2006/CPFAnnualF.pdf>. Canadian Parents for French. (2006). L'État de l'enseignement du français langue seconde au Canada 2006 : Tableau 3 : Raisons des pénuries d'enseignants. Page consultée le 8 mai 2008, <http://www.cpf.ca/french/Ressources/FSL2006/Tableau%203%20raisons%20des%20p%20E9nuries.pdf>; et L'État de l'enseignement du français langue seconde au Canada 2006 : Tableau 2 : Pénuries attendues d'enseignants en FLS. Page consultée le 8 mai 2008, <http://www.cpf.ca/french/Ressources/FSL2006/Tableau%202%20P%20E9nuries%20attendues.pdf>.

# MINORITY FRANCOPHONE YOUTH AND THE FUTURE

Stacy Churchill, Professor Emeritus, University of Toronto, is currently Distinguished Research Fellow, Official Languages and Bilingualism Institute, University of Ottawa. Prof. Churchill has done research on francophone minorities throughout Canada. He participated as an expert witness in Charter cases related to francophone schooling and has been involved in language policy evaluation and development at the federal and provincial levels.

## ABSTRACT

The central issue of francophone community vitality is whether the current generation of francophone youth will transmit a sense of identity to their children. During the last four decades, significant changes in opportunities for schooling, social advancement and legal recognition of minority rights have helped smooth the way for minority youth. At the same time, demographic decline and a host of other factors pose extraordinary challenges, not the least of which is the fact that progressively larger numbers of francophone children are born in families with one francophone and one non-francophone parent. The essay examines the challenges and forecasts an optimistic outcome where today's youth will transmit to their children an evolved, dynamic culture that is adapted to new social realities.

Francophone minorities outside Quebec, particularly children and youth, have been a constant part of my career as a university researcher for a period stretching back to the late 1960s. This special issue on youth and minorities allows us to reflect upon the accomplishments in official language policies and upon their impact on the prospects for survival of minority communities. Several of the questions proposed for discussion centre around one main issue: the relationship between minority youth, the vitality of their communities and what this means for public policy.

When we speak of community vitality, it is hard to escape the standard measures of academic sociologists, sociolinguists and demographers: the usual mix of statistics such as mother tongue, language most spoken in various settings, participation in minority institutions, and transmission of language from one generation to the next. Use of such indicators is appropriate for a country that is officially bilingual and desires to ensure the equitable development of two great language communities. I support the use of such of indicators and have worked to help put in place public policies that promote vitality in the dimensions they measure.

But community vitality is more than the sum of abstract indicators. Community vitality is an ideal construct that is hypothesized to be at the root of community survival. For me, community vitality consists of two components: first, the ability of a group of people to transmit from generation to generation a sense of identity; second, the

ability of the community to adapt and change the way identity is expressed, in order to meet new circumstances without losing a sense of continuity. Depending upon the circumstances, human communities have had to rely upon very diverse indicators. For long periods of time, the Jewish Diaspora was not defined in terms of use of the Hebrew language. But for recent generations of Jewish children born in Israel to families originating in the Diaspora, the Hebrew language is a fundamental identity trait. New circumstances create new identifiers of community belonging.

For our Francophone minorities, the transformations of the last forty years have created a new set of circumstances in nearly every dimension of life – political, social, economic, religious, ideological and demographic. Francophone children and youth are at the juncture or *la charnière* of the past, present and future of community vitality. If young people are in a position to create identities based upon continuity with the communities of their parents **and** to shape their own lives to face current and future changes of circumstances, then their communities will survive and we will be able to look back in a generation and speak of their “community vitality.”

In short, the only true measure of community vitality is in how children and youth live out their lives and what identities they adopt. Can we say that youth in official language minorities will find it easier than did their parents to live as a minority and to transmit their languages and culture to the next generation? In the absence of a reliable

crystal ball, we can only point to the impact of changing circumstances upon their prospects. Let us begin with areas of major positive change, then confront them with the challenges presented by societal evolution.

## PUBLIC SCHOOLING, ECONOMIC ADVANCEMENT, RECOGNITION

Public education is the most important area of positive change for minority survival. Until about the age of 20, the experience of formal education is the main ingredient of the lives of children and youth outside the family. For minority francophone children, educational improvements since the mid-1960s have been decisive. The deplorable conditions of public schooling for minority francophones outlined in the report of the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism – in most provinces, a denial of opportunity to study in their own language and, in places where French was not completely forbidden as a language of instruction, substandard schooling – have now changed for the better. A network of elementary and secondary schools, where French is the language of instruction and where control is vested in the minority communities, exists in all the provinces and territories, guaranteed by Article 23 of the Canadian Charter of Rights and Freedoms.<sup>1</sup>

Even though access is not protected under the constitution, a growing number of post-secondary institutions provide academic programs in a variety of disciplines, making it possible for some francophones to continue on to higher education without requiring them to study in English. The consequences of better primary and secondary education together with better access to post-secondary learning are enormous. Educational attainment of younger francophones, as measured by years of formal education, has risen to levels comparable to the average of the non-francophone population. In turn, earnings differentials have been reduced or eliminated, depending in large measure upon factors such as geographical location (urban/rural, region of country) rather than language choices.

These positive changes in the field of education are a by-product of a process of gradually increasing levels of recognition of the official linguistic minorities in Canadian law and society. Recognition has often been accompanied by legislation or policies to improve availability of provincial and municipal governmental services in French, paralleling the vast improvements in federal service levels. New Brunswick, as an officially bilingual province, has moved the farthest in formal recognition and related institutional changes to enhance the strength of official linguistic minorities. But every province except British Columbia and Newfoundland and Labrador has implemented measures to recognize the official languages

or the provision of French-language services. Beginning in the mid-1990s, the federal government signed cooperative agreements to facilitate these changes.<sup>2</sup> A further step in this direction has been the gradually increasing enforcement of provisions of Part VII of the Official Languages Act, obligating federal institutions and agencies to develop programs that “[enhance] the vitality of the English and French linguistic minority communities in Canada and [support] and [assist] their development”.

One cannot predict the long-term effects of better schooling, improved life chances, public recognition, better public services and actions in economic and other fields to “enhance the vitality” of communities. In the short term, however, a few conclusions are possible. First, without the massive development of schooling and higher education in French, it is certain that much larger proportions of children born to francophone parents would have completely abandoned their use of French and replaced it by English. The benefits of improved instruction are obvious and extremely positive for minority community survival. Secondly, we are certain that the growing recognition of official linguistic minorities in laws and public institutions has a dramatic effect in developing a sense of “permanence” for minority francophone communities, whose very existence was officially ignored for generations. We cannot deny that without the many measures taken by public authorities in the last four decades, the chances of survival of most communities and the prospects for today’s minority youth would have been severely diminished.

## DEMOGRAPHY, SOCIAL EVOLUTION AND IDENTITY CHALLENGES

To answer succinctly one of the questions proposed for authors in this special issue, looking ahead to 2020, I am optimistic about the situation of French-speaking linguistic minorities in Canada. But not complacent. The present situation is similar to that of building a house where the foundations, the walls and the rafters have been put in place, but the roof and windows are still missing. Without the latter, the inhabitants are partially sheltered but not fully protected. I do not propose, however, to address the areas where public policy and law might be called upon to further the cause of community vitality: the list is potentially very long and, above all, its content should be defined through the political process where the minorities themselves set the agendas. Instead, let me mention a few challenges and their implications for youth as they seek to find their way.

Some of the most impressive improvements for minority francophone communities have come at a certain cost. The costs, I hasten to add, have been freely assumed to acquire the benefits they bring. Thus, if we think of the improvements in schooling – necessary, vital, absolutely

“When we speak of community vitality, it is hard to escape the standard measures of academic sociologists, sociolinguists and demographers: the usual mix of statistics such as mother tongue, language most spoken in various settings, participation in minority institutions, and transmission of language from one generation to the next.”

fundamental to personal well-being and community survival – the benefits brought changes that challenge community integrity. Two generations ago, minority francophone adults had extremely low average levels of schooling, a situation that condemned many of them to remain in their home communities in survival-level jobs. In the 1970 census, in many areas of Ontario, for example, approximately forty per cent of francophone adults had schooling levels considered to be equivalent to functional illiteracy. Economic hardship and the difficulty of finding good jobs in the larger, English-dominated economic community may have helped, in some situations, to ensure community cohesion. Today, minority francophones (except in a few parts of New Brunswick) are overwhelmingly bilingual and better educated, meaning that it is easy to leave behind family and community ties for economic advancement, reducing the chances of community survival. In other words, the advent of schooling in French has been a major advantage, but it creates challenges that the new generation will confront in making their life choices.

Let us now list a few of the key changes affecting the current generation of francophone youth. The first change is that birth rates in most of Canada have generally dropped to below the replacement level. This slow demographic erosion has hardly been touched by immigration of francophones from abroad, except perhaps in one or two major metropolitan areas. Demographic decline and assimilation (or identity loss and change) are the two long-term menaces to survival, against which all other prospects must be gauged.

The second is that almost all minority youth are bilingual in English and French and, outside certain parts of New Brunswick, many may enter their adult years with greater facility in English than French. Often viewed as a negative, this bilingualism demonstrates, in my view, the great success of minority francophone schooling. Many of these bilingual children are the product of so-called “mixed” marriages, having one Anglophone and one Francophone parent. Researchers such as Rodrigue Landry, at the University of Moncton, have clearly shown that minority francophone schools, in combination with a supportive French-language parent, develop youth who are successful studying in French and who have strong identity

attachments to the Francophone minority community.<sup>3</sup> Without this contribution, most of our communities would be much smaller than they are today.

The much higher levels of educational attainment also present the opportunity for francophone youth to have careers in areas of business and public life where English is the dominant, if not the sole, language of communication. In the early 1970s, the pioneering sociolinguistic work of P<sup>r</sup>. Raymond Mougeon, now at York University, showed a tendency of francophone professionals such as doctors and lawyers to make infrequent use of French when they practiced in mainly English-speaking communities. It is only through fierce political struggle that certain French-language institutions, such as the Hôpital Montfort in Ottawa, have remained in existence. Short of an unlikely reversal of current trends, most business and institutional settings outside Quebec, New Brunswick and, perhaps, the National Capital Region are going to remain almost exclusive preserves of the English language.

Since marriages are based upon meeting partners through social contacts, often through the place of work, the greater participation of francophones in all types of economic life is going to reinforce the present tendency to ever-higher levels of exogamy. In most provinces, the result of such marriage patterns will be to produce a generation of francophone minority members whose children are going to be raised with one non-francophone parent. In other words, the future generation of minority francophone children outside core areas of denser settlement will be bilinguals with allegiances through family to both the francophone and non-francophone communities.

I submit that we should be optimistic about this new generation. The odd factor about exogamy – a francophone marrying outside the same language group – is that it provides a means to “beat” the laws of demography. When two francophones marry, the average number of children in Canada is *always* below the replacement level (about 2.1 children per couple), given the trends of assimilation that affect some children. But *IF* the francophone parent cooperates with the non-francophone and makes use of the availability of French schooling to provide the children with a countervailing force to resist assimilation, the result is to bring the ratio of children to adults up above the replacement level. All depends upon the willingness of the

community, starting with the immediate members of the francophone's family, to reach out and integrate "outsiders."

The family structure just described is not some outlandish scenario. It is the demographic reality of thousands of francophone families today. While some may find this reality disconcerting, I think the time has come to describe clearly the challenge of identity and its evolution. Minority schools, our beloved and hard-won *écoles de langue française*, have an even greater role to play in the future, requiring a single-minded devotion from their communities. With the parents of children in school and the surrounding society, the schools are faced with a major task of helping to create and integrate an evolved sense of minority identity that maintains continuity with generations past. The francophone youth of today will be the real deciders, through their life choices, about how that identity will evolve. Having worked with a few generations of francophones to help build vibrant communities, I remain very positive about their future – to 2020 and far beyond.

#### REFERENCES

- <sup>1</sup> The shortcomings of minority control and of the delivery systems for minority education are well-documented, and francophones continue to take political and legal action to give more effective meaning to the guarantees of Article 23. Such shortcomings do not contradict my thesis that significant improvements have occurred.
- <sup>2</sup> Hudon, M-È. (2007, February 6). Language regimes in the provinces and territories. Parliamentary Information and Research Service, Library of Parliament. Retrieved from [www.parl.gc.ca/information/library/PRBpubs/prb0638-e](http://www.parl.gc.ca/information/library/PRBpubs/prb0638-e).
- <sup>3</sup> Landry, R. & Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (3), 561-592.

# MINORITÉS DE LANGUE OFFICIELLE : LE CAS ALBERTAIN

**Claude Couture** est au Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta depuis 1988. Il est professeur titulaire en sciences sociales et études canadiennes. Il est maintenant directeur de l'Institut d'études canadiennes de l'Université d'Alberta.

## RÉSUMÉ

En ce qui concerne la vitalité et l'avenir des francophones minoritaires, le cas albertain est étonnant. D'abord, depuis plus d'un siècle, la jeunesse albertaine s'est toujours mobilisée, même pendant les périodes très sombres du milieu du 20<sup>e</sup> siècle. Cette tendance à la mobilisation a reflété une tendance militante chez la population franco-albertaine en général. Aujourd'hui, la population francophone en Alberta a accès à des institutions importantes et ne semble pas du tout en voie d'extinction. Un défi cependant important des prochaines années sera de résoudre la question de la gouvernance des écoles publiques francophones dont la structure de gouvernance actuelle ne semble pas répondre aux besoins du nouveau siècle.

Dans le dossier remis aux collaborateurs de *Thèmes canadiens* pour ce projet, cinq questions ont retenu mon attention : d'abord, en ce qui concerne les minorités de langue officielle, que signifie la notion de la vitalité de la communauté? Est-il plus difficile ou facile de vivre en tant que membre d'une minorité de langue au Canada aujourd'hui par rapport à il y a dix ans? Pensez-vous que la jeunesse dans les minorités de langue officielle est engagée à transmettre leurs langues et leur culture à la prochaine génération? Les sentiments d'insécurité parmi les minorités de langue officielle (les francophones à l'extérieur du Québec et les anglophones au Québec) ainsi que parmi la population francophone au Québec sont-ils justifiés? Ces insécurités peuvent-elles être réduites de manière significative? Si oui, comment? Sinon, pourquoi pas? En pensant à l'avenir en 2020, êtes-vous optimiste concernant la situation des minorités de langue officielle au Canada? Si oui, comment? Sinon, pourquoi pas? Quelles actions le gouvernement pourrait-il introduire pour vous rendre plus optimiste?

Je vais essayer de répondre à ces questions globalement, en prenant pour exemple le cas albertain présenté dans une perspective historique.

## LA FRANCOPHONIE ALBERTAINE : JEUNESSE ET MILITANTISME

En ce qui concerne les minorités francophones de l'Ouest canadien, un aspect qui est constamment sous-estimé, notamment au Québec, est l'étonnante pérennité de ces communautés. On oublie aussi que depuis 40 ans, si ces communautés diminuent en pourcentage dans leur province respective, elles sont demeurées assez stables en chiffres absolus, autour de 100,000 habitants pour les provinces des Prairies<sup>1</sup>. La jeunesse de ces communautés, notamment en Alberta, a toujours eu un profil très militant. Ainsi, un premier regroupement de jeunes francophones en Alberta a été le Cercle Grandin fondé en 1913 par des étudiants du Collège Saint-Jean (fondé en 1908) à Edmonton<sup>2</sup>. Ce regroupement d'étudiants avait plusieurs ramifications dont une affiliation à l'Association catholique de la jeunesse canadienne-française (du Québec), ainsi que le Cercle Jeanne d'Arc. Ces associations visaient à promouvoir la langue et la culture chez les jeunes à travers le théâtre et les arts. Avant la fondation du Cercle, les jeunes avaient surtout participé aux activités des associations 'adultes' telles la Société Saint-Jean-Baptiste et l'Alliance nationale. Ces

institutions ‘adultes’ étaient organisées autour des paroisses et des institutions catholiques qui cherchaient à protéger le fait français dans les Prairies, déjà massivement anglicisées par la colonisation de la fin du 19<sup>e</sup> et du début du 20<sup>e</sup> siècle. Les activités créées par le Cercle Jeanne d’Arc ont été par la suite perpétuées par l’Association canadienne-française de l’Alberta, qui remplaça la Société Saint-Jean Baptiste comme principal porte-parole des francophones en 1926 et par le Théâtre français, créé en 1933.

Parmi les groupes qui se sont formés entre les deux guerres mondiales, notons le Cercles des bonnes amies, un groupe de jeunes femmes dont l’objectif était « d’aider les œuvres patriotiques et religieuses, d’encourager la langue française et de rassembler la jeunesse canadienne-française en lui procurant des divertissements<sup>3</sup>. » Dans les années 1930, *l’Avant-Garde* de l’ACFA fut un réseau de cercles de jeunes francophones dans les écoles de la province. Après la Seconde Guerre mondiale, on vit apparaître des organisations laïques, comme la *Relève albertaine*, un organisme provincial qui était lié, semble-t-il, à *La Patente*, une organisation secrète, genre franc-maçon, créée au Québec dans le but de promouvoir les intérêts des Canadiens français. La Relève fonctionna pendant cinq ans seulement mais sa structure élaborée servit d’exemple à d’autres organisations, notamment pour les éléments suivants : une constitution, un journal *La Correspondance* et un congrès provincial qui visait à rassembler les jeunes de toute la province. Tous ces groupes ont pavé la voie à Francophonie jeunesse de l’Alberta qui continue à contribuer de façon significative au développement et à la survie de la communauté francophone.

Cependant en 1972, aucun organisme provincial ne regroupait la jeunesse albertaine. Toutefois des régions étaient actives, notamment les régions de Falher avec le Rouet, de Bonnyville avec les Anti-coquilles et de St-Paul avec les Franc-parleurs. Voici une liste d’autres regroupements de jeunes qui ont déjà existé en Alberta : les Crapauds de Beaumont, les Goélands de Saint-Paul, les Anti-coquilles de Bonnyville, les Flamants roses de Plamondon, le Comité jeunesse d’Edmonton, les OVNI de Saint-Paul, Entre-elles, le Comité jeunesse Centralta, Esprit jeunesse d’Edmonton, les Canadiens manqués de Donnelly, le Comité jeunesse de Calgary, les JEF Nordiques, les Voyageurs de Calgary, les Foncours de Plamondon, les Bas-volants de Plamondon, le Comité jeunesse de Fort McMurray, les Franc-parleurs de Saint-Paul. Ce fut finalement en octobre 1972 que Paul Pelchat, Suzanne Bugeaud, Daniel Poulin et Paul Riopel, quatre jeunes représentants de l’Alberta au 25<sup>e</sup> congrès de l’Association canadienne d’éducation de langue française (ACELF), revinrent de la ville de Québec avec un besoin urgent de “faire quelque chose” pour regrouper les jeunes francophones de l’Alberta qui étaient en quelque sorte

essaimés dans tous ces différents groupes. Le 2 décembre 1972, les quatre jeunes délégués réunirent des représentants des régions francophones de l’Alberta et de ces organisations jeunesse locales. Ensemble, ils décidèrent de lancer le mouvement Francophonie jeunesse de l’Alberta. Afin de donner de l’ampleur au mouvement, il fut décidé d’organiser un rallye. De fait, en mars 1973, *Le Rallye Jeunalta* attira plus de 300 jeunes qui se réunirent afin de suivre des ateliers de formation et de loisirs.

Tous ces organismes de jeunes albertains, à différentes époques, ont témoigné à leur façon de la vitalité des communautés et ont reflété un passé aux racines étonnamment profondes. Une tradition de résistance qui est rarement mentionnée dans la presse du Centre du pays. Aussi, toute réflexion sur la vitalité des communautés francophones ne devrait jamais sous-estimer la force psychologique des groupes qui ont résisté à l’assimilation et qui évaluent présentement les défis du présent siècle. Dans cette perspective, en février 2008, un colloque sur le dialogue avec les communautés immigrantes d’origine africaine a été organisé au Campus Saint-Jean de l’Université de l’Alberta afin de favoriser la réflexion sur les nouveaux enjeux. Ce colloque a montré, je crois, que la tradition de résistance des communautés francophones albertaines, leur volonté de trouver des moyens de s’organiser en fonction des nouveaux défis, est toujours très vive, à l’instar des différentes tentatives, depuis plus d’un siècle, selon les différentes générations, de ‘faire quelque chose’.

## UNE HISTOIRE OUBLIÉE

Encore un fois, il ne faut pas oublier les racines historiques plus larges. Nous parlons ici de communautés qui remontent au 18<sup>e</sup> siècle. Ainsi, à la fin du 18<sup>e</sup> siècle, les *voyageurs*, qui étaient ces employés des compagnies de traite qui parcouraient le continent à la recherche de fourrures, furent les premiers Canadiens français à mettre les pieds dans les plaines de l’Ouest. Le Fort Edmonton, construit dès 1795 par la Compagnie de la Baie d’Hudson, était un point de ralliement important pour la traite des fourrures dans les Prairies et la principale langue européenne parlée de la fin du 18<sup>e</sup> siècle et tout au long du 19<sup>e</sup> fut le français. Ces *voyageurs* furent en grande partie à l’origine d’une population métisse francophone et catholique qui évidemment joua un rôle important dans l’histoire des Prairies.

Un autre aspect à considérer fut l’arrivée, vers 1840, des missionnaires, notamment les Oblats. Originaires de France, pour la plupart, leur présence et leur œuvre ont aussi favorisé la présence française dans les Prairies entre 1850 et 1900. Les Oblats de Marie-Immaculée ont souvent été les fondateurs, avec les groupes de religieuses, d’institutions scolaires et de santé qui sont encore aujourd’hui des piliers



de la société albertaine, notamment à Edmonton, à Calgary et en région, notamment au Lac Sainte-Anne, au Lac-la-Biche et à Saint-Albert près d'Edmonton.

Entre 1881 et 1891, la population non-autochtone des Territoires du Nord-Ouest est passée de 1 500 habitants à 50 000. Bien qu'un nombre non négligeable de Canadiens français du Québec aient participé à cette vague migratoire, les colons d'origine britannique et d'autres origines furent plus nombreux. Au début du 20<sup>e</sup> siècle, l'arrivée de tous ces nouveaux colons a fait du français une langue moins importante. Alors qu'à l'époque dominée par la traite des fourrures, les Canadiens français formaient 50% de la population non-autochtone des Territoires du Nord-Ouest, à la charnière du 20<sup>e</sup> siècle, ils ne comptaient plus que pour 4% des habitants des Territoires.

Les nouveaux venus, en majorité d'origine britannique, qui est toujours d'ailleurs l'origine ethnique la plus importante des Albertains, n'ont pas simplement apporté avec eux la langue anglaise, mais aussi leurs traditions, croyances et vision d'appartenance à l'Empire britannique. Le peuplement de l'Ouest s'est donc fait autour d'un thème

particulier : celui de l'appartenance à l'Empire britannique. Ainsi, aujourd'hui, sur un peu plus de trois millions d'Albertains, environ le tiers d'entre eux se réclament d'une origine ethnique britannique, contre un demi-million d'Albertains qui se disent d'origine ethnique allemande, 300,000 qui se disent d'origine ethnique française et 250,000 d'origine ethnique ukrainienne. Donc, encore aujourd'hui, si l'on considère l'origine ethnique, l'origine ethnique française est la troisième en importance numérique et ce même si seulement environ 70,000 Albertains se disent toujours francophones. Cela dit, on retrouve en Alberta beaucoup plus de locuteurs francophones que de locuteurs allemands et ukrainiens toujours actifs, ce qui devrait mener à une appréciation plus nuancée de l'assimilation.

À la fin du 19<sup>e</sup> siècle, pour les anglophones, l'Ouest devait être partie intégrante de l'Empire britannique. Il était par conséquent essentiel d'établir les institutions, les traditions et la mentalité britannique. Pour les Canadiens français dans les Prairies, ce projet impérial a été un point tournant et a confiné les francophones dans un statut de minoritaire en ce sens que même si les institutions de 1867

« À la fin du 19<sup>e</sup> siècle, pour les anglophones, l'Ouest devait être partie intégrante de l'Empire britannique. Il était par conséquent essentiel d'établir les institutions, les traditions et la mentalité britannique. Pour les Canadiens français dans les Prairies, ce projet impérial a été un point tournant et a confiné les francophones dans un statut de minoritaire en ce sens que même si les institutions de 1867 leur garantissaient des droits, ils furent incapables de les faire appliquer pendant presque un siècle. »

leur garantissaient des droits, ils furent incapables de les faire appliquer pendant presque un siècle. Il fallut attendre les réformes de 1969 sur les langues officielles et la Charte de 1982 pour que les francophones des Prairies, dont l'Alberta, puissent compter sur des institutions pour faire respecter leur droit à se développer en français. Cependant, près d'un siècle auparavant, en 1892, lorsque l'Assemblée des Territoires du Nord-Ouest a voulu faire de l'anglais la seule langue de l'Assemblée législative et la seule langue d'enseignement, l'avenir n'était pas très prometteur. Pourtant, aujourd'hui, les communautés francophones des Prairies dont l'Alberta jouissent d'institutions très viables et très actives.

Pour en arriver là cependant, il a fallu une longue résistance qui a commencé dès les débuts de l'Alberta comme province en 1905. À l'assemblée législative, l'anglais fut *de facto* la seule langue des débats. Le clergé fut aussi rapidement anglicisé dans les années 1920. Dans ce contexte, les Canadiens français ont éprouvé un besoin de ralliement et de cohésion pour faire face aux défis de la minorisation. En 1925, 400 délégués de toutes les paroisses canadiennes-françaises de la province se rassemblèrent à Edmonton pour discuter de la fondation d'une association provinciale spécifiquement vouée aux intérêts des francophones de l'Alberta. Un an plus tard, les francophones se dotèrent de l'Association canadienne-française de l'Alberta. Cette nouvelle association eut pour mandat de représenter officiellement les Canadiens français de l'Alberta par rapport aux questions d'éducation, des médias et du développement communautaire, économique et culturel. Parmi les plus importants succès de l'ACFA, il y eut en 1928 la fondation du journal *La Survivance* et en 1949, de CHFA, le premier poste de radio de langue française en Alberta. Pendant toutes ces décennies cependant, la question de l'éducation fut la question la plus importante. Aussi, j'aimerais revenir sur un thème que j'ai déjà abordé dans les pages de *Thèmes canadiens*, à savoir le défi de la structure de gouvernance des écoles francophones<sup>4</sup>.

## LA QUESTION DE LA GOUVERNANCE DES ÉCOLES

Imitant le modèle manitobain<sup>5</sup>, l'enseignement du français en Alberta avant 1976 fut limité à une peau de chagrin ou à la réalité des écoles d'immersion. L'année 1982 alla tout changer. Adoptée en 1982, la *Charte des droits et libertés*, en vertu de l'article 23, permit aux francophones d'obtenir au moins le principe des écoles homogènes françaises. En fait, un an avant que la *Charte des droits et libertés* ne soit adoptée, des parents francophones commencèrent à discuter entre eux des effets néfastes de l'école d'immersion. Jean-Claude Mahé et Angeline Martel furent les premiers à faire des démarches auprès des parents francophones en Alberta pour les mobiliser. Cette mobilisation s'accrut avec la Charte de 1982. L'association Bugnet fut formée par neuf parents, dont Jean-Claude Mahé, Angéline Martel et Paul Dubé. Une première école, qui n'était pas confessionnelle, l'école Georges-et-Julia Bugnet ouvrit en 1983 après qu'une décision de la Cour du Banc de la reine eut reconnu le droit à une école francophone indépendante. Malheureusement, cette école dut fermer et fut remplacée en 1984 par l'école Maurice Lavallée, d'orientation catholique. Toutefois, il a fallu attendre la décision de la Cour Suprême dans *l'Arrêt Mahé* en 1990 pour que les francophones obtiennent enfin la reconnaissance légale du droit de gestion de leurs écoles. *L'arrêt Mahé* pose plusieurs principes importants dont celui du droit à la gouvernance de leurs écoles pour les francophones en vertu de l'article 23 de la Charte de 1982 de même que le principe selon lequel une majorité ne peut parler de l'absence de demande d'une minorité pour un service quand cette même majorité a supprimé la demande.

En somme, après 1990, le principe de la Charte ayant été confirmé par la Cour Suprême, il a fallu organiser la gouvernance des écoles. Le système mis en place nécessita un amendement au *School Act* albertain qui fut adopté en 2002<sup>6</sup>. Ainsi, cinq conseils scolaires régissent maintenant les écoles francophones : le Nord, le Nord-est et le Centre-Nord (qui comprend Edmonton) sont des conseils scolaires dits

mixtes, composés d'écoles catholiques et d'écoles publiques; dans le Sud, on trouve deux conseils, l'un public et l'autre 'séparé' catholique<sup>7</sup>.

Cette structure émane d'un rapport préparé en 2001 par un comité présidé par le député de Bonnyville-Cold Lake Denis Ducharme<sup>8</sup>. Dans ce rapport, l'évidente préoccupation des auteurs, confirmée par un 'avis' juridique de l'avocat ontarien P. S. Rouleau, était de s'assurer des droits constitutionnels des catholiques en vertu des conséquences de l'interprétation donnée par la Cour Suprême à l'article 23 de la Charte. Il en résulta, notamment dans la région du Centre-Nord, une situation tendue en vertu de la minorisation artificielle d'une école publique par une majorité religieuse, dans ce cas-ci catholique, dans un conseil scolaire dit mixte. En effet, alors qu'en Ontario on créa des conseils scolaires mixtes dans les années 1980, la parité entre le secteur confessionnel et le secteur catholique fut assurée. En Alberta, il fut décrété que la 'majorité' était catholique. Les auteurs du rapport Ducharme ont semblé uniquement préoccupés, comme nous l'avons déjà fait remarquer, par les droits constitutionnels des catholiques alors que la question des droits des parents 'publics' n'est jamais sérieusement traitée, voire même envisagée. Forcément, le fonctionnement actuel du Conseil scolaire du Centre-Nord ne permet pas une parité et 'minorise' le secteur public laissant grande ouverte la question fondamentale suivante : où sont les droits des francophones du Conseil scolaire du Centre-Nord, pourtant garantis par la Constitution du Canada, qui veulent une gouvernance de leurs écoles libre de tout monopole religieux ? Pour l'instant il n'y a aucun espace de gouvernance où les francophones qui veulent une école ou des écoles publiques à Edmonton puissent exercer leur pouvoir sans ingérence de l'élément catholique. Il s'agit là, à mon avis, d'une situation qui pourra avoir des conséquences négatives dans l'avenir.

Plus troublante encore est la disposition de la loi de 2002 concernant le *School Act* qui permettrait aux catholiques, dans la structure mixte du Conseil scolaire du Centre-Nord, d'évoquer leur droit à la 'séparation' si le total des enfants 'publics' atteint 30% du total des enfants des écoles du Conseil scolaire. La situation est donc la suivante : l'élément 'public' du Conseil scolaire mixte, au nom de l'unité de la communauté, doit accepter d'être minoritaire dans une gouvernance 'majoritaire' catholique sans le droit à la séparation et à la parité, mais les catholiques eux ont le droit de se séparer avant même de devenir 'minoritaires'. C'est une situation absurde, pensent certains, qui semble révéler une certaine hypocrisie de la part de ceux et de celles qui défendent la structure actuelle au nom de l'unité de la communauté francophone.

Par ailleurs, le rapport Ducharme et différents sondages réalisés en 2001-2002 et 2004, cités par Claude Duret<sup>9</sup>, ont révélé que 23% des parents francophones ayant

des enfants dans le réseau d'écoles du Conseil scolaire du Centre-Nord sont non-catholiques. Selon une autre étude produite en 2002<sup>10</sup> pour le Commissariat aux langues officielles, à peine 50% des ayants droit parmi les minorités francophones du Canada se prévalent de leur droit à l'école française. Selon la même étude, en Alberta, des centaines de parents préfèrent envoyer leurs enfants en immersion française dans le système public anglophone : 17% seulement des ayant-droits fréquentent le réseau des écoles françaises. Ces chiffres doivent être constamment rappelés en vertu d'un aspect fondamental de *l'Arrêt Mahé* : une majorité ne peut évoquer une absence de demande de service de la part d'une minorité lorsque ladite majorité a supprimé l'offre de service. En d'autres mots, la seule façon de vraiment mesurer le pouls de la communauté 'publique' sera d'offrir une véritable gouvernance publique des écoles.

À ce stade-ci, deux options semblent possibles pour la communauté 'publique', dont une partie significative est composée de Canadiens issus de l'immigration, notamment des pays arabes et africains : 1) afin justement de maintenir l'unité de la communauté, les catholiques se doivent d'accepter la parité de la gestion dans une structure dite 'mixte'; ce qui voudra dire un nombre égal de conseillers scolaires et deux superintendants, l'un catholique et l'autre public; 2) si les catholiques refusent, le seul recours sera sans doute pour la communauté 'publique' la contestation judiciaire et éventuellement l'établissement d'une structure identique à la structure établie dans le sud de la province avec un conseil scolaire public et un conseil scolaire 'séparé' catholique. Si la situation dégénère à ce point, ce sera potentiellement, après pourtant des décennies de luttes contre l'assimilation totale, un obstacle très négatif au développement de la communauté.

## CONCLUSION

Pour en revenir aux questions de départ sur la vitalité et l'avenir des communautés francophones minoritaires, deux défis semblent apparaître, défis que l'État fédéral canadien pourrait davantage aider à résoudre. D'abord, s'assurer que le public canadien en général ait une meilleure appréciation de la contribution historique des minorités de langue officielle. Le cas albertain est flagrant et une meilleure diffusion de l'information historique sur cette communauté ne serait que bénéfique pour tout le monde. Les jeunes, notamment en Alberta, ont souvent fait preuve d'un engagement important pour se regrouper et faire face aux défis de l'assimilation. Encore aujourd'hui, on note chez plusieurs jeunes franco-albertains un même désir d'engagement et une grande ouverture d'esprit face à la question de l'intégration des immigrants. Cependant, dans le cas albertain, la structure de gouvernance des écoles francophones, surtout à Edmonton, est un obstacle à ce

potentiel de développement d'une francophonie du 21<sup>e</sup> siècle. En fait, à mon avis, la structure à majorité catholique est fondée sur une profonde insécurité qui mine les efforts de développement et contredit la forte capacité de résistance psychologique manifestée au fil des décennies par les francophones qui ont résisté à l'assimilation. Nul doute que les différents paliers de gouvernement pourraient être davantage à l'écoute afin d'aider la francophonie albertaine à se doter d'institutions du 21<sup>e</sup> siècle.

## RÉFÉRENCES

- <sup>1</sup> Aunger, E. « Obsèques prématurées : la disparition des minorités francophones et autres illusions nationalistes », texte présenté à la Conférence *Fédéralisme, nationalisme et identités*, 10, 11, 12 décembre 1999, Edmonton. Voir aussi: Aunger, E. A. (1999). Les communautés francophones de l'Ouest : la survivance d'une minorité dispersée. Dans J. Y. Thériault (Dir.), *Francophonies minoritaires au Canada : l'État des lieux* (pp. 285). Moncton, Éditions de l'Acadie.
- <sup>2</sup> Pour un historique plus complet, voir le site de Francophonie jeunesse de l'Alberta : [www.fja.ab.ca](http://www.fja.ab.ca).
- <sup>3</sup> Encore une fois, voir le site de Francophonie jeunesse.
- <sup>4</sup> (2005, Hiver). Écoles francophones et gouvernance : le cas albertain. *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, Montréal : ACS/AEC, 32-46.
- <sup>5</sup> Behiels, M. (2004). *Canada's francophone minority communities. Constitutional renewal and the winning of school governance*. Montreal\Kingston: McGill\Queen's Press.
- <sup>6</sup> Province of Alberta, *School Act*, Edmonton, Queen's Printer, 2002, 280 p.
- <sup>7</sup> *Ibid*, p. 155-161.
- <sup>8</sup> Ducharme, D. (pres.). (2001, février). *Catholic Francophone Governance Advisory Committee*. Recommendations for legislative change. Edmonton.
- <sup>9</sup> Claude Duret, *Lettre aux parents*, Edmonton, 28 juin 2005, et *Letter to Minister Gene Zwozdesky*, 20 juin 2005.
- <sup>10</sup> Commissariat aux langues officielles. (2002). *Étude spéciale. Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire : 1986-2002. Analyse pour un aménagement du français par l'éducation*.

# INTERVIEW WITH KEVIN DOBIE

Born and raised in Montreal, **Kevin Dobie** has been working with the Quebec Community Groups Network (QCGN) since the autumn of 2007. He has worked with the provincial and federal governments on a variety of issues since 2003 and has had the opportunity to visit several English-speaking communities across Quebec.

## WHEN IT COMES TO OFFICIAL LANGUAGE MINORITIES, WHAT DO YOU THINK IS MEANT BY THE NOTION OF COMMUNITY VITALITY?

Community vitality is a complex notion that can be thought of as having two contributing factors. First, there are the tangible, quantifiable indicators, and second, the more qualitative factors, such as perception and a sense of community belonging and attachment. From a research perspective, community vitality is about a distinct linguistic group's ability to flourish within a multilingual environment. A group with high vitality will survive collectively whereas a group with low vitality could be expected to decline.

Most importantly for official language minority communities, community vitality is about our collective strength, and our ability to continue to become stronger as distinctive communities. From a quantifiable point of view this involves having strong institutional support such as schools, healthcare institutions, cultural centres, and strong representation before decision makers. More challenging to describe are a sense of attachment to one's community and a sense that the community is important to its individual members. Ultimately, individual members will also look for ways to improve their collective community vitality once the strengths and weaknesses are easily identified.

Obviously, the two factors are closely related and equally important to each other. Simply put, it is important to have the necessary institutional infrastructure, but even more important to have community members who feel an attachment to the institutions and a desire to improve them for themselves and future generations.

## DO YOU THINK THAT THE YOUTH IN OFFICIAL LANGUAGE MINORITIES IS COMMITTED TO TRANSMITTING THEIR LANGUAGES AND CULTURE TO THE NEXT GENERATION?

The challenges for English-speakers in Quebec and French-speakers outside Quebec are perhaps slightly different for this issue. For Francophones outside of Quebec, the knowledge of the language is extremely important in their particular minority setting. The French language can

serve as a real unifying device for the members of the communities both individually and collectively, and obviously, young people play a big role in transmitting the language and understanding its importance.

For the English-speakers of Quebec, the situation is similar, but not identical. Although we constitute a minority within a minority, we can be thought of as being surrounded by a sea of English culture, information and services. We are never quite as far from these in our first language as Francophone outside Quebec are.

This is not to say that language is not important for Quebec's English-speaking communities. As indicators such as the Survey on the Vitality of Official Language Minorities (SVOLM) show, the English language is important to us and is an important part of our identity. Also, it has been shown repeatedly that access to high quality government services in English, particularly in areas like healthcare and education, are very important to our community. However, the real challenge for us is to maintain and build a strong sense of community and community belonging, beyond simple proliferation of the language.

Historically, youth groups of Francophones outside Quebec have been very active and well structured. For the English-speakers of Quebec, the QCGN has recently put together a youth standing committee and is organizing some major projects around youth for the near future. The response and enthusiasm of English-speaking youth has been remarkable and has shown us that the future of our language, culture, and most importantly sense of community, is in very good hands.

## IN YOUR OPINION, WHAT IS THE GREATEST ADVANTAGE OF HAVING A WORKING KNOWLEDGE OF BOTH OF CANADA'S OFFICIAL LANGUAGES?

Practically speaking, there is the obvious advantage of bilingualism in the labour market. This is an asset across Canada and practically a necessity in Quebec for an English-speaker. Another practical factor is the ease of communication with Canadians across the country in their first

official language of choice. When travelling, doing business, or even just ordering a cup of coffee, the quiet respect shown by interacting with someone in their own language is highly underestimated.

Perhaps the greatest advantage however is the wealth of culture that becomes available to someone who understands both official languages. As an Anglophone in Quebec with a strong sense of attachment to my community, I absorb a fair amount of English-Montreal culture and pop-culture. As I started to become more interested in Francophone culture and pop-culture and made an effort to take more of it in, I was amazed at how rich it is. This would be incredibly difficult if I were not fluently bilingual. Based on recently released data from the Government of Quebec, I was part of a growing number of non-Francophones who were consuming more and more Francophone culture. This is a very simple, accessible way to gaining a better sense of understanding of each other. As Canadians, this kind of accessible cultural curiosity, interaction and support can potentially have a great impact on our perceptions and relations with official language minority communities across the country.

#### **IN YOUR OPINION, WHAT IS THE BIGGEST OBSTACLE PREVENTING CANADIANS FROM ACQUIRING A WORKING LANGUAGE OF BOTH OF CANADA'S OFFICIAL LANGUAGES?**

The answer is at least two-fold. From a practical point of view, there is the question of quality language instruction and education in our school systems across Canada. From a less tangible, perception-based point of view is the question of there being real benefits to learning the other official language.

Language instruction and education is very uneven across the country. Based on the last census data for example, young Quebec Anglophones were more bilingual than ever. The link to education is an easy one to make. English schools in Quebec have been doing an excellent job at teaching our youth French at earlier phases in their education. Unfortunately, the same cannot be said in most other parts of the country, with rates of bilingualism stagnant at best, and in some cases actually declining, even among young people. To help improve this, it is essential that the educational institutions have the necessary human and financial resources in place. Also, it is essential that they are able to convey the message to students that learning the second official language will not only provide them with tangible benefits such as better job prospects but also open up opportunities for fascinating cultural exchanges.

I would like to see federal and provincial governments working together to stress the importance of learning both official languages. If the importance and benefits were presented more effectively, we would likely see Canadians more eager to learn. Linguistic duality should be presented as a beneficial Canadian value, worthy of important investments and study.

# ENTREVUE AVEC VICTOR C. GOLDBLOOM

Victor C. Goldbloom, C.C., O.Q., M.D., est président du Congrès juif canadien pour la région du Québec.

La vitalité d'une communauté de langue officielle vivant en situation minoritaire dépend de plusieurs facteurs :

- Une masse critique
- Une structure organisationnelle
- Un leadership dynamique et un courage collectif
- Un appui éclairé de la part des gouvernements
- Un système d'éducation autogéré
- Des ressources culturelles
- Une surveillance active, et un appui stratégique, de la part du Commissaire aux langues officielles

## EST-IL PLUS DIFFICILE OU FACILE DE VIVRE EN TANT QUE MEMBRE D'UNE MINORITÉ DE LANGUE AU CANADA AUJOURD'HUI PAR RAPPORT À IL Y A DIX ANS ? SI OUI, COMMENT ? SINON, POURQUOI PAS ?

Je dirais, un peu plus facile. En 1991, la gestion scolaire n'existait que pour deux communautés francophones (celle du Nouveau-Brunswick et celle de l'Île du Prince-Édouard) et pour la communauté anglophone du Québec. En 1999, toutes les provinces, ainsi que les deux territoires qui existaient à l'époque, l'avaient établie. Le nombre de centres communautaires et scolaires, où les adultes peuvent poursuivre des activités culturelles et autres en plus de l'école comme telle, avait augmenté de façon intéressante. Le Commissaire avait évalué les services fédéraux et avait publié ses résultats, identifiant les lacunes et indiquant les améliorations requises. Mais tout n'est pas parfait, loin de là.

## PENSEZ-VOUS QUE LES JEUNES DES MINORITÉS DE LANGUE OFFICIELLE SONT ENGAGÉS À TRANSMETTRE LEURS LANGUES ET LEUR CULTURE À LA PROCHAINE GÉNÉRATION ?

En bonne proportion, oui, mais pas à 100 pourcent. La force et l'attrait de la langue anglaise, sa prédominance dans les affaires et donc sur le marché du travail, créent des pressions assimilatrices indéniables. Une communauté minoritaire peut avoir un nombre relativement restreint de jeunes, et donc de choix d'époux et d'épouses; et les mariages mixtes ont tendance à graviter vers la langue de la majorité; il y a plus de francophones qui parlent l'anglais que d'anglophones qui parlent le français.

## PENSEZ-VOUS QUE LES INTÉRÊTS DES COMMUNAUTÉS MINORITAIRES DE LANGUE OFFICIELLE SONT EFFICACEMENT REPRÉSENTÉS DEVANT LE GOUVERNEMENT ? SI OUI, COMMENT ? SINON, POURQUOI PAS ?

Les communautés bien organisées (la franco-manitobaine, par exemple) plaident bien leurs causes, et le Commissaire peut offrir des appuis précieux. Les principaux journaux du pays sont généralement sympathiques et prennent des positions favorables. Est-ce que les gouvernements écoutent, et agissent ? De façon fort variable. Il est rare qu'un gouvernement perçoive les besoins de ces minorités comme prioritaires et comme politiquement rentables. Les communautés doivent lutter continuellement.

Les sentiments d'insécurité parmi les minorités de langue officielle (les francophones à l'extérieur du Québec et les anglophones au Québec) ainsi que parmi la population francophone au Québec sont-ils justifiés ? Ces insécurités peuvent-elles être réduites de manière significative ? Si oui, comment ? Sinon, pourquoi pas ?

Bien sûr que les sentiments d'insécurité sont justifiés. Depuis des décennies, les taux de natalité sont insuffisants pour maintenir les forces vitales. Les anglophones du Québec font face à des lois restrictives, notamment en ce qui concerne l'admissibilité à l'école. Les francophones hors Québec partagent l'inquiétude existentielle de leurs cousins québécois, qui en outre ont tendance à les laisser pour compte en les croyant voués à la disparition – et qui dans une proportion non négligeable souhaiteraient quitter le Canada et ainsi les abandonner de toute façon. Ces inquiétudes peuvent être réduites dans la mesure où les besoins sont reconnus et comblés (gestion scolaire, services publics dans la langue minoritaire, système judiciaire capable de fonctionner dans cette langue, soins de santé et services sociaux aussi, etc.) mais pas éliminées.

## EST-IL IMPORTANT QUE TOUS LES CANADIENS ET TOUTES LES CANADIENNES CONNAISSENT L'ANGLAIS ET LE FRANÇAIS ? EST-CE PLUS IMPORTANT D'ÊTRE BILINGUE DANS CERTAINES RÉGIONS DU CANADA QUE D'AUTRES ?

C'est souhaitable, mais irréalisable. Il y a, néanmoins, une volonté impressionnante qui exprime un engagement à

l'endroit de l'unité du pays. Les inscriptions dans les classes d'immersion en français se maintiennent à plus de 300 000 enfants non francophones année après année; donc, de bouche à oreille, les parents de cette année vont dire à ceux de l'an prochain, «C'était une bonne expérience, nous vous la recommandons.»

**COMMENT PEUT-ON ÉVALUER LE RENDEMENT DU GOUVERNEMENT DU CANADA EN CE QUI CONCERNE LA PROMOTION DE L'APPRENTISSAGE DES DEUX LANGUES OFFICIELLES DU CANADA ?**

Pas merveilleusement bien. Les paroles sont généralement politiquement correctes, mais les actions et les ressources ne traduisent pas un véritable engagement, un rang élevé sur l'échelle des priorités, un leadership éclairé et inspiré.

**SELON VOUS, QUEL EST LE PLUS GRAND AVANTAGE D'AVOIR UNE CONNAISSANCE FONCTIONNELLE DES DEUX LANGUES OFFICIELLES DU CANADA ?**

Il est devenu difficile d'accéder à un poste de leadership, notamment en politique fédérale mais ailleurs aussi, sans une telle connaissance – qui permet de bâtir des ponts et briser les solitudes.

**SELON VOUS, QUEL EST LE PRINCIPAL OBSTACLE EMPÊCHANT LES CANADIENS À ACQUÉRIR UNE CONNAISSANCE FONCTIONNELLE DES DEUX LANGUES OFFICIELLES DU CANADA ?**

Ce n'est plus la résistance d'autrefois, souvent farouche, à l'apprentissage de la langue seconde. C'est le fait qu'il y a tant d'endroits où les occasions de s'en servir sont limitées, voire même inexistantes. Une langue inutilisée se perd.

**LES RELATIONS ENTRE LES CANADIENS DE LANGUE ANGLAISE ET DE LANGUE FRANÇAISE SE SONT ELLES AMÉLIORÉES DURANT LA DERNIÈRE DÉCENNIE ? SI OUI, COMMENT ? SINON, POURQUOI PAS ?**

Assurément. Il y a plus de gens capables de converser dans leur langue seconde, et disposés à le faire. Les services gouvernementaux demeurent imparfaits, mais sont plus satisfaisants. Les ressources technologiques et autres sont plus adaptées à la dualité linguistique. Les «rednecks» sont moins nombreux et moins en évidence.

**EN PENSANT À L'AVENIR EN 2020, ÊTES-VOUS OPTIMISTE CONCERNANT LA SITUATION DES MINORITÉS DE LANGUE OFFICIELLE AU CANADA ? SI OUI, COMMENT ? SINON, POURQUOI PAS ? QUELLES ACTIONS LE GOUVERNEMENT POURRAIT-IL INTRODUIRE POUR VOUS RENDRE PLUS OPTIMISTE ?**

Suis-je optimiste? Oui – mais je suis de nature optimiste. Je suis en même temps assez réaliste pour reconnaître que sans l'engagement soutenu des leaderships de la société, il sera difficile d'éviter, de prévenir l'affaiblissement progressif des communautés de langue officielle vivant en situation minoritaire, notamment les plus petites.

# ENTREVUE AVEC MONICA HELLER

Monica Heller est directrice adjointe du département de sociologie de l'University of Toronto. Elle détient des nominations conjointes au Centre de recherches en éducation franco-ontarienne et au département d'Anthropologie. Son travail porte sur le rôle de la langue dans la construction des différences et des inégalités sociales dans le contexte de la nouvelle économie mondialisée et post-nationaliste.

## EN CE QUI CONCERNE LES MINORITÉS DE LANGUE OFFICIELLE, QUE SIGNIFIE SELON VOUS LA NOTION DE LA VITALITÉ DE LA COMMUNAUTÉ ?

Il s'agit d'un concept très chargé idéologiquement. Je m'explique: d'abord, le concept même de "communauté", qui relève du gros bon sens pour la plupart d'entre nous, est issu d'une certaine manière d'imaginer le monde social qui a émergé avec la construction de l'État-nation à l'époque moderne. On justifie les États (et leurs frontières) sur la base de l'idée qu'ils représentent une population plus ou moins culturellement et linguistiquement uniforme, ayant occupé le même territoire depuis longtemps. Des disciplines comme la linguistique et l'anthropologie ont contribué à créer et à reproduire ce concept. Et on a réussi à rendre "normale" l'idée que l'état naturel des choses est que chacun et chacune naisse et grandisse dans une communauté à laquelle il ou elle est lié(e) par parenté et où tout le monde partage des façons de faire et de penser. Ce qui construit toute déviation de cette norme comme problème ou anomalie, qu'il s'agisse de «l'exogamie», de la «migration» ou du «bilinguisme». En effet, ces termes sont devenus des objets d'exploration scientifique; il est rare de trouver des tomes sur le monolinguisme ou l'enracinement territorial, par exemple, même si dans certains cas (le monolinguisme, par exemple) le phénomène est beaucoup moins répandu que son contraire.

Cette idée de communauté est donc dépendante de celle de la nation. Nos façons d'imaginer la nation comprennent divers volets: comme entité qui se crée par le biais d'expériences communes (l'apprentissage d'une même langue standard, participation aux mêmes espaces publics, adhésion aux mêmes valeurs), comme entité naturelle qui existe au-delà des individus. C'est cela qui sous-tend l'idée de la vitalité, évidemment, puisque on ne peut pas parler de vitalité sans que l'objet en question soit dans un certain sens vivant ou en tout cas pouvant reproduire des expériences semblables pour ses membres. Pour répondre directement à la question, je crois que quand les gens parlent de «vitalité communautaire», ils pensent surtout à une entité naturelle,

homogène, enracinée dans un territoire, qui se reproduit (et ces «gens» incluent surtout pour moi les acteurs et de l'État et de ce que j'appelle les minorités linguistiques institutionnalisées, qui utilisent souvent ce terme pour l'élaboration de politiques, de programmes et de pratiques en matière de langues). Cette reproduction est souvent comprise comme biologique, d'où les discours et les préoccupations concernant «la fécondité des femmes», «l'exogamie» ou le «l'assimilation». Une communauté imaginée de cette façon possède des membres authentiques par leur naissance dans le milieu, et par leurs rapports de parenté; elle a donc besoin de se perpétuer (de se reproduire) dans le temps. Ceci veut dire recruter de nouveaux membres biologiquement et les socialiser (par exemple, leur donner une «langue maternelle») au sein de la famille, d'abord, et les agences secondaires de socialisation, notamment l'école, par la suite.

Mais ce n'est pas la théorie de la communauté que je partage. Ou, pour être plus exacte, je n'accepte pas la banalité ou la neutralité de ces termes. On peut s'organiser autrement, et étant donnée les changements sociaux, politiques et économiques en cours, on est déjà en train de le faire. Par exemple, on sait depuis longtemps que les écoles de langue française dites «en milieu minoritaire», dont le mandat est d'assurer le maintien et l'épanouissement de la langue et de la culture françaises dans ces milieux, accueillent de plus en plus d'élèves dont la trajectoire de vie ne correspond nullement à l'image de la communauté qui justifie l'existence des écoles, et dans des contextes où il est en fait impossible d'identifier une communauté selon la définition dominante. Pourtant, il y a plein d'activités qui se déroulent en français, et plein de monde qui pratiquent cette langue. Ce n'est seulement pas toujours les gens attendus, de la manière attendue, dans les espaces attendus. Du point de vue dominant, il s'agit d'un galop vers l'assimilation. Vu autrement, il s'agit d'une transformation de ce que signifie être francophone ou parler français.

Fait à mon avis très intéressant, il semble que quelque chose de similaire émerge au sein des écoles de langue

anglaise au Québec, où un pourcentage élevé de la population estudiantine est francophone. Est-ce que cela veut dire que les communautés minoritaires de langue officielle sont en perte de vitalité? Ou que les acteurs sociaux s'organisent autrement ces jours-ci?

**EST-IL PLUS DIFFICILE OU FACILE DE VIVRE EN TANT QUE MEMBRE D'UNE MINORITÉ DE LANGUE AU CANADA AUJOURD'HUI PAR RAPPORT À IL Y A DIX ANS? SI OUI, COMMENT? SINON, POURQUOI PAS?**

Et si on demandait à la place : est-ce plus ou moins facile de pratiquer le français et l'anglais d'une manière qui répond aux besoins et aux intérêts des locuteurs? D'une manière qui leur permet d'atteindre leurs objectifs? Qui ne les excluent pas d'activités importantes? Qui ouvrent au lieu de limiter leurs possibilités de vie?

De plus, il faut souligner que le choix des gens à qui on pose la question n'est pas neutre. Qui se considère interpellé par cette question? Pourquoi?

**PENSEZ-VOUS QUE LES JEUNES DES MINORITÉS DE LANGUE OFFICIELLE SONT ENGAGÉS À TRANSMETTRE LEURS LANGUES ET LEUR CULTURE À LA PROCHAINE GÉNÉRATION?**

Je ne crois pas qu'ils partagent tous la même idéologie de la langue et de la communauté. Plusieurs commencent à s'imaginer autrement, ils rejettent ce qu'ils considèrent comme le discours larmoyant, victimiste, défaitiste de la génération des militants dans la lutte pour les droits des minorités. Ils cherchent l'ouverture et la mobilité. Souvent, cela veut dire également qu'ils vont rejeter l'idée même de l'importance de la « transmission ». C'est clair que cette idée découle directement de l'idéologie naturalisante de la communauté. Mais les communautés peuvent se construire autrement, sans la transmission au sein de la famille biologique. Ce qui compte pour une génération n'est pas forcément ce qui compte pour la suivante. Donc, ce qu'une génération fait avec ce qu'elle apprend de ses parents ne correspond pas forcément à ce que ses parents voulaient qu'elle apprenne.

**PENSEZ-VOUS QUE LES INTÉRÊTS DES COMMUNAUTÉS MINORITAIRES DE LANGUE OFFICIELLE SONT EFFICACEMENT REPRÉSENTÉS DEVANT LE GOUVERNEMENT? SI OUI, COMMENT? SINON, POURQUOI PAS?**

Je crains que le gouvernement ait institutionnalisé ses interlocuteurs, afin de démontrer qu'il s'occupe des minorités. Les institutions porte-parole représentent nécessairement une sélection des points de vue possibles et existants, sélectionnés selon la possibilité de rentrer en discussion avec les agences gouvernementales. Il faut éviter la réification des communautés, et arrêter de supposer que les intérêts sont forcément homogènes. Il me semble que le gouvernement a intérêt à se demander comment les intérêts sont formulés. Au lieu de ceci, il a tendance à insister sur le consensus.

**EN PENSANT À L'AVENIR EN 2020, ÊTES-VOUS OPTIMISTE CONCERNANT LA SITUATION DES MINORITÉS DE LANGUE OFFICIELLE AU CANADA? SI OUI, COMMENT? SINON, POURQUOI PAS? QUELLES ACTIONS LE GOUVERNEMENT POURRAIT-IL INTRODUIRE POUR VOUS RENDRE PLUS OPTIMISTE?**

Je termine sur ce point, pour maintenir ma position : telle que formulée, je ne peux pas répondre à la question. Je ne comprends pas ce que cela puisse signifier « être optimiste au sujet des minorités linguistiques du Canada ». Il faut accepter les termes de la discussion sur la vitalité et la pérennité des communautés pour que la question ait un sens.

En même temps, oui, je suis optimiste, mais à un sujet légèrement différent. Si la base de toutes ces questions concerne non pas la reproduction d'une certaine idéologie de la nation comme une bonne chose en soi, mais plutôt la lutte pour l'inclusion sociale, alors là je trouve qu'il y a des portes qui s'ouvrent. Les gens sont en train de se réimaginer avec une créativité éblouissante. Les possibilités existent pour une conversation ouverte, qui permet de remettre en questions les termes mêmes du débat afin de répondre aux conditions actuelles en transformation – des conditions qui risquent de bénéficier plus aux uns qu'aux autres, comme toujours, donc devant lesquelles il faut maintenir une position ouverte et analytique. Il s'agit d'une conversation difficile, non seulement en raison des multiples intérêts (parfois conflictuels) concernés, mais aussi en raison du fait que la légitimité même de l'État fédéral est en cause. Mais je crois que c'est une conversation nécessaire, pour que les changements en cours ne nous prennent pas par surprise.

# ENTREVUE AVEC GINO LEBLANC

**Gino LeBlanc** est chercheur associé à l'Institut canadien de recherche sur les politiques et l'administration publiques de l'Université de Moncton (ICRPAP). Il a été chargé d'enseignement en science politique et en études canadiennes à Mount-Allison University et à l'Université de Moncton. Depuis 15 ans, M. LeBlanc œuvre au sein de la francophonie canadienne autant à l'échelle de l'Acadie de l'Atlantique qu'au niveau national.

## **PENSEZ-VOUS QUE LES INTÉRÊTS DES COMMUNAUTÉS MINORITAIRES DE LANGUE OFFICIELLE SONT EFFICACE- MENT REPRÉSENTÉS DEVANT LE GOUVERNEMENT ? SI OUI, COMMENT ? SINON, POURQUOI PAS ?**

Je pense qu'il y a un sérieux problème avec le défi de la représentation chez les communautés de langues officielles, à la fois dans la capacité du gouvernement de bien représenter les intérêts et les aspirations des communautés minoritaires de langue officielle, mais aussi, et peut-être surtout, dans la capacité de la communauté de former ses structures de représentation et ses mécanismes de gouvernance. Les Acadiens du Nouveau-Brunswick se sont interrogés récemment sur leurs modes de représentation et leur rapport aux gouvernements.

Le récent débat autour du renouvellement d'une structure de représentation des intérêts politiques de la communauté acadienne du Nouveau-Brunswick a fait émerger une divergence importante dans la conception de la représentation parmi les leaders acadiens. Cette divergence de point de vue n'est pas nouvelle, elle a été illustrée dès les premiers efforts d'élaborer un discours national chez les Acadiens à la fin du 19<sup>e</sup> siècle. Au cœur du débat se retrouve l'interrogation incessante entre l'autonomie et l'inscription des revendications dans l'espace politique néo-brunswickois. L'indécision gravite autour d'un questionnement fondamental : l'Acadie a-t-elle besoin de son propre corps politique capable de délibérer sur les questions d'intérêts à la communauté acadienne ? Ou doit-elle plutôt miser sur sa représentation sectorielle constituée autour de ses organismes communautaires et agissant sur les instances gouvernementales en place ? Dit autrement, la communauté acadienne s'imagine-t-elle plutôt comme une entité nationale capable de délibérer dans un espace constituée de façon autonome et aspirant à élaborer un projet de société ? Ou préfère-t-elle agir à partir des mouvements sociaux au sein des institutions néo-brunswickoises à titre de minorité ethnolinguistique ?

Les recommandations de la Commission consultative sur la gouvernance de la société civile acadienne et franco-

phone du N.-B. ont été déposées en novembre 2006. Dans un rapport audacieux, après avoir sillonné toutes les régions acadiennes du N.-B. et avec un mandat issu de la Convention de la société acadienne de 2004<sup>1</sup>, la Commission propose la création d'une assemblée communautaire où la majorité du pouvoir émanerait de représentants de toutes les régions élues au suffrage universel. Les leaders acadiens ont voulu poser la question de la représentation de façon plus large à l'occasion des célébrations du 400<sup>e</sup> anniversaire de la fondation de l'Acadie. C'est plus de 400 délégués rassemblés à Moncton, en octobre 2004, qui ont mandaté le Forum de concertation des organismes acadiens (la structure la plus inclusive des organismes acadiens avec plus d'une trentaine d'organismes) de créer cette Commission qui a sillonné la province pour consulter la communauté acadienne sur les questions de gouvernance et de représentation.

Ce changement de cap proposé par la Commission vers une Assemblée communautaire acadienne, forcément en parallèle à l'état provincial et construite à partir d'un bassin électoral plus large que les simples Assemblées générales des organismes existants ne plaît pas à la majorité des groupes sectoriels acadiens<sup>2</sup>. Le principal organisme porte-parole, la Société des Acadiens et des Acadiennes du N.-B réagit défavorablement à la nouvelle structure de gouvernance. Elle y voit un éloignement de sa sphère habituelle où elle agit dans l'espace politique à titre de groupe «lobbyiste» et certes y voit comme menaçant la constitution d'un nouveau corps politique constitué à partir d'une carte électorale superposée aux circonscriptions du gouvernement provincial. La nouvelle Assemblée communautaire s'inscrirait dans une logique d'autonomie bien plus large que les structures existantes qui se livrent essentiellement à des activités propres aux groupes de pression qui agissent sur les législateurs et les gouvernements.

En guise de contre-proposition, la SAANB propose alors, en juin 2007, sa propre structure de représentation qui ramène la prédominance des organismes communautaires

et s'éloigne de l'idée d'une assemblée communautaire. Elle met de côté les efforts d'élargir la participation de la société civile et d'une élection ouverte à l'ensemble de la population acadienne et remet les organismes sectoriels communautaires au centre de la structure de gouvernance. Elle réitère dans son document<sup>3</sup> que la légitimité de la SAANB est une légitimité «de facto» qu'elle a obtenue du gouvernement. Contrairement à la proposition de la Commission, le document est un appel à structurer les mécanismes de gouvernes autour du milieu associatif et cherche à s'éloigner de la création d'un espace politique acadien élu et autonome.

Cette tension entre deux façons antinomiques de concevoir l'espace politique acadien est une donnée constante dès la fin du 19<sup>e</sup> siècle. Les élites ont tergiversé tout au long du 20<sup>e</sup> siècle entre l'autonomie et l'inscription du projet de société acadienne sous l'égide des instances gouvernementales.

Ce récent débat sur les structures de gouvernance pose à nouveau les questions mises de l'avant à la fin du 19<sup>e</sup> siècle et tout au long du 20<sup>e</sup> par les dirigeants acadiens. Ce questionnement/indécision met en tension les endroits à partir desquels la question de la gouvernance peut-être posée pour la communauté acadienne. Cette réflexion, comme nous l'avons démontré, ne date pas d'hier. Les leaders de la communauté acadienne ont inévitablement conçu la gouvernance à partir d'au moins deux plans très différents. Il y a d'une part un regard sur la *gouvernance des institutions communautaires acadiennes* et d'autre part un examen de la place qu'occupe la *communauté acadienne dans la gouvernance des services publics (l'appareil gouvernemental)* indispensables au développement de celle-ci, comme l'éducation, par exemple.

Cette dichotomie dans la façon de concevoir le pouvoir acadien fait aussi écho à ce que Thériault (1994) a délimité comme le théâtre de l'Acadie politique et le théâtre de la vie politique des acadiens et des acadiennes. Le premier est la mise en forme du pouvoir acadien par le leadership acadien (organismes communautaires par exemple), et le second regarde la vie politique des Acadiens dans le processus politique provincial (les partis politiques, les ministres acadiens, etc..).

Les élites ont basculé d'un côté et de l'autre sur ces deux conceptions du pouvoir politique acadien depuis la naissance d'un référent national et depuis la création d'un espace politique acadien. Encore aujourd'hui, alors que deux visions de nouvelles structures de gouvernance s'affrontent, on y décèle, grosso modo, les mêmes paramètres qui ont traversé l'indécision des leaders depuis plus d'un siècle.

Je pense que la question de la représentation efficace des intérêts des communautés minoritaires de langues officielles par les gouvernements est pertinente, cependant, je crois qu'elle suit un débat encore plus vigoureux sur les mécanismes de représentation efficaces et imputables que se donnent les communautés elles-mêmes.

#### RÉFÉRENCES

- <sup>1</sup> Plus de 400 délégués ont participé aux assises de la Convention de la société acadienne à l'automne 2004. Les délégués étaient issus de représentants des organismes sectoriels acadiens mais un nombre important ont participé à titre individuel.
- <sup>2</sup> Acadie-Nouvelle, juin 2007.
- <sup>3</sup> SAANB, « Structure de représentation politique de l'Acadie du Nouveau-Brunswick », juin 2007, p.7.

# LES JEUNES SONT-ILS ENGAGÉS À TRANSMETTRE LEUR LANGUE ET LEUR CULTURE À LA PROCHAINE GÉNÉRATION ?

**Ghislaine Pilon** est vice-présidente de la Fédération des communautés francophones et acadienne (FCFA) du Canada et présidente de la Commission nationale des parents francophones (CNPF). Active dans le domaine de l'éducation francophone, elle habite actuellement Mississauga, en Ontario.

## RÉSUMÉ

Le nombre et le dynamisme des réseaux locaux, provinciaux et nationaux de la jeunesse, ainsi que leur capacité de mobilisation, sont un acquis important pour la transmission à la prochaine génération de la langue française et du sentiment d'appartenance. Il existe une forte volonté de vivre en français. Suite au Sommet des communautés francophones et acadiennes, notre travail consiste à traduire cette volonté en une capacité de vivre en français.

À l'occasion du symposium sur la jeunesse et les minorités de langue officielle tenu par l'Association d'études canadiennes en février 2008, j'ai eu l'occasion d'aborder la question du rôle de la jeunesse dans la vitalité présente et future des communautés francophones et acadiennes. À cette occasion, j'ai fait valoir à quel point est essentielle la participation de la jeunesse à toutes les instances où se décide l'avenir des communautés et où sont entreprises les actions visant à garantir notre développement et notre épanouissement. J'ai souligné que cette participation de la jeunesse est essentielle, non pas uniquement parce qu'ils sont jeunes, mais parce qu'ils vivent la francophonie au jour le jour, ils en font partie, ils en ont une vision et une expertise spécifique dont nous ne pouvons nous passer.

Le présent article se veut une occasion d'approfondir certains enjeux liés à la jeunesse au sein des communautés francophones et acadiennes en utilisant, justement, cette notion de participation comme trame de fond.

Les jeunes francophones, donc, sont-ils engagés à transmettre leur langue et leur culture à la prochaine génération ? Avant de répondre à la question, encore faut-il en clarifier les prémisses. En particulier, je trouve important d'apporter un bémol au concept de « culture ».

Les données du recensement de 2006 l'ont bien montré, la population du Canada se diversifie de plus en plus, et les communautés francophones et acadiennes n'échappent pas à ce phénomène. D'un concept de francophonie de souche définie par ceux et celles qui ont le français comme langue maternelle, nous sommes passés à un concept de la francophonie ouverte, définie par tous ceux et toutes celles qui choisissent de communiquer en français. Une francophonie qui inclut des gens d'origines diverses, ainsi que tous ceux et toutes celles qui ont appris la langue française et qui choisissent de participer de près ou de loin à la vie de la communauté francophone.

Une telle redéfinition implique que l'on parle non plus d'une culture francophone, mais de plusieurs cultures qui s'expriment par le biais de la langue française. Cette notion est particulièrement importante chez les jeunes : on n'a qu'à penser, par exemple, au fait que dans bon nombre d'écoles de langue française dans les régions métropolitaines comme Vancouver, Toronto ou Ottawa, plusieurs écoles comptent un important pourcentage d'élèves qui proviennent de l'immigration. Les jeunes sont donc les premiers à faire l'expérience de cette diversité qui définit de plus en plus la francophonie canadienne.



Dans ce contexte, ce n'est pas tant de transmission de la culture qu'il faut parler, mais plutôt de création et de transmission d'un sentiment d'appartenance qui s'articule autour de la langue française.

Là-dessus, la jeunesse des communautés francophones et acadiennes et les réseaux qui l'animent et la représentent nous montrent plusieurs pratiques exemplaires. Les grands rassemblements que sont les Jeux de la francophonie canadienne, les Jeux franco-ontariens, les Jeux de l'Acadie ou le Rassemblement Jeunesse (RaJe) de l'Alberta sont reconnus pour leur capacité de créer un fort sentiment d'appartenance chez des centaines ou des milliers de jeunes qui, ensemble, font l'expérience de la francité dans un contexte ludique. Je me dois absolument de noter, par ailleurs, la participation imposante, active et engagée des réseaux de la jeunesse lors du *Sommet des communautés francophones et acadiennes* de juin 2007, un rassemblement historique au cours duquel les communautés se sont donné une vision et une feuille de route pour les dix prochaines années.

Clairement, il y a, dans ce dynamisme des réseaux locaux, provinciaux et nationaux de la jeunesse, et dans leur capacité de mobiliser les jeunes, matière à optimisme en ce

qui a trait à la volonté et à la capacité de créer ce sentiment d'appartenance qui favorisera la transmission de la langue – et d'une solidarité sociale – à la prochaine génération.

## LES ENJEUX : CRÉER DES LIEUX DE VIE EN FRANÇAIS

Les acquis et les réussites qui ont trait à la jeunesse – qu'il s'agisse des quelque 600 écoles de langue française qu'on trouve dans neuf provinces et trois territoires ou des réseaux et des rassemblements par et pour les jeunes – ne sauraient cependant occulter le fait qu'il demeure de nombreux défis en ce qui a trait à la transmission de la langue française à la prochaine génération.

C'est en grande partie pour cette raison qu'il était particulièrement important pour la FCFA que la délégation jeunesse au Sommet soit nombreuse, présente et entendue. Les discussions lors du Sommet s'articulaient en fonction de chantiers qui recoupaient tous un bon nombre d'enjeux touchant directement les jeunes. On ne peut donc parler de vitalité des communautés francophones et acadiennes – ni présente, ni future – sans que les enjeux de la jeunesse n'y occupent une place centrale.

« Les données du recensement de 2006 l'ont bien montré, la population du Canada se diversifie de plus en plus, et les communautés francophones et acadiennes n'échappent pas à ce phénomène. »

Le premier chantier, intitulé « Notre population », vise l'accroissement de la population et du poids démographique des communautés francophones et acadiennes. Les participants au Sommet se sont entendus, notamment, sur l'importance de prévoir des stratégies visant l'inclusion, au sein des communautés, de tous ceux et toutes celles qui choisissent de communiquer en français. Cette notion a clairement son importance pour la transmission de la langue : dans un contexte où les unions exogames sont de plus en plus nombreuses, il importe de miser sur l'apport des francophiles à la vitalité de la francophonie. Par ailleurs, dans un contexte où l'accroissement futur de la population canadienne viendra pour une bonne part de l'immigration – et c'est déjà le cas – il importe de mettre en œuvre des stratégies pour assurer que les nouveaux arrivants, et leurs enfants, participent pleinement au développement et à l'épanouissement des communautés.

Le deuxième chantier, intitulé « Notre espace », réfère à l'aménagement d'un continuum de services et d'activités en français qui permettent aux francophones de vivre dans leur langue dans tous les aspects de leur quotidien. À cet égard, le travail à effectuer se situe au niveau de deux catégories de lieux où se développe et s'entretient l'appartenance à la communauté francophone : le milieu scolaire et le milieu socio-culturel.

Je l'ai noté plus haut, le secteur de l'éducation en français présente des acquis incontournables. Le réseau des écoles de langue française est jeune – la majorité des écoles de l'Alberta, par exemple, ont été créées au cours des 15 dernières années – mais il produit déjà des résultats : c'est dans les écoles, par exemple, que plusieurs des réseaux jeunesse ont pris naissance et ont leur point de chute.

Toutefois, le réseau scolaire doit encore relever d'importants défis. En particulier, les résultats de l'enquête postcensitaire sur la vitalité des communautés de langue officielle, publiés en décembre 2007, montrent que la proportion d'ayants droits qui n'est pas inscrite à l'école de langue française demeure considérable. Une partie de la solution à ce défi consistera à considérer l'éducation en français comme un continuum qui s'étend du préscolaire au postsecondaire.

En tant que présidente de la Commission nationale des parents francophones, je suis bien placée pour savoir à quel point il est important d'assurer aux enfants une socialisation en français dès les premières années de la vie. À cet égard, le

développement des services à la petite enfance en français a un impact direct sur la capacité des écoles de langue française d'accroître leur clientèle. Nos stratégies de développement devront donc viser à offrir aux jeunes francophones une scolarisation complète en français.

« Notre espace » a également trait à la création de milieux de vie en français qui s'articulent à l'extérieur de l'école. La majorité des jeunes francophones vivent dans un contexte où ils sont soumis à un très grand choix d'influences culturelles, pour la plupart de langue anglaise. Le développement d'un sentiment d'appartenance passe donc par notre capacité d'offrir aux jeunes – et aux moins jeunes – des choix culturels intéressants en français, qu'il s'agisse de contenus musicaux, de médias, d'activités sportives, d'événements ou de rassemblements, et surtout de contenus et de lieux virtuels sur Internet. Créer un engouement pour la langue française et le fait français renforce, par contre-coup, la volonté des francophones de transmettre leur langue, et tous les contenus qui y sont liés, à la prochaine génération.

Un autre chantier du Sommet, « Notre développement », a trait à l'accroissement de la prospérité socio-économique des communautés francophones et acadiennes. Encore une fois, il s'agit là d'une notion qui recoupe de près les enjeux de la jeunesse.

Les données du recensement de 2006 ont confirmé le mouvement vers l'urbanisation des communautés francophones et acadiennes. Bon nombre de régions rurales ou éloignées accusent un vieillissement de la population dû, en grande partie, à l'exode des jeunes. Voilà pourquoi on trouve, dans les grands résultats du Sommet, des considérations par rapport à la formation de la main-d'œuvre et au développement économique des régions. Assurer la pérennité des communautés situées à l'extérieur des grandes régions métropolitaines requiert des stratégies par rapport à la formation de la main-d'œuvre et au développement économique des régions, afin d'offrir des conditions de vie intéressantes à ceux et celles qui choisissent de s'établir dans des milieux ruraux ou éloignés.

Parallèlement, des actions s'imposent pour assurer que les jeunes francophones qui s'établissent dans les grandes villes, que ce soit pour y étudier ou y débiter une carrière, ont accès à des services et à des activités dans leur langue ; on revient encore une fois à la notion de création de milieux de vie en français.

## DE LA VOLONTÉ À LA CAPACITÉ DE VIVRE EN FRANÇAIS

Les données de l'enquête postcensitaire sur la vitalité des communautés de langue officielle ont révélé que 78% des francophones estiment important d'utiliser le français dans au moins une partie de leur vie quotidienne. Clairement, il existe une volonté de vivre en français, confirmée d'ailleurs par le dynamisme des réseaux de la jeunesse et par leur capacité de mobilisation.

Le travail des communautés, suite au Sommet, consiste à traduire cette volonté en une capacité de vivre en français. Cela passe par des actions concertées et inter-reliées au niveau de l'accroissement de notre population, de l'aménagement de notre espace et du renforcement de notre prospérité socio-économique. L'un ne va pas sans l'autre : l'inclusion des nombreux francophiles qui s'intéressent au fait français a un impact direct sur le

développement de notre système d'éducation, tandis que le développement du capital humain des communautés a un impact direct sur notre capacité d'offrir une panoplie de services qui rejoignent les francophones dans tous les aspects de leur quotidien.

Ces considérations font partie du *Plan stratégique communautaire* que la FCFA et ses partenaires du *Forum des leaders* issu du Sommet sont à élaborer pour les dix prochaines années. Cela fait également partie des priorités que nous avons mises de l'avant lors des consultations menées par Bernard Lord en décembre et en janvier. À cette occasion, nous avons parlé de l'importance d'un coup de barre du gouvernement pour appuyer le développement de milieux de vie en français partout au pays. Cette approche holistique est incontournable quand on considère la volonté et la capacité des jeunes de transmettre la langue française à la prochaine génération.

# ENTREVUE AVEC CHANTAL WEBSTER

Chantal Webster est une élève de onzième année à l'École Acadienne de Truro, qui est une des plus petites écoles francophones du CSAP. En plus de faire du bénévolat dans sa communauté, elle est très impliquée dans la communauté française de la région de Truro ainsi que celle au niveau provincial. Elle fait partie de plusieurs comités et conseils, entre autres le conseil consultatif de SEVEC (Société d'échanges et de visites éducatives au Canada), le conseil étudiants de son école, l'Équipe Jeunesse de la province, le conseil consultatif de la ville de Truro et le conseil du centre francophone communautaire.

## EN CE QUI CONCERNE LES MINORITÉS DE LANGUE OFFICIELLE, QUE SIGNIFIE SELON VOUS LA NOTION DE LA VITALITÉ DE LA COMMUNAUTÉ ?

Lorsqu'il est question de langue officielle minoritaire et qu'on discute de la vitalité communautaire, je pense qu'on fait surtout allusion à l'esprit communautaire ainsi que le côté culturel de la région. Une question qu'il faut se poser au sujet de la vitalité communautaire est si les membres de la communauté peuvent vivre leur culture. À mon avis, c'est un facteur très important quant à la vitalité communautaire. Je crois que c'est primordial à cet aspect de la communauté car certaines communautés considérées comme étant minoritaires, par exemple des villages francophones en Nouvelle-Écosse, sont en fait en majorité dans leur région, ce qui leur permet d'organiser plus d'événement ainsi que plus d'activités culturelles. Si l'on compare ce village à un autre dans une situation langagière différente, on verra bien que la vitalité des régions sera très différente. Une vie culturelle mieux développée ainsi qu'une fierté de la langue sont plus importantes et présentes dans des régions majoritairement minoritaires. C'est ainsi que je crois que la vitalité communautaire d'une région minoritaire langagière comprend surtout les aspects culturels.

## PENSEZ-VOUS QUE LES JEUNES DES MINORITÉS DE LANGUE OFFICIELLE SONT ENGAGÉS À TRANSMETTRE LEURS LANGUES ET LEUR CULTURE À LA PROCHAINE GÉNÉRATION ?

Étant une jeune en situation de langue officielle minoritaire, je peux affirmer que personnellement je suis dédiée à conserver et à transmettre ma langue et culture à la prochaine génération. Par contre, je m'inquiète concernant la conservation de la langue et à ce que des mesures soient prises aujourd'hui plutôt que demain, puisque si on attend toujours à demain pour prendre une action, rien ne se réalisera et il sera trop tard. Si des mesures ne sont pas prises, nous assisterons peut-être à la perte de toute une

langue et culture. Ainsi, il faudrait plutôt se poser la question « Est-ce que la jeunesse est dévouée à conserver sa culture et à prendre des mesures maintenant pour qu'elle ne soit pas perdue? ». On peut obtenir la réponse en observant la quantité de jeunes francophones hors Québec et anglophones au Québec qui s'impliquent et participent à des activités qui visent à promouvoir et conserver les langues et cultures minoritaires. En observant cette participation, on peut bien constater que les jeunes tiennent leur patrie à cœur. Je crois donc sincèrement que la jeunesse en situation de langue officielle minoritaire est dévouée à transmettre sa culture et langue à la prochaine génération.

## EST-IL IMPORTANT QUE TOUS LES CANADIENS ET TOUTES LES CANADIENNES CONNAISSENT L'ANGLAIS ET LE FRANÇAIS ? EST-CE PLUS IMPORTANT D'ÊTRE BILINGUE DANS CERTAINES RÉGIONS DU CANADA QUE D'AUTRES ?

Je crois personnellement que la communication est primordiale au fonctionnement de n'importe corps, organisme, communauté ou société. Sans la communication, il n'y aurait pas de travail d'équipe, pas d'entraide, et il y aura beaucoup de malentendus. Bref, la société telle que nous la connaissons ne serait pas possible et notre mode de vie serait impraticable. Il est évident que je crois que tous les Canadiens devraient pouvoir parler l'anglais et le français. Connaître plus d'une langue permet une communication plus facile et compréhensible. Nous vivons dans un monde rempli de différences et de variété. De nos jours, nous avons des rapports quotidiens avec des gens de différentes cultures et nations. Nous devons ainsi être en mesure de communiquer avec eux. Notre pays possède une diversité incroyablement riche en culture et patois, mais pour travailler ensemble, nous devons pouvoir communiquer entre nous. C'est pour cela que je crois qu'il est très important que les Canadiens apprennent nos deux langues officiels peu importe la région que nous habitons.

## **SELON VOUS, QUEL EST LE PRINCIPAL OBSTACLE EMPÊCHANT LES CANADIENS À ACQUÉRIR UNE CONNAISSANCE FONCTIONNELLE DES DEUX LANGUES OFFICIELLES DU CANADA ?**

Par rapport à l'acquisition d'une connaissance fonctionnelle des deux langues officielles du Canada, je pense que le principal défi que nous avons à surmonter est que nous ne réalisons pas toujours à quel point il est important d'avoir cet atout. Par exemple, en Nouvelle-Écosse, plusieurs anglophones pourraient être portés à ne pas prendre la peine d'apprendre le français puisque avec la maîtrise de la langue anglaise, l'utilité d'apprendre le français n'est pas apparent, une langue qui semblerait en voie de disparition. Parfois on ne se rend compte que trop tard à quel point il est un privilège d'avoir la chance d'apprendre deux langues et d'avoir l'occasion de les pratiquer quotidiennement.

## **LES RELATIONS ENTRE LES CANADIENS DE LANGUE ANGLAISE ET DE LANGUE FRANÇAISE SE SONT ELLES AMÉLIORÉES DURANT LA DERNIÈRE DÉCENNIE ? SI OUI, COMMENT ? SINON, POURQUOI PAS ?**

Je pense que les relations entre les Canadiens francophones et anglophones se sont améliorées au cours de la dernière décennie. Je crois que la raison primordiale pour cette amélioration est que nous sommes non seulement plus conscients de la situation linguistique, mais nous sommes aussi plus ouverts d'esprit. Dans la ville de Truro en Nouvelle-Écosse, nous avons célébré le 10<sup>e</sup> anniversaire de l'ouverture de la première école francophone de la région. Avant cet événement important, la majorité des habitants de la ville ignoraient qu'il y avait des francophones qui habitaient parmi eux. Cet événement a ouvert les yeux de plusieurs habitants de la ville, autant de la communauté francophone qu'anglophone, de sorte que tous sont plus conscients de la situation langagière dans laquelle ils se trouvent. Au tout début, il y eut une méfiance de la part de la communauté anglophone qui s'est dissipée tranquillement. Ceci n'est qu'un exemple parmi plusieurs qui démontrent l'amélioration qui a eu lieu dans les relations entre les anglo-canadiens et les franco-canadiens. J'ai aussi l'impression que notre pays entier est plus ouverte d'esprit et que nous sommes plus portés à accepter les différences.

# THE FUTURE OF PUBLIC INSTITUTIONS: NEW MEDIA, THE PRESS & THE MUSEUM SYMPOSIUM REPORT

Mike Ananny is a Ph.D. candidate (Communication) at Stanford University and a 2006 Trudeau Scholar.

Kate Hennessy is a Ph.D. candidate (Anthropology) at the University of British Columbia and a 2006 Trudeau Scholar.

As newspapers and museums adopt and adapt emerging technologies they shape and reflect our collective identities in new ways. Public consultations, focus groups, editorial pages and community journalisms are being replaced with collaborative, distributive practices that make possible – but do not ensure – new relationships between two competing democratic principles: the *professional expertise* of public stewards responsible for making decisions about how to manage public goods, versus the *participation* of publics in the activities offered to them by public professional communicators like editors, technology designers and curators.

To better understand how The Press and The Museum are changing, we organized and chaired a symposium investigating how emerging technologies that make possible the collaborative construction of knowledge (e.g., online social networks, web-based relational databases, digital image archives, collaborative hand-held and mobile devices, “folksonomies” and socially constructed indexes, individual and collaborative blogs) are impacting the public institutions we use to imagine, enact and reproduce our social and political lives.<sup>1</sup>

The questions that guided the symposium included: how are the curatorial and editorial judgments of museum practitioners influenced by these emerging technologies? How are two knowledge producers in particular – aboriginal communities and bloggers – working within and challenging the traditional structures of museums and newspapers? How is such knowledge production reshaping what we consider to be “public goods” and who we believe has the authority to make and manage them? Finally, recalling Benedict Anderson’s argument that public institutions shape how we imagine our communities, how might we design and use technologies in museums and newspapers to reflect the values that we want in our various collectives?

Each symposium speaker spoke from particular theoretical and methodological perspectives but all attendees worked to discover hybrid themes that intersect The Press, The Museum and emerging technologies. Seven conceptual areas emerged.

## 1. LANGUAGE MATTERS

Curators and editors signal to visitors and readers what information they think is important and why. Museum

collections are classified in ways that both describe and signify – stating an object’s characteristics while suggesting its broader aesthetic or historical meanings. Similarly, journalists and editors regularly signal both facts and interpretations, e.g., writing with inverted pyramid structures to highlight the lead or juxtaposing contrasting quotations as a way of claiming objectivity. Both professions simultaneously inform and interpret, stating not only *what* matters but also signaling personal and institutional judgments about *why* it matters. As curators and journalists use new technologies to decentralize their practices and include non-specialists – e.g., asking communities to generate object metadata or publishing citizen journalism – the language of stories and metadata may reveal tensions between professionals’ judgments and public participation.

## 2. PUBLIC PRACTICES

New technologies also make it possible to see professionals at work. At the Museum of Anthropology (UBC) we saw a glass-walled studio in which curators create and archive high-resolution digital images of objects in open view of visitors passing by. We also heard about the power of a different kind of “passing by” – as measured by webpage visits and comments on feedback forums – to influence which stories and issues journalists pursue. Although emerging technologies seem to make museum and news practices increasingly transparent to public viewing, these moves toward openness beg several questions: on what terms are the public allowed to see how a story or exhibit is produced and how are these terms negotiated? How does such transparency in the press and museums impact professional decision-making and, normatively, when *should* their judgments be influenced by publics? Does this new transparency imply a different kind of professional accountability? Do publics have obligations to watch in particular ways, looking out for practices that represent their values and those of people not interested in or able to observe critically?

## 3. THE NATURE OF SPACE & ATTENTION

Economics and human attention mean that traditional museums and newspapers are, and can be, only so big. But as

museums digitize collections and move them online and as newspapers shift to web-based publication and “citizen journalism”, it becomes possible to vastly increase the number of exhibits and stories. What happens to design and publication standards when journalists and curators create more exhibits and publish more stories online? Do they create a surfeit and shift the work of selecting information and interpreting significance to their publics? Should they expand their notions of their professional community, effectively enlarging their staffs by letting non-specialists design exhibits and write stories for them? New technologies may help museums and newspapers expand their offerings and enlarge their audiences, but it is unclear exactly how such growth will or should change professional practices and values.

#### 4. AUTHORITY OF CONVENING

Journalists and curators lack the formal, state-sanctioned credentials that authorize other public-facing professionals (*e.g.*, doctors, lawyers, engineers, architects) to act in the public interest. Instead of official licenses, another kind of authority exists in museums and newsrooms especially important in online environments: the power and responsibility of convening. That is, if a journalist or curator can attract a large, diverse and influential audience, she can claim authority and autonomy from her ability to identify and communicate in ways that interest publics. This kind of authority – earned by garnering the attention of mass publics in online environments and not necessarily from the critical acclaim of peers – suggests that new technologies might make it easier to evaluate professionals according to their public popularity as distinct from the reputations they earn with colleagues or through professional affiliations and awards.

#### 5. ROLE OF THE BACK STORY

Another challenge for journalists and curators is the extent to which they can or should acknowledge the personal and professional contexts in which they work. Should journalists and curators reveal aspects of themselves and their institutions (personal histories, political affiliations, social relationships, business partnerships, economic investments) that might help publics appreciate potential biases? Given how easy it often is to discover an individual’s multifaceted identities (through search engines, social networks and blogs), should such information be linked to a curator’s exhibit or a reporter’s story? How much of the process of preparing a story or exhibit should be made available to readers and visitors? Such transparency might help citizens better appreciate how professionals interpret events and collections, letting non-specialists learn how to participate in the professional rituals of museums and newsrooms. But too much public scrutiny or too many personal revelations may

prevent these professionals from feeling like autonomous practitioners acting on a trusting public’s behalf.

#### 6. QUESTIONING MOTIVATIONS

People visit museums and read newspapers for different reasons. Part of being a journalist or curator is understanding how to attract readers and visitors – in both online and material contexts. It means knowing not just how many people visit a website or where they come from, but understanding *why* they arrive and how these motivations relate to an institution’s goals. Should journalists and curators respond to what readers and visitors *want* to see, accepting that economic viability and popular appeal are essential aspects of competition? Or should they resist market-oriented pressures and focus on what they think publics should know, writing stories and designing exhibits that might not have mass appeal but that they think *should* be made public? And, especially relevant in online contexts where consumers can customize information according to personal interests, how do journalists and curators prevent against the growth of echo chambers in which people only hear what they want to hear? How should journalists and curators write and design for serendipity, helping people stumble upon perspectives online that they might not choose but that they would perhaps encounter while casually flipping through a newspaper or strolling through a museum?

#### 7. MEANINGS OF LOCALITY

Museums and newspapers often serve both local communities and broader audiences. In an effort to support community groups, recognize originating peoples, attract local visitors and differentiate their programs, curators often build collections that focus on regional cultures, histories and languages. Similarly, many newspapers cover local events, people and issues to spur community discourse, attract local advertising and distinguish their product from newspapers focused on larger, more dispersed audiences. How should museums and newspapers retain these senses of locality in online environments? How should they navigate between the interests and demands of their traditional, local communities and those of their new online visitors, many of whom may live elsewhere? How will their practices and values change if they derive more revenue from an international audience than a local one? Will publicly-funded virtual museums and news websites be considered community spheres with public, state-sponsored mandates, even though they may be populated by people who are citizens of a different state?

#### CONCLUSION

Underlying these tensions – between the professional identities of reporters, editors, publishers, curators, archivists,

administrators and the inclusion of the publics they aim to serve – is a crisis in the very idea of participation.

In his symposium keynote, Darin Barney asked us what we do when we “invest our political hopes in a value like participation, or its various analogues?” He suggested that under “the conditions provided by emerging media technologies, the norms of publicity – participation, communication, interactivity, collaboration, and access to information – obscure or compromise the very ends that we might otherwise want public institutions, like the press and the museum, to serve... In other words, what if publicity undermines itself?”

Barney’s question is a rich and provocative way of continuing the conversation our symposium aimed to start. It rightly sees technologies as conditions of our making that reflect the values we both consciously and unknowingly use to design and manage our public spheres. To critique the idea that participation is always just, always educational, and always empowering does not mean rejecting the emancipatory potential of emerging technologies. Rather, such a critical perspective actually *salvages* the idea of participation, protecting it from being narcotized by celebratory rhetoric. To reject the notion that unfettered participation of the kind promised by new technologies

colonizing public institutions is essentially, incontestably good is to keep the idea of participation alive – to rescue it from its uncritical supporters and to ensure that it might survive today’s understandings of technology, professionalism and public institutions.

#### REFERENCES

<sup>1</sup> The symposium was held at the University of British Columbia from May 2-3, 2008 and was sponsored by the Pierre Elliott Trudeau Foundation, The Museum of Anthropology at the University of British Columbia, The Liu Institute for Global Issues, and The Association for Canadian Studies. It began with a public conversation at the Museum of Anthropology between Professor Darin Barney (Canada Research Chair in Technology & Citizenship, McGill University) and David Bearman (President of Archives and Museum Informatics) and moderated by journalist and UBC Journalism School Professor Kathryn Gretsinger. The next day involved a tour of the Museum of Anthropology’s Renewal Project and Digitization Studio and three working sessions: “The Press & New Media” with Professor Alfred Hermida (University of British Columbia), Professor Adrienne Russell (University of Denver) and Senior Producer Tim Richards (CBC News); “New Media & The Museum” with Professor Sue Rowley (University of British Columbia), Professor Kimberly Christen (Washington State University) and Dr. George MacDonald (Bill Reid Foundation); and a final session called “Making Connections” in which Professor Arthur Kroker (University of Victoria) reflected upon the symposium’s themes and talks. The authors especially wish to thank the Pierre Elliott Trudeau Foundation’s Dr. Bettina Cenerelli for her help organizing the conference.

## LA RENCONTRE DES GRANDES IDÉES

Depuis 2002, la Fondation Pierre Elliott Trudeau soutient des personnes exceptionnelles qui contribuent à résoudre des enjeux cruciaux pour notre société.

BOURSES  
PRIX DE RECHERCHE  
MENTORAT  
INTERACTION PUBLIQUE



FONDATION  
TRUDEAU  
FOUNDATION

## UNITING GREAT THINKERS TO INSPIRE US ALL

Since 2002, the Pierre Elliott Trudeau Foundation supports outstanding individuals who make meaningful contributions to critical social issues.

SCHOLARSHIPS  
FELLOWSHIPS  
MENTORSHIPS  
PUBLIC INTERACTION

[www.fondationtrudeau.ca](http://www.fondationtrudeau.ca)

[www.trudeaufoundation.ca](http://www.trudeaufoundation.ca)

# Do You Know Your Canadian Issues?

**PAULE BEAUGRAND-CHAMPAGNE**  
 Télé-Québec  
**CANDIS CALLISON**  
 Massachusetts Institute of Technology  
**RT. HON. ADRIENNE CLARKSON**  
 Governor General of Canada  
**TERENCE CORCORAN**  
 The Financial Post  
**CHRISTOPHER DOMAN**  
 Carleton University  
**GORDON FISHER**  
 Carwest Global Communications Corp.  
**THIERRY GIASSON**  
 Université de Montréal  
**KENNETH GOLDSTEIN**  
 Communications Management Inc.  
**NOREN GULLMAN**  
 Memorial University of Newfoundland  
**RUSSELL MILLS**  
 Huron University  
**LAWRENCE SURTRES**  
 IBC Canada Ltd.

**CANADIAN ISSUES**  
**THÈMES CANADIENS**  
 (August / août 2003)

the owners?  
 les journalistes?

**Qui** contrôle les médias au Canada? **Who** controls Canada's media?

le gouvernement? le public?  
 l'Internet? the journalists?

you? vous?

the government

\$5.95

on display until September 23, 2003  
 disponible jusqu'au 23 septembre 2003

**HECTOR MACKENZIE**  
 Association for Canadian Studies  
**JOHN BARRMAN**  
 University of British Columbia  
**PETER WALTER**  
 Dalhousie University  
**MARGARET CONRAD**  
 University of New Brunswick  
**ALVIN FISKE**  
 Athabasca University  
**JEAN-FRANÇOIS CARDIN**  
 Université Laval  
**GEORGE SIOU**  
 Author, Activist  
**DENIS VAUGHAN**  
 Historian, Author  
**VICTOR RABINOWITZ**  
 Canadian Museum of Civilization  
**IAN E. WILSON**  
 Library and Archives Canada  
**SERGE COURVILLE**  
 Université Laval  
**CECILIA MORGAN**  
 OISE University of Toronto  
**DESMOND MORTON**  
 McGill University  
**DAVID WILLIAMS**  
 Author  
**GERALD FRISEN**  
 University of Manitoba  
**JACK JEDWAB**  
 Association for Canadian Studies

**CANADIAN ISSUES**  
**THÈMES CANADIENS**  
 (October / octobre 2003)

Presence of the Past  
 Présence du passé

Illustration  
 René Gagné/ARCHIVES NATIONALES DU CANADA/C 011014

\$5.95

on display until November 11, 2003  
 disponible jusqu'au 11 novembre 2003

**L'HON. STÉPHANE DION**  
 Minister des Affaires intergouvernementales  
**MICHAEL OLIVER**  
 Christian Dufour  
 École nationale d'administration publique  
**MATTHEWS HAYSTAY**  
 University of Ottawa  
**JACK JEDWAB**  
 Association for Canadian Studies  
**SIMON LANGLOIS**  
 Université Laval  
**JOCelyn MacLURE**  
 University of Southampton  
**MAGGIE QUIR**  
 Trent University  
**JAMES SHAW**  
 Canadian Friends for French  
**MICHAEL TEMELINI**  
 Università di Genova  
**JOSEPH G. TURI**  
 Académie internationale de droit linguistique

**CANADIAN ISSUES**  
**THÈMES CANADIENS**  
 (June / juin 2003)

The Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism  
**40 Years Later**  
 La Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme  
**40 ans plus tard**

\$5.95

on display until July 13, 2003  
 disponible jusqu'au 13 juillet 2003

**L'HONORABLE GÉRARD-A. BEAUDIN**  
 Sénat du Canada  
**Stéphane Bernatchez**  
 Université de Montréal  
**William Cross**  
 Mount Allison University  
**Nathalie Des Rosiers**  
 Commission du droit du Canada  
**Alex Fettes**  
 Electoral Reform Society, United Kingdom  
**John Graham**  
 Institute on Governance in Ottawa  
**Steven Hill**  
 Center for Voting and Democracy (USA)  
**Jack Jedwab**  
 McGill Institute for the Study of Canada  
**Jean-Pierre Kingsley**  
 Elections Canada  
**Howard Pawley**  
 University of Windsor  
**Andrew Parkin**  
 Centre for Research and Information on Canada  
**Lisa Young**  
 University of Calgary

**CANADIAN ISSUES**  
**THÈMES CANADIENS**  
 (September / septembre 2002)

**DEMOCRACY**  
**LA DÉMOCRATIE**

1. Canada Clause  
 Rapport du...  
 Consensus Report On...  
 Rapport du...  
 Consensus sur la constitution...

In the Spotlight  
 The National Library of Canada  
 Sous les projecteurs  
 La Bibliothèque nationale du Canada

\$5.95

on display until August 15, 2002  
 disponible jusqu'au 15 août 2002

Êtes-vous au fait de vos Thèmes Canadiens?



CANADIAN JOURNAL  
FOR SOCIAL RESEARCH



REVUE CANADIENNE  
DE RECHERCHE SOCIALE



**Inaugural edition of the Canadian Journal for Social Research  
Édition inaugurale de la Revue canadienne de recherche sociale  
The State of Canada's Linguistic Duality / L'état de la dualité linguistique du Canada**





**The State of Canada's Linguistic Duality  
L'état de la dualité linguistique du Canada**

**CANADIAN JOURNAL FOR SOCIAL RESEARCH  
REVUE CANADIENNE DE RECHERCHE SOCIALE**

**Editorial Committee / Comité de rédaction**

Michael Adams, Environics Research Group  
Donna Dasko, Environics Research Group  
Jean-Marc Leger, Leger Marketing  
Christian Bourque, Leger Marketing  
Stuart Soroka, McGill University  
Ariela Keysar, Trinity College  
Barry Kosmin, Trinity College  
John Biles, Citizenship and Immigration Canada  
Minelle Mahtani, University of Toronto  
Rodrigue Landry, Institut canadien de recherche  
sur les minorités linguistiques  
Jon Pammett, Carleton University  
Jack Jedwab, Association for Canadian Studies

**Peer Reviewers / Comité de lecture**

Maurice Basque, Institut d'études acadiennes, Université de Moncton  
The Honourable Herbert Marx  
Claude Couture, Faculté Saint-Jean, University of Alberta  
Stacy Churchill, University of Toronto  
Eric Forgues, Université de Moncton

**Editor / Rédacteur en chef**

Jack Jedwab

**Managing Editor / Directrice à la rédaction**

Marie-Pascale Desjardins

2

**Dominance identitaire bilingue chez les jeunes francophones  
en situation minoritaire**

Par Rodrigue Landry, Kenneth Deveau et Réal Allard

11

**Représentations de la francophonie locale chez les jeunes :  
Comparaison de l'Acadie et de la Fransaskoisie**

Par Nicole Gallant

35

**Where There's a Will There's a Way? Explaining the Divide  
between Canadians' Desire for Bilingualism and their Actual  
Knowledge of English and French**

By Jack Jedwab

47

**L'éducation dans le cadre de la dualité linguistique canadienne.  
Quels défis pour les communautés en situation minoritaire ?**

Par Annie Pilote et Marie-Odile Magnan

# DOMINANCE IDENTITAIRE BILINGUE CHEZ LES JEUNES FRANCOPHONES EN SITUATION MINORITAIRE

**Rodrigue Landry** est directeur de l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

**Kenneth Deveau** est professeur au Département de l'éducation de l'Université Sainte-Anne.

**Réal Allard** est directeur du Centre de recherche et de développement en éducation de l'Université de Moncton.

## RÉSUMÉ

Un des principaux défis pédagogiques des écoles de langue française à l'extérieur du Québec est celui de favoriser le développement d'une identité francophone forte et engagée. Cet article présente les résultats d'une enquête pancanadienne qui a mesuré, entre autres, l'identité ethno-linguistique des jeunes de onzième année fréquentant une école de langue française. L'article analyse la dominance identitaire de ces jeunes. Les résultats montrent que l'identité bilingue est très présente chez une forte majorité des jeunes. De plus, les mesures des identités francophones, anglophones et bilingues ont été traitées de sorte à créer une mesure identifiant trois catégories de dominance identitaire sur un continuum allant d'une dominance identitaire anglophone à une dominance identitaire francophone, la dominance identitaire bilingue constituant le point milieu. Une très forte majorité des élèves étaient de dominance identitaire bilingue, manifestant ainsi une forte hybridité identitaire. Moins d'un élève sur cinq est de dominance identitaire francophone. Aspect positif de l'étude, très peu des élèves des écoles de langue française ont une dominance identitaire anglophone. Certaines conséquences éducatives sont discutées.

Même si l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982) donne accès à l'enseignement en français et à la gestion d'écoles de la minorité, plusieurs communautés ont dû faire confirmer leurs droits par les tribunaux (Behiels, 2005; Power et Foucher, 2004; Landry et Rousselle, 2003). De plus, si 31 conseils scolaires dans neuf provinces et trois territoires gèrent aujourd'hui des écoles de langue française, de nombreux défis demeurent. Ces défis se situent sur le plan des infrastructures et des ressources (FNCSE, 2004, 2005), du recrutement des enfants des parents ayants droit (Corbeil, Grenier et Lafrenière, 2007; Landry, 2006, 2003a; Martel 2001), de la pédagogie (Cormier, 2005; Gilbert, Letouzé, Thériault et Landry, 2004; Landry, 2003b) et de l'accès au postsecondaire (Corbin et Buchanan, 2005). Une enquête récente de Statistiques Canada (Corbeil *et al.*, 2007) montra que seulement un enfant d'ayants droit sur deux (49 %) fréquente l'école de langue française.

Un des principaux défis pédagogiques des écoles de langue française est celui de favoriser le développement d'une identité francophone forte et engagée (ex. : ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004). La mission éducative de ces écoles est double (Landry et Rousselle, 2003). D'une part, une «pédagogie actualisante» vise le développement optimal du capital humain de la clientèle étudiante. C'est le propre de toute école qui cherche à actualiser le plein potentiel de ses élèves. D'autre part, une «pédagogie communautarisante» vise à optimiser les dispositions et les habiletés des élèves de sorte qu'ils deviennent des acteurs et des leaders de la communauté francophone. La construction identitaire francophone est une variable charnière entre ces deux composantes de la mission des écoles de langue française.

Le présent article présente les résultats d'une enquête pancanadienne qui a mesuré, entre autres, l'identité ethnolinguistique des jeunes de onzième année fréquentant une école de langue française. L'article analyse la dominance identitaire de ces jeunes qui approchent la fin de leurs études secondaires. Quelle proportion d'entre eux a une dominance identitaire francophone, anglophone ou bilingue? La dominance identitaire varie-t-elle selon le poids démographique des francophones dans la région habitée? Les élèves dont les deux parents sont francophones ont-ils une plus forte identité francophone que ceux dont un seul ou même aucun des parents est francophone? La langue parlée avec les parents à la maison a-t-elle un lien avec la dominance identitaire?

Notre article comprend quatre parties. Premièrement, nous décrivons une problématique de l'identité ethnolinguistique en milieu minoritaire en mettant en exergue la question particulière de l'identité bilingue. En deuxième partie, nous présentons la méthodologie de l'étude. Suite à une présentation des résultats, nous concluons par une discussion des nouveaux défis de l'école de langue française en matière de construction identitaire.

## PROBLÉMATIQUE ET CADRE CONCEPTUEL

Dallaire et Roma (2003) ont constaté que de plus en plus de jeunes ne se décrivent plus comme francophone ou anglophone. Ils insistent plutôt sur leur bilinguisme pour se décrire sur le plan ethnolinguistique. Dallaire (2003 et 2004) explique cette identité bilingue comme une forme d'«hybridité identitaire». Gérin-Lajoie (2004) décrit l'identité bilingue comme «un nouvel état identitaire» (p. 173). D'autres études ont fait des constats semblables, montrant une forte identité bilingue chez les jeunes francophones vivant en situation minoritaire (Gérin-Lajoie, 2003; Duquette, 2004; Boissonneault, 2004).

Landry, Deveau et Allard (2006a) ont analysé des données nord-américaines et ont confirmé une fréquence très répandue de scores d'identité bilingue forte. Combinant des scores des identités francophone, anglophone et bilingue de plus de 4 000 élèves de fin du cycle secondaire, ils ont montré que l'identité bilingue se situe en position intermédiaire sur un «continuum identitaire», allant d'une forte dominance identitaire francophone à une forte dominance identitaire anglophone. Les scores sur ce continuum identitaire étaient fortement reliés à la vitalité linguistique des communautés habitées et à la francité du développement psycholinguistique francophone de ces jeunes.

Les données analysées dans le présent article ne constituent qu'une partie d'une ensemble de données recueillies pour la vérification d'un modèle conceptuel visant l'étude du lien entre divers aspects de la socialisation

ethnolinguistique et plusieurs variables psycholinguistiques (Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005; Landry, Allard et Deveau, 2007). L'identité ethnolinguistique occupe une place centrale dans ce modèle. Il est généralement reconnu que l'identité ethnolinguistique est le produit d'un processus de socialisation ou d'interactions sociales (Bernard, 1998; Deveau, Allard et Landry, sous presse; Deveau, 2007; Hamers et Blanc, 2000; Heller, 1999). Landry, Deveau et Allard (2006b) ont montré que l'identité ethnolinguistique est essentiellement le produit du vécu ethnolinguistique dans la sphère privée (la famille, la parenté, les amis, le réseau social). S'inspirant de la définition de l'identité sociale de Tajfel (1981), Deveau, Landry et Allard (2005) ont identifié deux composantes distinctes de l'identité francophone : l'autodéfinition (se dire francophone) et l'engagement identitaire (la disposition affective envers cette identité). De plus, il fut montré que l'autodéfinition francophone était le plus fortement reliée à la quantité des vécus enculturants francophones, alors que l'engagement identitaire était surtout associé à la qualité de ces vécus (Deveau, 2007). Plus les contacts avec la langue française favorisaient le développement de l'autonomie de la personne (un «vécu autonomisant») et plus ces contacts favorisaient des liens avec d'autres francophones valorisant la langue française, affirmant leur identité et revendiquant leurs droits (un «vécu conscientisant»), plus les élèves étaient disposés à conserver leur identité francophone et à la défendre.

La présente étude ne traite que de la composante «autodéfinition» de l'identité ethnolinguistique. Réalisée auprès d'un échantillon représentatif de l'ensemble des élèves francophones de 11<sup>e</sup> année des écoles de langue française à l'extérieur du Québec, l'étude vise à présenter un profil descriptif de la dominance identitaire de ces élèves. Deux types de scores sont analysés. Premièrement, nous analysons le degré auquel les élèves se définissent comme bilingue sur une échelle mesurant la force de cette identité bilingue. Deuxièmement, en combinant les scores d'échelles mesurant l'identité francophone, l'identité anglophone et l'identité bilingue, nous avons créé une échelle de dominance identitaire. Les scores peuvent varier sur une échelle identifiant un continuum identitaire, allant d'une forte dominance anglophone à une forte dominance francophone, l'identité bilingue se situant au milieu de ces deux pôles identitaires. Les scores d'identité bilingue et ceux de dominance identitaire sont analysés et présentés selon trois variables contextuelles : la force de la concentration territoriale des francophones, la structure familiale (nombre de parents francophones) et la francité parentale (degré d'usage du français avec le ou les parents).

« Un des principaux défis pédagogiques des écoles de langue française est celui de favoriser le développement d'une identité francophone forte et engagée (ex. : ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004). »

## MÉTHODOLOGIE

Dans cette section, nous présentons l'échantillon étudié, les instruments, la procédure utilisée pour l'administration des questionnaires et les méthodes d'analyse employées.

## ÉCHANTILLON

L'étude pancanadienne visait les élèves de onzième année des 30 conseils scolaires francophones à l'extérieur du Québec qui ont des écoles secondaires. Le but était de dresser un profil sociolinguistique de ces élèves pour faciliter la préparation de méthodes pédagogiques adaptées. Dans les petites écoles, dans le but d'optimiser le nombre de participants, des élèves de 10<sup>e</sup> et de 12<sup>e</sup> années se sont ajoutés aux élèves de onzième année. L'échantillon est constitué de 8 124 élèves, 81 % de ceux-ci étant en onzième année. Environ 6 000 élèves ont des données complètes sur les données analysées pour le présent article. L'enquête se déroulait sur deux jours différents et certains élèves n'ont participé qu'à une seule séance de testing. L'âge moyen des élèves est de 16,4 ans, 53 % de l'échantillon étant des filles et 47 % des garçons. Le français est la langue maternelle de trois élèves sur quatre (75,5 %) et l'anglais d'un sur cinq (20,9 %); les autres sont allophones (3,7 %).

## INSTRUMENTS

### a) Autodéfinition identitaire

Un questionnaire mesurant plusieurs identités sur une échelle de différenciation sémantique fut utilisé pour mesurer les autodéfinitions francophone, anglophone et bilingue. Pour chaque identité, l'élève plaçait un X sur un des espaces (9) situés entre deux pôles. Par exemple : *non francophone* \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : \_\_\_\_ : *francophone*. Il répondait cinq fois à chaque échelle, répondant à la directive « je considère que je suis » pour sa ou ses langues parlées, sa culture, ses ancêtres, son avenir et le territoire habité. Un score moyen sur ces cinq perspectives sur une échelle de 9 points fut calculé pour chaque élève.

### b) Dominance identitaire

Les échelles de 9 points des identités francophone, anglophone et bilingue furent divisées en trois catégories : faible (score < 3,5), modérée (score ≥ 3,5 et < 6,5) et forte (score > 6,5). Par après, une échelle de 9 points fut créée par

le regroupement des catégories faible, modérée et forte de chacune des identités. Un score de 9 indique une identité fortement francodominante (identité francophone forte, identité bilingue faible et identité anglophone faible). Inversement, un score de 1 indique une identité fortement anglo-dominante. Le score de 5 regroupe des catégories identitaires égales pour l'identité francophone et l'identité anglophone et une identité bilingue forte ou variable. Les scores 7 à 9 furent regroupés dans la catégorie identité francodominante, les scores 1 à 3 dans la catégorie anglo-dominante et les scores 4 à 6 constituent la catégorie dominance identitaire bilingue. Ces neuf catégories regroupent 91 % des élèves ayant des données complètes sur les trois autodéfinitions identitaires.

### c) Structure familiale

La variable structure familiale comprend trois catégories d'élèves, ceux ayant deux parents francophones, ceux ayant un parent francophone et un parent anglophone ou allophone et ceux n'ayant aucun parent francophone.

### d) Francité parentale

À partir d'échelles de 9 points mesurant la langue parlée avec le père et la mère (1 = usage exclusif de l'anglais, 5 = usage égal des deux langues, 9 = usage exclusif du français), un score sur une échelle de 9 fut calculé pour chaque élève. Pour les élèves n'ayant qu'un seul parent francophone, l'échelle comprend le score d'usage des langues avec le parent francophone seulement. Trois catégories de scores de francité parentale furent créées : faible (score < 3,5), modérée (score ≥ 3,5 et < 6,5) et forte (score > 6,5).

### e) Concentration territoriale des francophones

L'élève devait indiquer la municipalité dans laquelle il avait passé la plus grande partie de sa vie. À partir des données de Statistiques Canada (recensement de 2001), nous avons calculé le pourcentage de francophones dans chacune des municipalités. Six catégories de concentration territoriale des francophones furent créées : 1 = moins de 10 %, 2 = 10 à moins de 30 %, 3 = 30 à moins de 50 %, 4 = 50 à moins de 70 %, 5 = 70 à moins de 90 %, 6 = 90 % et plus.

## PROCÉDURES

L'administration des questionnaires et des tests se faisait en deux périodes de classes, celles-ci réparties sur deux jours différents, la plupart du temps consécutifs.



L'administration se faisait en groupe-classe. Le premier jour, les élèves ont répondu à un test de closure en anglais chronométré (20 minutes) et ils répondaient à leur propre rythme à un premier questionnaire de 15 pages. C'est ce questionnaire qui comprenait les informations démographiques (ex. : langue maternelle, âge) et les questionnaires d'identité. Le deuxième jour, les élèves ont fait le test de closure en français (20 minutes) et ont ensuite répondu à un deuxième questionnaire. C'est ce questionnaire qui mesurait une variété de vécus et de comportements langagiers, dont ceux requis pour constituer la mesure de francité parentale.

### ANALYSES

Toutes les analyses statistiques furent effectuées avec le logiciel SPSS. Pour le présent article, les pourcentages, selon les différentes catégories identitaires, furent calculés par des croisements de variables (CROSSTABS). Des analyses de variance et de covariance furent utilisées pour le calcul des scores moyens et l'analyse des effets des variables contextuelles.

## RÉSULTATS

Les résultats de l'étude sont présentés en deux sections. Dans la première, nous présentons les scores de l'identité bilingue des élèves. Ces scores sont premièrement analysés en fonction de la concentration territoriale des francophones. En deuxième lieu, l'analyse porte simultanément sur les effets de la structure familiale et de la francité parentale. Pour les analyses de variance à deux facteurs (structure parentale et francité parentale), la concentration territoriale des francophones fut utilisée comme covariable. Ceci permet de considérer les effets de la structure familiale et de la francité parentale tout en contrôlant pour l'effet de la concentration territoriale des francophones. Dans la deuxième section, nous présentons dans le même ordre les analyses portant sur les scores de dominance identitaire.

### *a) Identité bilingue*

Le tableau 1 présente les résultats de l'identité bilingue selon la concentration territoriale des francophones. Un premier constat est que de 84 à 87% des élèves ont une identité bilingue forte dans les municipalités ayant moins de

**TABLEAU 1 : Identité bilingue selon la concentration territoriale des francophones**

CONCENTRATION FRANCOPHONE		IDENTITÉ BILINGUE			
		FAIBLE	MODÉRÉE	FORTE	TOTAL
Moins de 10 %	N	11	158	1 083	1 252
	%	0,9%	12,6 %	86,5%	19,1 %
	Moy.				<b>7,93</b>
10 à moins de 30 %	N	20	188	1 439	1 647
	%	1,2%	11,4 %	87,4%	25,1 %
	Moy.				<b>7,97</b>
30 à moins de 50 %	N	21	104	664	789
	%	2,7%	13,2 %	84,2%	12,0 %
	Moy.				<b>7,88</b>
50 à moins de 70 %	N	11	76	519	606
	%	1,8%	12,5 %	85,6%	9,2 %
	Moy.				<b>7,90</b>
70 à moins de 90 %	N	38	155	707	900
	%	4,2%	17,2 %	78,6%	13,7 %
	Moy.				<b>7,55</b>
90 et plus	N	220	434	724	1378
	%	16,0%	31,5 %	52,5%	21,0 %
	Moy.				<b>6,27</b>
Total	N	321	1 115	5 136	6 572
	%	4,9%	17,0 %	78,1%	100,0 %
	Moy.				<b>7,53</b>

**TABLEAU 2 : Identité bilingue selon la structure familiale et le degré de francité parentale**

	IDENTITÉ BILINGUE			
	FAIBLE	MODÉRÉE	FORTE	SCORE MOYEN <sup>1</sup>
<b>DEUX PARENTS FRANCOPHONES (N = 3 616 = 60,7 %)</b>				
Francité parentale faible (4,6 %)	2,4%	13,1 %	84,5%	7,88
Francité parentale modérée (18,6 %)	1,9%	11,9 %	86,2%	7,82
Francité parentale forte (76,7 %)	8,6 %	21,8 %	69,6%	7,36
<b>Total</b>	<b>7,1%</b>	<b>19,5 %</b>	<b>73,4%</b>	<b>7,64</b>
<b>UN PARENT FRANCOPHONE (N = 1 720 = 28,9 %)</b>				
Francité parentale faible (25,9 %)	1,3%	16,6 %	82,1%	7,92
Francité parentale modérée (29,4 %)	0,4%	7,7 %	91,9%	8,25
Francité parentale forte (44,7 %)	1,7%	9,4 %	88,9%	7,61
<b>Total</b>	<b>1,2%</b>	<b>10,8 %</b>	<b>88,0%</b>	<b>8,04</b>
<b>AUCUN PARENT FRANCOPHONE (N = 619 = 10,4 %)</b>				
Francité parentale faible	2,2%	22,9 %	74,9%	7,07
Francité parentale modérée	4,1%	15,1 %	80,8%	8,09
Francité parentale forte	4,6%	16,1 %	79,3%	7,68
<b>Total</b>	<b>2,7%</b>	<b>21,0 %</b>	<b>76,3%</b>	<b>7,30</b>
<b>TOTAL (N = 5 955)</b>				
Francité parentale faible	1,9%	18,7 %	79,4%	7,27
Francité parentale modérée	1,4%	10,4 %	88,2%	8,07
Francité parentale forte	7,1%	19,0 %	73,9%	7,44
<b>Total</b>	<b>5,0%</b>	<b>17,1 %</b>	<b>77,9%</b>	<b>7,52</b>

<sup>1</sup> Échelle de 9 points.

70 % de francophones. Même dans les municipalités ayant entre 70 et 90 % de francophones, près de huit élèves sur dix rapportent une identité bilingue forte (78,6%). Enfin, environ un élève sur deux (52,5 %) a une identité bilingue forte dans les régions où les francophones constituent plus de 90 % de la population. La concentration territoriale des francophones explique 13,3 % de la variance de ces scores.

Les effets de la structure familiale et de la francité parentale sont présentés au tableau 2. Une analyse de covariance montre que ces deux facteurs sont statistiquement significatifs, mais qu'ils expliquent peu de variance (moins de 1 %) lorsque l'effet de la concentration territoriale est neutralisé. L'identité bilingue est la moins fréquente chez les élèves ayant deux parents francophones (73,4 %) et la plus fréquente en situation d'exogamie (88,0 %). C'est la francité familiale modérée qui est la plus fortement associée à l'identité bilingue forte (88,2 %). Globalement, pour l'ensemble de l'échantillon, huit élèves sur dix ont une identité bilingue forte.

#### *b) Dominance identitaire*

Les résultats de la dominance identitaire selon la concentration territoriale des francophones sont présentés au tableau 3. L'analyse de variance montre une forte relation de cette identité à la proportion de francophones dans la municipalité (23,1 % de variance expliquée). Seulement 17 % des élèves au total ont une dominance identitaire francophone, celle-ci variant de façon linéaire selon la concentration territoriale des francophones, c'est-à-dire de 1,4 % dans les municipalités ayant moins de 10 % de francophones à 49,6 % dans celles comportant plus de 90 % de francophones.

La dominance identitaire bilingue, présente chez 81,5 % des élèves, est de loin la plus fréquente. Même dans les régions où les francophones comptent pour 90 % et plus de la population, la dominance identitaire bilingue (49,8 %) rivalise avec celle de la dominance identitaire francophone (49,6 %). Dans les autres régions, 80 % et plus des élèves sont de dominance identitaire bilingue. La dominance identitaire anglophone est manifeste chez moins de 2 % des élèves (1,7 %) et ne dépasse pas 4,0 % de la population, même dans les régions où moins de 10 % de la population est francophone.

Les relations entre la dominance identitaire et les facteurs de structure familiale et de francité parentale sont présentées au tableau 4. Près de 8 % de la variance totale des scores est associée à la structure familiale (4,1 %) et à la francité parentale (3,6 %), une fois contrôlé l'effet de la concentration territoriale francophone.

La dominance identitaire francophone est la plus fréquente chez les élèves ayant deux parents francophones et une forte francité parentale (34,2 %) et elle est quasi-absente lorsque la francité parentale est faible (0,0 à 1,4 %).

La dominance identitaire bilingue est très fréquente chez les élèves de parents exogames, surtout lorsque la francité parentale est modérée (98,6 %). La dominance identitaire anglophone est la plus fréquente lorsque la francité parentale est faible, mais n'atteint que 12,8 % même lorsque l'élève n'a aucun parent de langue maternelle française.

## DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans les écoles françaises gérées grâce à des droits acquis en vertu de l'article 23, environ quatre élèves sur cinq semblent vivre une forme d'«hybridité identitaire» (Dallaire, 2003), que ce soit en se donnant une identité bilingue forte (78 %) ou en manifestant une dominance identitaire bilingue (82 %). L'hybridité identitaire n'est pas la situation de tous les élèves, mais elle est définitivement la nouvelle norme.

Il peut être décevant de constater que seulement 16,5 % des élèves, tous fréquentant des écoles de la minorité francophone, aient une identité clairement francodominante. D'autre part, considérant qu'un élève sur quatre n'a pas le français comme langue maternelle, que six élèves sur dix seulement aient deux parents francophones et que plus de la moitié des élèves (56,2 %) vivent dans des municipalités où les francophones sont moins de la moitié de la population, il peut être surprenant que seulement 2 % des élèves montrent une identité anglodominante. On peut se demander si l'école n'aurait pas eu un effet «compensateur» (Landry et Allard, 1990, 1997), celle-ci tendant au moins à freiner les forces assimilatrices des milieux sociaux anglodominants où vivent une grande partie des élèves. Par exemple, malgré qu'une forte proportion des enfants d'ayants droit francophones issus de parents exogames parlent le plus souvent l'anglais à la maison (Landry, 2003a), le score moyen de dominance identitaire des élèves n'ayant qu'un parent francophone est de 5,19 sur une échelle de 9 points. Ce score moyen signifie que ces élèves s'identifient également aux deux groupes linguistiques. L'école de langue française compense-t-elle alors la dominance de l'anglais au foyer familial? Elle le pourrait, mais elle peut difficilement le faire seule car il importe que le parent francophone du couple exogame puisse aussi appuyer l'école en privilégiant l'usage du français avec son enfant au foyer (Landry et Allard, 1997).

De plus en plus, l'identité francophone en situation minoritaire n'est plus le produit d'une socialisation ethnolangagière qui s'impose de l'extérieur, mais plutôt le résultat d'un processus qui relève de choix personnels intériorisés (Deveau et Landry, 2007). Ces choix identitaires autodéterminés sont favorisés moins par la *quantité* de socialisation ethnolangagière en français que par la *qualité* de ces vécus, c'est-à-dire par les «vécus autonomisants» qui favorisent l'intériorisation des motivations langagières et la prise en charge par l'individu de sa construction identitaire

**TABEAU 3 : Dominance identitaire selon la concentration territoriale des francophones**

CONCENTRATION FRANCOPHONE		IDENTITÉ BILINGUE			TOTAL
		FRANCOPHONE	BILINGUE	ANGLOPHONE	
Moins de 10 %	N	15	1050	44	1109
	%	1,4%	94,7%	4,0%	19,4%
	Moy.				4,77
10 à moins de 30 %	N	58	1346	26	1 430
	%	4,1%	94,1%	1,8%	25,0%
	Moy.				5,05
30 à moins de 50 %	N	57	616	12	685
	%	8,3%	89,9%	1,8%	12,0%
	Moy.				5,27
50 à moins de 70 %	N	63	435	3	501
	%	12,6%	86,8%	0,6%	8,7%
	Moy.				5,47
70 à moins de 90 %	N	166	615	3	784
	%	21,2%	78,4%	0,4%	13,7%
	Moy.				5,80
90 % et plus	N	604	606	8	1 218
	%	49,6%	49,8%	0,7%	21,3%
	Moy.				6,52
Total	N	963	4 668	96	5 227
	%	16,8%	81,5%	1,7%	100%
	Moy.				5,46

**TABEAU 4 : Dominance identitaire selon la structure familiale et le degré de francité parentale**

	IDENTITÉ BILINGUE			SCORE MOYEN <sup>1</sup>
	FAIBLE	MODÉRÉE	FORTE	
<b>DEUX PARENTS FRANCOPHONES (N = 3 127 = 60,1%)</b>				
Francité parentale faible (4,7%)	1,4 %	97,3%	1,4%	4,90
Francité parentale modérée (19,5%)	5,4%	94,3%	0,3%	5,29
Francité parentale forte (75,8%)	34,2%	65,6%	0,1%	6,26
<b>Total</b>	<b>27,1%</b>	<b>72,7%</b>	<b>0,2%</b>	<b>6,01</b>
<b>UN PARENT FRANCOPHONE (N = 1582 = 30,4%)</b>				
Francité parentale faible (24,5%)	0,3%	94,1%	5,7%	4,39
Francité parentale modérée (30,0%)	0,4%	98,7%	0,8%	4,79
Francité parentale forte (45,5%)	5,6%	93,5%	1,0%	5,19
<b>Total</b>	<b>2,7%</b>	<b>95,2%</b>	<b>2,1%</b>	<b>4,86</b>
<b>AUCUN PARENT FRANCOPHONE (N = 497 = 9,5%)</b>				
Francité parentale faible (72,4%)	0,0%	87,2%	12,8%	4,04
Francité parentale modérée (13,7%)	2,9%	92,6%	4,4%	4,68
Francité parentale forte (13,9%)	14,5%	82,6%	2,9%	5,43
<b>Total</b>	<b>2,4%</b>	<b>87,3%</b>	<b>10,3%</b>	<b>4,29</b>
<b>TOTAL (N = 5206)</b>				
Francité parentale faible (17,2%)	0,3%	91,8%	7,8%	4,32
Francité parentale modérée (22,1%)	3,2%	96,0%	0,8%	5,05
Francité parentale forte (60,7%)	27,3%	72,3%	0,4%	5,99
<b>Total</b>	<b>17,3%</b>	<b>80,9%</b>	<b>1,7%</b>	<b>5,48</b>

<sup>1</sup> Échelle de 9 points : 1 = Anglodominance, 9 = Francodominance.

(Deveau, Allard et Landry, sous presse) ainsi que par les «vécus conscientisants» qui contribuent au développement d'une «conscience critique» de son état de minoritaire et à l'analyse réflexive qui l'amène à connaître les conditions qui déterminent la légitimité et la stabilité de la vitalité des communautés francophones (Allard, Landry et Deveau, 2005). Il a été montré que ces deux types de vécus contribuent surtout à l'engagement identitaire (Deveau, 2007), ce qui incite la personne à non seulement se dire francophone pour des raisons instrumentales ou «symboliques» (Gans, 1979, Breton, 1984), mais pour des raisons intériorisées et intégrées à ses valeurs personnelles. C'est peut être en oeuvrant davantage sur ces volets qualitatifs du vécu ethno-langagier que les éducateurs d'aujourd'hui oeuvrant en milieu francophone minoritaire peuvent le mieux espérer jouer un rôle important dans le renforcement et le maintien de l'identité francophone.

#### BIBLIOGRAPHIE

- Allard, R., Landry, R., et Deveau, K. (2005). Le vécu langagier conscientisant: son rôle dans l'autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, n° 20, 95-109.
- Behiels, M. D. (2005). *La francophonie canadienne: Renouveau constitutionnel et gouvernance scolaire*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bernard, R. (1998). *Le Canada français : Entre mythe et utopie*. Ottawa : Éditions Le Nordir.
- Boissonneault, J. (2004). Se dire...mais comment et pourquoi? Réflexions sur les marqueurs d'identité en Ontario français. *Francophonies d'Amérique*, n° 18, 163-169.
- Breton, R. (1994). Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires. Essai de typologie. *Sociologie et sociétés*, vol. 26, n° 1, p. 59-69.
- Corbeil, J.-P., Grenier, C. et Lafrenière, S. (2007). *Les minorités prennent la parole : résultats de l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle*. Ottawa : Statistique Canada.
- Corbin, E. G., et Buchanan, J. M. (2005). *L'éducation en milieu minoritaire francophone: un continuum de la petite enfance au postsecondaire*. Rapport intérimaire du Comité sénatorial permanent des langues officielles. Ottawa : Sénat du Canada.
- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone: une recension des écrits*. Ottawa/Moncton : Fédération canadienne des enseignants et enseignants/Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Dallaire, C. (2003). Not just francophone: The hybridity of minority francophone youths in Canada. *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes*, n° 28, 163-199.
- Dallaire, C. (2004). Fier de qui on est...nous sommes francophones! L'identité des jeunes aux Jeux franco-ontariens. *Francophonies d'Amérique*, n° 18, 127-147.
- Dallaire, C., et Roma, J. (2003). Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada. Bilan des recherches. Dans R. Allard (Dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et prospectives* (pp. 30-46). Moncton : Centre de recherche et développement en éducation / Québec, Association canadienne d'éducation de langue française.
- Deveau, K. (2007). Identité francophone en milieu minoritaire: Définition et validation d'un modèle empirique de la construction identitaire et de l'autodétermination langagière. Thèse de doctorat inédite. Université de Moncton.
- Deveau, K., et Landry, R. (2007). Identité bilingue: produit d'un déterminisme social ou résultat d'une construction autodéterminée? Dans M. Bock (Dir.), *La jeunesse au Canada français: formation, mouvements et identité*. Ottawa: Les presses de l'Université d'Ottawa.
- Deveau, K., Landry, R., et Allard, R. (2005). Au-delà de l'autodéfinition: composantes distinctes de l'identité ethno-linguistique. *Francophonies d'Amérique*, n° 20, 79-93.
- Deveau, K., Landry, R., et Allard, R. (2006b). Motivation langagière des élèves acadiens. Dans A. Magord (Dir.), *Innovation et adaptation: expériences acadiennes contemporaines* (pp. 125-139). Bruxelles : Éditions Peter Lang.
- Deveau, K., Landry, R., et Allard, R. (sous presse). Langue, identité et engagement francophone en situation minoritaire. Dans J.-Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (Dir.), *Francophonies minoritaires au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles perspectives*.
- Duquette, G. (2004). Les différentes facettes identitaires des élèves âgés de 16 ans et plus inscrits dans les écoles de langue françaises en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, n° 18, 77-92.
- Fédération nationale des conseils scolaires francophones. (2004). Stratégie pour compléter le système d'éducation en français langue première au Canada. Rapport du Comité directeur sur l'inventaire des besoins des conseils scolaires francophones du Canada. Ottawa : FNCSE.
- Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSE). (2005). Le printemps de l'éducation promis par l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés. Ottawa : FNCSE.
- Gans, H. J. (1979). Symbolic ethnicity. *Ethnic and Racial Studies*, vol. 2, 1-20.
- Gérin-Lajoie, D. (2003). Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire. Sudbury : Éditions Prise de parole.
- Gérin-Lajoie, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, n° 18, 171-179.
- Gilbert, A., LeTouzé, S., Thériault, J. Y., et Landry, L. (2004). *Le personnel enseignant face au défi de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*. Rapport de recherche. Ottawa : Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM). Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Hamers, J. F., et Blanc, M. H.A. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. (Second Edition). Cambridge: University Press.
- Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity, a sociolinguistic ethnography*. New York: Longman.
- Landry, R. (2003a). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie. Profil démolinguistique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale*. Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques / Ottawa, Commission nationale des parents francophones.
- Landry, R. (2003b). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone. Dans R. Allard (Dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: bilan et prospectives* (pp. 135-156). Moncton : Centre de recherche et développement en éducation / Québec, Association canadienne d'éducation de langue française.
- Landry, R. (2006). Ayants droit et école de langue française: le cas de l'exogamie. *The Supreme Court Law Review*, vol. 23, 149-171.
- Landry, R., et Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue: un modèle macroscopique. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 46, n° 3, 527-553.

Landry, R., et Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures: le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 3, 561-592.

Landry, Rodrigue, Réal Allard, Kenneth Deveau et Noëlla Bourgeois (2005), «Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire: un modèle conceptuel», *Francophonies d'Amérique*, n° 20, p. 63-78.

Landry, R., Allard, R., et Deveau, K. (2007a). A macroscopic intergroup approach to the study of ethnolinguistic development. *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 185, 225-253.

Landry, R., Deveau, K., et Allard, R. (2006a). Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire: le cas de l'identité bilingue. *Éducation et Francophonie*, vol. 34, n° 1, 54-81.

Landry, R., Deveau, K., et Allard, R. (2006b). Langue publique et langue privée en milieu ethnolinguistique minoritaire: les relations avec le développement psycholinguistique. *Francophonies d'Amérique*, vol. 22, 167-184.

Landry, R., et Rousselle, S. (2003). *Éducation et droits collectifs: Au-delà de l'article 23 de la Charte*. Moncton : Éditions de la Francophonie.

Martel, A. (2001). *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire: 1986-2002. Analyse pour un aménagement du français par l'éducation*. Ottawa: Commissariat aux langues officielles.

Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Toronto : Ministère de l'éducation de l'Ontario.

Power, M., et Foucher, P. (2004). Les droits linguistiques en matière scolaire. Dans M. Bastarache (Dir.), *Les droits linguistiques au Canada*, 2<sup>e</sup> Édition (pp. 399-493). Cowansville, Qc : Les Éditions Yvon Blais Inc.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge : Cambridge University Press.

# REPRÉSENTATIONS DE LA FRANCOPHONIE LOCALE CHEZ LES JEUNES : COMPARAISON DE L'ACADIE ET DE LA FRANSASKOISIE

Nicole Gallant<sup>1</sup> est professeure-chercheuse agrégée à l'*INRS Urbanisation Culture Société*. Ses recherches portent sur les minorités ethnoculturelles (Acadiens, Fransaskois, Autochtones, immigrants) et sur les jeunes.

## RÉSUMÉ

Cet article propose une étude qualitative des représentations de la francophonie locale entretenues par 45 jeunes francophones en situation minoritaire, vivant en Acadie et en Fransaskoisie. Deux aspects, qui sont centraux si on considère ces groupes comme des minorités à caractère national, retiendront le plus notre attention : d'une part, les contenus substantifs délimitant l'appartenance à ces groupes et, d'autre part, les représentations de la territorialité. Pour le premier aspect, on remarque d'importantes distinctions : les Acadiens sont surtout définis de manière généalogique et, donc, peu inclusive des immigrants, alors que les Fransaskois sont définis de diverses manières, mais principalement civique et avec un accent sur l'engagement de sorte que les représentations sont généralement inclusives des immigrants. Toutefois, les deux terrains se ressemblent quant aux attitudes générales par rapport à l'immigration. De même, on rencontre de grandes similitudes entre les deux terrains en ce qui a trait au second aspect, soit les représentations de la territorialité, qui peut prendre trois formes : un territoire continu assez classique, un chapelet d'îlots francophones ou une forme déterritorialisée et personnelle. Quelques pistes d'explication des différences et des ressemblances sont discutées ainsi que leur impact sur la délimitation de l'espace politique dans les communautés francophones minoritaires au Canada.

Il est bien connu depuis les travaux d'Erikson (1968) que la jeunesse est une phase de la vie où l'identité est en pleine formation. Certes, de nos jours, on considère que la période qualifiée de « jeunesse » commence plus tard et s'étend sur une durée plus longue qu'à l'époque des analyses d'Erikson (Galland 1984, 1991, 2006; Gaudet 2007, Beaujot et Kerr 2007, Clark 2007) : ce dernier référerait surtout aux adolescents, alors que de nos jours la « jeunesse » peut aller, selon certaines définitions, jusqu'à 29 ans (Conseil permanent de la jeunesse), voire 34 ans (Nobert 2005; Clark 2007). Néanmoins, l'indécision identitaire demeure l'une des caractéristiques de cette période de la vie qu'est la jeunesse (Arnett 2004).

De plus, les cohortes actuelles de jeunes, que l'on appelle parfois la génération Y (Allain 2005; Allerton 2001; Amherdt 2006; Légaré et Ménard 2006; Gauthier 2008), font face à des phénomènes qui tendent vraisemblablement à accroître le flou identitaire dans lequel ils se meuvent : mondialisation, rapports sociaux virtuels, individualisme consumériste atomisant, et cetera, font partie de l'« esprit du temps » (Mannheim 1990 : 71) de cette cohorte de jeunes, et affecte sans nul doute leurs repères identitaires. Ainsi, s'ajoutant aux phénomènes qui découlèrent du libéralisme et du rationalisme et qui avaient démantelé les vieilles appartenances immuables et essentielles, ces phénomènes récents contribuent à présenter au jeune une offre identitaire diversifiée et multiple, qui dépasse

largement les registres nationaux, ethniques et culturels. Aujourd'hui, on peut se dire d'abord étudiant, musicien, parent ou femme, et cetera, tout aussi bien que Français, Égyptien ou Canadien-Philippino (Gallant 2002), ou encore tantôt l'un tantôt l'autre, voire son contraire. Bien que certaines contraintes structurelles et conjoncturelles agissent sur ces choix, les jeunes ont l'impression, et revendiquent le libre choix de leur appartenance.

Parmi les facteurs qui influent sur les choix identitaires des jeunes, jouent les représentations qu'ils ont et qu'a la société des différents groupes auxquels ils appartiennent *de facto* ou auxquels ils sont susceptibles d'appartenir. C'est sous cet angle que le présent article traitera de l'appartenance à la francophonie locale en milieu francophone minoritaire au Canada, en prenant pour études de cas l'Acadie et la Fransaskoisie. Je m'intéresserai donc aux contenus substantifs de leurs représentations de ces groupes. Je concentrerai mon analyse sur deux principaux aspects de ces représentations, aspects qui sont cruciaux dans le cas de groupes minoritaires à caractère national mais répartis de manière éclatée sur le territoire d'une majorité. Nous aborderons donc évidemment les représentations du territoire du groupe. Mais auparavant, le premier point qui retiendra notre attention concerne les critères d'appartenance au groupe, qui prennent une grande importance en l'absence d'un territoire clair permettant de délimiter une appartenance *de facto*. Ces critères seront d'abord documentés, puis analysés selon leur degré d'essentialisme et d'inclusivité, en particulier par rapport à l'immigration.

Je commencerai par préciser mon cadre conceptuel, d'abord en explicitant mon emploi de la notion de représentation (en la distinguant de celle d'identité et en précisant le type de contenu), ensuite en expliquant en quoi les minorités francophones en milieu minoritaire peuvent être vues comme des groupes à caractère national, et enfin en spécifiant mon emploi des notions d'inclusivité et de territorialité. Ensuite, je présenterai succinctement mes méthodes d'investigation et mon corpus de répondants. L'exposition des résultats traitera tour à tour des sentiments d'appartenance, des contenus substantifs de représentations (référents symboliques), du degré d'essentialisme de ceux-ci (en référant au continuum entre les appartenances ethniques et civiques), des capacités d'inclusion identitaire de ces groupes aux yeux des jeunes (en me basant surtout sur le cas des immigrants) et, enfin, des représentations de la territorialité de ces groupes. En guise de conclusion, je proposerai une esquisse de réflexion sur la délimitation de l'espace politique dans les communautés francophones minoritaires au Canada.

## CADRE CONCEPTUEL

### IDENTITÉ ET REPRÉSENTATIONS

La construction de l'identité d'un groupe se fait de différentes manières et à plusieurs échelles, mais on peut en identifier trois principales. L'identité subjective d'un groupe est 1) le fruit du discours des élites (culturelles et politiques surtout, mais aussi économiques et sociales). 2) L'identité du groupe se vit aussi à l'échelle individuelle des personnes réelles qui le composent. En effet, pour qu'un groupe donné existe vraiment, son identité doit s'incarner dans l'esprit des gens de chair et d'os qui le composent (Gallant, 2002). Enfin, 3) l'identité est aussi quelque chose de moins tangible, qui se situe dans l'entre-deux ; elle est construite dans un espace politique partagé par les élites et les gens ordinaires, une sorte de monde commun fait de codes partagés. Beaucoup plus difficile à cerner empiriquement (elle est le fait de conversations, d'une sorte de discours ambiant), cette forme de l'identité n'en est pas moins importante. Cette diversité des sources de l'identité a pour effet que, à tout moment, il existe plusieurs façons différentes de définir l'identité subjective d'un groupe donné.

À l'échelle individuelle, l'identité est avant tout un choix subjectif – fait par chaque individu – concernant les appartenances qui le caractérisent le mieux<sup>2</sup> ; le concept d'identité individuelle peut donc être défini comme un construit subjectif réunissant les appartenances que l'individu considère comme les plus durablement importantes et caractéristiques. D'une façon qui n'est plus une originalité, même s'il est encore utile de le spécifier, cette définition se dissocie donc du « primordialisme » ou de l'« essentialisme », selon lesquels les appartenances fondamentales de l'individu sont liées à des composantes immuables, généralement conférées par l'hérédité. À l'inverse, d'autres, notamment des tenants d'une approche postmoderniste, considèrent l'identité comme un « processus » (Castells 1997 ; Johnson 1998 ; Dressler-Holohan, Morin et Quéré 1986). Il me semble par contre que l'identité elle-même est plutôt le *résultat* de ce processus. Même s'il ne s'agit évidemment pas d'un résultat fixe et immuable, elle est néanmoins le *produit* d'un processus (lui-même constant et mouvant), ce dernier étant la *construction* de l'identité, plutôt que l'identité elle-même<sup>3</sup>. Ce processus aboutit sur cette liste des quelques groupes considérés par le sujet comme étant les plus importants et caractéristiques.

Outre le choix de groupes, l'expression « identité » fait souvent aussi référence à des *contenus* substantifs qui servent à décrire le groupe identitaire. Dans ce cas, il est en fait plus précis de parler de « représentation » du groupe que d'identité, deux notions qu'il importe de distinguer, bien qu'elles puissent s'influencer mutuellement. Cette confusion

est attribuable au fait que l'on étudie le plus souvent les représentations de groupes qui sont identitaires. Pourtant, les individus sont porteurs de représentations d'une foule de groupes, que ceux-ci soient identitaires ou non à leurs yeux, et même, que ces individus fassent ou non partie de ces groupes. Ainsi, on peut étudier les représentations que les individus ont d'un groupe quelconque, même quand ils n'en font pas partie. Par exemple, les anglophones du Nouveau-Brunswick ou de la Nouvelle-Écosse sont eux aussi porteurs de représentations de l'Acadie. C'est dans cette optique que j'étudierai ici les représentations de la francophonie locale (Acadie et Fransaskoisie) qu'ont les jeunes francophones, d'une part, des Maritimes (Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse et Île du Prince Édouard) et, d'autre part, de la Saskatchewan, indépendamment de l'intensité ou même de l'existence d'un sentiment d'appartenance envers ces groupes. En conséquence de ce choix conceptuel, pour certains répondants, la francophonie locale sera bel et bien un groupe identitaire sur le plan subjectif, mais pas pour d'autres.

Je me concentrerai ici sur des jeunes « ordinaires » au sens de Dryzeck, qui se sert de ce terme pour désigner les individus qui ne font pas spécialement partie d'une élite

ont des représentations plus ou moins élaborées. J'ai déjà donné l'exemple des anglophones du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse. C'est aussi le cas de certains anglophones de la Saskatchewan, et, au-delà des individus, de nombreux regroupements plus formels, comme par exemple le *Confederation of Regions Party* du Nouveau-Brunswick<sup>4</sup> ainsi que des gouvernements provinciaux et, bien entendu, fédéral. D'ailleurs, différents ministères au sein d'un même gouvernement peuvent avoir des définitions distinctes. Les médias aussi véhiculent une foule de représentations d'une multitude de groupes. Plus loin, beaucoup d'habitants du Maine ou de Louisiane ont une image quelconque de l'Acadie, sinon aussi de la francophonie de l'Ouest canadien. Des chercheurs d'un peu partout dans le monde ont aussi tenté de décrire ces groupes, en particulier l'Acadie.

À l'intérieur même des groupes, différents acteurs sont aussi chacun porteurs de représentations qui leurs sont propres : outre les individus « ordinaires », il y a les associations communautaires, les médias communautaires et l'élite intellectuelle. D'ailleurs, même au sein du groupe, il existe différentes *catégories* d'individus ordinaires, qui se placent eux-mêmes tantôt dans le groupe tantôt en marge

« À l'échelle individuelle, l'identité est avant tout un choix subjectif – fait par chaque individu – concernant les appartenances qui le caractérisent le mieux ; le concept d'identité individuelle peut donc être défini comme un construit subjectif réunissant les appartenances que l'individu considère comme les plus durablement importantes et caractéristiques. »

quelconque, mais qui sont néanmoins des « pleins sujets à même d'avoir une interprétation cohérente du monde » (1990 : 175, traduction libre). C'est donc leurs représentations que je tenterai ici de documenter et d'analyser.

Il va sans dire, toutefois, que ces représentations qui se trouvent chez les jeunes ordinaires ne se développent pas en vase clos. Elles peuvent varier d'un individu à l'autre (comme nous le verrons) et sont influencées par les représentations qu'ont les autres. Ces autres peuvent être d'autres jeunes, des gens d'autres tranches d'âge ou bien des personnes extérieures au groupe.

En effet, pour chaque groupe (ici, l'Acadie et la Fransaskoisie), on peut identifier une foule d'acteurs qui en auront des représentations diverses. Certes, il est peu probable qu'un individu quelconque à Samarkand connaisse la Fransaskoisie ni même qu'un leader de minorité Tadjik ou Kirghiz sache vraiment ce qu'est l'Acadie. Toutefois, plusieurs acteurs externes à l'Acadie et à la Fransaskoisie en

de celui-ci ; c'est le cas par exemple des immigrants et aussi de ceux qu'il est maintenant commun d'appeler des « francophiles » ou, ce qui est plus précis, des « francophones de langue maternelle anglaise » (Dorrington 2007).

Parmi des principales influences sur les représentations des individus, on compte les discours officiels et des élites au sujet du groupe. Ainsi, la façon dont le gouvernement délimite l'appartenance a une forte incidence sur la façon dont les citoyens se représentent le groupe<sup>5</sup>. De même, le discours des organismes minoritaires au sujet des minorités francophones du Canada donne forme aux représentations qu'en ont les individus qui les composent. Ce discours a été amplement documenté par d'autres et j'ai moi-même étudié ailleurs, par une analyse de l'énonciation, les représentations de la place des immigrants au sein de la francophonie locale dans le discours des organismes communautaires<sup>6</sup>. J'ai aussi examiné ailleurs les liens entre ces représentations communautaires et les représentations

individuelles (Gallant 2008). Ce que je ferai ici s'éloigne des explications macro-sociales pour proposer un portrait des représentations qu'ont les jeunes de la francophonie locale et une analyse des rouages internes entre les composantes de ces représentations, en particulier les référents symboliques.

### RÉFÉRENTS SYMBOLIQUES

Lorsque l'on souhaite connaître les représentations d'un groupe qu'entretiennent les personnes d'une catégorie quelconque, il est possible de se pencher sur plusieurs facettes. Par exemple, certaines études examinent les stéréotypes entretenus à propos d'un groupe ou bien cherchent à déterminer si les représentations sont globalement positives ou négatives. Dans le même ordre d'idées, d'aucuns tentent de voir si l'on peut établir des hiérarchies entre les représentations sociales de divers groupes ou leur degré de proximité ou d'éloignement par rapport au groupe d'appartenance du répondant<sup>7</sup>.

Mais il est possible d'aller bien plus loin que les valeurs dans l'étude des représentations. On s'intéresse alors aux caractéristiques principales attribuées au groupe étudié. Autrefois l'apanage des études qualitatives, ces contenus substantifs sont maintenant étudiés même dans des enquêtes quantitatives (Bond et al. 2004; Kurman et Ronen-Eilon 2004). Pour désigner ces contenus substantifs, on parle, selon les auteurs, de marqueurs de l'identité (Dorais 1997: 87; Hensel 1996), des frontières de l'ethnicité ou de l'identité – «boundaries (criteria of membership)» – (Barth 1969: 38), de «matériaux identitaires» (Martin 1992: 589), de «ressources pour s'identifier et s'enraciner symboliquement» (Dressler-Holohan, Morin et Quéré 1986: 230), de «symbols of membership» (Dybbroe 1996: 41), d'ingrédients (Gellner dans Schwartzmantel 1998), de «core values» (Conversi 1990; Smolicz 1981 et 1988), de «key symbols» (Di Giacomo 1984; Ortner 1973, cité dans Conversi 1990), de «focal values» (Albert 1956), de thèmes dominants (Cohen 1948) ou encore de «symbolic resources» (Zimmer 2008). Pour ma part, j'ai choisi d'employer un amalgame entre cette dernière expression et la notion de «réfèrent identitaire» (Saladin d'Anglure 1988; Van Schendel et Helly 1999), pour forger l'expression «réfèrent symbolique»<sup>8</sup>. Le terme «réfèrent» permet d'inclure aussi bien des éléments qui caractérisent l'appartenance que ceux qui la délimitent. Remplacer «identitaire» par «symbolique» évite de se limiter aux seuls groupes identitaires ou de postuler un tel lien et permet donc de décrire d'autres groupes, qu'ils soient d'appartenance ou non, comme je le fais ici<sup>9</sup>. En outre, le mot «symbolique» rappelle le caractère imaginé (Anderson 1991) de ces représentations.

Je me pencherai ici sur quelques types de contenus descriptifs en particulier. D'une part, parmi les contenus descriptifs qui retiendront notre attention ici, je me pencherai sur un type de référents symboliques particulier :

celui qui sert à désigner les *frontières* de l'appartenance, c'est-à-dire les critères qu'un individu quelconque doit remplir pour être considéré membre du groupe étudié (Barth, 1969). Les critères d'appartenance peuvent être analysés pour n'importe quel type de groupe d'appartenance, et ce, dans divers registres, comme la profession, le sexe ou le groupe d'âge (Gallant, 2002). Néanmoins, certaines des facettes qui retiendront ici notre attention (la distinction entre ethnique et civique; l'inclusivité par rapport aux immigrants) sont pertinentes surtout, voire seulement, pour des groupes à caractère national. D'autre part, j'analyserai un autre aspect important pour des groupes à caractère national, soit les représentations de la territorialité.

### NATION ET MINORITÉ NATIONALE

Tel qu'indiqué en introduction, j'estime que les groupes francophones du Canada peuvent être considérés comme une minorité nationale ou au moins comme ayant le potentiel d'en former une. Certes, ce ne sont pas des minorités nationales de manière aussi évidente que la Catalogne et le Pays Basque en Espagne ou bien les Samis en Norvège. Pourtant, il me semble qu'elles possèdent plusieurs caractéristiques qui en font un groupe national, de type minoritaire évidemment, et bien entendu sans État ni territoire clairement défini, aspects qui en font justement l'intérêt.

Pour qualifier les francophonies minorités de groupe à caractère national, j'emprunte une partie de ma définition de minorité nationale à Kymlicka (1995), bien que celui-ci ne se soit pas prononcé clairement sur ces groupes et ne les considère donc pas comme des minorités nationales à proprement parler, du moins pas comme des groupes nationaux distincts du Québec<sup>10</sup>. Pour Kymlicka, une minorité nationale est un regroupement humain, minoritaire dans un État donné<sup>11</sup>, mais qui possède une complétude institutionnelle (Breton 1964) et culturelle suffisante pour former une société quelque peu indépendante de la majorité, ce qu'il appelle former une culture sociétale complète. Par extension et à rebours, on peut alors définir une nation comme un groupe du même genre, mais majoritaire sur son territoire.

Je reconnais que l'on ne peut pas dire des groupes francophones minoritaires qu'ils forment une culture sociétale complète au sens de Kymlicka. Toutefois, dans la suite de Thériault (2007), on peut considérer qu'il y a, au moins de la part d'une certaine élite politique, mais surtout intellectuelle, une volonté de «faire société», quelque peu à part de la majorité, en cherchant une certaine autonomie institutionnelle aux plans linguistique, religieux, scolaire, littéraire et politique; il reste au Canada français la «trace» d'une «intention nationale», ainsi qu'une sorte de discours sur la nation, quoique celui-ci soit le plus souvent en filigrane. Ce potentiel constitue un premier facteur en vertu



duquel on peut qualifier ces groupes de minorités à caractère national.

Cette façon de concevoir le groupe national inspirée de Kymlicka est par ailleurs intéressante en ce qu'elle permet bien entendu d'inclure des nations sans État. Mais surtout, elle ne se restreint pas par définition à des groupes délimités par des référents symboliques d'office ethniques, contrairement à certaines définitions qui posent qu'une nation est par essence fondée sur un legs culturel hérité des générations précédentes (Yack 2008). Ce type de conception de la nation postule d'emblée le type de référent symbolique qui fonde la nation et, par conséquent, empêche d'examiner, comme je compte le faire, les différents types de référents symboliques qui peuvent être évoqués comme contenus pour une nation quelconque. En particulier, une telle définition repose sur des référents symboliques nécessairement primordiaux ou essentialistes (soit celui de la transmission culturelle par les ancêtres), alors qu'une des caractéristiques des référents symboliques qui retiendra le plus notre attention est justement leur degré d'essentialisme, que je déterminerai en faisant référence à un continuum

classique des études sur les nationalismes, soit celui qui distingue les nations ethniques des nations civiques (j'y reviendrai).

Mais Kymlicka inclut dans sa définition de minorité nationale un second critère, qui me semble lui aussi assez essentialiste. Pour l'auteur, la minorité nationale se distingue du simple «groupe ethnique» (généralement issu de l'immigration) non seulement par l'existence d'une culture sociétale complète, mais aussi par une implantation de longue date sur le territoire<sup>12</sup> et l'absence d'une mère patrie à laquelle il est possible de se référer culturellement. Ces deux critères sont eux aussi remplis par les groupes francophones minoritaires au Canada, du moins aussi bien que par le Québec (que Kymlicka considère, rappelons-le, comme une minorité nationale à part entière)<sup>13</sup>. C'est donc en fonction de ces trois critères que j'inclus les groupes francophones minoritaires parmi les minorités nationales, bien que je convienne que cette catégorisation soit loin de faire consensus.

Il serait sans doute plus simple de parler ici d'appartenances «ethnoculturelles» plutôt que «nationales».

Pourtant, il me semble que, même en l'absence d'une logique indépendantiste ou globalement autonomiste, les groupes francophones du Canada se positionnent politiquement dans une logique à caractère national, par exemple dans la forme quasi-gouvernementale qu'a prise l'Association communautaire fransaskoise (sur laquelle nous reviendrons), ou encore dans les revendications concernant le contrôle de l'éducation à des fins de survie, contrôle qu'un groupe ethnique issu de l'immigration ne saurait revendiquer. Qui plus est, la prétention partagée des organismes communautaires et du Ministère Citoyenneté et immigration Canada de faire des groupes francophones minoritaires des sociétés d'accueil à part entière pour les immigrants internationaux tend vers une conception de ces groupes comme possédant certains caractères nationaux, et c'est justement à ce titre qu'il est intéressant de les étudier.

### RÉFÉRENTS SYMBOLIQUES ETHNIQUES ET CIVIQUES

La distinction entre la nation ethnique et la nation civique a amplement été critiquée, essentiellement autour de trois grands thèmes : premièrement, le fait qu'aucune nation ne puisse être entièrement civique (ce qui est résolu lorsque l'on considère ces deux modèles de nationalisme comme des idéaux-types); deuxièmement, le caractère peu nuancé de la dichotomie (ce qui est résolu par la tendance de plus en plus marquée à concevoir la distinction comme un continuum); finalement, le jugement normatif sous-jacent qui tend à accorder une valeur supérieure au nationalisme civique, perçu comme synonyme de progrès, par opposition au nationalisme ethnique, considéré comme arriéré (ce qui n'est pas une critique intrinsèque à la dichotomie elle-même mais plutôt de la façon dont elle est employée).

Je retiendrai donc de cette distinction une manière utile de caractériser les référents symboliques associés aux appartenances ethnoculturelles ou nationales et selon leur degré d'essentialisme. On dira d'un référent symbolique qu'il est ethnique (ou essentialiste) s'il réfère à une caractéristique obtenue dès la naissance ou presque. C'est le cas de la généalogie ou de la référence au « sang », de caractéristiques physiques (comme la physionomie ou bien la couleur de la peau, des cheveux ou des yeux) ou encore du lieu de naissance. Inversement, on dira d'un référent symbolique qu'il est plutôt civique s'il est possible de l'acquérir plus tard sur une base plus ou moins volontaire, comme la citoyenneté, le lieu de résidence ou la connaissance d'une langue.

Ces exemples sont assez élémentaires; leur classement plutôt du côté civique ou du côté ethnique est assez évident. Toutefois, le caractère essentialiste d'un référent symbolique n'est pas forcément intrinsèque au référent lui-même. Il peut dépendre de l'interprétation qu'on en fait<sup>14</sup>. Par exemple, la langue peut être tantôt un référent civique, tantôt un référent ethnique, ou bien quelque part entre les deux. Ainsi,

lorsque le critère d'appartenance est la maîtrise de la langue de communication de l'espace public, la langue est un référent symbolique de type civique. Lorsqu'on fait plutôt référence à la langue des ancêtres, il s'agit d'un référent symbolique à caractère ethnique. En effet, certaines conceptions de la langue poussent l'essentialisme à un point tel que la « vraie » langue d'un individu peut être une langue qu'il ne parle même pas; c'est le cas lorsque, évoquant par exemple des peuples autochtones, on avance que tel ou tel pourcentage ne parle même pas sa « propre langue ». Cette conception pose que la « vraie » langue de quelqu'un est quelque chose avec lequel il naît et qui reste sa « propre langue » même s'il ne l'apprend jamais.

Lorsque le référent symbolique est quelque chose que l'on acquière, mais pas à un âge adulte, on dira qu'il se situe quelque part entre les deux pôles. Par exemple, la plupart du temps, lorsqu'on parle de la langue *maternelle*, on évoque un référent symbolique *plutôt*, mais pas tout à fait, ethnique, puisqu'il ne s'agit pas de quelque chose d'à proprement parler inné, mais que l'on ne peut néanmoins pas choisir et acquérir sur une base volontaire. Par contre, la définition de « langue maternelle » utilisée par Statistiques Canada pour le recensement canadien est moins essentialiste : il s'agit certes en principe de la première langue apprise, mais aussi *encore comprise*. Si l'on peut perdre sa première langue apprise au point qu'elle ne soit plus considérée comme étant la langue « maternelle », alors cette conception de la langue maternelle n'est pas essentialiste. En ce sens, elle se situe un encore peu plus près du centre du continuum entre civique et ethnique.

Comme la langue, le référent symbolique de la culture peut se situer en plusieurs endroits sur le continuum, selon l'interprétation qu'on en fait. Pour certains, on peut se plonger dans une nouvelle société et en adopter les pratiques et les valeurs suffisamment pour véritablement en adopter la culture. Dans ce cas, il s'agit d'un référent plutôt civique. Inversement, pour d'autres, la culture est quelque chose qui s'acquiert en très bas âge, de sorte qu'il faut avoir été élevé dans le groupe pour en faire pleinement partie. À leurs yeux, il est tout simplement impossible d'acquérir la mentalité d'un autre groupe; c'est le cas de ceux qui avancent que malgré toutes les opérations possibles de nos jours, on ne pourra jamais devenir réellement d'un autre sexe parce qu'on en aura jamais la « mentalité »<sup>15</sup>. Mais la culture, comme la langue, peut aussi être interprétée de manière *complètement* ethnique. Par exemple, un des principes de l'UNICEF stipule que « Les enfants ont le droit de connaître leur culture et de la vivre ». Cette affirmation peut être interprétée comme étant essentialiste dans la mesure où la phrase implique qu'on peut ne pas connaître et ne pas vivre sa culture; en ce sens, la « culture » de quelqu'un ne serait pas forcément celle (ou une de celles) qu'il connaît et qu'il vit (ou qu'il a déjà vécue), mais plutôt quelque chose qui serait lié à son « essence » même, quelle que soit la culture dans

« Parmi les facteurs qui influent sur les choix identitaires des jeunes, jouent les représentations qu'ils ont et qu'à la société des différents groupes auxquels ils appartiennent de facto ou auxquels ils sont susceptibles d'appartenir. »

laquelle il a été élevé. Dans ce contexte, ladite essence ne peut être que biologique ou du moins héréditaire; elle serait déterminée non pas par le vécu ni les choix, mais par la généalogie et l'ascendance ethnique (ou le « sang », comme on dit couramment) de l'individu, qu'il le veuille ou non, qu'il le sache ou non<sup>16</sup>.

Il existe donc un espace entre les deux pôles que sont les traits innés (ethniques) et ceux que l'on peut acquérir plus tard (et qui sont plus civiques) et certains référents symboliques se situent quelque part sur ce continuum. Mais, en fait, l'espace dans le corps du continuum est occupé moins par des référents symboliques particuliers que par des *configurations de référents symboliques*. En effet, les représentations de l'appartenance ne sont que rarement faites d'un unique référent symbolique. Bien que certains référents symboliques dominent, la représentation qu'entretient un individu quelconque d'un groupe donné est généralement composée de plusieurs référents symboliques agencés d'une manière particulière que j'appellerai une « configuration » de référents symboliques. Lorsque l'on reproche à la dichotomie ethnique/civique de ne pas correspondre à la réalité, c'est en fait parce que, pour toutes les nations, on peut forcément identifier des référents symboliques qui appartiennent à chacune des deux catégories et non pas que l'on ne peut pas trouver des référents symboliques proprement ethniques ou proprement civiques. Ce sont donc des *configurations* qui sont rarement, voire jamais, totalement civiques ou ethniques. Au sein d'une même configuration, des référents symboliques peuvent même côtoyer des référents qui ne sont pas du tout du même côté du continuum. C'est dans cette optique que je qualifierai les configurations de référents symboliques entretenues par mes répondants comme étant à *dominante* ethnique ou à *dominante* civique, selon le poids relatif accordé par le répondant aux différents référents symboliques qu'il aura évoqués en cours d'entretien<sup>17</sup>.

Après avoir fait la description des référents symboliques utilisés et de leur configuration et après avoir catégorisé ces configurations selon l'axe ethnique/civique, je me pencherai plus directement sur l'inclusivité des représentations des jeunes interrogés en particulier par rapport aux immigrants. D'un point de vue théorique, on devrait pouvoir déduire cette inclusivité des catégorisations susmentionnées. En effet, une configuration de référents symboliques à dominante ethnique est, par définition,

exclusive par rapport aux nouveaux venus : un immigrant africain ne peut pas avoir des ancêtres acadiens, par exemple. À l'inverse, en principe, si les référents symboliques sont tous à caractère civique – lieu de résidence, connaissance de la langue, adhésion à certains grands principes – alors l'immigrant devrait pouvoir choisir d'acquiescer ces caractéristiques et donc devenir membre du groupe à part entière. Nous verrons toutefois que lorsque l'on pose directement la question aux répondants – des immigrants peuvent-ils, à vos yeux, devenir Acadiens ou Fransaskois? – les attitudes ou croyances ne correspondent pas toujours à ce que nous aurions pu déduire en ne tenant compte que des réponses concernant la configuration des référents symboliques.

## REPRÉSENTATIONS DU TERRITOIRE

Enfin, pour compléter cette étude des représentations de l'Acadie et de la Fransaskoisie que l'on rencontre chez ces jeunes, nous nous pencherons sur leurs représentations du territoire. Dans le contexte francophone en milieu minoritaire, la question du territoire reste en suspens, par contraste avec le Québec. Cette absence d'une concentration géographique est sans doute un élément important de l'inexistence d'une culture sociétale complète qui aurait permis de faire de ces groupes des minorités nationales au sens de Kymlicka. L'absence d'un territoire clair est aussi un des facteurs de distinction avec d'autres minorités nationales, comme la Catalogne. Pourtant, plusieurs groupes dont le caractère national est davantage reconnu (et qui sont dotés de pouvoirs politiques en conséquence) sont eux aussi dispersés sur un territoire occupé par une majorité culturellement ou linguistiquement différente, comme les Samis en Norvège ou les Nisga'a en Colombie-Britannique ou même, dans une certaine mesure, les Wallons en Belgique, dont les pouvoirs politiques ne sont pas tous territorialement ancrés. Si la concentration territoriale factuelle n'est pas indispensable à l'existence d'une minorité nationale, le territoire n'en joue pas moins un rôle symbolique.

Sur le plan factuel, ni l'Acadie ni la Fransaskoisie ne possèdent un territoire clairement défini; les populations francophones sont plutôt dispersées sur un plus vaste territoire à majorité anglophone, avec çà et là des zones à plus forte concentration francophone. Ces zones sont moins nombreuses, moins peuplées et plus rarement majoritairement francophones dans le cas de la Fransas-

koisie, mais celle-ci a l'avantage d'avoir sa périphérie délimitée par des frontières claires, soit celles de la province saskatchewannaise. En Acadie, le fond géographique formel est moins clair : les Acadiens sont aujourd'hui dispersés sur 3 ou 4 provinces (selon que l'on inclut ou non Terre-Neuve) et le territoire historique, dont les frontières ont varié, ne correspond pas aux régions occupées par le plus grand nombre d'Acadiens aujourd'hui.

Outre son effet probable sur la capacité à développer une culture sociétale qui soit vraiment complète (parce qu'indépendante de la majorité), ce flou territorial a vraisemblablement une incidence sur les référents symboliques qu'il est possible de solliciter pour définir l'un ou l'autre des deux groupes. En effet, l'un des principaux référents symboliques à caractère civique (le lieu de résidence) s'en trouve largement affecté, pour ne pas dire écarté : il devient difficile de dire qu'il suffit de résider sur le territoire du groupe pour en être membre. De surcroît, le flou territorial a un impact considérable sur ce qu'il est possible d'envisager en terme de gouvernances (sur lesquelles je conclurai). En l'absence d'un territoire pour délimiter entièrement civiquement l'appartenance citoyenne, il faut avoir recours à des caractéristiques personnelles des citoyens pour définir qui fait partie ou non du groupe ; le pouvoir politique au sein du groupe repose alors sur un principe personnel ou de personnalité (plutôt que territorial) (Nootens 2008). En effet, c'est forcément sur un principe personnel doit reposer le droit politique (si tant est qu'il y en ait) pour les minorités nationales dispersées (Laponce 1992 et 2006 ; Messara 2005 ; Gallant 2005). La définition et les représentations du groupe national n'en sont que plus cruciales.

Au-delà de la simple description géophysique et démographique que nous pouvons faire de l'«étendue physique brute» et de la dispersion géographique des francophones en milieu minoritaire, l'espace est aussi une construction sociale et culturelle, comme l'a amplement démontré l'approche humaniste de la géographie (Berque 1996 : 69). Comme construit social, le territoire fait partie des représentations au sens développé plus haut. C'est dans cette optique que nous nous intéresserons aux représentations du territoire, c'est-à-dire aux «cartes mentales» de l'Acadie et de la Fransaskoisie.

Comment les jeunes composent-ils avec ce flou territorial ? Quelles en sont leurs représentations ? Tentent-ils de recréer mentalement une territorialité continue de type classique ? Ou bien perçoivent-ils d'autres modes de rapport au territoire, qui serait fait de lieux ou de «milieux d'appartenance» (Klein et al. 2003) ? Quelle que soit l'orientation prise par les jeunes aujourd'hui, il semble évident que les représentations du territoire sont une composante importante des représentations des francophonies locales en milieu minoritaire, puisque le flou

territorial qui les caractérise affecte largement leur prétention à posséder un caractère national.

En somme, l'objet de cet article n'est pas de savoir *si* la francophonie locale fait ou non partie de l'identité du jeune (si elle est importante pour lui, etc.), mais plutôt d'en documenter et analyser les représentations, en nous concentrant, d'une part, sur les frontières d'appartenance et les contenus substantifs et, d'autre part, sur la territorialité. Aux yeux des jeunes aujourd'hui, qui est Acadien/Fransaskois ? Comment est-on Acadien/Fransaskois ? Où est l'Acadie/la Fransaskoisie ?

## MÉTHODOLOGIE

### SÉLECTION DES CAS À L'ÉTUDE

Tel qu'indiqué plus haut, cet article repose sur deux études de cas présentant deux groupes minoritaires francophones très différents. Ils constituent donc ce que les études comparatives appellent une sélection de cas contrastés, un type de structure de recherche permettant de montrer certaines constances en dépit d'une grande variation des contextes (Mahler 1992: 8; Gazibo and Jenson 2004). L'Acadie et la Fransaskoisie ne se ressemblent qu'en ce qu'ils sont des groupes francophones minoritaires au Canada ; ils diffèrent par ailleurs en de nombreux points. Tout d'abord, leur histoire de peuplement est différente : l'Acadie a directement été colonisée par la France (bien qu'un peu plus au sud-est que le territoire actuel où l'on rencontre le plus de descendants de ces colons) et ce, dès 1604, alors que les francophones sont arrivés en ce qui est aujourd'hui la Saskatchewan seulement au 18<sup>e</sup> siècle, et à partir de ce qui est aujourd'hui le Québec. Si les deux groupes ont souffert aux mains de la majorité anglophone, cela a pris des formes bien différentes (déportation en Acadie ; longue absence de droits, même scolaires, en Saskatchewan). Au terme de longues luttes, la plupart des Acadiens jouissent aujourd'hui d'un statut politique comparativement enviable, grâce au bilinguisme officiel du Nouveau-Brunswick (qui va jusqu'à la dualité du Ministère de l'Éducation) depuis 1974 (Basque, Barrieau et Côté 1999: 96), alors que les Fransaskois ont tout juste une division scolaire francophone et ce seulement depuis 1993 (Denis 2006). Sur le plan démographique, les Acadiens, à environ 33% de la population provinciale au Nouveau-Brunswick, sont ainsi en certains points nettement avantagés par rapport aux Fransaskois, qui ne sont que 1,8% à avoir le français parmi leurs langues maternelles, selon le dernier recensement, et qui, avec un taux d'assimilation estimé à 63% (Castonguay 1999), sont menacés de disparition. Mais la vie n'est pas pour autant rose pour les Acadiens. Ils sont partagés sur trois ou quatre provinces (seules les Maritimes sont étudiées ici, mais il y a aussi des francophones à Terre-

Neuve qui se disent Acadiens) : à l'Île-du-Prince-Édouard, ils ne sont que 5875 personnes, soit 4,4% de la population provinciale, et en Nouvelle-Écosse, 34925, soit 3,9%. Cette fragmentation se reflète aussi au niveau politique : chaque province acadienne possède sa propre association provinciale et, souvent, plusieurs autres groupes communautaires francophones<sup>18</sup>; la Société Nationale de l'Acadie (SNA) chapeaute le tout mais s'occupe surtout d'enjeux internationaux. Inversement, la forme d'organisation politique en Fransaskoisie est un des aspects les plus intéressants de ce cas, en vertu du virage résolument démocratique qu'a pris l'association provinciale : en effet, depuis 1999, l'Assemblée communautaire fransaskoise (ACF, auparavant connue sous le nom d'Association culturelle franco-canadienne) est entièrement élue, lors d'élections tenues tous les deux ans pour l'ensemble de la population francophone provinciale : 12 députés sont élus dans autant de circonscriptions et un président est élu dans l'ensemble de la province prise comme circonscription unique. Bien qu'elle ne possède évidemment aucun pouvoir officiel et n'a pas d'autorité sur la population, il arrive à l'ACF de se présenter comme « le gouvernement des Fransaskois »<sup>19</sup>.

C'est donc dans ces deux contextes très différenciés que j'ai voulu observer les représentations que les jeunes ont de leur francophonie locale.

## CORPUS ET RECRUTEMENT

Ces jeunes avaient entre 18 et 25 ans au moment de l'entretien. Ils sont au nombre de 24 en Acadie (9 hommes et 16 femmes) et 19 en Saskatchewan (11 hommes et 8 femmes). Dans un souci de représentativité qualitative (c'est-à-dire axée sur la représentation d'une variété de situations ou caractéristiques culturelles [Duchesne 2000]), j'ai voulu diversifier les régions où habitaient les jeunes rencontrés : Péninsule acadienne, Madawaska, Sud-Est du Nouveau-Brunswick, Île du Prince Édouard, Cap Breton et Baie Sainte-Marie pour l'Acadie; Régina, Gravelbourg et Saskatoon en Fransaskoisie.

Outre l'âge, le seul critère de sélection des participants était qu'ils soient francophones, c'est-à-dire capables et disposés à faire l'entretien en français. Bien que l'échantillonnage ne visait pas spécifiquement des jeunes que l'on pourrait dire « de souche », le hasard, aidé par le poids démographique de ceux-ci, a fait en sorte que c'est presque exclusivement eux qui ont été rencontrés. Les seules exceptions sont en Fransaskoisie : une migrante interprovinciale d'origine québécoise (G4) et une francophone de langue maternelle anglaise (R1), ce qui reflète tout de même assez bien la composition démographique des locuteurs du français dans cette province.

Si le recrutement ne visait pas spécifiquement des jeunes de diverses origines ethniques, à l'inverse il cherchait à éviter de se cantonner dans un échantillon de jeunes

particulièrement engagés, ce qui aurait été le cas si nous étions passés par des associations de jeunes. Dans la mesure du possible, nous avons plutôt effectué notre recrutement selon deux autres techniques. Dans un premier temps, nous prenions les premiers rendez-vous grâce à ce que Duchesne appelle la technique du carnet d'adresse et qui consiste à demander à des connaissances de recommander des répondants potentiels qui correspondent au profil recherché (ici, des francophones entre 18 et 25 ans habitant certaines régions) et avec lesquels elles sont prêtes à nous mettre en contact (Duchesne, 2000: 14-15). Une fois sur place, un recrutement supplémentaire se faisant selon une technique que j'appelle le recrutement direct et qui consiste à aborder les gens directement, dans des lieux publics, afin de leur proposer de participer à un entretien de recherche. Ces techniques, et en particulier la dernière, permettent d'introduire un certain élément de hasard, mais il ne s'agit pas pour autant d'un échantillon probabiliste ni représentatif au sens statistique du terme.

## GRILLE D'ENTRETIEN

Je présenterai dans cet article les réponses à la plupart des thèmes abordés en cours d'entretien. Nous commençons par demander au répondant s'il se considère lui-même comme Acadien ou Fransaskois, avant de lui demander si cela est important pour lui. J'ai indiqué plus haut qu'il est tout à fait possible d'étudier les représentations qu'entretiennent des individus qui ne font pas partie du groupe ou qui ne se considèrent pas comme faisant partie du groupe, mais encore faut-il le savoir; cette première question introductive visait donc simplement à établir si le répondant se situait lui-même à l'intérieur ou en dehors du groupe dont nous allions discuter<sup>20</sup>.

Ensuite, nous posons plus spécifiquement la question des contenus substantifs associés à leurs représentations de l'Acadie ou de la Fransaskoisie. Cette section était généralement la plus longue de l'entretien; elle commençait de manière très large (« Et qu'est-ce que c'est un Acadien/Fransaskois? Peux-tu *définir* le terme « Acadien »/« Fransaskois »?), puis se poursuivait avec des relances (demandes de précisions ou d'exemples, résumés, etc.) suivant les éléments qui étaient avancés par le répondant. Parmi les relances standards proposées aux intervieweurs figuraient les questions suivantes : « Quelles sont les *caractéristiques* principales des Acadiens/Fransaskois? », « Qu'est-ce qui fait de quelqu'un un Acadien/Fransaskois? », « Qu'est-ce qui les *différencie* des autres? », « Quels sont les *critères* qui permettent de dire si quelqu'un est Acadien/Fransaskois? » C'est sur la base de cette partie que j'analyserai les référents symboliques associés à chacun des deux groupes.

Vers la fin de cette section sur les contenus substantifs, quelques éléments souvent associés à des minorités

ethnoculturelles étaient directement évoqués par l'intervieweur lui-même, afin d'obtenir une réaction spécifique à leur sujet : la langue, la religion et le territoire, en demandant l'importance qu'il faut accorder à ces éléments. Ensuite, nous allions plus loin en ce qui concerne le territoire, pour sonder non plus sa place parmi les autres référents symboliques, mais plutôt les représentations de ce territoire de la francophonie locale : « D'après toi, où est l'Acadie/la Fransaskoisie ? » et « Si je te donnais une carte, où est-ce que tu mettrais l'Acadie/la Fransaskoisie ? ».

« Au-delà de la simple description géophysique et démographique que nous pouvons faire de l'« étendue physique brute » et de la dispersion géographique des francophones en milieu minoritaire, l'espace est aussi une construction sociale et culturelle [...] »

C'est généralement à la fin de cette discussion que nous abordons la question de l'inclusion identitaire des immigrants, en demandant au répondant « Est-ce qu'on peut devenir Acadien/Fransaskois ? », puis, plus spécifiquement, « Est-ce qu'un immigrant francophone qui viendrait vivre en Acadie/Fransaskoisie pourrait devenir Acadien/Fransaskois ? ». Nous leur demandions aussi : « Comment ? »

Ensuite, nous changions assez radicalement de sujet, bien que la transition se faisait de manière assez fluide puisque nous venions de parler de l'inclusion identitaire des immigrants. En effet, nous quittons le thème des représentations de la francophonie locale, afin d'aborder la question des attitudes du répondant par rapport à l'immigration francophone dans sa région. L'entretien se clôturait ensuite par une petite liste de questions signalétiques.

### DISCOURS PUBLIC SUR SOI

Je ne prétends pas que ces questions permettent de déceler les « vraies » attitudes des répondants, en particulier sur des questions normatives sensibles comme l'inclusion et l'immigration. L'emploi de l'entrevue suscite inévitablement des difficultés liées à la réactivité des sujets à l'observation, qui ont d'ailleurs causé bien du tourment aux méthodologues intéressés à cette approche. Chaque sujet possède une image de ce qu'il considère comme un comportement socialement adéquat ou désirable (Liska 1981: 267; Kazdin 1982: 8-10) et c'est en fonction de ce cadre de référence qu'il tentera d'ajuster ses propos pour « bien paraître ». Le discours que tiennent les individus en présence d'un chercheur est constamment contrôlé en vertu de ce schème.

Comme il est illusoire d'espérer connaître les véritables représentations qu'entretiennent les répondants d'une enquête et qu'on ne peut connaître que ce qu'ils veulent bien en dire<sup>21</sup>, de nombreux méthodologues traitent de ce phénomène comme une distorsion à laquelle il faut remédier<sup>22</sup>. L'approche que je propose ici est méthodologiquement plus simple, mais requiert un changement d'attitude épistémologique. Je propose tout simplement de ne pas tenter de connaître de « monde réel » ou de « véritable pensée » des sujets, dont leur discours ne

serait qu'une approximation. En effet, mon analyse porte sur le discours lui-même, et non sur les pensées supposées de ceux qui l'émettent. En d'autres termes, il s'agit de cesser de considérer les « réponses verbales » comme des « indicateurs observables d'attitudes » (Liska 1981 : 16). Ainsi, il n'est plus nécessaire de remettre en question le lien entre le discours et la pensée, puisque celle-ci n'est pas accessible à la connaissance. La seule chose dont l'existence soit certaine et que l'on puisse percevoir, c'est le discours que les gens tiennent sur leurs idées et sur eux-mêmes. N'étudier que le discours sans postuler sa correspondance avec le monde des idées « réelles » permet donc d'annuler le problème de fidélité qu'ont la plupart des entrevues, tant celles portant sur le référentiel que celles portant sur des pratiques, qui ne seraient pas toujours rapportées de la même manière en entrevue. Le discours public sur soi est un comportement visible, une action observable ; c'est de ce discours, qu'il soit plus ou moins véridique, que le chercheur devrait à mon avis faire son objet d'étude, comme un comportement en soi.

Ce discours sur soi peut être tenu soit en privé soit de façon plus publique ; c'est ce second discours que j'étudie. Il s'agit d'un type de discours public parmi d'autres, mais toujours du même type : celui que l'on tient devant un chercheur, en l'occurrence des étudiants universitaires travaillant pour une professeure. Ce discours, obtenu lors des entretiens, peut être considéré comme représentatif d'un certain discours public. C'est dans cette optique que je traiterai les réponses aux questions présentées ci-haut, qui fournissent non pas les attitudes profondes des sujets, mais celles qu'ils sont prêts à exprimer publiquement.

## FORCES ET LIMITES

Grâce au critère de l'âge, chacun des deux corpus est suffisamment homogène à l'interne pour permettre de dresser un portrait des différentes formes que prennent les représentations de la francophonie locale, de l'inclusion des immigrants dans cette francophonie et du territoire de cette francophonie. Toutefois, étant donnés les faibles nombres, ces variations ne peuvent pas être attribuées à des facteurs spécifiques (sexe, région d'origine, niveau d'éducation, etc.). En revanche, les cas sont suffisamment nombreux au total pour remarquer des différences entre les deux corpus qui semblent être significatives. Or, ici, c'est l'hétérogénéité des deux cas qui limite les possibilités d'identification des facteurs ou causes les plus déterminants pour expliquer les variations entre les deux cas.

Ces difficultés sont inhérentes aux nombres limités avec lesquels on opère habituellement lorsqu'on emploie des méthodes qualitatives<sup>23</sup>. Celles-ci permettent en revanche d'atteindre une richesse de contenu qui est inaccessible aux techniques quantitatives, comme les sondages fermés. En ce sens, je favorise généralement une approche combinée en séquence (Jaya, 2000; Greene et al, 1989) : commençant, dans une première étape, par explorer qualitativement les formes que prend mon objet d'étude et le sens qui lui est conféré par les sujets, j'utilise ensuite les réponses pour construire un questionnaire qui sera administré à grande échelle dans une seconde étape. Les résultats proposés ici proviennent évidemment de cette première étape, qui possède un statut équivalent et n'est pas soumise au volet quantitatif (Jaya, 2000; Cresswell, 1994; Tashakkori and Teddlie, 1998). Ces analyses qualitatives permettent d'approfondir les représentations qu'entretiennent les jeunes de leur francophonie locale, à défaut de pouvoir cerner les facteurs qui conduisent ces jeunes à privilégier telle forme plutôt qu'une autre.

## APPARTENIR OU NON ?

L'objet de cet article est le contenu substantif des représentations de l'Acadie et de la Fransaskoisie. Or, pour situer les réponses des participants à l'étude, il semble utile de savoir si les répondants se sentent appartenir à ces ensembles ou s'ils décrivent un groupe au sein duquel ils ne se reconnaissent pas. En effet, nous avons vu que mon cadre conceptuel prévoit qu'il est possible de se pencher sur les représentations qu'a un individu d'un groupe dont il n'est pas ou dont il ne se sent pas membre. La question du sentiment d'appartenance au groupe étudié était donc la toute première question de la grille d'entretien et lui servait de préambule : on demandait aux répondants s'ils se sentaient Acadien/Fransaskois<sup>24</sup>.

Dans le cas de la présente étude, la grande majorité des répondants ont reconnu que, «oui», ils se sentaient

Acadiens ou Fransaskois (autour de 80% dans les deux cas). Les répondants acadiens y mettaient toutefois plus d'enthousiasme, ponctuant plus souvent leur réponse d'un «absolument», «certainement», «définitivement» ou «extrêmement». En effet, sur les 19 répondants acadiens qui reconnaissent cette appartenance, 7 ont ajouté un tel qualificatif montrant la conviction et la force de leur appartenance, alors que ce n'est le cas que de 2 des 16 répondants fransaskois ayant indiqué ressentir une appartenance à la Fransaskoisie.

Trois répondants ont marqué une hésitation, disant soit «un peu» (G4) ou «oui et non» (SE4), ou encore «avant non, mais maintenant oui» (M2). Cette dernière est une jeune du Madawaska, une région francophone au nord-est du Nouveau-Brunswick que plusieurs ne considèrent pas comme acadienne. Cette répondante affirme que c'est à la suite d'un voyage à Tracadie, dans la Péninsule Acadienne, qu'elle a commencé à se sentir Acadienne.

Pour leur part, les trois autres répondants provenant du Madawaska nous ont tous répondu que, «non», ils ne se considéraient pas Acadiens et sont les seuls du corpus acadien à le faire. À noter qu'il ne s'agit pas exclusivement d'une non-appartenance par attribution, ce qui serait le cas s'ils ne se sentaient pas Acadiens parce qu'ils ont l'impression qu'ils ne seraient pas reconnus comme tels par les autres. Au contraire, l'un d'eux explique qu'il «est» techniquement Acadien, mais qu'il «ne se sent» pas Acadien. Ceci confirme la distinction entre l'autodéfinition et l'importance affective qui lui est accordée (Tajfel 1974 et 1981); c'est bien de sentiment d'appartenance qu'il est ici question.

En Fransaskoisie, il n'existe pas à ma connaissance de *région* habitée par un groupe de francophones qui soient souvent considérés comme en dehors de la Fransaskoisie. Par contre, tout comme en Acadie d'ailleurs, il peut y avoir des *catégories* de personnes dont l'appartenance n'est pas considérée comme évidente. C'est le cas des immigrants, par exemple, sur lesquels nous reviendrons plus loin. Mais c'est aussi le cas d'autres catégories démographiques, comme les migrants interprovinciaux (en particulier ceux du Québec). Dans le corpus acadien, aucun répondant n'est de souche québécoise, mais une répondante en Fransaskoisie était une Québécoise arrivée seulement depuis peu. À la question concernant son appartenance fransaskoisie, elle répondit qu'elle ne se sentait pas encore fransaskoisie, mais qu'il lui semblait que cela serait probable à long terme (G4). Une troisième catégorie, démo-linguistique cette fois, n'est souvent pas comptabilisée dans les chiffres portant sur la francophonie minoritaire : ceux que Dorrington (2007) appelle les «francophones de langue maternelle anglaise». Une répondante fransaskoisie appartient à cette catégorie; elle aussi a indiqué qu'elle ne se sentait pas fransaskoisie (R1). Nous verrons plus loin comment, contrairement à la répondante

originaire du Québec, sa définition de la Fransaskoisie l'empêche de penser qu'elle en fera un jour partie.

## RÉFÉRENTS SYMBOLIQUES

### EN ACADIE

Dans le corpus des 24 répondants acadiens, on voit assez clairement se profiler quatre configurations principales de référents symboliques. Ces configurations sont, par définition, constituées de plusieurs référents symboliques. Toutefois, il y en a toujours quelques-uns qui dominent les autres.

- 1) Parmi les deux configurations les plus fréquemment rencontrées figure celle que je nommerais «**généalogique**». Elle caractérise les réponses de 8 participants à mon étude. Pour ces répondants, le référent symbolique central est celui des ancêtres; il faut être un descendant des Acadiens pour être soi-même acadien. Contrairement à certaines définitions plus formelles (comme Bérubé 1987), mes répondants ne font généralement pas référence à la Déportation pour délimiter qui sont les anciens Acadiens. Ainsi, on ne dit généralement pas : «il faut que tes ancêtres aient été déportés»; mais plutôt «avoir des ancêtres acadiens» ou «être de descendance acadienne». Certains diront plus simplement qu'ils sont Acadiens parce que leurs parents le sont.

Cette configuration «généalogique» prend en fait deux formes quant à la référence à la langue française. Pour certains (la moitié), il n'est pas important que la personne sache aujourd'hui parler le français; pour eux, un anglophone qui a des ancêtres acadiens peut être considéré comme un Acadien. Pour les autres, le critère généalogique n'est pas l'unique critère déterminant; il faut aussi encore parler soi-même le français aujourd'hui pour véritablement être Acadien à leurs yeux.

Finalement, mentionnons un autre référent symbolique qui se greffe parfois à cette préséance de la généalogie : le territoire. Trois répondants indiquent ainsi qu'il est relativement important de «venir d'en quelque part dans les Maritimes» (BSM2), ou d'avoir été «élevé dans une région acadienne» (BSM3) pour être Acadien : «De venir de par ici. [...] Tu ne peux pas être né, comme, aux États, puis dire que tu es Acadien. Il faut vraiment que tu viennes, comme, du Nouveau-Brunswick ou proche des Maritimes, pour dire que tu as des descendants [sic] acadiens» (SE5).

- 2) La deuxième configuration de référents symboliques qui se dessine dans mon corpus correspond à ce que Trépanier (1994) avait appelé l'Acadie «**sentie et vécue**». Comme son nom le suggère, cette configuration accorde la primauté au sentiment d'appartenance à

l'Acadie et au fait de vivre la culture de cette communauté. Cette dernière est rarement définie de manière concrète et les 8 répondants de cette catégorie font tantôt allusion à la musique acadienne (sans spécifier), à la nourriture ou encore à des valeurs acadiennes. La langue française est ici comprise comme une composante de la culture, et la moitié des répondants la mettent sur un pied d'égalité avec le sentiment d'appartenance. À leurs yeux, la fierté de la langue française fait partie intégrante du sentiment d'être Acadien. Les autres répondants y accordent aussi une certaine importance, mais moindre. Enfin, un seul des répondants de la catégorie «Acadie sentie et vécue» se dit prêt à inclure des anglophones parmi les Acadiens, pour autant qu'ils se sentent Acadiens et s'intéressent à la culture. Enfin, notons que territoire occupe une place de moins grande importance chez ces répondants que chez les précédents :

Il y a beaucoup de monde que, dans leur tête, c'est la région où tu es né, tu sais, t'es Acadien [...] Ça a un petit peu affaire de où tu viens, mais pas beaucoup. Comme pour moi, si je disais ça, je serais en train de dire que je ne suis pas Acadienne parce que je viens de Fredericton. (SE4)<sup>25</sup>

- 3) Le troisième cas de figure est en fait une sorte d'amalgame des deux configurations précédentes. Ce modèle «**mixte**» caractérise les réponses de 5 participants. Pour ces répondants, la base de l'appartenance à l'Acadie est la généalogie, mais il ne *suffit* pas d'avoir des ancêtres acadiens. Il faut, *en plus*, se sentir Acadien et vivre la culture acadienne. Ceci se fait vraisemblablement en français, mais ces répondants insistent peu sur ce point, peut-être parce qu'il est tenu comme allant de soi. Un seul répondant inclut le territoire comme référent d'appartenance, mais de manière très secondaire<sup>26</sup>.
- 4) Enfin, trois répondants, tous du Sud-est du Nouveau-Brunswick, ont, au contraire, une définition de l'Acadie qui repose d'abord et avant tout sur le **territoire**, en parallèle de la généalogie. Pour deux de ces répondants, la généalogie se *combine* au territoire pour ne faire qu'un seul tout, fondé sur les origines (ethniques et territoriales). Pour eux, ce qui compte, c'est le territoire *d'origine* de l'individu, l'endroit «d'où on vient» : ils se disent Acadien simplement parce que «je viens de l'Acadie» (SE2) et ils considèrent que les Acadiens se définissent d'abord par «la région d'où ils viennent» (SE1).

Pour le troisième répondant, les deux critères sont en fait deux manières *distinctes* d'être Acadien; si l'on n'a pas d'ancêtres acadiens, le territoire peut *se substituer* à la généalogie. Cette répondante considère donc qu'il y a

deux façons d'être Acadien : la première correspond simplement au modèle de l'Acadie généalogique alors que la seconde est faite d'une combinaison du territoire, au présent cette fois (c'est-à-dire le lieu de résidence et non d'origine), et du sentiment d'appartenance :

Mais aussi, je pense que ceux qui habitent dans une région comme Moncton, Dieppe, même s'ils ne viennent pas de descendance acadienne mais qu'ils vivent la culture acadienne et qu'ils acceptent ça, je pense que ces personnes peuvent aussi être définies comme Acadiens [...] Si eux se sentent et se disent Acadiens. (SE1)

## EN FRANSASKOISIE

Dans le cas de la Fransaskoisie, on ne peut pas ainsi classer les répondants dans quelques grands types de configurations de référents symboliques. Au contraire, presque chaque répondant propose sa propre configuration, qu'on pourrait alors qualifier d'idiosyncrasique. En effet, pour les 19 répondants, on peut cerner un total de 16 configurations différentes de référents symboliques; en conséquence, seulement 6 répondants adoptent une configuration qu'ils partagent chacun avec une autre personne du corpus. La plupart de ces 16 configurations combinent deux référents symboliques principaux, mais 3 répondants n'en identifient qu'un seul vraiment dominant, alors que 5 autres en incluent trois.

Toute cette variété puise toutefois dans un même arsenal, composé de quelques 6 référents symboliques. Leurs agencements changent d'un répondant à l'autre, mais il n'en demeure pas moins que les matériaux avec lesquels les répondants travaillent sont donc globalement similaires. C'est pour ces raisons que je ne présenterai pas ici chaque configuration rencontrée sur le terrain, mais plutôt les différents référents symboliques qui les composent.

1) Le référent le plus fréquent est celui de la **fierté** (8 répondants), ce qui est un peu surprenant puisque, comme nous l'avons vu, ces répondants étaient moins enthousiastes que les répondants acadiens dans leurs réponses à la question sur leur sentiment d'appartenance. Le thème qui revient le plus souvent, c'est la fierté de la langue mais aussi, simplement, celle d'être Fransaskois.

En fait, la fierté sert de marqueur pour distinguer les « vrais » Fransaskois des autres. Pour certains, ce référent symbolique s'insère parmi d'autres référents tout aussi importants, mais pour plusieurs, il est au premier plan. Pour ces répondants, quelqu'un qui n'est pas fier n'est tout simplement pas Fransaskois (en particulier G1, G3) ou alors l'est moins (G7), et ce, même si cette personne vit en français, vit en Saskatchewan et y a grandi, a des parents d'origine

fransaskoise, etc. En fait, c'est comme si ces répondants avaient en tête une sorte de discours ambiant manifestant une représentation de la Fransaskoisie comme essentialiste, moins liée à des choix et que ces répondants voulaient s'en dissocier et s'en démarquer en ajoutant un critère nettement plus volontaire. Nous verrons plus loin comment le critère de la participation, et même parfois celui de la langue, fonctionnent un peu de la même manière.

2) Le second référent le plus fréquemment évoqué est celui de la **culture** (7 répondants). Celle-ci est encore moins substantifiée que dans le cas de l'Acadie. On parle de « culture fransaskoise » ou même simplement de « la culture », sans spécifier davantage quels sont les aspects importants à posséder. Les répondants indiquent rarement s'ils pensent à la culture surtout en termes de pratiques (musique, alimentation, etc.) ou plutôt en termes de représentations (valeurs, mentalité, etc.).

3) Au troisième rang arrivent *ex aequo* la **participation** et la **langue** (évoqués par 6 répondants chacun). Dans les deux cas, il s'agit de référents symboliques interprétés de manière civique, à une exception près : un répondant (S5) considère qu'il suffit pour être Fransaskois d'avoir le français comme langue *maternelle*, ce qui est au contraire plutôt essentialiste. Mais pour les autres, cela ne suffit pas. Ils vont beaucoup plus loin et posent la langue française comme un choix actif : il faut parler français « dans la vie » (G8), « à tous les jours » (S1), et il ne suffit pas de connaître la langue (G4), sinon on n'est pas Fransaskois mais simplement « Franco-saskatchewanais » (S4). Une personne qui perd l'usage de la langue française cesse donc pour eux d'être un Fransaskois (G3, R4, S1). Quelques-uns admettent qu'un Fransaskois peut parler « un peu d'anglais », même chez lui, car « c'est la réalité » (G2), mais qu'il faut « faire un effort » (G6).

À leurs yeux, on peut même, inversement, redevenir Fransaskois si on réapprend la langue après l'avoir un peu oubliée. Certains mentionnent cette possibilité en se prenant eux-mêmes comme exemple de personnes qui n'étaient pas Fransaskoises avant de réapprendre le français ou de se mettre à le parler activement (G2; G5); d'autres évoquent le cas d'amis (G4) ou bien de personnes hypothétiques (S4). Ce processus permettant de devenir Fransaskois par l'utilisation régulière de la langue inclut aussi les personnes qui sont nées anglophones, mais qui font l'effort de parler français (S2, S3, S6), car « il faut être inclusif » (S6).

4) Mais pour d'autres répondants, même le français n'est pas indispensable. Certes, quelqu'un qui cesse d'employer la langue n'est plus Fransaskois à leurs yeux... à moins qu'il s'« implique » (R4). En effet, pour plusieurs, faire du bénévolat et contribuer à la

communauté fransaskoise (S2) est un important marqueur de l'appartenance, qui peut donc même avoir préséance sur les autres facteurs. Encore ici, un des répondants à tenir ce discours se prend lui-même comme exemple, pour expliquer qu'être Fransaskois a vraiment pris de l'importance pour lui seulement à partir du moment où il a commencé à participer (R4). Pour une autre (S1), c'est son père qui sert d'illustration : bien qu'il ait de la difficulté avec sa langue, il pourrait selon elle être considéré Fransaskois puisqu'il s'est battu pour la cause.

- 5) Nous reviendrons plus loin sur les représentations du territoire chez l'ensemble des répondants. Mais, lorsqu'il est évoqué comme référent symbolique en Fransaskoisie, le **territoire** agit le plus souvent comme un élément factuel (et civique) servant à baliser l'endroit où les autres référents (« être francophone », « parler français » ou « participer ») signifie être Fransaskois. Il s'agit alors bien entendu du territoire de la Saskatchewan. En général, contrairement à l'emploi de ce référent en Acadie, il semble ici s'agir du lieu de résidence plus que du lieu d'origine. Mais les réponses ne sont pas toujours assez précises pour que ce soit spécifié.
- 6) Enfin, soulignons que plusieurs mentionnent la **généalogie**, mais presque toujours pour dire qu'elle n'est pas tellement importante, encore comme s'ils voulaient se dissocier d'un discours ambiant qu'ils perçoivent comme plus essentialiste que leur propre représentation. Une seule répondante considère que la généalogie est un critère important. Il s'agit de la répondante de langue maternelle anglaise (R1). N'ayant pas des parents francophones, cette répondante considère qu'elle ne sera jamais Fransaskoise. Certes, il est impossible de généraliser à partir de ce seul cas, mais cette réponse soulève des questions : alors que mes résultats montrent que le discours communautaire sur l'inclusion semble bien présent chez les jeunes que l'on pourrait qualifier de « Fransaskois de souche », cette exception de la répondante anglophone amène à se demander si ce discours s'est réellement propagé jusqu'aux anglophones qui vivent en français.

## APPARTENANCES ETHNIQUES OU CIVIQUES

On remarque donc que, dans l'ensemble, les répondants fransaskois sont beaucoup moins essentialistes que les répondants acadiens, alors que, pour ceux-ci, on pourrait à la limite être Acadien sans le savoir, tant la généalogie est l'élément le plus déterminant. En effet, nous avons vu qu'aussi ben la forme « Acadie généalogique » que la forme « mixe » sont, tout compte fait, essentialistes, puisque la généalogie y est chaque fois un critère incontournable. C'est

aussi le cas de deux des trois représentations de l'Acadie qui reposent sur le territoire. Ainsi, au total, quelque 15 répondants ont une conception ethnique de l'Acadie et seulement 9 en ont une conception plutôt civique (soient les répondants appartenant à la catégorie « Acadie sentie et vécue » et cette répondante de la catégorie « territoire » qui pose que l'on peut être Acadie soit par la généalogie soit par le fait de résider sur le territoire et d'adopter la culture). À l'inverse, si l'on observe la façon dont sont agencés les différents référents symboliques énumérés pour la Fransaskoisie, on aboutit à deux représentations à dominante ethnique, contre 17 représentations fondées principalement et accordant plus de poids aux référents symboliques de type civique.

Pourquoi cet écart ? Nous reviendrons sur certaines des explications possibles à la fin de la prochaine section, qui porte sur l'inclusion identitaire des immigrants. Mais on peut d'ores et déjà évoquer la possibilité que la prégnance en Fransaskoisie de ces représentations civiques et axées sur l'engagement et le choix ne soit pas étrangère au taux d'assimilation des francophones de la province dont j'ai déjà parlé et qui serait le taux le plus élevé au pays (ACF, 2007). Face à un tel phénomène, il semble que les jeunes font plutôt le choix de laisser les assimilés de côté (en excluant de leurs représentations de la Fransaskoisie les personnes qui connaissent le français mais ne le parlent plus activement), pour se concentrer sur les engagés, c'est-à-dire ceux par lesquels le groupe a le plus de chances de survivre. Dans ce contexte, l'ethnie d'origine semble avoir moins d'importance et les répondants préfèrent pouvoir compter dans leurs rangs tous les citoyens qui se battent pour la cause ou qui font de la survie du français en Saskatchewan un choix personnel au quotidien.

## INCLUSION IDENTITAIRE

Nous avons vu en introduction que les définitions de type ethnique, étant liées à des caractéristiques que l'on ne peut choisir, sont essentialistes et donc exclusives ; un nouveau venu ne peut acquérir les caractéristiques requises pour devenir membre du groupe à part entière. Il n'est donc pas surprenant de confirmer que, aux yeux des répondants qui ont une définition généalogique de l'appartenance à l'Acadie ou à la Fransaskoisie, les immigrants, quoi qu'ils fassent, ne peuvent pas devenir Acadiens ou Fransaskois. Certains sont plus catégoriques que d'autres, mais ils considèrent tous que les immigrants ne feront jamais vraiment partie du groupe.

Les définitions de type civique, au contraire, *permettent* l'inclusion identitaire des immigrants et autres nouveaux venus, puisqu'elles sont liées à des critères plus volontaires. La majeure partie des répondants à avoir des représentations civiques de leur francophonie locale le

démontrent : à leurs yeux, les immigrants peuvent en effet tout à fait devenir des membres du groupe à part entière. Toutefois, j'ai aussi indiqué que, en dépit du lien logique, sur le plan empirique il arrive que les tenants de ce type de définition ne soient pas inclusifs pour autant. Ainsi, dans mon corpus, quatre répondants ayant des représentations civiques de la francophonie locale expriment néanmoins des attitudes soit hésitantes, soit exclusives par rapport aux immigrants, qui ne seront jamais vraiment tout à fait des Fransaskois ou des Acadiens à leurs yeux. Le tableau 1 montre que ce phénomène se présente plus souvent en Fransaskoisie, ne serait-ce que puisque c'est là que nous avons rencontré le plus de représentations à caractère civique.

**TABLEAU 1 : Attitudes d'inclusion identitaire selon le mode définitionnel, en contrôlant pour la région**

ATTITUDE D'INCLUSION IDENTITAIRE EXPRIMÉE <sup>27</sup>	ACADIE		FRANSASKOISIE	
	REPRÉSENTATION CIVIQUE	REPRÉSENTATION ETHNIQUE	REPRÉSENTATION CIVIQUE	REPRÉSENTATION ETHNIQUE
Inclusion totale	3	1	12	0
Inclusion hésitante	5	0	2	1
Exclusion hésitante	0	5	1	1
Exclusion totale	1	9	2	0

On remarque par ailleurs une forte tendance vers l'exclusion identitaire en Acadie, qui s'explique surtout (mais pas entièrement) par la forte présence de représentations généalogiques de ce groupe. Plusieurs éléments contextuels permettent d'expliquer que les répondants Acadiens, quelle que soit par ailleurs leur type de représentation de la francophonie locale, aient des attitudes moins inclusives identitairement que les répondants fransaskois. La première à venir à l'esprit serait que les Acadiens sont plus fermés à l'immigration. Toutefois, mes résultats en provenance d'autres parties des entretiens démontrent que ce n'est pas le cas : aux questions concernant directement les attitudes par rapport à l'immigration francophone, les répondants Acadiens se sont montrés tout aussi ouverts que les répondants fransaskois. Ainsi, la grande majorité des répondants sont favorables à l'immigration francophone dans leur région (12 en Fransaskoisie et 14 en Acadie) et les autres émettent quelques réserves tout en se prononçant favorablement de manière globale (7 en Fransaskoisie, 8 en Acadie). Une seule répondante s'est ouvertement dite opposée à l'immigration, même francophone (PA2)<sup>28</sup>.

J'ai montré ailleurs (Gallant, 2008) que, même si ces résultats peuvent paraître surprenants, il ne s'agit pas d'une contradiction. Il n'est pas du tout incohérent d'être ouvert à la venue des immigrants en un lieu où on vit soi-même, voire de trouver qu'ils apporteraient une contribution favorable à sa communauté (que ce soit culturellement, démographiquement, économiquement ou autre), et de simultanément

ne pas les concevoir comme pouvant faire partie intégrante de cette communauté. Parfois, c'est précisément en vertu de leur différence que les immigrants sont perçus comme contribuant positivement à la société. Justement, les différences dans les discours par rapport à l'immigration se situent plutôt au niveau de la nature des bienfaits que les répondants lui associent : la diversité culturelle et l'ouverture sur le monde en Acadie, les contributions démographiques en Fransaskoisie<sup>29</sup>. En somme, les jeunes en Fransaskoisie apprécient la venue des immigrants et souhaitent que ceux-ci viennent gonfler leurs rangs ; ils ont donc tendance à voir les immigrants francophones comme faisant partie du groupe. À l'inverse, les jeunes rencontrés en Acadie apprécient eux aussi la venue des immigrants, mais considèrent plutôt qu'ils viennent se juxtaposer à côté des Acadiens, sans s'insérer parmi eux, créant ainsi de la diversité francophone dans la région.

Bien que les deux parties du corpus sont globalement favorables à l'immigration, il est probable que les Fransaskois soient plus habitués à la diversité de la population locale que ne le sont les Acadiens. Ceci est le cas tant du côté francophone – à travers les diverses vagues de colonisation – que, et peut-être surtout, du côté anglophone – puisque l'Ouest a été historiquement peuplé en partie par des immigrants, surtout d'Europe occidentale et centrale. Une telle diversité locale ne se présentant pas en Acadie, il n'est pas surprenant qu'elle ne fasse pas d'emblée partie des représentations des jeunes.

Par ailleurs, un aspect méthodologique ou technique de la recherche est susceptible d'avoir eu un léger impact sur les résultats. Dans tous les cas, les entretiens de recherche ont été réalisés par des étudiants acadiens, qui avaient un accent relativement évident et qui se présentaient comme des étudiants de l'Université de Moncton, travaillant pour une professeure de cette institution. Dans le cas des répondants acadiens, il y avait donc une certaine proximité ethnoculturelle, alors que, pour les répondants en Fransaskoisie, leur intervieweuse provenait de l'extérieur. Il n'est pas impossible que ces derniers, suivant l'effet de réactivité connu sous le nom de « désirabilité sociale », aient été plus enclins à manifester une plus grande ouverture et inclusivité, afin de paraître plus accueillants par rapport à mon étudiante. En effet, il semble que l'ethnicité de l'enquêteur peut avoir une certaine incidence sur le recrutement et sur les résultats, en particulier dans le cas d'études portant sur ce thème<sup>30</sup>.

Il est possible aussi que les campagnes de sensibilisation menées par l'Assemblée communautaire fransaskoise (ACF), sous la forme, notamment, de la Commission sur l'inclusion, aient eu des répercussions sur les attitudes d'inclusion des jeunes<sup>31</sup>. Certes, certains jeunes avaient sans doute déjà une conception ouverte ou civique avant le passage de la Commission. D'ailleurs, la

Commission elle-même a vu le jour en raison d'un débat ayant lieu chez les jeunes, puisque le point de départ était de trancher sur la participation des élèves des écoles d'immersion dans les jeux francophones provinciaux. En revanche, certains répondants m'ont directement indiqué combien la Commission les avait éveillés à ces questions et avait donc joué un rôle dans leur conception de la Fransaskoisie.

En revanche, quand on voit la diversité des représentations de la Fransaskoisie dans mon corpus, on peut dire que la Commission ne semble pas avoir réussi à proposer un modèle identitaire qui soit intégré et repris par l'ensemble de la population. C'est un peu comme si le message qui était passé était seulement celui de l'inclusion, mais pas une représentation claire de *ce dans quoi* sont inclus les nouveaux arrivants et les francophones de langue maternelle anglaise que l'on souhaite dorénavant mieux inclure. À l'inverse, les modèles identitaires existants en Acadie semblent très forts et peut-être justement un peu trop immuables pour permettre une transformation qui consentirait à l'inclusion identitaire des immigrants.

La fragmentation politique de l'Acadie évoquée plus haut, et ses difficultés à stimuler un renouveau citoyen (Forgues 2008 ; Belliveau et LeBlanc 2008 ; CCGSCAFNB 2006 ; Gallant 2005) ne sont vraisemblablement pas non plus étrangères à l'incapacité actuelle de l'Acadie à transformer son identité pour favoriser l'inclusion identitaire des immigrants. En effet, Andrew (2008) a montré le rôle que peuvent et, selon elle, doivent jouer les structures politiques dans les représentations de l'inclusion des immigrants ; pour elle, il est du devoir de ces espaces de proposer un discours sur soi ou un « récit » qui soit délibérément et ouvertement inclusif des nouveaux arrivants. Pour que ce récit soit recevable, il est nécessaire que cet espace politique soit perçu comme un porte-parole légitime. Andrew avance que cette légitimité devrait provenir d'un processus électoral ; sur ce plan normatif, j'abonde dans le même sens car, bien que l'on puisse identifier plusieurs facteurs de légitimité (Weber 1921 ; Shively et Venne 2003), il reste que la légitimité issue du processus électoral est l'une des plus évidente en démocratie. Là où je diffère de la position d'Andrew sur cette question, c'est lorsqu'elle en déduit que c'est au gouvernement municipal, en raison de sa proximité avec le citoyen, qu'il incombe de porter un tel récit inclusif. Je pense que ce choix n'est pas approprié pour le milieu francophone minoritaire. Certes, certaines municipalités majoritairement francophones peuvent le faire (et d'ailleurs l'Association francophone des municipalités du Nouveau-Brunswick s'est fortement engagée dans le dossier de l'immigration), mais elles ne sauraient à mon sens être les instances qui conduisent le discours quant à l'inclusion identitaire des immigrants *dans l'Acadie* ou *dans la Fransaskoisie*, prises dans leur ensemble. Pour qu'il puisse

proposer un tel récit, cet espace doit pouvoir être vu comme un porte-parole légitime de l'ensemble au sein duquel les immigrants devraient être inclus. En ce sens, cet espace ne saurait non plus être celui de l'ensemble de la province (ou, *a fortiori*, des provinces Maritimes ou Atlantiques). Pour qu'un tel récit puisse avoir prise sur une définition du groupe national, l'espace politique qui le véhicule doit être propre à ce groupe ; c'est donc à mon sens aux organismes de la minorité de proposer ce récit. Ceci est un exercice d'autant plus difficile mais aussi d'autant plus important que la francophonie locale n'a pas de territoire propre, ce qui élimine la possibilité de recourir à l'un des principaux référents symboliques civiques et inclusifs employés normalement par les États pour légitimer l'inclusion identitaire des citoyens issus de l'immigration.

## OUÛ EST LA FRANCOPHONIE LOCALE ?

Justement, le présent portrait des représentations qu'ont les jeunes de leur francophonie locale ne saurait être complet si on ne traitait pas de leurs représentations du territoire sur lequel s'étend cette francophonie<sup>32</sup>, le flou territorial étant, nous l'avons vu, un des principaux écueils de leur constitution en tant que groupe à caractère national, en raison de ses effets sur leur capacité à se doter d'une culture sociétale complète ou d'une structure de gouvernement propre.

Dans chacun des deux corpus, on distingue trois formes principales de représentations du territoire de la francophonie locale, qui vont d'une forme classique à une forme complètement déterritorialisée, en passant par une conception morcelée qui, elle, prend des sous-formes différentes selon les deux terrains. La variété dans les types de représentations est au moins en partie un effet de la méthode, qui libère le répondant de la cartographie classique. En effet, contrairement aux recherches des géographes Vernex (1979) et Williams (1977) sur les représentations du territoire en Acadie, nous ne fournissons pas aux répondants une carte physique de la région sur laquelle il pouvait hachurer des parties. Le fait de répondre à la question de manière orale permettait donc à une plus grande variété de formes de représentations du territoire de se manifester.

1) Le premier type de représentation du territoire de la francophonie locale rencontré dans le corpus prend une forme assez classique, c'est-à-dire faite d'un **territoire continu**. Il ressemble aux territoires usuels des États, en ce qu'il constitue un bloc de territoire d'une seule tenue, délimité par des lignes qui constituent des frontières. Dans certains cas, ces frontières sont tout simplement les frontières provinciales : en Fransaskoisie, c'est bien entendu la Saskatchewan; en Acadie, ce peut être le Nouveau-Brunswick (M1), le Nouveau-Brunswick avec

la Nouvelle-Écosse (SE5), les trois provinces Maritimes (M4, CB3, SE3) ou bien les quatre provinces de l'Atlantique (IPE3). Dans 5 autres cas, les frontières sont plus idiosyncrasiques et, par conséquent, un peu plus floues. Les répondants désignent une étendue de territoire dont les frontières sont invisibles, par exemple « le Sud de la Saskatchewan » (S5) ou « la Péninsule acadienne » et « la Baie Sainte-Marie » (SE4). Ceci peut même inclure la Louisiane : « Sur les côtes du Nouveau-Brunswick, en Nouvelle-Écosse. Pas toute partout là, certaines places, là; je ne sais pas vraiment où... Puis, euh, la Louisiane [...] Et l'Île du Prince Édouard; une partie de l'Île du Prince Édouard » (SE1).

En fait, chez certains répondants, il est assez explicite que ces frontières imaginées servent surtout à exclure les sections majoritairement anglophones, qui ne font pas partie de leur carte mentale. Parfois, ce découpage se fait discrètement – l'Acadie, ce serait les Maritimes, « mais pas dans le mitan d'Halifax » (CB3) – alors que d'autres retirent de plus grands morceaux :

Moi je trouve que c'est tout le Nouveau-Brunswick, comme surtout le Nord, comme Tracadie en descendant, comme à Moncton pis ça. Pas le bas de la province, ça c'est beaucoup des Anglais. [...] Pas Fredericton: moi quand je vais à Fredericton, il me semble que c'est anglais. (M2)

Il y aurait comme plusieurs parties du Nouveau Brunswick qu'on pourrait comme presque couper *off*, là, si tu veux, comme des régions où est-ce que c'est plus comme vraiment anglais, là. Même chose pour la Nouvelle-Écosse. (SE2)

- 2) Le second type, intermédiaire, propose quant à lui un territoire tellement morcelé qu'il n'est plus constitué d'un bloc d'une seule tenue, mais de plusieurs zones plus ou moins petites qui ne sont plus nécessairement reliées entre elles. Le territoire ressemble alors plutôt à un **chapelet d'îlots francophones** dans une mer de territoire anglophone. En Acadie, cette idée d'une série discontinuée de petits territoires est assez clairement exprimée par certains répondants.

Ben là c'est sûr à Caraquet pis ça il y en a beaucoup. Fait que c'est pour ça, moi je trouve que dans ce coin-ci, on est pas mal forts puis il y en a beaucoup, alors je trouve que c'est un petit territoire acadien. Il y en a un petit peu partout puis il y en a en Nouvelle-Écosse puis tout ça aussi. [...] Ici on est tellement beaucoup qu'on dirait qu'on est sur un territoire acadien [...] On ne peut pas ne

pas le voir. [...] Si tu passes à une place, puis tu vois que, à toutes les maisons, il y a un drapeau acadien, « Ah, bien ça, c'est un autre petit territoire acadien » [...] Même n'importe où, [...] je suis sûre qu'en France il y a des places où il y a des drapeaux acadiens à la place du drapeau de France. (PA2)

Si on regarde la carte du Nouveau-Brunswick, puis on voit les petits drapeaux acadiens sur la carte, tu sais : c'est là, l'Acadie. Ou la carte de l'Île du Prince Édouard, [...] il y a la région Évangéline qui est plus francophone, bien là il y a Tignish, il y a Rustico, il y a Charlottetown, il y a Souris où est ce qu'il y a des Acadiens, tout dans ces petits coins-là. Beaucoup qui ont perdu le français, mais c'est toute l'Acadie. (IPE5)  
On aurait besoin de comme mettre des petits points rouges à tous les villages. (IPE1)

En Fransaskoisie aussi, les répondants nomment des villages spécifiques, comme Prince Albert, Vonda, Bellevue, Zénon Park, Bellegarde ou Gravelbourg. Pour certains, la Fransaskoisie serait faite seulement de ces petits villages, qui font écho aux îlots acadiens; ceci se fait alors à l'exclusion des villes, où on reconnaît qu'il y a des Fransaskois, mais qui ne font pas partie du territoire fransaskois puisqu'il y n'y a pas une majorité de francophones (S1). Pourtant, la plupart des répondants mentionnent aussi les villes où il y a des communautés francophones, comme Saskatoon et, parfois, Régina.

Mais la forme la plus intéressante que prend ce type évoque non pas des régions géographiques spécifiques (avec toponymes), mais plutôt ce que j'appellerais des **lieux d'ancrage**, essentiellement centrés autour de l'école (G7, S2) :

Moi, j'ai tendance à vraiment le voir dans les écoles. [...] Moi, le territoire que je vis le plus, c'est l'école fransaskoise : l'école Beau Soleil, le collège, pis l'autre école, même s'il y a de l'immersion. [...] Je te dirais que c'est un territoire vraiment limité [...] qu'il y a vraiment un territoire marqué : ça c'est pour les français, ça c'est pour les anglais. [...] Mettons que je vais à Régina, pour moi, la francophonie, les Fransaskois vont se trouver tous à l'école Monseigneur de Laval. [...] Pour moi, c'est vraiment le cadre de l'école. (G4)

Je dirais plutôt l'école. La communauté fransaskoise, ça tourne autour de l'école.



Parce que, dans les endroits où on ne trouve pas des écoles fransaskoises, il n'y a pas nécessairement une grande fierté de la culture, tandis que dans les grandes communautés fransaskoises, tu as toujours l'école comme l'épicentre de la culture. [Sur une carte,] il y aurait des petits points tout partout... même un point à l'intérieur de Régina : Carrefour des Plaines<sup>33</sup>. [...] Le monde est éparpillé mais tout le monde se rejoignent à un endroit, qui est souvent l'école. Avant c'était l'église, mais maintenant c'est l'école. (G8)

Ces lieux jouent à la fois le rôle concret de point de rencontre et de rassemblement des personnes, et un rôle plus symbolique de « figure du territoire » : « [l]e territoire est présent au travers de certains lieux parce qu'ils sont dotés de cette capacité à le symboliser » (Debarbieux, 1996 : 15).

Cette forme de représentation du territoire comme étant morcelé en îlots nous rappelle aussi combien la communauté est détachée d'un territoire et que celui-ci serait difficile à délimiter si l'on souhaitait octroyer des pouvoirs politiques réels à la communauté. En effet, sauf dans le nord du Nouveau-Brunswick (comme le projet du Parti Acadien le proposait), il ne serait pas envisageable aujourd'hui de créer une sorte de province francophone avec juridiction sur un territoire ou des territoires spécifiques. Ce qui est envisageable, au contraire, est une forme basée non pas sur le territoire, mais plutôt sur les individus; c'est la distinction entre ce que l'on appelle le principe territorial et le principe personnel (Nootens 2008). Quelques minorités dans le monde se gouvernent elles-mêmes selon le principe personnel (les autochtones Sami en Norvège, les autochtones Nisga'a au Canada, des communautés religieuses dans plusieurs pays ayant hérité ou s'étant inspirés du système ottoman des millets, notamment le Liban [Messara 2005, Gallant 2005]) et plusieurs ont leurs droits linguistiques basés sur ce principe (Leclerc

2008). Les institutions évoquées par ces 4 répondants fransaskois seraient alors des lieux physiques où peuvent se rencontrer et se rejoindre les membres de ces communautés qui seraient déterritorialisées. Des recherches récentes à grande échelle en milieu francophone minoritaire ont d'ailleurs montré combien la localité peut être importante dans la constitution de l'identité (Gilbert 2008) et combien la présence d'institutions francophones influe sur les choix résidentiels (Roy 2007).

- 3) Mais c'est la troisième et dernière forme de représentation du territoire qui évoque le plus une communauté fondée sur un principe personnel plutôt que territorial. En effet, pour plusieurs répondants, la communauté n'a **tout simplement pas de territoire**. Mettant à profit le fait que nous ne leur plaçons pas une carte géographique réelle sous le nez, plusieurs se sont dégagés de toute référence à des lieux physiques. Pour certains, cela demeurerait alors très vague : « Tu as des Acadiens manière de partout » (BSM2). Ces répondants rappellent alors ceux de Williams (1977) qui refusaient l'exercice de placer l'Acadie sur une carte physique.

D'autres en revanche, ont développé une réflexion plus poussée sur la déterritorialisation, proposant un modèle de l'appartenance qui pose que l'on peut transporter son Acadie ou sa Fransaskoisie avec soi, même lorsqu'on quitte la région pour se relocaliser ailleurs, au Canada ou même n'importe où dans le monde<sup>34</sup>. Pour le Canada, les répondants mentionnent Ottawa (S6, PA2), Edmonton (S6) ou Vancouver (IPE1)<sup>35</sup>. Soulignons qu'aucun n'a parlé du Québec, comme si l'identité minoritaire se maintenait moins bien lorsque le sujet est plongé dans un milieu majoritaire de la même langue. Pourtant, la France est évoquée dans les lieux internationaux. Les autres exemples internationaux, tous mentionnés par des répondants acadiens, vont jusqu'aux Îles Fidji (BSM1), au Japon (BSM1) ou en Australie (BSM3).

Ce n'est pas un territoire défini, c'est juste quelque chose qu'il faut s'imaginer dans notre tête, comme, le voir d'une autre façon, pas géographique, mais... C'est défini dans un autre sens, là. (IPE5)

C'est là où est-ce que tu es. C'est là où l'Acadien est. [...] Si tu entras chez moi [à Halifax] un vendredi soir avec du Zacharie Richard qui pourrait jouer sur le stéréo puis une bande de mes amis puis mes frères et sœurs, tu ne pourrais jamais dire que tu n'es pas à Chéticamp. (CB2)

L'Acadie n'était jamais clarifiée c'est où, comme région. Donc je pense qu'il faut

plus que ce soit quelque chose que les Acadiens sentent, dans leur famille et dans leur maison [...] n'importe où est-ce qu'ils sont. [...] Ce n'est pas juste une région [...] Être Acadien, c'est quelque chose de beaucoup plus fluide. [...] C'est comme si c'est partout, mais c'est aussi nulle part. C'est comme, on peut aller le chercher mais quand on quitte la région, c'est comme, il faut le chercher à l'intérieur. [...] [À cause de la Déportation], on n'a pas vraiment une terre qui est « Acadie » et je pense que c'est pour ça qu'on ne pourrait pas dire « Acadie » est ici, dans une région spécifique. [...] L'Acadie est plutôt une région qui existe à l'intérieur de nous-mêmes. (IPE1)

Cette dernière forme correspond bien à l'univers individualiste dans lequel évoluent les jeunes aujourd'hui et surtout à la déterritorialisation des rapports sociaux que permet l'Internet. Il n'est donc pas surprenant de rencontrer de telles formes chez les jeunes de mon corpus.

## CONCLUSIONS

En résumé, nous avons vu que les jeunes Acadiens rencontrés s'autodéfinissent, souvent avec un certain enthousiasme, comme « Acadiens » et que, pour la plupart d'entre eux, ce terme évoque une appartenance transmise de manière généalogique. Par conséquent, mais aussi pour des répondants qui emploient des référents symboliques plus civiques (se sentir Acadien) ou culturels (vivre la culture acadienne), il leur semble difficile de concevoir qu'une personne venue de l'extérieur puisse devenir Acadien. L'Acadie serait donc un groupe national à dominante ethnique, même aux yeux des jeunes.

Inversement, les répondants fransaskois se reconnaissent tout autant, bien qu'en manifestant moins d'enthousiasme verbal, dans l'appellation « Fransaskois » que les jeunes Acadiens à l'Acadie. Leurs définitions de la Fransaskoisie sont généralement civiques, tant dans le choix des référents symboliques (fierté, participation, lieu de résidence) que dans l'interprétation qu'ils font de référents symboliques culturels, comme la langue (non pas la langue maternelle ou des ancêtres, ni même la simple connaissance de la langue, mais le choix de la parler au quotidien) et la distance qu'ils prennent ouvertement par rapport au critère généalogique. Aux yeux de beaucoup, c'est d'abord et avant tout l'engagement qui fait un Fransaskois. En outre, ils sont généralement ouverts à l'idée d'inclure des immigrants sous l'appellation « Fransaskois ».

Chez les répondants des deux groupes, on observe différentes formes de représentations du territoire : premièrement, le territoire provincial ou d'autres blocs relativement continus; deuxièmement, un chapelet d'îlots francophones; ou, troisièmement, des formes davantage déterritorialisées, qui semblent en émergence par rapport aux rares études antérieures sur le sujet (Williams 1977 et Vernex 1979). Ces formes déterritorialisées, de même que les chapelets d'îlots ou les points d'ancrage institutionnels ou communautaires sont vraisemblablement des représentations du territoire qui sont propres aux minorités dispersées et sans territoire. Il semble que la jeunesse ait une certaine facilité à conceptualiser ainsi son territoire.

Bien que je me suis ici concentrée sur les représentations des jeunes « ordinaires », nous avons vu aussi que celles-ci font partie d'un ensemble plus vaste de représentations, dont les porteurs interagissent entre eux plus ou moins directement. Aucune de ces représentations n'est la « bonne » ou la « vraie » définition de la communauté, même lorsque l'on conçoit celle-ci comme une communauté « imaginée » (Anderson 1991). Par contre, sur le plan politique, il est parfois nécessaire qu'il existe un ensemble de règles – règles plus ou moins formelles selon la nature de l'espace politique en question – servant à délimiter officiellement la communauté ou le groupe, tant en termes de politique publique (à qui s'adressent les politiques visant la minorité) qu'en termes de gouvernance locale (qui est représenté par les organismes; qui a droit de vote dans les décisions ou d'éventuelles élections). Il faut donc que quelqu'un, à un moment donné, tranche au sujet de ces règles. C'est dans ce contexte que l'absence d'un territoire clair donne de l'importance aux autres référents symboliques pouvant servir de frontière de l'appartenance à la minorité afin de déterminer qui peut légitimement prétendre faire partie de la « communauté des citoyens » (Schnapper 1994) de la minorité déterritorialisée<sup>36</sup>. Certaines de ces définitions formelles émanent de l'« État générique » (Diekhoff 1996 et 2000), en l'occurrence le gouvernement fédéral canadien, par exemple lorsqu'il délimite qui sont les « ayants droit » de l'Article 24 de la Charte canadienne des droits et libertés, ou lorsque Statistique Canada tente de trouver des indicateurs démographiques pour compter la minorité, ou encore lorsque le gouvernement désigne des représentants légitimes de la communauté dans le cadre des ententes Canada-Communauté.

Mais ces organismes doivent parfois eux aussi trancher formellement, même si leurs discours et comportements peuvent par ailleurs s'éloigner de leurs statuts formels. Il serait en dehors de la portée de cet article de faire un inventaire des différents moyens d'arriver à une définition juridique ou politique formelle du groupe minoritaire. Dans le cas fransaskois, l'ACF joue à la fois le rôle de meneur en

proposant un modèle inclusif de la francophonie moderne – ce qui peut influencer les représentations populaires – mais tout en ancrant ce modèle d'emblée dans un processus de consultation délibérative publique. En Acadie, en revanche, les organismes ont plus de mal à articuler un tel discours (Gallant 2008) et à ce que celui-ci soit lié aux représentations de la population. Ils rencontrent de surcroît des difficultés quant à la participation citoyenne.

Que les organismes se placent en chef de file pour tenter d'inculquer une représentation particulière de la francophonie locale ou bien qu'ils essaient d'arrimer leur discours aux représentations populaires par un processus délibératif plus ouvert, il serait avantageux qu'ils connaissent les représentations populaires qui ont cours au sein de la communauté qu'ils disent représenter. En particulier, s'ils souhaitent activer la mobilisation des jeunes au sein de ces francophonies locales, ils doivent être en mesure de proposer un modèle qui puisse correspondre à leur conception de la vie. Les résultats esquissés dans le présent article constituent des pistes qui pourraient faciliter un tel exercice.

#### BIBLIOGRAPHIE

- ACF, Assemblée communautaire fransaskoise, 2007, *Communauté citoyenne : La communauté fransaskoise et la construction nationale*. Mémoire de la communauté fransaskoise (Version préliminaire), Sommet des communautés francophones et acadiennes du Canada, juin.
- Albert, Ethel, 1956, "The classification of values: a method and illustration", *American Anthropologist*, vol. 58, n° 2, pp. 221-248.
- Allain, C., 2005. *Génération Y : l'enfant-roi devenu adulte*. Outremont, Québec, Éditions Logiques.
- Allerton, H. E., 2001, "Generation why". *Training & Development*, vol. 55, no 11, p.56 et suivantes.
- Amherdt, C.-H., 2006, *Le contrat émotionnel P2 (plaisir/performance) : une main tendue aux « baby boomers » et aux « Y »*. Objectif prévention, vol. 29, no 2.
- Anderson, Benedict, 1991, *Imagined communities : reflections on the origin and spread of nationalism*, London / New York : Verso.
- Andrew, Caroline, 2008, Allocution lors de la Plénière 1 « Le rôle des communautés d'accueil dans l'attraction et la rétention des nouveaux arrivants et des minorités », 10<sup>e</sup> conférence nationale Métropolis, Halifax, document vidéo disponible en ligne : [http://canada.metropolis.net/events/cpac\\_10th\\_conf/cpac\\_10th\\_conf\\_f.html](http://canada.metropolis.net/events/cpac_10th_conf/cpac_10th_conf_f.html).
- Arnett, Jeffrey Jensen, 2004, *Emerging Adulthood: The Winding Road from Late Teens through the Twenties*, Oxford, Oxford University Press.
- Barth, Fredrik, 1969, "Introduction", *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*, sous la direction de Fredrik Barth, Boston: Little, Brown and Company, pp. 9-38.
- Basque, Maurice, Nicole Barribeau et Stéphanie Côté, 1999, *L'Acadie de l'Atlantique*. Moncton : Centre d'études acadiennes.
- Beaujot, Roderic et Kerr, Don, 2007, *Nouvelles tendances dans les transitions chez les jeunes au Canada : Possibilités et risques*, Document de discussion, Projet de recherche sur les politiques, Gouvernement du Canada, Ottawa.

- Belliveau, Joel et Gino LeBlanc, 2008, «Les structures de gouverne de la communauté acadienne du Nouveau-Brunswick», communication prononcée au Colloque *Gouvernance et participation démocratique au sein des minorités linguistiques et nationales*, CRFPP, Université d'Ottawa, mai.
- Berque, Augustin, 1996, «Espace virtuel et milieu humain», *Territoires éclatés. Le rôle des technologies de communication*, numéro thématique de Quaderni, no 30, octobre, pp. 69-80.
- Bérubé, Adrien, 1987, «De l'Acadie historique à la Nouvelle-Acadie: les grandes perceptions contemporaines de l'Acadie», dans Jacques Lapointe et André Leclerc (dirs), *Les Acadiens: état de la recherche*, Québec, Conseil de la vie française en Amérique, p.198-228.
- Bond, Micheal Harris et al., 2004, "Culture-Level Dimensions of Social Axioms and Their Correlates across 41 Cultures", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol 35, p. 548-570.
- Breton, Raymond, 1964, "Institutional completeness of ethnic communities and personal relations of immigrants", *American Journal of Sociology*, no. 70, 1964, pp. 193-205.
- Castells, Manuel, 1997, *The Information Age: Economy, Society and Culture. volume II - The Power of Identity*, Malden, MA/Oxford: Blackwell Publishers.
- Castonguay, Charles, 1999, "Getting the facts straight on French: Reflections following the 1996 Census", *Inroads*, vol 8, p. 57-76.
- CCGSCAFNB, Commission consultative sur la gouvernance de la société civile acadienne et francophone du Nouveau-Brunswick, 2006, «Modèles de gouvernance» et «Mémoires et réflexions du public», <http://www.gouvernancecadie.ca/>.
- Chedly Belkhdja, 1999, «La dimension populiste derrière l'émergence et le succès électoral du Parti Confederation of Regions (CoR) au Nouveau-Brunswick», *Revue canadienne de science politique*, vol. XXXII, no. 2, juin, pp. 293-315.
- Clark, Warren, 2007, Transitions différées des jeunes adultes, Tendances sociales canadiennes, No 84 (publication 11-008), Statistique Canada <http://www.statcan.ca/francais/freepub/11-008-XIF/2007004/pdf/11-008-XIF200700410311.pdf>.
- Cohen, Albert K., 1948, "On the place of "themes" and kindred concepts in social theory", *American Anthropologist*, vol. 50, n° 3, pp. 436-443.
- Conseil permanent de la jeunesse (2008) *Jeunes du Québec*, page web consultée en juin 2008, [http://www.cpj.gouv.qc.ca/fr/stat\\_jeunes.html](http://www.cpj.gouv.qc.ca/fr/stat_jeunes.html).
- Conversi, Daniele, 1990, "Language or race? the choice in core values in the development of Catalan and Basque nationalisms", *Ethnic and Racial Studies*, vol. 13, n° 1, January, pp. 50-70.
- Creswell, J., 1994, *Research Design: Qualitative and Quantitative approaches*, London: Sage Publications.
- Debarbieux, Bernard, «Le lieu, fragment et symbole du territoire», *Espaces et société*, numéro thématique sur «Les échelles de l'espace social», Paris : L'Harmatan no 82-83, pp. 13-35.
- Denis, Wilfri, 2006, "Francophone Education in Saskatchewan: Resisting Anglo-Hegemony" dans *A History of Education in Saskatchewan: Selected Readings*, sous la direction de Brian Noonan. Regina : Canadian Plains Research Center, pp. 87-108.
- Diekhoff, Alain, 1996, «La déconstruction d'une illusion. L'introuvable opposition entre nationalisme politique et nationalisme culturel», *L'Année sociologique*, n° 1, pp. 43-55.
- Diekhoff, Alain, 2000, *La nation dans tous ses États. Les identités nationales en mouvement*, Paris : Flammarion.
- DiGiacomo, Susan, 1984, *The politics of identity: Nationalism in Catalonia*, PhD dissertation, Department of Anthropology, University of Massachusetts.
- Dorais, Louis-Jacques, 1997, *Quaqtaq: Modernity and Identity in an Inuit Community*, Toronto: University of Toronto Press.
- Dorais, Louis-Jacques, 1998, *Identités transnationales chez les Vietnamiens du Québec*, Québec: Département d'anthropologie, Université Laval, août.
- Dorrington, Peter, 2007, Table-ronde «Comment inclure les anglophones bilingues dans le projet francophone en milieu minoritaire?», Colloque du Réseau de recherche sur la francophonie, congrès de l'ACFAS, Trois-Rivières.
- Dressler-Holohan, Wanda, Françoise Morin et Louis Quéré, 1986, *L'identité de «pays» à l'épreuve de la modernité*, Paris: Centre d'étude des mouvements sociaux.
- Dryzek, John S., 1990, *Discursive Democracy: Politics, Policy, and Political Science*, New York: Cambridge University Press.
- Duchesne, Sophie, 2000, «Pratique de l'entretien dit 'non-directif'», dans C.U.R.A.P.P., *Les méthodes au concret*, [Paris]: Presses Universitaires de France, p. 9-30.
- Erikson, Erik H., 1968, *Identity. Youth and Crisis*, New York/London: W. W. Norton & Company.
- Forgues, Éric, 2008, «L'arrangement corporatiste des communautés francophones en situation minoritaire et l'État», communication prononcée au Colloque *Gouvernance et participation démocratique au sein des minorités linguistiques et nationales*, CRFPP, Université d'Ottawa, mai.
- Gagnon, Nicole, 1995, «L'identité équivoque», dans Simon Langlois et Yves Martin (dirs), *L'horizon de la culture. Hommage à Fernand Dumont*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval et Institut québécois de recherche sur la culture, p. 177-185.
- Galland, Olivier, 1984, *Les jeunes*, Paris, La découverte, 126 p. (collection La Découverte).
- Galland, Olivier, 1991, *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*, Paris, Armand Colin, 231 p.
- Galland, Olivier, 2006, «Devenir adulte en Europe : un regard anthropologique» dans C. Bidart, dir., *Devenir adulte aujourd'hui. Perspectives internationales*, Paris, L'Harmattan : 23-35.
- Gallant, Nicole et Chedly Belkhdja, 2005, «Production d'un discours sur l'immigration et la diversité par les organismes francophones et acadiens au Canada», *Études ethniques canadiennes = Canadian Ethnic Studies*, vol 37, no. 3, p. 35-58.
- Gallant, Nicole, 2002, *Appartenances, identités et préférences à propos des droits différenciés dans le discours de jeunes membres de minorités ethnoculturelles au Québec*, thèse de doctorat (science politique), Université Laval.
- Gallant, Nicole, 2005, «Choix et défis de l'assemblée délibérante: quelle représentation? Quelle légitimité? Quelle reconnaissance?», *Revue Égalité*, 51, p. 241-258.
- Gallant, Nicole, 2007, «Représentations de l'acadianité et du territoire de l'Acadie chez des jeunes francophones des Maritimes», dans Martin Pâquet et Stéphane Savard (dirs), *Balises et références. Acadies, francophonies*, Presses de l'Université Laval, p. 323-347.
- Gallant, Nicole, 2008, «Les communautés francophones en milieu minoritaire et les immigrants: entre ouverture et inclusion», accepté pour publication dans *Francophonies d'Amérique* (numéro spécial sous la direction de Sylvie Lafrenière, Peter Dorrington et Gratien Allaire).
- Gaudet, Stéphanie, 2007, *L'émergence de l'âge adulte, une nouvelle étape du parcours de vie. Implications pour le développement de politiques. Document de discussion*, Projet de recherche sur les politiques (Investir dans la jeunesse), Gouvernement du Canada, Ottawa.
- Gauthier, Madeleine, 2008, *Insertion professionnelle des policiers des générations X et Y. Bilan raisonné de la littérature*, Observatoire Jeunes et société pour l'École nationale de police du Québec, disponible en ligne : <http://www.ucs.inrs.ca/pdf/InsProfessionnelle.pdf>.

- Gazibo, Mamoudou et Jane Jenson, 2004, *La politique comparée : Fondements, enjeux et approches théoriques*, Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Gilbert, Anne, 2008, « La vitalité communautaire des minorités francophones, entre milieu et réseau », communication prononcée dans le cadre du colloque *Vues d'ici et d'ailleurs : minorités linguistiques et francophonies en perspective*, 76<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS, Québec, mai.
- Goeffrey Martin, 1998, "We've Seen it all Before: The experience of the COR Party in New Brunswick, 1988-1995," *Journal of Canadian Studies*, XXXIII(1): 22-38.
- Greene, J.C., Caracelli, V.J. & Graham, W.F., 1989, "Toward A Conceptual Framework For Mixed-Method Evaluation Designs." *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3): 255-274.
- Hensel, Chase, 1996, *Telling Our Selves. Ethnicity and Discourse in Southwestern Alaska*, New York/Oxford: Oxford University Press.
- ISSP, International Social Survey Programme, 1995, "National Identity I" - ZA No. 2880, <http://www.issp.org/>.
- Jaya, Peruvemba S., 2000, *The New Global Worker in Organizations: Implications For International Management*, unpublished doctoral dissertation. University of Rhode Island, USA.
- Johnson, Jahn Petter, 1998, "Recruitment of Fishermen in the Late Modernity", *Sustainable Development in the North : Local Initiatives vs Megaprojects, Circumpolar Arctic Social Sciences Ph.D. Network, Proceedings of the Second Conference*, sous la direction de Gérard Duhaime, Rasmus Ole Rasmussen et Robert Comtois, Québec : GÉTIC, Université Laval, pp. 161-172.
- Kalin, Rudolf et J.W. Berry, 1995, "Ethnic and Civic Self-Identity in Canada: Analyses of 1974 and 1991 National Surveys", *Canadian Ethnic Studies*, vol. 27, n° 2, pp. 1-15.
- Kalin, Rudolf, 1996, "Ethnicity and Citizenship Attitudes in Canada: Analyses of a 1991 Survey", *Ethnicity and Citizenship. The Canadian Case*, sous la direction de Jean Laponce et William Safran, London: Frank Cass, pp. 26-44.
- Kazdin, Alan E., 1982, "Observer Effects: Reactivity of Direct Observation", *Using Observers To Study Behavior*, sous la direction de Donald P. Hartmann, San Francisco/Washington/London: Jossey-Bass Inc., Publishers, pp. 5-19.
- Klein, Juan-Luis, Carole Tardif, Jean Carrière et Benoît Lévesque, 2003, « Les milieux d'appartenance au Québec. Une perspective méthodologique », *Le territoire pensé. Géographies des représentations territoriales*, sous la direction de Frédéric Lasserre et Aline Lechaume, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Kurman, J. and C. Ronen-Eilon, 2004. "Lack of knowledge of a culture's social axioms and adaptation difficulties among immigrants". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 35, n° 2, March, p. 192-208 (SI 13).
- Kymlicka, Will, 1995, *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford: Clarendon Press.
- Laczko, Leslie, 2008, "Ethnic and civic bases of identity. Evidence from Canada and beyond" paper presented at the 2008 ASEN Conference "Nationalism, East and West: Civic and Ethnic Conceptions of Nationhood", London School of Economics and Political Science, April.
- Laponce, Jean, 1992, « L'heure du fédéralisme personnel est-elle arrivée ? », dans Jean Lafontant (dir.), *L'État et les minorités*, Saint-Boniface, Éditions du Blé, 1992 p. 55-65.
- Laponce, Jean, 2006, *Loi de Babel et autres régularités des rapports entre langue et politique*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Leclerc, Jacques, 2008, « Politiques de bilinguisme ou de trilinguisme », site Web *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, page consultée en mai 2008, <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/monde/polibilinguisme.htm#A>.
- Légaré, Jacques et Pierre-Olivier Ménard, 2006, *Les générations X et Y du Québec, vraiment différentes des précédentes ?*, SEDAP Research Paper No 158.
- Léger, Rémi, 2008, « Le Canada français vu par la philosophie anglo-canadienne : une critique », communication prononcée dans le panel « Les communautés francophones minoritaires comme espaces d'intégration », 10<sup>e</sup> Conférence Nationale Métropolis, Halifax, avril.
- Lemieux, Vincent, 1986, « Les minorités et l'État. Quelques propositions générales », dans Pierre Guillaume, Réjean Pelletier, Jean-Michel Lacroix et Jacques Zylberberg, (dirs), *Minorités et État*, Presses Universitaires de Bordeaux/ Presses de l'Université Laval, p. 9-19.
- Liska, A. E., 1981, « La controverse attitudes-conduites » [Article publié dans l'American sociological review, 1974, 39, p. 261-270], *L'opinion publique. Examen critique, nouvelles directions. Recueil de textes*, sous la direction de Jean Padioleau, Paris: Mouton Editeur et École des hautes études en sciences sociales, pp. 254-263.
- Mahler, Gregory S., 1992, *Comparative politics: An institutional and Cross-national Approach*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Mannheim, Karl, 1990, *Le problème des générations*, Paris, Nathan (1<sup>re</sup> édition allemande, 1928).
- Martin, Denis-Constant, 1992, « Le choix d'identité », *Revue française de science politique*, vol. 42, n° 4, août, pp. 582-593.
- McAndrew, Marie (avec la collaboration de Michel Pagé et Mathieu Jodoin), 1999, « Les enfants de la loi 101: identité(s), valeurs et comportements linguistiques », *Langues et mutations identitaires et sociales. Colloque tenu les 12 et 13 mai 1998 à l'Université Laval dans le cadre du 66<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS*, sous la direction de Pierre Bouchard, Office de la langue française, Québec: Gouvernement du Québec, pp. 179-194.
- Messara, Antoine, 2005, « Principe de territorialité et principe de personnalité en fédéralisme comparé : le cas du Liban et perspectives actuelles pour la gestion du pluralisme », dans Jean-François Gaudreault-DesBiens et Fabien Gélinas (dirs), *Le fédéralisme dans tous ses États : Gouvernance, identité et méthodologie*, Montréal, Éditions Yvon Blais, p. 227-260.
- Nobert, Y., 2005, « L'éducation », *Données sociales du Québec*, édition 2005. Institut de la statistique du Québec: 16.
- Nootens, Geneviève, 2008, « Démocratie, souveraineté et légitimité dans les sociétés plurinationales : à propos de quelques limites de la démocratie libérale contemporaine », allocution d'ouverture du Colloque *Gouvernance et participation démocratique au sein des minorités linguistiques et nationales*, CRFPP, Université d'Ottawa, mai.
- Roy, Vincent, 2007, « Rôle des institutions de langue française dans la vitalité communautaire francophone de la région urbaine de Moncton, 1981-2001 », Colloque *Produire et reproduire la francophonie en la nommant*, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, septembre.
- Saladin d'Anglure, Bernard, 1988, « La culture des Inuit comme objet de recherche, comme instrument politique et comme référent identitaire (résumé) », *Le développement des peuples du Nord. Actes du premier colloque Québec-Russie*, sous la direction de Gérard Duhaime, Sainte-Foy, Québec: GÉTIC, Groupe d'études inuit et circumpolaires, Université Laval, p. 199.
- Schnapper, Dominique, 1994, *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation.*, [Paris]: Gallimard.
- Shively, W. Philips, Jules-Pascal Venne, *Pouvoir et décision*, Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, 2003.
- Smolicz, Jerzy J., 1981, "Core values and cultural identity", *Ethnic and Racial Studies*, vol. 4, n° 1, pp. 75-90.
- Smolicz, Jerzy J., 1988, "Tradition, core values and intercultural development in plural societies", *Ethnic and Racial Studies*, vol. 11, n° 4, pp. 387-410.
- Taboada-Leonetti, Isabelle, 1981, « Identité individuelle, identité collective. Problèmes posés par l'introduction du concept d'identité en sociologie. Quelques propositions théoriques à partir de trois recherches sur l'immigration », *Informations sur les sciences sociales*, vol. XX, n°1, pp. 137-167.

Tajfel, Henri, 1974, "Social Identity and Intergroup Behavior", *Social Science Information*, vol. 13, n° 2, p. 65-93.

Tajfel, Henri, 1981, *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press.

Tashakkori, A. & Teddlie, C., 1998, *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*, CA: Sage Publications.

Thériault, Joseph-Yvon, 2002a, *Critique de l'américanité. Mémoire et démocratie au Québec*, Montréal, Québec Amérique, 2002.

Thériault, Joseph-Yvon, 2002b, «L'américanité contre l'américanisation : l'impasse de la nouvelle identité québécoise», *Interfaces Brasil/Canada, Revista da ABECAN*, vol. 1, 2, p. 27-36.

Thériault, Joseph-Yvon, 2007, *Faire société. Société civile et espaces francophones*, Sudbury : Prise de parole.

Trépanier, Cécyle, 1994, «À la recherche de l'Acadie et des perceptions identitaires des Acadiens des provinces maritimes du Canada», *Études canadiennes*, 37, p. 181-195.

Van Schendel, Nicolas et Denise Helly, 1999, «Des immigrés au Québec: modalités de l'appartenance et sens de la langue», *Langues et mutations identitaires et sociales. Colloque tenu les 12 et 13 mai 1998 à l'Université Laval dans le cadre du 66<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS*, sous la direction de Pierre Bouchard, Office de la langue française, Québec: Gouvernement du Québec, pp. 195-212.

Vernex, Jean-Claude, 1979, «Espace et appartenance : L'exemple des Acadiens au Nouveau-Brunswick», *Cahiers de géographie de Québec*, 23, 58, p. 125-142.

Weber, Max, 1995 [1921], *Économie et société*, traduction française de Julien Freund, Paris : Plon.

Williams, Colin H., 1977, "Ethnic Perceptions of Acadia", *Cahiers de géographie de Québec*, 21, 53-54, p. 243-268.

Yack, Bernard, 2008, "Nationalism and the Moral Psychology of Community", plenary session paper presented at the 2008 ASEN Conference "Nationalism, East and West: Civic and Ethnic Conceptions of Nationhood", London School of Economics and Political Science, April.

Zimmer, Oliver, 2008, "'Civic-versus-Ethnic' and the Peculiarities of European Nationalism", plenary session paper presented at the 2008 ASEN Conference "Nationalism, East and West: Civic and Ethnic Conceptions of Nationhood", London School of Economics and Political Science, April.

## RÉFÉRENCES

- 1 Je tiens à remercier les organismes suivants pour leur soutien financier dans le cadre de ce projet : le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), le Centre de recherche sur les francophonies en milieu minoritaire (CRFM) de l'Institut français à l'Université de Régina et la Faculté des études supérieures et de la recherche (FESR) de l'Université de Moncton. Je souhaite aussi remercier les évaluateurs anonymes ainsi que Rémi Léger (doctorant à l'Université Queen's) pour leurs pistes de réflexion.
- 2 Pour un traitement des rapports de cette conception subjectiviste de l'identité individuelle avec l'identité collective, voir Gallant (2002).
- 3 Tabadoa-Leonetti voit, elle aussi, l'identité comme « le produit d'un processus dynamique » (1990: 44, je souligne).
- 4 Il s'agit d'un parti populiste de droite opposé aux droits des francophones dans la province. Pour plus de détails sur le *CoR Party*, voir Martin (1998) ou Belkhdja (1999).
- 5 Pour des exemples, en particulier en milieu autochtone, voir Gallant (2002, p. 483).
- 6 Certains organismes maintiennent les immigrants dans une sorte d'altérité permanente par rapport à un « nous » relativement homogène, alors que d'autres ont une représentation inclusive et diversifiée de la francophonie locale (Gallant et Belkhdja 2005). Une mise à jour de cette analyse est en cours pour 2008, à laquelle s'ajoute une étude des pratiques.
- 7 On demande alors aux gens de hiérarchiser les groupes en fonction de leurs qualités propres. En revanche, si on demandait aux sujets de classer les groupes en fonction de l'importance affective personnelle qu'ils leur accordent, on ne serait plus tant dans l'étude des représentations que dans celle de l'identité.
- 8 Cette expression m'est initialement venue à la lecture des réflexions de Gagnon (1995) au sujet de la notion d'identité dans les travaux de Fernand Dumont.
- 9 Les jeunes que j'ai rencontrés font tous partie de la francophonie locale selon certaines définitions, mais, comme nous le verrons, certains ne perçoivent pas cette appartenance et le recrutement n'exigeait nullement que les jeunes la ressentent ni la reconnaissent.
- 10 Kymlicka considère que seul le Québec est une minorité nationale au Canada actuellement, et que les autochtones auraient le potentiel d'en être une (et que des derniers peuvent, à ce titre, prétendre à certains des droits qu'il estime que l'on devrait accorder aux minorités nationales). Lorsque Kymlicka évoque le Canada français, c'est généralement en référence au Québec et il ne traite nulle part des groupes francophones hors Québec (Léger 2008).
- 11 Un groupe minoritaire minorité est généralement moins nombreux numériquement, mais il peut aussi être minoritaire sous d'autres aspects, notamment de manière socio-économique ou politique (Lemieux, 1986).
- 12 Néanmoins, Kymlicka concède en note de bas de page qu'il n'est pas inconcevable qu'un groupe ethnique issu de l'immigration finisse par constituer une « minorité nationale », bien qu'il n'en connaisse pas de véritable exemple (1995: 101). Cette concession suggère qu'il accorde la primauté au critère de la culture sociétale complète, par rapport au critère historique.
- 13 La France demeure une mère-patrie sur le plan du maintien de la langue et de son prestige, mais elle ne saurait être considérée aujourd'hui comme le référent *culturel* des groupes francophones du Canada, qui sont largement nord-américanisés (Thériault 2002a et b).
- 14 De la même manière, on ne peut pas postuler d'avance qu'un type quelconque d'appartenance est forcément interprété de manière civique (ou encore ethnique). Pourtant, plusieurs auteurs postulent que le sentiment d'appartenance envers le Québec est forcément civique chez les personnes issues de l'immigration (Dorais 1998: 29; Mc Andrew 1999), voire chez tous les résidents de la province (Kalin et Berry 1995). Ainsi, tout en reconnaissant que « a conclusive answer to this question is not possible from the present results » (1996: 41), Kalin et Berry déduisent néanmoins qu'elle est probablement civique, simplement parce qu'elle est présente chez certains répondants d'origine britannique ou non francophone. Or, j'ai démontré ailleurs comment on rencontre des représentations ethniques ou ethnoculturelles de l'appartenance au Québec chez membres de minorités ethnoculturelles ayant grandi dans cette province, y compris chez ceux qui ressentent une forte appartenance envers ce Québec vu de manière ethnoculturelle (Gallant 2002).
- 15 Pour plus de détails et d'autres exemples de ce genre, voir Gallant (2002).
- 16 On pourrait aussi interpréter cette phrase comme une énonciation du droit à une éducation plus approfondie au sujet de la culture dans laquelle s'inscrit l'individu. Dans ce cas, il ne s'agit pas nécessairement d'une affirmation essentialiste. Ces difficultés d'interprétation sont généralement moins fréquentes dans l'analyse des entretiens, puisque le chercheur a eu le loisir de demander des précisions au répondant.
- 17 L'emploi de référents symboliques ethniques ou civiques ne varie pas forcément en blocs. Ainsi, Laczko (2008) a été conduit à inclure la citoyenneté dans la catégorie des référents ethniques, par une analyse factorielle en composantes principales des données du sondage ISSP sur l'identité nationale (1995). En effet, celle-ci démontrait que les gens qui favorisaient des éléments ethniques comme critères définitionnels de leur nation (généalogie, lieu de naissance, religion) avaient aussi

tendance à inclure la citoyenneté, qui est pourtant le référent symbolique civique par excellence dans la théorie. Certes, la citoyenneté n'était pas associée aussi fortement que les autres critères ethniques (elle oscillait entre civique et ethnique, mais en penchant un peu plus du côté de cette dernière, à une saturation de 0,557 contre 0,486, alors que les autres mesures ethniques tournaient autour du 0,8 et ne descendaient pas plus bas que 0,65). Mais cette découverte montre néanmoins que les configurations que l'on rencontre dans la population ne correspondent pas forcément au raisonnement derrière la distinction conceptuelle entre représentations ethnique et civique.

<sup>18</sup> Ceci est particulièrement vrai au Nouveau-Brunswick, où le *Forum de concertation des organismes acadiens*, qui est pourtant loin de regrouper toute l'activité communautaire, réunit pas moins de 32 associations ou institutions « à vocation provinciale ».

<sup>19</sup> Mes répondants sont désignés selon un code alphanumérique qui indique justement la région d'origine de la personne, ainsi que le numéro de l'entretien dans cette région. Par exemple, BSM2 est la deuxième personne interrogée à la Baie Sainte-Marie. En Acadie, CB correspond au Cap Breton, IPE à l'Île du Prince Édouard bien sûr, SE correspond au Sud-est du Nouveau-Brunswick, PA à la Péninsule acadienne et M au Madawaska. En Fransaskoisie, G signifie Gravelbourg, R, Regina et S, Saskatoon.

Mes remerciements aux trois étudiants qui ont réalisé les entretiens : Julie Breau et André DeGrâce en Acadie, Gabrielle Caron en Saskatchewan. Tous trois étaient étudiants au Baccalauréat en science politique de l'Université de Moncton au moment où ils ont réalisé ces entretiens.

<sup>20</sup> Puisque mon objet d'étude portait sur les représentations d'un groupe donné plutôt que sur l'identité individuelle, il semblait naturel de commencer l'entrevue en imposant d'emblée le thème de l'Acadie ou de la Fransaskoisie. Lorsqu'on étudie plutôt les choix identitaires, il est évidemment plus approprié et plus révélateur d'interroger les répondants sur leur appartenance afin de voir lesquelles surgissent spontanément. C'est d'ailleurs ce que j'avais fait dans une étude antérieure, où l'examen des représentations associées aux groupes identitaires choisis librement par des répondants appartenant à des minorités ethnoculturelles m'a conduite à décrire une importante variété de groupes, allant des groupes ethnoculturels, linguistiques ou religieux au fait d'être parent, en passant par l'appartenance professionnelle ou à des caractéristiques comme le fait d'être sportif ou musicien, par le Canada et le Québec, ou par des appartenances idéologiques, et cetera (Gallant 2002). L'orientation dans ce projet-ci était différente. C'est justement parce que je faisais discourir les répondants à propos d'un groupe en particulier, pré-sélectionné, que je parle de « représentations » plutôt que d'« identité ».

<sup>21</sup> On ne peut d'ailleurs même pas évaluer la part que joue ce système de valeur dans le discours parce que l'on ne peut connaître ni le schème de valorisation qu'emploie ou perçoit l'individu, ni le comportement qu'il aurait en l'absence de ce schème. En entrevue comme autrement, on peut seulement connaître la rencontre de ces deux éléments.

<sup>22</sup> Pour un inventaire des principales solutions proposées pour pallier à ce problème ainsi que plus de détails sur mon approche, voir Gallant (2002 : 68-76).

<sup>23</sup> Méthodologiquement parlant, il est tout à fait faisable de réaliser une étude qualitative à grande échelle; j'avais par exemple réalisé plus de cent entretiens qualitatifs d'une durée moyenne de deux heures pour ma thèse de doctorat. Cela permet d'allier la richesse des contenus obtenus en entrevue avec la généralisabilité des méthodes quantitatives. En revanche, cela est généralement excessivement long et, donc, difficile à intégrer dans les rythmes qui sont imposés par la façon actuelle de faire des sciences sociales en Amérique du Nord.

<sup>24</sup> C'est donc cette partie de l'entretien qui se rapproche le plus de la notion d'identité subjective, telle que définie plus haut. Toutefois, puisque le groupe dont on parlait leur était imposé, mon objet n'est pas l'identité des répondants, mais bien leurs représentations d'un groupe prédéterminé.

<sup>25</sup> Toutefois, cette même répondante affirme que ses parents sont Acadiens *parce que* « d'où est-ce qu'ils viennent, c'est pas mal acadien ».

<sup>26</sup> Il commence sa définition d'Acadien en disant que c'est « quelqu'un qui reste dans le nord de la province » (M2), puis n'en fera plus mention.

<sup>27</sup> Les répondants ont été classés dans les catégories suivantes en fonction de leurs réponses à la question « Un immigrant peut-il devenir Acadien/Fransaskois? ». Ceux qui répondaient quelque chose comme « oui, bien sûr » ont été classés dans la catégorie « inclusion totale ». S'ils manifestaient quelques réserves (comme « ce seraient des Acadiens d'adoption »; « ils seront Fransaskois à la seconde génération »), ils se rangeaient plutôt dans la catégorie « inclusion hésitante ». De l'autre côté, ceux qui répondaient par un « non » quelque peu mitigé ou inconfortable (peut-être en raison de la réactivité), par exemple en disant qu'un immigrant ne sera « jamais vraiment » ou « non, pas tout à fait » Acadien/Fransaskois à leurs yeux, étaient classés dans la catégorie « exclusion hésitante ». Enfin, la catégorie « exclusion totale » regroupe les répondants qui disent clairement que « non », à leurs yeux, un immigrant ne pourra jamais être Acadien ou Fransaskois.

<sup>28</sup> Un sondage réalisé auprès de l'ensemble de la population francophone dans les deux régions permettra de voir s'il s'agit d'une particularité des jeunes ou si les Acadiens et les Fransaskois de tous âges sont aussi favorables à l'immigration. Le même sondage sera également réalisé auprès d'anglophones dans les deux régions.

<sup>29</sup> Dans les deux terrains, les répondants mentionnent aussi, quoique de manière secondaire, les avantages pour le développement économique. Comparaison avec OMFI ou ÉEC.

<sup>30</sup> Toutefois, même le degré d'acadianité de mes autres enquêteurs était parfois remise en question. Par exemple, à la fin d'un entretien où il avançait la généalogie, établie par le nom de famille, comme facteur déterminant de l'acadianité, un répondant s'enquit du nom de famille de mon étudiante (« Puis, tu es une *qui*, toi? »), comme s'il voulait savoir si elle était véritablement acadienne ou non à ses yeux.

<sup>31</sup> La Fédération acadienne de Nouvelle-Écosse (FANE) a également lancé une campagne de sensibilisation, axée spécifiquement sur les bienfaits potentiels de l'immigration francophone en Nouvelle-Écosse. Toutefois, celle-ci a débuté *après* le passage de mes assistants sur le terrain.

<sup>32</sup> Pour une description plus détaillée des représentations du territoire dans le corpus acadien voir Gallant (2007).

<sup>33</sup> Le Carrefour des Plaines est un centre scolaire communautaire (conjointement avec l'École Monseigneur de Laval). Des spectacles, des 5 à 7 et d'autres événements sont organisés dans son Bistro et il abrite aussi des bureaux d'associations communautaires et scolaires.

<sup>34</sup> Une répondante fransaskoise spécifie toutefois que qu'il faut prévoir revenir en Saskatchewan pour garder son identité fransaskoise; un Fransaskois qui quitte sans intention de revenir cesse d'être Fransaskois à ses yeux (S6).

<sup>35</sup> À ce sujet, en 2005, le quotidien *L'Acadie Nouvelle* rapportait, photo à l'appui, que le 15 août, fête nationale des Acadiens, avait été célébré au Yukon; on y voyait une dizaine de personnes rassemblées autour du drapeau tricolore étoilé.

<sup>36</sup> En fait, cette difficulté se rencontre aussi dans le cas de certaines minorités ayant un territoire propre, lorsque le groupe majoritaire y a une certaine présence, comme en témoigne le débat récurrent au Québec sur la participation des anglophones et des personnes issues de l'immigration dans la décision concernant l'éventuelle indépendance de la province.

# WHERE THERE'S A WILL THERE'S A WAY? EXPLAINING THE DIVIDE BETWEEN CANADIANS' DESIRE FOR BILINGUALISM AND THEIR ACTUAL KNOWLEDGE OF ENGLISH AND FRENCH

Jack Jedwab is the Executive Director of the Association for Canadian Studies.

## ABSTRACT

Canada describes itself as a bilingual country as reflected by federal policy which extends government services to the population in both English and French. However, it would be difficult to describe the country as bilingual based on the degree to which its population is able to speak the two official languages notably outside of Quebec. While the availability of services in both official languages is an important criterion in deciding whether to confer bilingual status on a country, the author contends that the lack of individual bilingualism on the part of the majority language group will have an impact on the vitality of the language minority. There is a sizeable gap between the population's high level of interest in learning a second language and the relatively limited extent to which it possesses knowledge of two languages. The author contends that the gap between the interest in second language learning and the actual acquisition of French in the majority-anglophone population outside of Quebec arises from both a lack of incentive for learning the language and a lack of opportunity to use the language.

## 1. INTRODUCTION

According to the guide "A Newcomer's Introduction to Canada", we are an officially bilingual country as reflected in the *Official Languages Act*. This is defined by the right of Canadians to receive federal government services in English or French, no matter what part of Canada they are living in. New Brunswick is referred to as the only province that is officially bilingual. While Quebec is the only province where French is the official language, English is the official language in the other provinces.

If forty years of official languages policy has not meaningfully enhanced the population's actual knowledge of English and French, it is because the legislation does not directly target such an objective. Rather, the law proposes to ensure that persons identifying as English and French speakers can secure federal government services in their principal language almost anywhere in the country. The policy therefore is frequently characterized as one of

language duality which seeks to ensure the harmonious co-existence of the nation's language communities. A policy of language duality can only succeed if at least some speakers are bilingual. Still, bilingualism on the part of the linguistic majority enhances the vitality of a linguistic minority by expanding its opportunities to use its principal language when interacting with the broader community.

Legislatively, Canada can legitimately describe itself as a bilingual country. Indeed, it is probably more important that services are provided in the two official languages than that a significant share of the population be bilingual. There is no international barometer for evaluating the percentage of the population that speaks two languages to qualify "de facto" as a bilingual state. If, however, a state is committed to promoting second language knowledge, the degree of bilingualism becomes important. Other countries which value language knowledge may offer some benchmark. Canadian policy-makers risk disappointment based on the historic progress the country has made when it comes to bilingualism. It is clear that without Quebec, the number and share of persons able to speak both English and French in Canada would be significantly reduced. Paradoxically, in official discourse, Quebec leadership often deny that the province is "de jure" bilingual, although "de facto", it is more likely to qualify for such status given the relatively important percentage of its population that reports an ability to speak both English and French.

As noted, the Government is committed to promoting knowledge of English and French amongst the population. When the federal government introduced an Action Plan on Official Languages in 2002, it emphasized that bilingualism was increasingly important for young people. By consequence, the Government of Canada proposed to "double the proportion of secondary school graduates with a functional knowledge of their second official language." (In 2001, the proportion of bilingual Francophones and Anglophones in the 15 to 19 age group is around 24% and the objective was to raise this proportion to 50% by 2013). Describing the objective as "quite realistic", the federal government proposed to offer assistance to the provinces and territories to achieve it. It is contended here that, however well intentioned, the government of Canada's Action Plan on official languages aimed too high in the desired level of bilingualism it hoped to attain.

The relationship between official discourse in Canada about bilingualism, public attitudes towards knowledge of English and French and the degree of such knowledge in the country will be the focus of this study. By way of analysis of public opinion surveys and data from the census, an assessment will be provided of the prospects for significantly expanding the level of bilingualism in the country.

The authors of the Action Plan pointed to the fact that, while half of anglophone Quebecers between 15 and

24 had mastered French in 1971, more than eight out of 10 did so by 2001. The proportion of Francophone Quebecers the same age with a command of English rose from 30% to 38% between 1981 and 1991. In 15 years, between 1981 and 1996, the proportion of Anglophones outside Quebec able to express themselves effectively in French rose from 8% to 15%. Based on the knowledge acquired from these experiences, it was deemed feasible that in a decade one young Canadian out of two would master both official languages.

It is further argued that such goals may not have taken into sufficient consideration the degree of the unevenness in the state of bilingualism across the regions of the country. It is the asymmetrical nature of bilingualism in Canada that makes such objectives difficult to attain. Moreover, national targets on bilingualism risk masking the large regional gaps in dual language outside Quebec, where bilingual environments are much less common and thus opportunities to use the other official language much less frequent.

There are no internationally recognized benchmarks against which to measure whether a territory can officially qualify as bilingual by virtue of the number of citizens able to speak two languages or more. Targets are generally established by a given State based on subjective criteria. High targets may involve lower standards in the qualitative side of one's ability to operate in a second language. That matter is outside the scope of this essay but merits further attention. Yet it can be assumed that the only way in which the fifty percent objective can be attained is if minimalist criterion is employed to measure second language knowledge.

## 2. BILINGUALISM IN PRINCIPLE AND PRACTICE

If measured by the number of Canadians that know both English and French, it is fair to contend that nearly four decades following the enactment of the Official Languages Act, the idea of a bilingual Canada remains somewhat elusive. Undoubtedly Canada has made some progress in the numbers and share of persons able to speak both official languages. In 1961, some 12.2% of the population reported an ability to carry on a conversation in English and French rising to 16.2% in 1986 and in 2006, some 17.4%. Federal civil servants, in particular those employed in the national capital region and in Montreal, possess higher than average rates of bilingualism, as are francophones in Quebec and the rest of Canada and anglophones in Quebec and on a lesser scale anglophones in New Brunswick. But hope for substantial increases in the degree of bilingualism throughout Canada haven't materialized. In Ontario for example, the total bilingual population declined from 11.7 in 1986 to 11.3%

**TABLE 1: Rates of English-French bilingualism and distribution of the bilingual population in 1996, 2001 and 2006 (Canada, Provinces and Territories)**

CANADA	ENGLISH-FRENCH BILINGUALISM, CANADA, PROVINCES AND TERRITORIES, 1996, 2001 AND 2006			DISTRIBUTION OF THE BILINGUAL (ENGLISH-FRENCH) POPULATION, CANADA, PROVINCES AND TERRITORIES, 1996, 2001 AND 2006		
	% OF THE POP. 1996	% OF THE POP. 2001	% OF THE POP. 2006	% OF THE POP. 1996	% OF THE POP. 2001	% OF THE POP. 2006
Canada	17.0	17.7	17.4	100.0	100.0	100.0
N.L.	3.9	4.1	4.7	0.4 (Nfld only)	0.4	0.4
P.E.I.	11.0	12.0	12.7	0.3	0.3	0.3
N.S.	9.3	10.1	10.5	1.7	1.7	1.7
N.B.	32.6	34.2	33.4	4.9	4.7	4.4
Que.	37.8	40.8	40.6	55.0	55.6	55.4
Ont.	11.6	11.7	11.3	25.5	25.2	25.3
Man.	9.4	9.3	9.1	2.1	2.0	1.9
Sask.	5.2	5.1	5.0	1.0	0.9	0.9
Alta.	6.7	6.9	6.8	3.7	3.9	4.1
B.C.	6.7	7.0	7.3	5.1	5.1	5.4

Sources: Statistics Canada, Census of Canada, 1996, 2001 and 2006.

twenty years later. In his 1992 book “Canada’s Official Languages: The Progress of Bilingualism”, a leading Canadian analyst Richard Joy observed a noticeable upward trend in the country in rates of bilingualism (between 1961 and 1986) but regarded the overall percentage as “still very low”, except in Quebec and on a lesser scale in New Brunswick.

According to the 2001 Census, while more than 43 per cent of francophones said they were bilingual, some nine per cent of anglophones – and only 7.1 per cent of anglophones outside Quebec – could make similar claims. In Canada, the knowledge of the French language increased between 2001 and 2006 among the Anglophone population (from 9.0 percent to 9.4 percent) and the allophone population (from 11.8 percent to 12.1 percent). English-French bilingualism grew or remained unchanged among Anglophones in every province and territory since 2001. In Quebec, nearly seven out of 10 Anglophones (68.9 percent) reported knowing both English and French in 2006, compared to 66.1 percent in 2001. In 2006, 7.4 percent of Anglophones outside Quebec said they could carry on a conversation in both official languages, an increase from 7.1 percent reported in 2001. The table below presents bilingualism rates and how they were distributed across Canada in 1996, 2001 and 2006.

As reflected in the Action Plan, the Government of Canada is concerned about the possible impact of the stagnation in the share of young Canadians that know a second language. However, the authors of the plan take comfort in public opinion surveys that suggest strong interest amongst Canadians in the acquisition of the two official languages. Some 86% of all Canadians (and 82% of Anglophones) think it is important for their children to

learn a second language. Moreover, 75% believe this second language should be French. By comparison, 90% of Francophones who want their children to be bilingual favour English as their second language. A 2006 CROP/Radio-Canada Poll supports the Decima findings, noting that roughly 80 percent of Canadians say they support bilingualism in Canada. A similar proportion of Canadians (81 percent) acknowledges and supports the idea of Canada remaining bilingual.

There is a considerable gap between public support for the principle of bilingualism and the extent to which the population knows both English and French. According to a 2006 Decima Research poll, conducted for Canadian Heritage, 72 percent of Canadians are in favour of bilingualism in Canada, an increase of 16 percent since 2003. This figure represents significant progress, especially among Anglophones, where the level of support for language equality sits at 65 percent.

**TABLE 2: Regional summary of public opinion on bilingualism**

	QC	MARITIMES	ON	MB/SK	AB	BC
In favour of bilingualism across Canada	91%	77%	66%	66%	58%	68%
In favour of bilingualism in their province	85%	79%	66%	63%	53%	59%
Agree that it is important for children to learn a language other than English (French in Quebec)	98%	90%	84%	78%	–	88%

Source: Décima and CROP/Radio-Canada, 2006.

Support is even stronger among young people aged 18-34, with 80 percent in favour of bilingualism.

This same survey found that 70 percent of Canadians felt that bilingualism was a defining feature of the country. Still as Parkin and Turcotte (2004) point out, the number of those who say it is important to learn French is much higher than the actual rate of bilingualism among young Anglophones. They conclude that the support for bilingualism as a policy is not being translated into commitment to the practice of bilingualism at the level of individual citizens.

There is much less cost attached to expressing a desire to learn a second language than to actually acquire one. (Although when an important majority of individuals indicate such interest, the state can justify significant investment on behalf of the taxpayer to support bilingualism). As suggested earlier, the best measure of whether a nation is bilingual is less a function of the degree of interest in learning a second language, as opposed to the extent to which its population is able to communicate in two languages. Very often it is assumed that where there is a will to learn another language, a way can be found to make it happen. It shall be observed that finding the way is no simple task.

The challenge for any pluralistic society that values dual or multiple language knowledge is to translate the motivation to learn into the acquisition of the second language. Undoubtedly, the two are related but the strength of one's motivation to acquire the second language is influenced by a variety of circumstances and factors. Put another way, the commitment to second language acquisition may be deemed soft when an individual identifies a series of obstacles that get in the way of the desire to learn a second language. Perhaps the main question arising from all this is, if the interest is indeed as high as the opinion polls suggests, why has the degree of bilingualism slipped amongst the population? It is a question that is not sufficiently addressed in the Action Plan. Historically, the meaningful increases in bilingualism in Canada have generally occurred where individuals have felt pressured to acquire the other official language. Feeling that knowledge of English and French will improve one's mobility differs from feeling there is a penalty associated with the failure to acquire the other language. In some way, this reflects the difference between inciting people to learn a second language and coercing them into do so. There have been several debates over what can be described as a coercive measure when it comes to supporting second language learning.

### 3. IS CANADA REALLY A BILINGUAL COUNTRY?

Canadians would likely describe their country as bilingual were such a question put to them. As noted from

a legislative standpoint, such a response could be justified. However, on the basis of the degree of knowledge of English and French, such an affirmation is much more problematic. As observed below, the majority of Canada's bilingual population resides in the province of Quebec and the Montreal region is home to more than one in three bilingual Canadians.

When it comes to support for the principle of bilingualism, Canadians are not all that distinct from much of the rest of the world which also tends to see value in the acquisition of a second language. For example, many Americans, and especially many young Americans, express an interest in learning Spanish. In Canada, 62% of non-Francophones, living outside Quebec, aged 18-34, say it is important for their children to learn French; but the number of non-Hispanics Americans, aged 18-34, who say it is important for their children to learn Spanish is not far behind (55%), and in some regions is much higher (i.e. in the Western states it is 70%). A survey of the 27 countries of the European Union found that 60% would either like to learn a new language or improve their command of an existing one.

For its part, the European Union describes itself as a truly multilingual institution which fosters the ideal of a single Community with a diversity of cultures and languages. It targets as a long term objective that all EU citizens be capable of speaking two languages in addition to their mother tongue. In November 2005, the European Commission identified the three core aims of its policy of multilingualism as the encouragement of language learning, the promotion of a healthy multilingual economy, and providing all EU citizens access to legislation, procedures and information of the Union in their own language

A survey conducted for Eurobarometer in November-December 2005 revealed that the majority (56%) of Europeans were able to hold a conversation in a language other than their mother tongue. In 9 out of 29 European countries covered in this survey, over half of the respondents are able to hold a conversation at least in two foreign languages. Some 28% stated that they master two languages along with their native language.

Compared to results yielded from a 2001 survey for Eurobarometer, the share of those knowing at least one foreign language increased by 9 points (from 47% in 2001 to 56% in 2005). While nearly all citizens of Luxembourg, Slovakia and Latvia indicate that they master at least one foreign language, the percentage able to do so was lower in Ireland (34%), the United Kingdom (38%), Italy (41%), Portugal (42%) and Hungarians (42%).

The authors of the 2002 federal government Action Plan on Official Languages in 2002 acknowledged that Canada was not faring especially well in terms of the share of its bilingual population. They observed that "...Canada has

**TABLE 3: Knowledge of English and French in selected provinces and cities in Canada, 2001 and 2006**

	2006	2001	% INCREASE IN NUMBERS OF BILINGUAL POPULATION	% INCREASE IN BILINGUAL POPULATION 2001-2006	% INCREASE IN OVERALL POPULATION 2001-2006
Canada	5 448 850	5 231 575	217 275	4.1	5.4
Quebec	3 017 860	2 907 700	110 160	3.8	4.3
Rest of Canada	2 430 990	2 323 875	107 115	4.6	4.4
New Brunswick	240 085	245 865	-5 780	-2.3	0.1
Ontario	1 377 325	1 319 715	57 610	4.4	6.6
Manitoba	103 520	102 840	680	0.7	2.6
Alberta	222 885	202 905	19 980	10.0	10.6
British Columbia	295 645	269 365	26 280	9.7	5.3
Montréal	1 861 925	1 801 005	60 920	3.3	5.3
Québec City	232 535	221 260	11 275	5.0	4.2
Ottawa – Gatineau	496 025	467 030	28 995	6.3	5.9
Ottawa	320 175	299 735	20 440	6.8	4.9
Gatineau	175 855	167 295	8 560	5.0	6.8
Toronto	418 505	393415	25 090	6.4	9.2
Vancouver	162 790	147 775	15 015	10.0	6.5

Source: Statistics Canada, Census of Canada, 2006.

fewer bilingual people than does Britain, which ranks lowest among the European countries for second-language skills.”

The table below further illustrates the change in the numbers of English-French bilinguals that occurred over the 2001 to 2006 period. There was a 4% increase in the number of English-French bilinguals over that period; while the increase in the country’s total population was 5.4%. In short, the overall population of the country is growing quicker than its bilingual population. This however was not the case for British Columbia and its capital or for the national capital region (Ottawa’s bilingual population grew faster than its overall population).

#### 4. PRINCIPLE GAPS IN BILINGUALISM

Underlying regional differences in knowledge of English and French is the concentration of francophones in a given part of the country. Despite limited English language instruction in the province’s French language schools, Quebec francophone youth between the ages of 10 and 19 possess considerably higher rates of knowledge of English and French than is the case for anglophones outside of Quebec. This is in large part because exposure to the second language outside the classroom is far greater amongst francophones in Quebec than it is for anglophones in the rest of Canada.

As observed below, amongst anglophones and allophones (notably those outside of Quebec), the rate of bilingualism decreases as of the age of 25. For francophones such declines are more evident at the age of 65.

It is worth noting that age and level of education are amongst the principal gaps in levels of interest in language learning in Europe as the younger population (83%) is almost two-and-a-half times more likely than the oldest

**TABLE 4: Knowledge of English and French amongst francophones in Quebec and anglophones outside of Quebec, 2006**

CANADA 2006 KNOWLEDGE OF ENGLISH AND FRENCH	FRANCOPHONES IN QUEBEC	ANGLOPHONES OUTSIDE OF QUEBEC
Total – Age groups	35.8	7.4
Under 5 years	4.5	1.2
5 to 9 years	7.7	7.2
10 to 14 years	17.8	11.9
15 to 19 years	40.7	13.0
20 to 24 years	50.9	12.1

Source: Statistics Canada, Census of Canada, 2006.

(34%) to express interest in studying a foreign language. A similar gap emerges when contrasting the most educated in Europe (77%) with persons that have the least formal education (32%). In sum, “multilingual Europeans” are younger well-educated, either a student or employed in a position that presumably requires the use of a foreign language and, when surveyed, tend to say they are motivated to learn another language.

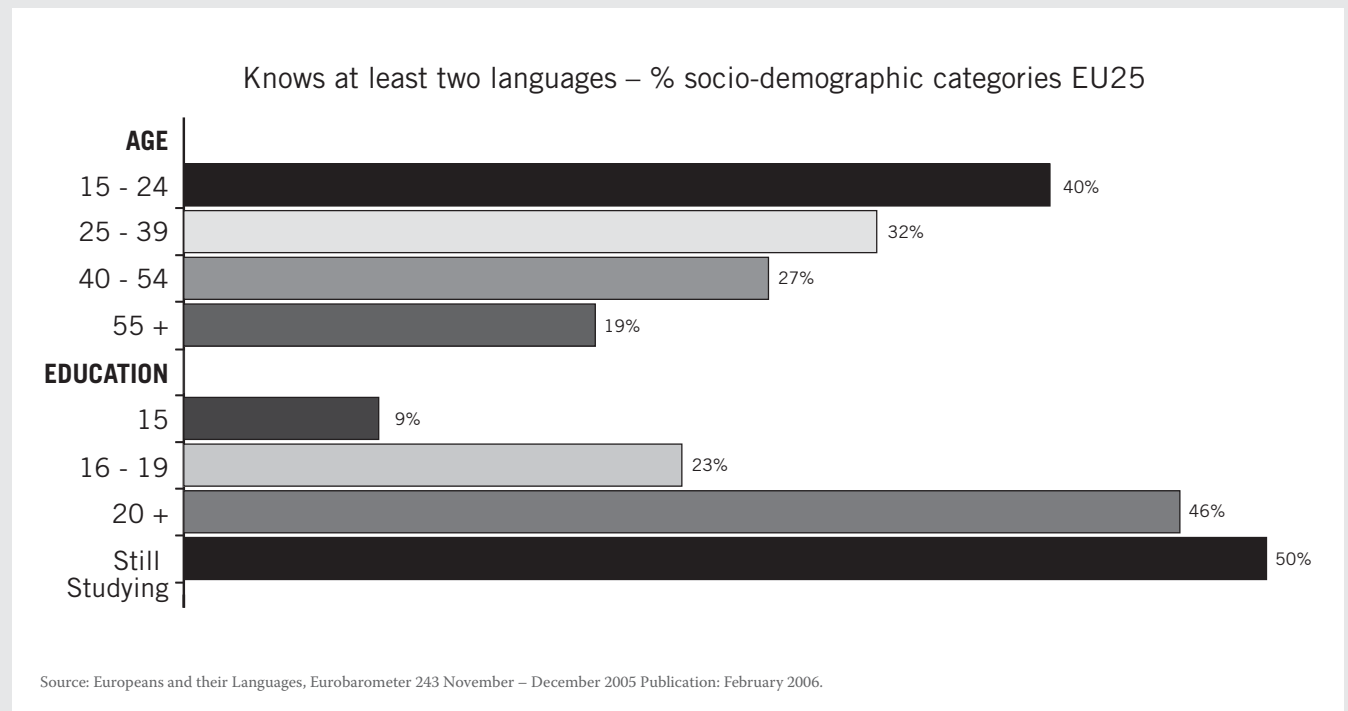
The level of education is also a factor in the rate of bilingualism as reported by language groups in Canada. As observed below, when looking at the age group 15-24, the gap is more pronounced amongst francophones, as those without a high school degree report considerably less knowledge of French and English than those with high school degree who in turn are less bilingual than those with the equivalent of a college degree or more. While the level of education also plays a role in reported knowledge of English and French amongst Anglophones, the difference is most pronounced between those individuals with a university degree and those without. Amongst allophones, the level of education plays little role in reported knowledge of English and French.

**TABLE 5: Mother tongue and knowledge of English and French by age cohort for Canada, 2006**

CANADA 2006	TOTAL POPULATION	ENGLISH	FRENCH	ALLOPHONE
Total - Age groups	18.8	9.5	47.3	12.3
15 to 24 years	22.8	14.8	50.5	17.7
25 to 54 years	19.6	9.5	50.3	13.4
25 to 34 years	23.0	11.2	55.7	15.7
35 to 44 years	19.1	9.0	51.5	13.7
45 to 54 years	17.4	7.3	45.3	11.7
55 to 64 years	17.3	7.2	44.0	10.1
65 to 74 years	14.5	5.4	40.0	7.3
75 years and over	12.1	4.2	37.0	6.2

Source: Statistics Canada, Census of Canada, 2006.

**TABLE 6: Which languages do you speak well enough in order to be able to have a conversation, excluding your mother tongue**



**TABLE 7: Percent reporting knowledge of English and French amongst persons aged 15 to 24 years by mother tongue (English, French or Other), Canada, 2006**

	TOTAL	ENGLISH	FRENCH	OTHER
Total – Highest certificate, diploma or degree	23.0	15.0	50.5	17.6
No certificate, diploma or degree	18.5	13.0	37.3	16.6
High school certificate or equivalent	22.5	15.0	57.7	16.0
Apprenticeship or trades certificate or diploma	25.0	10.7	40.0	21.0
College, CEGEP or other non-university certificate or diploma	33.0	16.0	64.0	26.8
University certificate or diploma below the bachelor level	27.5	19.0	69.5	16.0
University certificate, diploma or degree	34.0	27.4	75.1	19.8

Source: Statistics Canada, Census of Canada, 2006.

**TABLE 8: Percent reporting knowledge of English and French amongst persons aged 25 to 54 years by mother tongue (English, French or Other), Canada, 2006**

	TOTAL	ENGLISH	FRENCH	OTHER
Total - Highest certificate, diploma or degree	19.6	9.5	50.0	13.4
No certificate, diploma or degree	10.3	3.7	27.2	5.8
High school certificate or equivalent	15.2	6.6	48.3	9.7
Apprenticeship or trades certificate or diploma	19.0	5.9	38.1	15.8
College, CEGEP or other non-university certificate or diploma	19.4	7.5	57.0	14.5
University certificate or diploma below the bachelor level	23.0	11.2	61.7	13.7
University certificate, diploma or degree	29.3	20.0	72.5	18.0

Source: Statistics Canada, Census of Canada, 2006.

Amongst Canadians age 25-54, the respective pattern of knowledge of English and French across language groups on the basis of their level of education is somewhat similar to the younger group illustrated above. Francophones with a university degree are considerably more bilingual than those with the equivalent of a high school degree. As anglophones and francophones respectively secure more education, the gap widens in their reported knowledge of English and French.

## 5. THE QUESTION ON BILINGUALISM: ATTITUDES TOWARDS NATIONAL BILINGUALISM AND LANGUAGE LEARNING

When determining the level of interest in bilingualism, it is important to look at the manner in which questions about language learning are put to the population. In an analysis of various opinion polls on the issue, Parkin and Turcotte (2004) observe that support for bilingualism varies tremendously according to the precise wording of the question that is asked. As a general rule, the more the meaning of bilingualism is defined in the question, the more support it will attract. For example, a large percentage of Canadians support the right of Francophones outside of Quebec to have their children educated in French, and the

right of citizens to receive federal government services in the official language of their choice. More vaguely worded notions, such as the idea of “bilingualism for all of Canada,” attract much lower levels of support.

As described earlier, when it comes to some aspects of bilingualism in Canada, there is a noticeable “softness” in public support. Depending on one’s perspective, the bilingual glass can be seen as either half empty or half full. As observed below, Canadians are split in four when estimating the importance of speaking both English and French with nearly half the population collectively somewhat in agreement or disagreement. There is also a fair degree of “softness” on the issue of whether Canadians are required to learn a second language (16% strongly agree) and whether they should be required to do so (22% strongly agree). And the majority of Canadians disagree that bilingualism keeps the country united (a proposition to which less than one in five Canadians strongly adhere). While many Canadians would like to improve their language skills, most seem content with their actual command of the language they need.

### A. MOTHER TONGUE

Overall, some 47% of Canadians agree (both strongly and somewhat) that it is important to speak both English and French. But when it comes to the extent to which

**TABLE 9: Level of agreement on various questions pertaining to knowledge of English and French, February 2008**

	STRONGLY AGREE	SOMEWHAT AGREE	SOMEWHAT DISAGREE	STRONGLY DISAGREE
It is important to speak both English and French	24	24	24	25
I would like to either learn a new language or improve my command of an existing one	38	37	10	10
I already know or have sufficient command of the language(s) I need	37	35	18	6
I cannot take the time to learn or improve my command of another language	11	30	34	19
In Canada we are required to learn a second official language	16	22	22	35
We should be required to learn a second official language	22	23	23	30
Bilingualism keeps the country united	17	24	28	25

Source: Leger Marketing for the Association for Canadian Studies, February 6-10, 2008.

**TABLE 10: Level of agreement by mother tongue (English, French or Other) on various questions pertaining to knowledge of English and French, February 2008**

	TOTAL	FRENCH	ENGLISH	OTHER
It is important to speak both English and French	47%	81%	38%	37%
I would like to either learn a new language or improve my command of an existing one	75%	84%	70%	77%
I already know or have sufficient command of the language(s) I need	41%	87%	65%	74%
I cannot take the time to learn or improve my command of another language	72%	29%	45%	43%
In Canada we are required to learn a second official language	38	51	30	48
We should be required to learn a second official language	45	76	34	42
Bilingualism keeps the country united	40	63	31	43

Source: Leger Marketing for the Association for Canadian Studies, February 6-10, 2008.

Canadians believe bilingualism is important, there is a considerable difference on the basis on one’s language background. In effect, francophones (81%) are far more inclined to say that it is important to speak both English and French than do non-francophones (38%). Some three-quarters of Canadians would like to either learn a new language or improve their command of an existing one. Francophones were most likely to agree they would like to either learn a new language or improve their command of an existing one (84%), followed by Allophones (77%) and then Anglophones (70%).

Some 87% of francophones agree that they already know or have sufficient command of the language(s) they need compared to 65% of Anglophone respondents. This is the case of 74% of Allophone respondents.

Some 41% of Canadians believe that they cannot take the time to learn or improve their command of another language. Anglophone respondents were the most likely to agree that they cannot take the time to learn or improve their command of another language (45%), followed by Allophone respondents (43%). Francophone respondents were most likely to demonstrate openness to learning or improving their command of another language (29%).

**B. GENDER**

While young anglophone girls are more likely than their male counterparts to be able to speak French, differences in attitudes appear less pronounced as they get older. As revealed below, the principle difference is in the extent to which male respondents (46%) say that they cannot take the time to learn or improve their command of another language compared with female respondents (36%).

**C. AGE**

On the basis of age, it is clear that the younger cohort of Canadians is more open to learning English and French. Moreover, the relative age gap narrows when it comes to the

**TABLE 11: Level of agreement by gender on various questions pertaining to knowledge of English and French, February 2008**

	MALE	FEMALE
It is important to speak both English and French	45%	49%
I would like to either learn a new language or improve my command of an existing one	74%	75%
I already know or have sufficient command of the language(s) I need	46%	36%
I cannot take the time to learn or improve my command of another language	75%	68%

Source: Leger Marketing for the Association for Canadian Studies, February 6-10, 2008.

level of satisfaction with the existing degree of language knowledge. But language background trumps the age difference to some degree when it comes to attitudes towards second language knowledge. For example, 76% of francophones versus 45 of anglos between the ages of 18 and 24 agree that it is important to speak both English and French. As the groups get older the gap widens further with some 84% of francophones between the ages of 35 and 39 in agreement with the importance of speaking both English and French versus 35% of anglophones in the same age group.

**D. REGIONAL DIFFERENCES**

Respondents from Quebec were the most likely to agree that it is important to speak both English and French (82%), compared to British Colombians who were the least likely to agree with the statement (19%). Quebecers were the most likely to agree that they would like to either learn a new language or improve their command of an existing one (84%), while respondents from the Prairies were the least likely to agree with the statement (61%). British Colombians were the most likely to say that they cannot take the time to learn or improve their command of another language (56%) while Quebecers were the least likely to agree with the statement (28%).

**TABLE 12: Level of agreement by age cohort on various questions pertaining to knowledge of English and French, February 2008**

STRONGLY AND SOMEWHAT AGREE	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	65+
It is important to speak both English and French	60%	49%	48%	45%	47%	40%
I would like to either learn a new language or improve my command of an existing one	94%	78%	73%	67%	75%	69%
I already know or have sufficient command of the language(s) I need	73%	64%	66%	73%	71%	82%
I cannot take the time to learn or improve my command of another language	47%	37%	45%	49%	30%	35%

Source: Statistics Canada, Census of Canada, 2006.

**TABLE 13: Level of agreement by province/region on various questions pertaining to knowledge of English and French, February 2008**

	MARITIMES	QC	ON	MB/SK	AB	BC
It is important to speak both English and French	54%	82%	41%	32%	32%	19%
I would like to either learn a new language or improve my command of an existing one	65%	84%	71%	61%	79%	77%
I already know or have sufficient command of the language(s) I need	76%	86%	67%	66%	69%	61%
I cannot take the time to learn or improve my command of another language	46%	28%	42%	43%	40%	56%

Source: Leger Marketing for the Association for Canadian Studies, February 6-10, 2008.

Of those Canadians that feel it is important to speak both English and French, some 78% believe they can take the time to improve their command of another language. Not surprisingly, amongst those who do not feel knowledge of the two languages is important, some 40% say they can take the time to improve their command of another language.

Those who strongly agree they would like to either learn a new language or improve their command of an existing one are more likely to agree that they can afford the time to improve their command of another language.

## 6. YOUTH AND BILINGUALISM IN CANADA

It is not surprising that efforts to raise the level of bilingualism in the country would focus on youth. First, the schools offer an institutional setting where at least some degree of second language instruction can become mandatory. Also youth are presumably less apathetic and more open to acquiring new skills including language acquisition. Public opinion surveys support the idea that young people are more open to second language acquisition. Some two-thirds of the 18-24 age group agree that in Canada we are required to learn a second official language, in contrast to one-third of respondents over the age of 25. Some 54% of the youngest cohort agrees that we should be required to learn a second official language compared with approximately 42% over the age of 25. Moreover, some 53% of respondents age 18-24 agree that bilingualism keeps the country united compared to just below 40% of those over the age of 25.

If the majority of anglophone youth are not bilingual, some will argue that it due to the absence of resources to assist them in this regard, others will argue that there lacks opportunities to interact in the other official language and some will insist that the political will to provide bilingual education is simply absent in a number of provinces. It would be wrong to dismiss attitudinal challenges in the promotion of bilingualism. Of course attitudes are shaped by the surrounding environment, the resources in place and the political climate. A youth survey of respondents age 18-30 commissioned by the Department of Canadian Heritage reveals that some three in four persons observe a certain degree of apathy about learning the other language.

When respondents aged 18 to 30 were asked how important it is for their children or the children in their community to learn a language other than their first official language, a very large majority of both French and English respondents stated that it was either very or somewhat important. There were more French respondents (70%) than English respondents (49%) who believed learning a second language was very important, but overall sizeable majorities of both groups expressed a belief that learning a second language for their children or the children in their community was either very or somewhat important.

When asked whether the education they received in elementary and high school was a great opportunity for them to learn their second official language, a small majority, 54 percent, either strongly or somewhat agree with the statement. One of three (33%) Canadian youth either strongly or somewhat disagree that elementary and high school years were a great opportunity for them to learn their second official language.

When asked about the biggest obstacle to learning a second official language, Canadian youth said it was having no personal interest in learning the other language (21%). The next most common obstacles noted were having limited learning opportunities in their region (12%) and poor “teaching” of the other official language (12%). One in ten (10%) stated there were no opportunities for practice.

As to other means outside the classroom deemed as facilitating second language acquisition, 19 percent of French respondents and ten percent of English respondents replied that linguistic visits or exchanges would be an effective learning opportunity. Television was seen to make it easier to learn their second official language by 14 percent of French respondents and four percent of English respondents saw television as affording such an opportunity (a difference likely attributable to the larger amount of English television available in the North American marketplace, as compared to available French television). Some one in ten respondents-English and French alike- believe sports activities provided a good learning opportunity.

Conversation and socializing were noted by eight percent of French respondents and seven percent of English respondents as activities that could make it easier to learn their second language.

As to what prevented engagement in a preferred activity in the other official language, the most common specific answer from both French and English respondents was that they had no opportunities to practice: six percent of French respondents and 18 percent of English respondents responded this way. A total of five percent of French respondents and 17 percent of English respondents stated they simply had no interest in pursuing such activity in another language.

## 7. BILINGUALISM IN THE PUBLIC DOMAIN: OFFICIAL LANGUAGES AT WORK

Beyond the level of knowledge of English and French as a basis for assessing societal bilingualism, the actual use of the language in the public domain may also serve as such a benchmark. It is to be expected that there will be an important gap between knowledge of a second language and its use which is often a function of the opportunity for contact in the language. Such contact can take the form of either personal interaction or exposure to the language via its cultural expression (i.e. arts and media). The workplace provides an opportunity to evaluate the extent to which two languages are employed in the public domain.

As observed below, in 2006 some 3.6 of anglophones used the French language most often at work (0.9%) along with regular use (2.7%). By contrast in that same year, 34.9%

**TABLE 14: Number and percentage of persons of English mother tongue using the French language at work most often and regularly and persons of French mother tongue using English at work most often and regularly, Canada, 2006**

CANADA 2006	ENGLISH MOTHER TONGUE	FRENCH MOTHER TONGUE
Total	10 717 070	3 992 820
French/ English at work	392 520	1 397 785
%	3.6	34.9

Source: Statistics Canada, Census of Canada, 2006.

of francophones used the English language most often at work with 11.9% using it most often and another 23% using it regularly.

But there are important variations in the extent to which the second language is employed in the workplace depending upon where in Canada the group resides. As illustrated below, outside of Quebec-including in the “bilingual province” of New Brunswick, the share of anglophones that speak the French language most often at work or use it regularly stands at less than 2%. Only in the province of Quebec does the anglophone population use French in the work place most often (23.4%) along with 36.1% that use it regularly. Outside of Montreal, some 44% of anglophones use the French language most often compared with 16% of Montreal anglophones that do so.

The pattern of language use at work on the part of francophones contrasts significantly with that of the anglophone population. Outside of Quebec, some 80% of francophones report working in English with just over 60% doing so most of the time and nearly 20% doing so regularly. In Moncton, nearly 50% work in English most of the time with another 30% doing so regularly. In Quebec, some 5% of francophones speak English most of the time at work with another 23% doing so regularly. In the city of Gatineau, francophones are more likely to report working in English (22.5 most often and 37.2% regularly than do anglophones in the French language with 13.1% doing so most often and 35% regularly).

## 8. CONCLUSION

Canada is accustomed to describing itself as officially bilingual. From a legislative standpoint, it can legitimately make such a claim. However, as defined by the share of Canadians able to speak both official languages, at the current level, it seems insufficient against the benchmark it has set for the younger segment of the population. While there is no international benchmark against which a country might consider itself bilingual, on a comparative basis

**TABLE 15: Number and percentage of persons of English mother tongue using French at work most often and regularly by country, selected provinces and cities, Canada, 2006**

ENGLISH		FRENCH USED MOST OFTEN AT WORK		FRENCH USED REGULARLY AT WORK	
Canada	10 717 070	98 080	0.9	294 420	2.7
Quebec	321 950	75 185	23.4	115 895	36.1
Rest of Canada	10 495 120	23 895	0.2	178 625	1.7
Montréal	238 775	38 760	16.2	93 380	39.2
Rest of Quebec	83 175	36 425	43.8	22 515	27.1
New Brunswick	267 285	4 360	1.6	18115	6.7
Moncton	46 200	735	1.6	5800	12.6
Ottawa – Gatineau	339 140	5 555	1.6	58400	17.2
Gatineau	21 950	2 880	13.1	7660	35.0
Ottawa	317 190	2 675	0.8	50740	16.0

Source: Statistics Canada, Census of Canada, 2006.

**TABLE 16: Number and percentage of persons of French mother tongue using English at work most often and regularly by country, selected provinces and cities, Canada, 2006**

FRENCH	TOTAL	ENGLISH USED MOST OFTEN AT WORK	% USING ENGLISH	ENGLISH USED REGULARLY AT WORK	% USING ENGLISH
Canada	3 992 820	487 015	12.1	910 770	22.8
Quebec	3 415 895	140 785	4.9	799 965	23.5
Rest of Canada	576 925	346 230	60.7	110 805	19.2
Montréal	1 385 975	81 445	5.9	462 275	33.4
Rest of Quebec	2 029 920	59 340	2.9	337 690	16.6
New Brunswick	137 580	34 455	25.0	46 045	33.6
Moncton	28 200	13 510	47.8	8190	29.0
Ottawa – Gatineau	220 030	80 035	22.4	69605	31.6
Gatineau	133 220	29 870	22.5	49695	37.2
Ottawa	86 805	50 165	58.3	19910	23.1

Source: Statistics Canada, Census of Canada, 2006.

Canada seems well behind most European countries and on a relative par with the United States. The latter country does not describe itself as a bilingual nation.

It is clear that the government of Canada wants to narrow the gap between being its offer of services in both official languages and the extent to which the population is able to speak English and French. Indeed, the gap gives rise to the striking paradox of Canada offering services in the two official languages on a national scale for nearly four decades without generating a substantial increase in the population's knowledge of English and French over much of that period. Hence the symbolic or pedagogical dimension of national legislation on official languages may have contributed to strengthening support for official bilingualism-insofar as this entails extending services in both languages – but it has only had a very modest effect on increasing the rate of bilingualism on the part of the population. Along with political discourse in Canada which is generally favorable to bilingualism, the legislation may also have played some role in encouraging an important majority of Canadians to express a desire to learn both English and French. Yet this has given rise to yet another

paradox wherein the degree of interest in learning the two official languages is considerably greater than the actual level of knowledge of English and French. The gap between interest in learning and knowing a second official language is narrower amongst younger Canadians, francophones in Canada, and anglophones in Quebec (though given their relatively high rates of bilingualism the gap barely exists amongst the minority language communities).

In Quebec where in the late 1970's the province decreed that its official language was French and that in law therefore it was widely deemed as unilingual, the level of bilingualism progressed considerably amongst the minority official language group but also on a lesser scale rose amongst the majority francophone population. In the case of the former, observers will no doubt argue that the pressure brought about by the enactment of legislation contributed to the substantial increase in the share of anglophones able to speak both English and French. In the case of young anglophones in Quebec, the expansion of French language instruction in the English language school system was largely responsible for the increase in the percentage of bilinguals. Indeed, it is the French immersion program

in many Quebec's English schools which the 2002 federal Government Action Plan holds up as an example of how it is possible to significantly increase the degree of French second language knowledge elsewhere in the country amongst school age children (from 24% in 2001 to 50% by 2013).

But such assumptions are based on the idea that the school on its own can have a decisive impact on knowledge of English and French. Indeed the Action Plan suggests that there is a need to provide some lived experiences for French language learners and, amongst other things, have proposed school exchanges to provide for direct contact between English and French speaking youth. That too however may be insufficient. The importance attributed to second language knowledge in the broader society is crucial to the success in raising the level of bilingualism. That is more likely the lesson from the experience of language learning amongst Quebec anglophone youth and on a lesser scale for the province's francophones. It is likely that the sense outside the school context that in the broader society French is essential to function in the province results in important and sustained levels of bilingualism amongst Quebec anglophones. For Quebec francophones, it is the fact of living in North America that seemingly compels many to learn English. It is such a strong incentive (some might call it "pressure"), that it is an important contributing factor in raising levels of bilingualism.

In the absence of sufficient incentive on individuals to do so, the likelihood of their acquiring a second language will diminish. Unless there is a sense that, in the school system, acquiring a second official language is as important in Canada as is for example learning mathematics, it is doubtful that there will be a substantial increase in levels of bilingualism in much of the country outside those areas with a high concentration of French-speakers. Public opinion surveys suggesting the existence of a will to learn, even combined with the availability of additional resources, will not suffice to achieve targets close to those established in the Action Plan. To project the desired image of Canada as "de facto" bilingual, it will likely be necessary to continue to sustain this view, even though the gap between the legal and sociological reality will remain with us into the foreseeable future.

## REFERENCES

- CROP. (2006). Sondage sur le bilinguisme. Radio-Canada.
- Décima and CROP/Radio-Canada. (2006). Survey on Official Languages for the Department of Canadian Heritage.
- Eurobarometer 243. (2006, February). *Europeans and their languages: November – December 2005 Report*.
- Euronarometer 67. (2007, September). *European cultural values*. Survey requested by Directorate General Education and Culture. Coordinated by Directorate General Communication, Fieldwork, February-March 2007.
- Government of Canada. (2007, September). *Custom questions: Reconnecting with youth*. Final Report Submitted to: Department of Canadian Heritage.
- Government of Canada, Privy Council Office. (2002). *The next act: New momentum for Canada's linguistic duality*. The Action Plan on Official Languages (Issued also on the Internet. ISBN 0-662-33725-5).
- Joy, R. (1992). *Canada's official languages: The progress of bilingualism*. University of Toronto Press.
- Leger Marketing for the Association for Canadian Studies. (2008, February 6-10).
- Lord, B. (2008, February). *Government of Canada consultations on linguistic duality and official languages*. Department of Canadian Heritage.
- Parkin, A., & Turcotte, A. (2004, March). Bilingualism: Part of our past or part of our future? *In The CRIC Papers*, No. 13. Montreal: Centre for Research and Information on Canada (CRIC). Some of this data was presented at the conference on "The Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism: 40 Years Later," hosted by the Association for Canadian Studies, May 24-25, 2003, Montreal.
- Statistics Canada, Census of Canada, 1996, 2001 and 2006.

# L'ÉDUCATION DANS LE CADRE DE LA DUALITÉ LINGUISTIQUE CANADIENNE. QUELS DÉFIS POUR LES COMMUNAUTÉS EN SITUATION MINORITAIRE ?<sup>1</sup>

Annie Pilote est Professeure adjointe au Département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval.  
Marie-Odile Magnan est candidate au doctorat en sociologie à l'Université Laval.

## RÉSUMÉ

Bien que les communautés francophones en situation minoritaire aient une filiation historique et culturelle évidente avec la majorité francophone Québécoise, cet article cherche plutôt à observer les défis de l'éducation sous le prisme de la dualité linguistique canadienne. Il tend à comparer les situations des deux minorités linguistiques au Canada : soit les Francophones hors Québec et les Anglophones du Québec. Depuis 1982, le rôle de l'éducation des minorités de langue officielle est balisé par un cadre juridique alors que l'école a désormais la responsabilité constitutionnelle d'assurer la reproduction linguistique et culturelle des communautés de langue officielle en situation minoritaire. Considérant ce contexte juridique, nous développerons la thèse suivante : l'un des principaux défis partagé par les deux minorités linguistiques officielles au Canada est lié à l'individualisation des parcours scolaires et identitaires de leurs jeunes, un processus qui contribue à creuser l'écart entre le mandat constitutionnel (juridique) accordé aux écoles et les conditions (sociologiques) de l'action pédagogique. Cet article examinera donc les défis posés à l'éducation des minorités dans la dualité linguistique canadienne en regard des expériences scolaires et sociales hétérogènes des jeunes de l'adolescence à l'âge adulte (15-30 ans).

## INTRODUCTION

Depuis 1982, le rôle de l'éducation des minorités de langue officielle est balisé par un cadre juridique. En vertu des droits éducatifs inscrits à la *Charte canadienne des droits et libertés*, l'école a la responsabilité constitutionnelle d'assurer la reproduction linguistique et culturelle des communautés de langue officielle en situation minoritaire. Ces droits s'inscrivent en continuité avec les luttes historiques menées par la minorité francophone hors Québec, une minorité qui a fait de l'éducation son principal cheval de bataille pour assurer le maintien et le développement de ses communautés. Même si au plan canadien les Anglophones du Québec jouissent du même cadre juridique que celui des Francophones hors Québec, il reste que la minorité anglophone fut davantage marquée par le contexte politique et juridique québécois. Dans les années 1960, le groupe anglophone du Québec a assisté à une perte de pouvoir en éducation suite à la centralisation de l'éducation par le gouvernement du Québec, suivie de restrictions quant à l'accès aux écoles de langue anglaise en vertu de la Charte de la langue française (loi 101). Liés au mouvement identitaire de la majorité francophone du Québec, ces changements en éducation ont contribué à la prise de conscience des Anglophones du Québec en tant que groupe désormais minoritaire sur le territoire québécois (malgré un statut qui demeure de facto majoritaire au Canada et en Amérique du Nord). Bien que les communautés

francophones en situation minoritaire aient une filiation historique et culturelle évidente avec la majorité francophone Québécoise, cet article cherche plutôt à regarder les défis de l'éducation sous le prisme de la dualité linguistique canadienne et donc à comparer les situations des deux minorités linguistiques au Canada<sup>2</sup>.

Nous développerons la thèse que l'un des principaux défis partagés par les deux minorités linguistiques officielles au Canada est lié à l'individualisation des parcours scolaires et identitaires de leurs jeunes. Cette individualisation contribue à creuser l'écart entre le mandat constitutionnel (juridique) accordé aux écoles et les conditions (socio-

que l'on trouve l'expression la plus claire de ce qui deviendra le fondement du projet scolaire des minorités linguistiques au Canada. Précisons d'abord que la Commission a reconnu que pour les minorités francophones, les possibilités de s'instruire n'étaient pas proportionnées à celles de la minorité anglophone du Québec. C'est pourquoi les recommandations en éducation étaient centrées sur l'établissement de conditions favorables au maintien des communautés francophones hors Québec. Une quarantaine d'année plus tard, il est intéressant de revoir ces recommandations à la lumière de l'évolution des conditions de l'éducation de langue anglaise au Québec dans le contexte

« Selon la Commission Laurendeau-Dunton, l'égalité et l'épanouissement des deux langues passent par le droit à une éducation de qualité équivalente dans la langue officielle de son choix. De surcroît, puisque l'éducation transmet la langue et la culture, elle affirme que le régime d'enseignement doit permettre aux deux langues de demeurer présentes et créatrices. »

logiques) de l'action pédagogique. Cet article examinera les défis posés à l'éducation des minorités dans la dualité linguistique canadienne en regard des expériences scolaires et sociales hétérogènes des jeunes de l'adolescence à l'âge adulte (15-30 ans). Mais avant d'entrer dans le cœur de cet article, nous présenterons une mise en contexte des fondements juridiques qui sous-tendent l'éducation des minorités de langue officielle au Canada ainsi qu'une introduction théorique au dilemme que pose l'individualisation vis-à-vis le projet socialisant de l'école.

## CONTEXTE DE L'ÉDUCATION DES MINORITÉS DE LANGUE OFFICIELLE AU CANADA

Nous présenterons d'abord le contexte canadien de l'éducation des langues officielles, tout en ayant en tête que ce cadre légal fut davantage significatif pour les Francophones hors Québec (une minorité qui aura fait de l'éducation son principal cheval de bataille). Nous verrons ensuite que les Anglophones, pour leur part, furent davantage touchés et préoccupés par les changements en cours dans la société québécoise.

Dès les années 1960, une sensibilisation à l'importance de l'éducation pour le développement d'une langue minoritaire est suscitée par la *Commission sur le bilinguisme et le biculturalisme* (Laurendeau-Dunton). On pourrait même avancer que c'est dans le rapport de cette commission

de politiques d'aménagement linguistique faisant du français la langue publique commune. Entre autres, ces politiques visent à faire du français la langue d'intégration des immigrants sur le territoire québécois tout en assurant le respect des droits de la minorité anglophone.

Selon la Commission Laurendeau-Dunton, l'égalité et l'épanouissement des deux langues passent par le droit à une éducation de qualité *équivalente* dans la langue officielle de son choix. De surcroît, puisque l'éducation transmet la langue et la culture, elle affirme que le régime d'enseignement doit permettre aux deux langues de demeurer présentes et créatrices. À cet effet, elle reconnaît explicitement deux objectifs à l'école de la minorité : 1) permettre l'acquisition de la langue comme moyen de communication efficace; et 2) assurer la continuité du groupe en fournissant un milieu de promotion sociale et culturelle aux minorités de langue officielle. Enfin, elle a mis en évidence l'importance de l'éducation en milieu minoritaire qui doit tenter de faire contrepoids à l'ambiance du milieu social majoritaire. L'école minoritaire pourrait donc potentiellement « [...] créer un milieu culturel qui serait irréalisable ailleurs au cœur de la communauté » (Commission sur le bilinguisme et le biculturalisme, livre 2, p. 3).

Les retombées de la *Commission sur le bilinguisme et le biculturalisme* sont importantes sur plusieurs plans. D'abord, cette commission mène dès 1969 à l'adoption de la *Loi sur les langues officielles* par le Parlement canadien. Cette législation accorde, pour la première fois, une

reconnaissance de l'anglais et du français comme langues officielles du Canada. C'est toutefois en 1982 que la *Charte canadienne des droits et libertés* vient consacrer officiellement l'importance de l'éducation de langue officielle minoritaire au Canada (Martel 1993; 2001). Plus spécifiquement, l'article 23 de cette Charte est considéré comme le pilier de la dualité linguistique au Canada (Foucher 2007) : « *Section 23 has been and still is the most important constitutional right in the Charter, since school is the first and foremost institution where a language and a culture can be transmitted* » (p. 61). En bref, l'article 23 reconnaît le droit à l'instruction dans la langue de la minorité et vise : 1) la transmission des valeurs linguistiques et culturelles (dans un établissement de la minorité) ainsi que 2) la réduction des pouvoirs de domination du groupe majoritaire (droit exclusif de gestion). Plus que la simple exigence d'enseignement dans la langue de la minorité, cet article établit que la survivance et le développement du groupe et de sa culture dépendent d'un milieu de vie dans la langue de la minorité qui se concrétise par un établissement scolaire de langue officielle géré exclusivement par la minorité.

Précisons que c'est à travers des jugements rendus par les tribunaux que ces droits ont pu être mis en œuvre de façon concrète à travers le pays. Selon Foucher (2007), *l'arrêt Mahé et als. c. Alberta* est un fondement de la jurisprudence en éducation des minorités de langue officielle. Ce jugement rendu par la Cour suprême du Canada en 1990 établit que l'objectif du droit à l'instruction dans la langue de la minorité est de maintenir les deux langues officielles du Canada ainsi que les cultures qu'elles représentent. Plus que la simple obligation d'offrir l'enseignement dans la langue de la minorité, le droit stipule que la survivance et le développement du groupe et de sa culture dépendent d'un milieu de vie qui se concrétise par un établissement scolaire géré exclusivement par la minorité. Il en résulte aujourd'hui un système d'éducation francophone qui a énormément progressé. En effet, on compte aujourd'hui 654 écoles francophones accueillant plus de 135 000 élèves dans les provinces et territoires (excluant le Québec) (ACELF 2008). Au plan des systèmes éducatifs, notons qu'il y a désormais des conseils scolaires francophones dans chaque juridiction majoritairement anglophone, des écoles françaises dans la majorité des grandes villes ainsi que des divisions francophones au sein de la plupart des ministères de l'éducation au Canada (Foucher 2007). Notons toutefois que l'éducation étant une compétence provinciale, il en résulte des histoires propres à chaque communauté ainsi que des réalités spécifiques aux divers milieux où évoluent les francophones à travers le Canada.

Malgré les avancées réalisées grâce aux droits scolaires, Landry et Rousselle (2003) insistent dorénavant sur la nécessité d'aller « [...] au-delà de l'article 23 pour assurer un

système d'éducation complet et efficace » (p. 79). Nous convenons avec ces auteurs des limites de ces droits scolaires en ce qui a trait à deux secteurs clés en éducation : la petite enfance et l'enseignement postsecondaire. Jusqu'à présent les chercheurs se sont surtout intéressés à l'enseignement concerné par l'article 23 (et la loi 101 en ce qui concerne le Québec), c'est-à-dire aux niveaux primaire et secondaire. Or, les périodes de la petite enfance (0-6 ans) et de la jeunesse (15-30 ans) sont fondamentales au plan de la formation des identités et donc, à l'avenir des minorités de langue officielles au Canada. Nous convenons que des services à la petite enfance offerts dans la langue de la minorité permettraient de mieux préparer l'entrée de certains élèves à l'école de la minorité en assurant une socialisation linguistique précoce. Toutefois, l'identité linguistique et culturelle n'est pas complètement forgée à la fin des études secondaires. C'est pourquoi, dans cet article, nous traiterons principalement des défis posés à l'éducation vis-à-vis des jeunes au cours de leurs transitions vers la vie adulte en particulier celle qui couvre le passage du système d'enseignement secondaire au postsecondaire<sup>3</sup>.

Mais d'abord, dans un esprit comparatif, dressons un portrait de l'évolution de l'école de langue anglaise au Québec, qui fut principalement marquée par l'affirmation du français comme langue officielle au sein de la province québécoise. Il s'agit là d'un cas unique : c'est-à-dire d'une communauté linguistique majoritaire en Amérique qui évolue *de facto* comme minorité au sein d'une province officiellement francophone qui a voulu se protéger contre les effets d'un contexte anglo-dominant. Comme nous le verrons, il découle de ce contexte des enjeux particuliers en éducation.

## PARTICULARITÉS RELATIVES À L'ÉDUCATION DE LANGUE ANGLAISE AU QUÉBEC

Depuis la Révolution tranquille, plusieurs changements ayant suivi « l'évolution des rapports entre les communautés linguistiques » ont marqué l'école de langue anglaise au Québec (Pilote et Bolduc 2007, p. 2). À partir des années 1960, la langue (plutôt que les questions d'ordre religieux ou économique) devient le principal objet de litige entre les Anglophones et les Francophones du Québec. La crise de Saint-Léonard marque notamment la fin d'une certaine harmonie sociale qui prévalait jusqu'alors (Stevenson 1999). L'augmentation du nombre d'immigrants (principalement italiens) dans Saint-Léonard contribue à une demande accrue de services éducatifs en anglais et la Commission scolaire catholique de Saint-Léonard crée d'abord des classes bilingues pour accommoder les nouveaux arrivants. Un conflit éclate alors entre ceux qui désirent intégrer les immigrants au réseau scolaire francophone et les Italo-phones, qui réclament l'enseignement en anglais en tant que moyen d'ascension sociale. L'enjeu mis en lumière par

cette crise est celui de l'intégration des immigrants à la société québécoise. Les Francophones souhaitent mettre un frein à l'anglicisation des immigrants qui se sont traditionnellement intégrés à travers la fréquentation du réseau scolaire anglophone protestant.

Le gouvernement du Québec intervient et légifère sur la question linguistique. En 1969, la *Loi pour promouvoir la langue française* (Loi 63) entre en vigueur. Cette loi permet aux parents de choisir la langue d'enseignement de leurs enfants, mais encourage fortement les élèves étudiant à l'école anglaise à acquérir une connaissance de base du français. Les Francophones considèrent cette nouvelle loi comme insuffisante. *La Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec* est alors mise sur pied pour examiner la question. En 1974, la *Loi 22* est adoptée et reconnaît le français comme unique langue officielle du Québec. Cette loi restreint l'accès à l'école anglaise aux enfants démontrant une *connaissance acceptable* de l'anglais. Si l'élève ne maîtrise ni l'anglais, ni le français, il doit être dirigé vers les institutions scolaires de langue française. Or, cette nouvelle loi ne fait toujours pas l'unanimité chez les Francophones.

Dans la foulée de ces insatisfactions, la *Loi 101* voit le jour en 1977 sous le gouvernement péquiste de René Lévesque. Cette loi proclame le français comme l'unique *langue officielle* du Québec et l'unique langue devant être *visible* (sur les formulaires gouvernementaux, les affiches, les menus des restaurants, etc.). Elle décrète entre autres le français comme langue de l'enseignement au Québec avec pour seules exceptions les écoles privées non-subsidées, les collèges et les universités. L'article 73 de la *Charte québécoise de la langue française*, ayant pour objectif d'intégrer les nouveaux arrivants à l'école française, n'accorde l'accès au système d'éducation anglais qu'à la minorité anglophone actuelle (*i.e.* c'est-à-dire déjà existante). Sont alors définis comme *ayants droit* à l'école publique anglaise (primaire et secondaire) les personnes qui répondent au critère suivant : avoir un parent ayant reçu la majorité de son enseignement primaire en anglais « *au Québec* », une condition qui sera remplacée en 1984 par « *au Canada* » suite à un arrêt de la Cour Suprême du Canada.

L'adoption de la *Loi 101* contribue à l'émergence, chez les Anglophones du Québec, du sentiment d'appartenir à une minorité. Certains perçoivent cette législation comme une atteinte aux droits et libertés individuelles; ils s'opposent ainsi aux Francophones qui prônent les droits collectifs et, par le fait même, à la gestion de l'éducation par l'État. Ajoutons également que les Anglophones avaient déjà perdu un certain contrôle de leur système d'éducation suite à la réforme de l'éducation qui a suivi le Rapport Parent. Entre autres, cette réforme assure une centralisation des questions scolaires par la création du Ministère de l'édu-

cation. Les restrictions quant à l'accès aux écoles de langue anglaise contribuent non seulement à amplifier un sentiment de perte de pouvoir institutionnel au sein de la communauté anglophone, mais elles mènent également à une chute importante des effectifs scolaires qui fragilise le réseau scolaire. En guise d'illustration, les inscriptions dans les écoles de langue anglaise au Québec sont passées de 250 000 en 1972 à 108 000 en 1990, représentant une chute de 57% (Chambers 1992). Des données compilées par Béland (cité par Lamarre 2007) montrent que les inscriptions à l'école anglaise sont passées de 16,3% de l'effectif étudiant total au Québec en 1977 à 9,6% en 1992 pour ensuite remonter à 11,2% en 2004<sup>4</sup>. Pour l'année scolaire 2006-2007, 278 écoles primaires et secondaires accueillant plus de 101 000 élèves au Québec appartenaient au réseau anglophone (Pilote et Bolduc 2007).

Une prise de conscience chez la minorité anglophone a lieu dans les années 1990 alors que le gouvernement Bourrassa crée un *Groupe de travail sur le réseau scolaire anglophone* (présidé par Gretta Chambers). Le groupe anglophone se mobilise : « les acteurs du milieu scolaire insistent [...] sur l'importance de consolider le réseau scolaire anglophone et sur la nécessité de créer des liens avec le réseau francophone afin de survivre dans un Québec où le français est désormais reconnu en tant que langue publique commune » (Pilote et Bolduc 2007, p. 2). Le rapport Chambers conclut sur une note en apparence contradictoire en indiquant que le rôle de l'école anglaise est à la fois de former des diplômés bilingues pouvant s'insérer socialement et professionnellement dans la société québécoise et d'assurer la préservation du patrimoine culturel de la minorité anglophone. L'avenir même de la communauté anglophone du Québec semble reposer en grande partie sur sa capacité à relever les défis posés par cet enjeu.

Soulignons que le rapport Chambers suggère également la réorganisation des commissions scolaires selon la dénomination linguistique; un changement qui ne s'effectue qu'au cours de l'année scolaire 1998-1999. Avant la Révolution tranquille, la division des institutions selon les religions protestante et catholique était au cœur de la conception du réseau scolaire : « *Historically, Anglophones were schooled within clearly divided denominational school structures : in Protestant schools under the management of Protestant school boards and the Anglophone community, or in Catholic schools within school boards primarily managed by the Francophones* » (Lamarre 2007, p. 116). Si la déconfessionnalisation des écoles est survenue assez tardivement au Québec (1998-1999), il va sans dire que la confessionnalité des écoles était secondaire depuis au moins quelques décennies alors que la question du groupe d'appartenance et du choix de l'école était certainement d'ores et déjà pensée en termes linguistiques pour une majorité de personnes.



Le contexte de l'éducation des minorités de langue officielle au Canada étant maintenant établi, nous nous attarderons dans la suite de cet article aux enjeux relatifs aux écoles en situation minoritaire au Canada. Mais avant, dans un esprit comparatif, nous présentons une grille de lecture théorique s'appliquant aux deux minorités de langue officielle et permettant de cerner leurs défis communs. Cette grille permet de relever les tensions vécues à l'intérieur même des écoles entre le projet collectif des minorités de langue officielle au Canada et l'individualisation toujours croissante des parcours de vie des élèves.

## L'ÉCOLE DANS LA SOCIÉTÉ CONTEMPORAINE

L'école peut-elle toujours assurer sa fonction de socialisation en tant qu'institution sociale centrale au projet collectif des minorités de langue officielle dans un contexte marqué par l'individualisation ? Afin de jeter un éclairage théorique sur cette question, nous puiserons dans les nouvelles sociologies constructivistes qui appréhendent les

réalités sociales « comme des constructions historiques et quotidiennes des acteurs individuels et collectifs » (Corcuff 1995, p.17). Celles-ci permettent de poser un regard sur des réalités mouvantes qui, même si elles sont marquées par des facteurs structuraux, échappent néanmoins à une détermination sociale effaçant toute possibilité d'emprise des individus sur leur existence. C'est pourquoi une attention toute particulière sera portée aux acteurs individuels dans leur interdépendance sociale (Elias 1991).

Parmi toutes les institutions sociales, l'école est sans doute celle qui pose avec le plus d'acuité les rapports entre le *Je* et le *Nous*. Par son action socialisante, l'école pousse l'individu à se conformer au collectif alors que dans le même temps et de façon contradictoire, elle vise aussi à libérer l'individu des contraintes sociales et d'en faire un sujet autonome à travers son action éducative. Dans cet équilibre fragile entre le *Nous* et le *Je*, nul vainqueur n'est attendu. La capacité d'une institution à se laisser porter par l'action individuelle – à s'adapter sans toutefois perdre de vue son identité collective – apparaît essentielle dans le contexte actuel (Dubet 2002).

Si aux périodes historiques précédentes l'identité collective (identité du *Nous*) avait tendance à primer sur l'identité individuelle (identité du *Je*), les sociétés modernes accordent généralement plus de valeur à ce qui différencie les individus qu'à ce qui les unit. C'est toute la question du lien social qui est ainsi remise en cause dans les sociétés marquées par l'individualisation : « À de multiples égards, avec la réduction des structures de pouvoir (à ne pas confondre avec l'égalité de pouvoir), la plus grande variabilité des relations entre les individus les force constamment à une sorte de prise de position, à un examen de leurs relations qui est en même temps un examen de soi-même. Ils sont contraints à se demander : quels sont les liens entre nous ? » (Elias 1991, p.264). Les institutions sociales ne cessent pas pour autant de remplir une fonction d'intégration sociale, mais les liens sociaux tendent à être de plus en plus liés aux choix d'individus profondément ancrés dans leur identité du *Je* générant des relations interpersonnelles multiples et variables.

Le processus d'individualisation en cours dans les sociétés modernes avancées ne signifie pas que l'action individuelle soit dorénavant totalement libérée de contraintes structurelles : « ces nouvelles situations individuelles [...] ont une forme tout à fait nouvelle. Elles transcendent les frontières entre les domaines distincts du privé et les différentes sphères de la vie publique [...]. Elles ont le double visage contradictoire de situations individuelles dépendantes des institutions » (Beck 2001, p.281, l'italique est de l'auteur). L'individu moderne, qui doit prendre en charge le cours de sa vie, est amené à adopter une attitude calculatrice vis-à-vis des possibilités et des risques entourant les actions futures qui s'offrent à lui de façon continue. L'individu devient alors stratège (Dubet 1994) ; seul à même de faire les choix qui sont susceptibles de lui procurer les avantages recherchés à partir de sa propre lecture d'une situation donnée (par exemple, dans le cas qui nous intéresse, au moment de choisir la langue de scolarisation). Ceci confère un rôle inédit à l'école, soit celui d'appuyer les individus dans la construction réflexive de leur biographie individuelle.

Pourtant loin de marquer une émancipation romantique du *Je* par rapport aux institutions sociales (*Nous*), l'individualisation est parfois vécue comme un poids sur les épaules de chacun afin de « réussir sa vie ». Pour y parvenir, les individus n'ont d'autre choix que d'ancrer leur parcours biographique dans celui des institutions sociales qui continuent de façonner les règles du jeu. La notion d'interdépendance développée par Elias (1991) s'avère particulièrement utile pour comprendre l'importance que conserve malgré tout le collectif (*nous*) pour l'identité individuelle (*je*) : « cette image du nous [...] confère à l'individu un passé qui dépasse de loin le passé personnel, individuel, et fait en même temps survivre quelque chose

des personnes disparues chez celles qui vivent présentement [...] l'appartenance à ce groupe du nous donne à l'individu des possibilités de survie au-delà d'une simple existence physique, des possibilités de survie dans la mémoire des générations qui se perpétuent » (p.289-290).

Le développement d'une plus grande marge de manœuvre et d'une plus grande réflexivité de l'individu remet profondément en question la façon selon laquelle les institutions traditionnelles (famille, religion, école, travail, etc.) accomplissent leur fonction de socialisation (Dubet 2002). Dans la sociologie classique, les institutions assuraient une socialisation en regard d'un programme institutionnel fondé dans l'identité collective qu'elles visaient à reproduire à travers l'action de ses agents. Dans cette perspective, l'institution scolaire vise à assurer l'intégration des individus à la société et le maintien de la stabilité sociale à travers la transmission des valeurs collectives (Parsons 1974; Duru-Bellat et Henriot-van Zanten 1992). Cette vision de l'école comme agent de reproduction sociale autoritaire est remise en question par les approches sociologiques centrées sur la prise en compte de l'action des acteurs individuels et sur l'analyse du changement social. Par exemple, Becker souligne « le danger qu'il y a à penser « l'institution » comme un groupement monolithique dont les forces transformatrices agiraient toutes dans la même direction, en sous-estimant les divergences entre les groupes ou les agents qui appartiennent à l'institution » (Darmon 2006, p.103). Il n'est donc plus suffisant de s'interroger sur les fonctions sociales remplies par l'école (*À quoi sert l'école ?*) mais de s'intéresser aux processus (*Comment la socialisation est-elle réalisée ?*) afin de mieux comprendre les dynamiques sociales par lesquelles la société se maintient et évolue.

L'école parviendra-t-elle à assurer son projet collectif malgré l'hétérogénéité qui s'exprime en son sein à travers des expériences sociales éclatées qui ne trouvent une cohérence qu'à travers le « travail » des acteurs (Dubet 1994) ? Il nous apparaît que ce problème central est celui qui permet de mieux comprendre les défis de l'éducation des minorités de langue officielle.

## LES DÉFIS DE L'ÉDUCATION DES MINORITÉS DE LANGUE OFFICIELLE

Même si les Francophones en situation minoritaire au Canada et les Anglophones du Québec divergent au plan de certains aspects de leur réalité sociologique, il reste qu'en tant que groupes minoritaires ils font face à des défis similaires en regard de l'éducation. Dans cette section, nous tenterons dans un esprit comparatif de définir ces enjeux communs en décrivant la réalité vécue par chacune des minorités linguistiques. Trois enjeux révélant les tensions entre le *Je* et le *Nous* dans un contexte d'individualisation

seront traités : la socialisation en contexte pluraliste, l'attrait pour l'apprentissage des langues en contexte minoritaire ainsi que les transitions réalisées par les jeunes vers le niveau postsecondaire.

### LA SOCIALISATION EN CONTEXTE PLURALISTE

Comment développer chez les jeunes un sentiment d'appartenance à leur groupe linguistique malgré l'hétérogénéité observée tant dans les écoles de la minorité francophone et dans celles de la minorité anglophone ? En effet, les écoles de langue officielle en milieu minoritaire au Canada se caractérisent par une diversité d'étudiants vivant des expériences sociales éclatées. L'hétérogénéité de la population scolaire contribue à brouiller les frontières linguistiques et identitaires à l'intérieur de ces écoles. Comment cette diversité est-elle conçue par les élites des communautés minoritaires : comme un enrichissement ou un risque de fragmentation ? C'est ce à quoi nous tenterons de répondre dans cette section, en décrivant d'abord la situation qui prévaut chez les minorités francophones hors Québec ainsi que chez les minorités anglophones du Québec.

Au fil des ans, les Francophones hors Québec tendent à se déplacer de plus en plus d'un milieu rural vers un milieu urbain où la langue anglaise est de plus en plus présente (Beaudin et Landry 2003 ; Gérin-Lajoie 2001). Bien que de tous les temps, les francophones aient évolué à la fois en milieu rural et en milieu urbain, les mouvements migratoires récents sont sources d'inquiétudes pour les communautés francophones. Lors du Sommet des communautés francophones et acadiennes (SCFA) tenu en 2007, les participants ont été appelés à prendre en compte un enjeu démographique dans leur réflexions quant à l'avenir :

Des études statistiques récentes indiquent que la transmission de la langue française est plus forte dans les zones de grande concentration francophone – et les zones rurales en particulier – que dans les milieux de faible concentration. Pourtant, si ces communautés souches (p. ex. le Nord-Est ontarien, les comptés à majorité francophone du Nouveau-Brunswick, Winnipeg-Saint-Boniface) sont celles qui résistent le mieux à l'assimilation, elles n'en voient pas moins leur effectif décliner (SCFA, 2007, p.31).

Ainsi, plusieurs écoles se retrouvent désormais dans un environnement majoritairement anglophone où les populations d'origines ethniques se font de plus en plus nombreuses. Résultat : la clientèle des écoles francophones devient plus hétérogène sur le plan des

compétences langagières, des origines ethniques, des cultures et des identités.

En ce qui a trait aux compétences langagières, Gérin-Lajoie (2001) rappelle que les élèves qui sont admissibles à l'école de la minorité francophone selon l'article 23 peuvent posséder des niveaux de connaissance du français diversifiés. Par exemple, certains enfants ayant un parent francophone et un autre anglophone ne parlent pas le français d'une manière régulière à la maison. Quant aux élèves qui ne sont pas des *ayants droit* et qui ont été admis par des mécanismes divers, ces derniers peuvent être soit des Anglophones canadiens ayant des parents dont la langue maternelle n'est pas le français, soit des élèves dont les parents ont immigré au Canada. Pour les enfants d'immigrants, le français peut être leur première, deuxième ou troisième langue. L'écart entre la vie à la maison et la réalité scolaire est parfois important pour ces enfants et peut même nécessiter une transition par le biais de classes permettant un apprentissage d'appoint en français. Pour sa part, Heller (2003) constate que les élèves des écoles de langue française ont également différentes façons de s'exprimer en français ainsi que différentes perceptions des standards et normes linguistiques. Plusieurs niveaux de connaissance du français peuvent donc s'observer à l'intérieur des murs de l'école de la minorité linguistique ; on y entend notamment le *joual*, le *chiac*, le *franglais*, le français dit *international* ou *canadien*, etc. Ces variations parfois importantes au plan des compétences langagières contribuent donc à une population scolaire hétérogène ayant des besoins différenciés d'apprentissage et de perfectionnement des langues, ce qui constitue « un défi de taille pour le personnel des écoles, en particulier pour les enseignantes et les enseignants » (Gérin-Lajoie 2006, p. 2).

Cette diversité langagière s'accompagne d'une multitude d'identités chez les acteurs sociaux qui composent l'école de langue française en situation minoritaire. De manière générale, les chercheurs qui s'intéressent à l'identité de la jeunesse francophone atteignent le consensus suivant : aucune étiquette hégémonique ne semble la caractériser (Lafontant 2000 ; Dallaire et Denis 2005 ; Pilote 2006 et 2004). Au contraire, différentes facettes identitaires se chevauchent, coexistent, se complètent, celles-ci s'articulant différemment d'un individu à l'autre : « Il n'y a pas, dans la perception des jeunes, de rupture fondamentale ou d'antinomie entre les divers groupes identitaires : 'Canadien', 'Canadien français', 'Franco-Manitobain'. Tout se passe comme si ces étiquettes se chevauchaient et constituaient chacune une facette différente d'une subjectivité que les jeunes considèrent complexe et difficilement réductible à une seule catégorie culturelle » (Lafontant 2000, p. 65). C'est à travers le récit de soi que les jeunes confèrent une unité à leur identité comportant plusieurs facettes.

Pour ces jeunes, on pourrait même affirmer qu'il n'y a aucun mal à traverser les frontières qui délimitent les groupes linguistiques et que leurs appartenances multiples apparaissent comme une ressource permettant de gérer les diverses situations rencontrées (Pilote 2004). De manière générale, on constate que leur sentiment identitaire est fluide, perméable et instable (Dallaire et Roma 2002). Le contexte de mondialisation ne fait que multiplier les choix identitaires s'offrant aux jeunes qui transgressent quotidiennement les frontières qui marquent les identités collectives (Pilote 2007a). Inévitablement, ce va-et-vient constant, pour reprendre les termes de Gérin-Lajoie (2006), contribue à transformer leur sentiment d'appartenance ainsi que leur rapport à l'identité francophone.

Les études portant sur la jeunesse francophone arrivent également au consensus suivant : des identités bilingues, voire hybrides, ambivalentes sont en émergence chez les jeunes; des identités se situant entre les pôles de l'identité à saillance francophone et anglophone (Dallaire et Denis 2005; Gérin-Lajoie 2003; Heller 1999; Pilote 2007a; Landry, et Allard, 2006). Selon Farmer et Labrie (2003), c'est ce mouvement incessant « d'une frontière linguistique à l'autre qui, selon les participantes et les participants, les incite à se définir non plus comme des francophones, mais plutôt comme des bilingues » (p. 179). Cette inclusion du bilinguisme dans la conception de soi distingue les jeunes générations de celles qui les ont précédées (Dallaire et Roma 2002; Dalley 2006).

Mais comment réagissent les différentes instances de la communauté francophone face à cette diversité, et particulièrement face à l'immigration? Comment l'école s'y adapte-elle? La question pour l'avenir est surtout de savoir quelles seront les conséquences de ces transformations sur le projet éducatif, d'une part mais aussi quant au fondement national « canadien-français », d'autre part. Contrairement à la minorité anglophone du Québec qui semble muette sur ce plan (Pilote et Bolduc sous presse), les minorités francophones hors Québec se préoccupent principalement de la préservation de la culture et de l'école française face aux minorités. Jusqu'à tout récemment, elles se sont peu intéressées à l'inclusion des diverses minorités qui les composent. Heller (1999) a montré à partir de recherches ethnographiques que le curriculum, l'embauche des enseignants et les événements qui ont lieu à l'école sont principalement axés sur les origines canadiennes-françaises et sur l'appartenance à un certain passé. Alors que du côté canadien anglophone une réflexion d'ensemble se développe sur le thème de la diversité, une orientation de type universaliste aveugle aux différences semble régner du côté francophone. Lorsque le curriculum des écoles francophones prévoit l'éducation à l'altérité, à la connaissance de l'Autre, c'est plutôt le thème de la diversité mondiale qui y est exploité et non celui de la diversité locale (Gallant 2006).

Comment réagissent les principaux intéressés face à la mission de l'école de la minorité francophone, c'est-à-dire les jeunes qui fréquentent les établissements de langue française destinés à la minorité? Heller (1999) souligne que certains jeunes peuvent être plus ou moins à l'aise face au projet initial de l'école impliquant de parler un français impeccable : « plusieurs préfèrent parler anglais plutôt que de se faire juger en français » (p. 155). Le bilinguisme pourrait être vu comme une forme de résistance subjective à l'imposition d'une norme linguistique imposée par les autorités scolaires. Une façon de se préserver à soi face aux attentes extérieures.

Une recherche auprès d'élèves d'une école secondaire francophone au Nouveau-Brunswick a montré que, de manière générale, ces derniers considèrent que l'école doit assurer la sauvegarde de la langue et de la culture française dans un milieu majoritairement anglophone (Pilote 2004). Néanmoins, si certains croient que cette mission particulière justifie le recours à des mesures restrictives pour encourager l'usage du français à l'école, certains y voient un empiètement inutile sur la liberté individuelle. Certains jeunes considèrent que l'école devrait reconnaître que la langue et la culture d'expression française n'existent pas dans un vase clos; qu'elles cohabitent avec la langue anglaise et une diversité de cultures tel qu'illustré par les propos d'un jeune garçon: « La direction dit qu'on ne peut pas parler en anglais parce qu'on est une école française, il faut qu'on apprenne le français. Je suis totalement d'accord avec ça. Mais ils disent aussi, qu'il faut qu'on garde notre culture, mais notre culture c'est aussi l'anglais et [...] s'ils nous disent ça, ils ferment la porte sur nous comme sur l'anglais ». Les commentaires recueillis à ce sujet illustrent l'ambivalence des jeunes et leur difficulté à trouver un point d'équilibre entre les limites imposées en vue d'assurer des objectifs collectifs et le désir d'avoir une plus grande marge de liberté individuelle.

Malgré son pessimisme face à l'avenir des communautés minoritaires de langue française, Roger Bernard (1998) reconnaissait l'importance de rapprocher l'école de la réalité quotidienne des jeunes afin d'assurer la vitalité linguistique et culturelle :

Les activités de l'école doivent provoquer, dans un premier temps, un ressourcement à des valeurs fondamentales de la culture canadienne-française, la culture des ancêtres, et, dans un deuxième temps, promouvoir l'élaboration de modèles culturels canadiens-français plus modernes qui s'insèrent dans la vie quotidienne du Canada français, la culture des jeunes. [...] Les jeunes Canadiens français doivent sentir que nous respectons leurs valeurs, leurs orienta-

tions et leurs visions du monde, même si nous participons à la former. (p. 199)

Bien qu'il soit difficile d'être en désaccord avec cet objectif, nous croyons qu'il existe une contradiction dans la pensée de Bernard. Comment reconnaître la culture des jeunes et respecter l'identité qu'ils revendiquent si le bilinguisme est identifié comme une menace pernicieuse à l'avenir des collectivités francophones ? C'est précisément là que se trouve l'un des plus grands défis pour l'école et les communautés francophones minoritaires en général : Comment articuler le projet collectif de reproduction linguistique et culturelle en reconnaissant la réalité quotidienne des jeunes et en leur permettant de participer à la construction de l'identité collective ?

Certains chercheurs constatent que les jeunes affichent plutôt un désir d'inclure tous les locuteurs francophones au sein de leur communauté et ce, toutes origines ethniques confondues (Dallaire et Roma 2002). Cette attitude inclusive que nous avons aussi remarquée chez des jeunes du Nouveau-Brunswick (Pilote 2007b) semble être selon

« Certains chercheurs constatent que les jeunes affichent plutôt un désir d'inclure tous les locuteurs francophones au sein de leur communauté et ce, toutes origines ethniques confondues (Dallaire et Roma 2002). Cette attitude inclusive que nous avons aussi remarquée chez des jeunes du Nouveau-Brunswick (Pilote 2007b) semble être selon Dallaire et Roma (2000) une caractéristique démarquant les jeunes francophones de leurs prédécesseurs. »

Dallaire et Roma (2000) une caractéristique démarquant les jeunes francophones de leurs prédécesseurs. La diversité estudiantine caractérisant le contexte francophone minoritaire se retrouve également en contexte anglophone minoritaire. En effet, les mariages entre Francophones et Anglophones ainsi qu'entre Allophones et Anglophones contribuent à l'augmentation des *ayants droit*<sup>5</sup> à l'école publique de langue anglaise ainsi qu'à la diversification de la population scolaire. Ces changements ont pour conséquence de réduire la proportion d'élèves de langue maternelle anglaise dans les écoles de la minorité et ce, principalement à l'extérieur de Montréal : « *the vast majority of French mother tongue students that hold the rights to English language schooling reside outside the Montreal region where they currently represent some 78% of all those who hold such rights* » (Jedwab 2002, p. 9). Cette forte présence francophone dans les écoles de langue anglaise à l'extérieur de la région de Montréal a des implications certaines sur la mission même du réseau scolaire

anglophone. À Montréal, la problématique diffère en ce sens que la clientèle des écoles de la minorité linguistique se veut de plus en plus multiraciale. L'école de langue anglaise doit donc s'adapter à une hétérogénéité croissante chez ses élèves et dont les caractéristiques, ainsi que les défis qu'elles représentent, diffèrent selon les régions: « *The English sector in Montreal is becoming increasingly multiracial in its composition while much of the English sector outside of Montreal is characterized by a high degree of biculturalism* » (Jedwab 2002, p. 22).

Cette hétérogénéité se traduit généralement par un taux de bilinguisme accru ainsi que par la présence d'identités multiples chez les élèves des écoles anglaises (Pilote *et al.* 2007; Gérin-Lajoie 2007; Lamarre 2007). On assiste alors à un bricolage identitaire qui témoigne chez ces jeunes de la dissolution des frontières linguistiques traditionnelles et qui mettent de l'avant des appartenances multiples de différentes natures. Cet extrait provenant d'une entrevue auprès d'une jeune fille qui fréquente une école anglaise de Québec illustre ce point d'une manière

éloquente : « *I think I am... hum... a bilingual Canadian who is from... hum... well, I am a bilingual "Québécois" who is also Canadian and who is proud to be "Québécois" and Canadian* ». <sup>6</sup> À travers leur construction identitaire, les jeunes du réseau scolaire anglophone du Québec chercheraient-ils à réconcilier les deux solitudes qui tendent à perdurer au plan des représentations sociales ?

De façon générale, la minorité anglophone du Québec se caractérise d'ailleurs par un taux de bilinguisme, voire même de multilinguisme, accru. En 2001, 67,2% des Anglophones du Québec affirmaient pouvoir converser dans les deux langues officielles comparativement à 36,9% pour leurs homologues francophones (Parenteau *et al.* 2006). Les taux de bilinguisme sont encore plus élevés chez les jeunes. Par exemple, selon les données du recensement de 2001, cette proportion s'élevait à plus de 80% chez les 15 à 24 ans (Gauvin 2003). Jedwab (1996) constate également que les Anglophones acquièrent habituellement leur langue seconde à un plus jeune âge que les Francophones. Selon

Lamarre *et al.* (2002), les Anglophones du Québec deviennent généralement bilingues avant l'âge de 15 ans grâce aux programmes bilingues organisés par les écoles anglaises alors que les Francophones du Québec deviennent bilingues plus tard alors qu'ils se dirigent dans des institutions d'enseignement postsecondaires et qu'ils s'insèrent sur le marché du travail.

Ce taux élevé de bilinguisme s'accompagne d'un sentiment d'appartenance aux deux communautés linguistiques (*i.e.* aux communautés francophone et anglophone). Des études récentes soulignent ce phénomène par le biais d'enquêtes quantitatives. Les résultats de l'enquête sur la vitalité des communautés de langue officielles réalisée par Statistique Canada révèlent qu'environ 40% des adultes de langue anglaise s'identifient aux deux groupes linguistiques (Corbeil *et al.* 2007). Chez les jeunes anglophones de 20 à 34 ans, une autre enquête a montré que cette proportion semble relativement semblable alors que 41,3% d'entre eux se considèrent autant membre de la communauté francophone qu'anglophone (Magnan *et al.* 2006).

Cette diversité vient remettre en question le rôle octroyé aux institutions d'éducation des minorités en vertu des droits linguistiques canadiens: c'est-à-dire celui de protéger, promouvoir et reproduire la minorité linguistique et sa culture. Certains chercheurs émettent alors quelques propositions. Selon Lamarre (2007), l'école de langue anglaise doit s'adapter à sa nouvelle réalité bilingue et multilingue : «*Its mission must be forward-looking and grounded in a new non-static definition of community and individual identity. This definition cannot be described ethnically, culturally, or historically, but must be open to hybridity and even ambiguity*» (p. 126). Même si certains chercheurs comme Lamarre (2007) proposent des pistes de solution tenant compte de la subjectivité des acteurs sociaux qui composent l'école de la minorité, les élites associées au réseau scolaire anglophone semblent peu conscientes des défis posés par l'individualisation versus la fonction de socialisation et de préservation de l'appartenance au groupe anglophone du Québec (Pilote et Bolduc sous presse). Leurs discours et actions en ce qui a trait à ce dilemme semblent, pour l'instant, à peu près absents.

Baignant dans un contexte pluraliste, l'éducation des minorités de langue officielle fait maintenant face à une crise identitaire, voire à un double défi : bénéficier de l'apport de nouveaux groupes au sein de ses murs (par exemple, immigrants, anglophones ou francophones selon la minorité considérée, bilingues, etc.) tout en ne perdant pas de vue l'objectif institutionnel de maintenir et de promouvoir la langue et la culture de la minorité. En effet, plusieurs frontières linguistiques et identitaires se côtoient désormais quotidiennement à l'intérieur même des écoles de langue officielle minoritaire : francophones «de souche», anglo-

phones, bilingues (selon divers degrés), immigrants, etc. La diversité ethnoculturelle et raciale oblige les minorités à réfléchir à la nature initiale de leur projet éducatif, c'est-à-dire à la définition même de la mission de l'école minoritaire.

### L'APPRENTISSAGE DES LANGUES EN CONTEXTE MINORITAIRE

Dans un contexte minoritaire où l'une des deux langues officielles au Canada domine (*i.e.* le français au Québec et l'anglais dans les autres provinces canadiennes), l'attrait pour les langues et la valeur accordée à celles-ci sont élevés; elles sont bien souvent conçues comme un «passeport de mobilité» permettant d'accéder plus facilement au marché du travail ou, du moins, à de meilleurs emplois. Cette vision instrumentale où «La langue est [vue] comme un instrument de communication et non un véhicule de significations, d'idées, de façons de penser et de concevoir la société et l'univers» (Breton 1994, p. 62), est observée à la fois chez la minorité francophone hors Québec, à la fois chez la minorité anglophone du Québec. Les jeunes de langue officielle minoritaire expriment bien souvent «l'avantage d'être une minorité» (Pilote 2007a) puisque cela leur permet de devenir bilingue, voire multilingue.

Selon Diane Gérin-Lajoie (2003), le français constitue pour bien des jeunes et leurs familles un capital linguistique qui leur permettrait : «[...] un meilleur accès au marché du travail dans un contexte de mondialisation. Dans ce sens, la langue devient objet de commodité et possède une valeur marchande, d'où l'importance du bilinguisme pour les jeunes» (p. 166). Comme le témoigne cet extrait d'entrevue auprès d'une adolescente du Nouveau-Brunswick, ce n'est donc pas parler le français en soi qui constitue une utilité, mais bien le fait d'être bilingue æ français et anglais : «je sais que le français ... parce que je suis bilingue, je peux avoir un emploi. J'ai un avantage contre quelqu'un qui connaît seulement le français ou juste l'anglais». Une étude auprès des parents *ayants droit* à l'éducation de langue française a aussi révélé qu'ils estiment que: «Les enfants doivent apprendre l'anglais parfaitement bien pour avoir les bons emplois, les promotions» (Circum 1999, p. 13). Parmi ces parents, ceux qui avaient fait le choix de l'école française ajoutaient que ce n'était pas l'anglais en-soi qui est essentiel, mais le bilinguisme qui était associé tant au succès économique qu'à la garantie d'une plus grande mobilité au Canada et à l'étranger. Ce choix constitue une réponse stratégique des parents qui souhaitent donner les moyens à leurs enfants de réussir au sein du groupe majoritaire.

Une autre étude réalisée par Gérin-Lajoie (1995) révélait d'ailleurs que les parents des élèves qui fréquentaient une école française en Ontario reconnaissaient la «valeur marchande» de la langue. De manière générale, les parents francophones misaient en premier lieu sur le rôle de l'école

dans la reproduction de la langue française mais reconnaissent aussi la valeur marchande du français sur le marché du travail. Les parents anglophones, de leur côté, étaient attirés par l'école française en vue de développer chez leur enfant un capital linguistique jugé nécessaire pour l'accès à l'emploi. Le bilinguisme est donc recherché, tant du côté des Anglophones désirant apprendre le français que des Francophones désirant apprendre l'anglais, comme une ressource à mobiliser stratégiquement sur le marché de l'emploi. Enfin, si certaines familles délèguent à l'école française la responsabilité de développer le bilinguisme chez leur enfant, la situation inverse se retrouve également. En effet, certains francophones disent profiter du milieu surtout pour développer des compétences linguistiques en anglais tout en bénéficiant de la sécurité assurée par le milieu scolaire francophone (Pilote 2004).

Ajoutons finalement que si l'importance accordée aux compétences linguistiques par le marché de la nouvelle économie tend à favoriser les Francophones des milieux minoritaires, cela est loin d'avantager tous les jeunes de la même manière. Par exemple, les nouveaux critères des entreprises peuvent exiger un niveau de qualité de la langue auquel ne sont pas capables de répondre un bon nombre de jeunes qui affirment pourtant être bilingues (Lamoureux *et al.*, 2003). Bien que l'anglais et le français soient des langues reconnues pour leur valeur marchande dans les marchés mondialisés de l'information et des services, Heller (2002) mettait aussi en évidence que les emplois bilingues axés sur le service à la clientèle se retrouvent fréquemment au bas de l'échelle (les centres d'appel, par exemple). Dans ce contexte, il faut être prudent quant à l'affirmation que le bilinguisme mène automatiquement à un plus grand succès sur le marché du travail.

Pour sa part, la minorité anglophone du Québec, fortement préoccupée par l'insertion sociale et professionnelle de ses jeunes dans la société québécoise, prône un apprentissage de qualité du français à l'intérieur même de ses écoles : « Dès les années 1960, la communauté anglophone, estimant l'enseignement du français primordial, a en effet trouvé diverses solutions à l'intérieur du système scolaire pour offrir à ses enfants la possibilité d'acquérir des compétences bilingues » (Lamar 2005, p. 556). Les programmes d'immersion française naissent dans les années 1960 grâce aux pressions des parents sur les écoles et les commissions scolaires. Corbeil *et al.* (2007) estiment qu'en 2006 environ la moitié des enfants fréquentant l'école anglaise au Québec suivent un programme d'immersion en français (une tendance s'observant davantage au niveau primaire que secondaire). Aucune règle ne régit l'ensemble des programmes d'enseignement du français dispensés dans le réseau anglophone; chaque école déterminant elle-même la nature et le contenu (voire même l'existence) de ces programmes.

Les classes d'immersion permettent à l'étudiant d'étudier certaines matières du cours régulier en français.

Choix plus radical encore que les programmes d'immersion : certains parents anglophones ayant obtenu un certificat d'admissibilité de leurs enfants à l'école anglaise choisissent plutôt d'envoyer ces derniers à l'école française. Pour l'année scolaire 2000-2001, les *ayants droit* de langue maternelle anglaise se sont retrouvés sur les bancs des écoles françaises dans une proportion de 6% (McAndrew et Eid 2003a). Cette tendance s'observe davantage au niveau primaire alors qu'un retour au bercail s'effectuerait au niveau secondaire : « à l'adolescence, âge où se cristallisent les identités, se développent les réseaux sociaux et se définissent les projets ultérieurs de scolarisation et d'insertion dans la vie professionnelle, on préfère le retour aux solidités premières » (McAndrew et Eid 2003a, p. 260). Ce retour serait d'autant plus important au niveau universitaire alors que parmi les Anglophones qui choisissent d'étudier au Québec, 93,3% étudient dans leur langue maternelle (Gouvernement du Québec 1999).

McAndrew et Eid (2003b) expliquent ce libre choix de l'école française par des motivations instrumentales (désir de mobilité sociale par l'apprentissage de la langue de la majorité) plutôt que par des motivations de rapprochement avec l'*hors-groupe* francophone. Selon De la Sablonnière et Taylor (2006), les Anglophones ont davantage tendance à adopter des stratégies individuelles pour gérer leur rapport au groupe majoritaire francophone ainsi que pour obtenir une identité sociale positive (les Francophones du Québec, pour leur part, ayant adopté des stratégies collectives). Toutefois, en dépit de ces motivations instrumentales, on peut suggérer l'hypothèse qu'une plus grande proximité avec l'autre groupe linguistique favorise des rapports plus positifs à long terme (Côté 2005).

Considérant cet attrait pour l'apprentissage des langues, les défis posés à l'école de langue officielle minoritaire sont de répondre à ces besoins d'acquisition d'une ou de plusieurs langues, tout en assurant des bases solides dans la langue de la minorité. L'enseignement dans les écoles minoritaires doit mener vers l'acquisition d'un bilinguisme additif, c'est-à-dire « l'addition d'une langue seconde, sans que cela n'occasionne de pertes sur le plan de la langue maternelle » (Landry et Allard 1999, p.408). À cet égard, les travaux de Landry et Allard (1997) ont montré le lien entre la vitalité du milieu et le type de bilinguisme développé chez les jeunes en milieu francophone hors Québec. Un bilinguisme de type soustractif, donc au détriment d'une certaine maîtrise de la langue maternelle, tend à prédominer dans les milieux où cette langue est très minoritaire et profite d'un faible appui institutionnel. Selon ces auteurs, « Pour les personnes vivant dans un contexte minoritaire, le bilinguisme est déterminé surtout socialement. Dans ce contexte le véritable défi du

« L'enseignement universitaire constitue un élément clé de la socialisation d'un nombre important de jeunes. Cette étape concourt de près à la formation ou à la consolidation de l'identité et des appartenances. »

bilinguisme n'est pas l'apprentissage d'une langue seconde, mais la maîtrise de celle-ci, sans précipiter la perte de la langue maternelle » (Landry et Allard 1999, p.412). Ceci amène à la théorie suivante : par leur action socialisante, l'école et la famille serviraient à compenser l'influence assimilatrice du milieu socioinstitutionnel de la majorité linguistique. Dans le contexte du Québec contemporain, on est en droit de se demander de quelle manière ces dynamiques linguistiques caractérisent la minorité anglophone dans ses différentes réalités régionales. Les membres du groupe anglophone du Québec seraient-ils sujets au risque d'un bilinguisme soustractif, du moins dans certaines régions à l'extérieur de Montréal? Dans une société de plus en plus internationalisée dans les sphères économiques et culturelles, dans quelle mesure le statut accordé à la langue française et anglaise a-t-il une incidence sur le type de bilinguisme développé (additif et soustractif)?

### LES JEUNES ET LEURS TRANSITIONS VERS LE POSTSECONDAIRE

À l'extrémité du continuum éducatif se trouve l'enseignement postsecondaire, tout aussi important pour les communautés minoritaires. Cependant, l'enseignement postsecondaire a suscité jusqu'à présent moins d'intérêt chez les chercheurs, comparativement aux niveaux primaire, secondaire, voire de la petite enfance. Or, les institutions collégiales et universitaires sont appelées à jouer un rôle central pour les communautés minoritaires. Non seulement garantes de la continuité linguistique et identitaire de la jeunesse (Landry et Rousselle 2003), elles permettent de former les professionnels et les futurs leaders. Il est donc nécessaire d'entreprendre des actions concrètes en vue de développer les capacités de recherche en ce domaine.

En effet, au niveau secondaire par exemple, le jeune se situe à une étape de la vie où tout est incertain (*i.e.* l'adolescence), où tout se transforme de façon quotidienne, où tout est en devenir : « Il s'agit [...] d'un moment où l'identité est non seulement inachevée (ou non cristallisée), mais aussi, dans certains cas, problématique et profondément remise en question » (Pilote 2007a, p. 235). C'est principalement durant la période qu'Arnett (2007) désigne comme celle de l'« *emerging adulthood* » (c'est-à-dire entre 18 et 25 ans) que la clarification de l'identité personnelle prendrait place. L'évolution de l'identité au niveau postsecondaire serait selon nous davantage marquante pour

la vie que les jeunes s'apprentent à vivre : « *After completing education they are then incorporated into society as changed individuals who can enter other social, and often also geographical, positions than before the transitional phase commenced* » (Wiborg 2001, p. 25). De plus, il est intéressant de se pencher sur un niveau d'études où le choix de l'institution appartient davantage aux jeunes de langue officielle minoritaire. Les étudiants universitaires appartenant à une minorité linguistique officielle conservent-ils un bagage identitaire légué par leur école minoritaire primaire ou secondaire (école qu'avaient choisie pour eux leurs parents)?

L'enseignement universitaire constitue un élément clé de la socialisation d'un nombre important de jeunes. Cette étape concourt de près à la formation ou à la consolidation de l'identité et des appartenances. L'éducation peut en effet amener les jeunes à développer une plus grande réflexivité, c'est-à-dire à voir sous un nouveau jour leur appartenance, à réviser la vie sociale à la lumière de nouvelles informations (Giddens 1991), de nouvelles alternatives pouvant contribuer au développement d'appartenances (ou de non-appartenances) à de nouveaux groupes sociaux : « *Choice of higher education influences social, cultural and geographical aspects of identity formation and life style and involves processes of both detachment and attachment* » (Wiborg 2001, p. 23).

En tant que phase de transition, l'enseignement postsecondaire est une période caractérisée par l'ambivalence où les frontières entre les divers groupes de référence (acquis tout au long de la vie) sont amplifiées et où, donc, les dilemmes et les négociations identitaires sont nettement importants (questionnement en ce qui a trait à l'appartenance au groupe d'origine ainsi qu'à l'appartenance à de nouveaux groupes): « une période de transition suppose une forme de 'rupture' ou de bouleversement face à une forme de routine. (...) Cette rupture fait en sorte que les certitudes et les représentations de soi et de ses compétences peuvent être remises en question. Elle peut être l'occasion d'une redéfinition de soi et du monde et d'un repositionnement dans l'espace social » (Zittoun et Perret-Clermont 2001, cités dans Lamoureux 2005, p. 112).

Le lien entre identité et éducation post-secondaire est très peu développé dans la littérature portant sur la transition en milieu universitaire : « aucune publication [aux États-Unis et au Canada] ne traite en détail du développement identitaire et des changements qui survien-

ment sur le plan identitaire lors de cette importante transition» (Lamoureux 2005, p. 114). La thèse de Lamoureux (2005) sur le parcours universitaire d'étudiants provenant de minorités francophones au Canada innove en ce sens en indiquant que l'identité linguistique évolue après les études secondaires : «Guillaume et Régine, dans leurs discours, montrent que les rencontres qu'ils ont faites en milieu universitaire bilingue les ont obligés à redéfinir leur identité linguistique» (p. 117).

En ce qui a trait à la minorité francophone hors Québec, l'examen de l'état des lieux nous indique que l'éducation postsecondaire en français est très problématique pour les jeunes issus des écoles francophones. En effet, l'éducation francophone au niveau postsecondaire en milieu minoritaire n'est pas protégée par l'article 23. L'offre de programmes collégiaux ou universitaires en français hors Québec est limitée. Les jeunes intéressés à poursuivre des études supérieures doivent quitter un «milieu scolaire à politique linguistique explicite» (Lamoureux 2005), et éventuellement leur communauté d'origine, pour fréquenter une institution postsecondaire bilingue, unilingue française ou unilingue anglaise. En outre, les étudiants universitaires baignent dans des structures d'enseignement inadéquates et plusieurs doivent poursuivre leurs études à l'extérieur de leur province. Si on s'en tient aux communautés francophones hors Québec, force est de constater qu'il en résulte un système d'enseignement postsecondaire francophone dispersé sur le vaste territoire canadien et incomplet au plan de la gamme des programmes offerts. Pour un étudiant francophone qui souhaite poursuivre des études universitaires, le parcours scolaire et professionnel s'organise en fonction du choix de programme, de la langue d'enseignement ainsi que de la distance entre le milieu d'origine et l'établissement universitaire. La variation de combinaisons possibles soulèvent des enjeux identitaires tant pour les individus que pour leurs communautés d'origine.

D'abord, au plan individuel, la mobilité pour études et le contexte du milieu d'accueil établissent de nouvelles conditions pour la construction identitaire. Le milieu universitaire lui-même peut présenter un contexte plus ou moins favorable à l'expression de l'identité francophone : Y a-t-il une vie étudiante en français sur le campus? Dans quelle mesure les activités culturelles offertes permettent-elles de vivre la culture d'expression française? Les savoirs académiques véhiculés par l'institution font-ils place à la contribution scientifique de langue française? L'environnement dans lequel s'inscrit l'établissement universitaire est aussi important : Dans quelle langue les interactions sociales se déroulent-elles dans les commerces, au travail hors campus, dans le quartier où l'on vit, etc.? À ces considérations linguistiques s'ajoute de nouveaux rapports d'altérité. L'Autre est peut-être, également, francophone

(Acadien, Québécois, Franco-ontarien ou Franco-albertain, voire même immigrant international). C'est la construction et reconstruction même de l'idée de la Francophonie qui émerge de ce rapport à l'Autre francophone, en plus du rapport à l'Autre anglophone, durant le parcours universitaire. Enfin, l'idée qu'on se fera de la Francophonie est intimement liée au rapport entretenu avec sa propre identité. Étant donné que l'expérience de mobilité peut jouer de multiples façons sur la manière dont les étudiants seront amenés à déployer leur identité, il est nécessaire de comprendre comment ce processus est lié à l'évolution du projet professionnel et à la décision de retourner ou non dans son milieu d'origine à la fin des études.

L'enjeu collectif pour les communautés francophones en situation minoritaire est celui du retour des étudiants vers leur milieu d'origine. En effet, plusieurs régions à forte densité francophone et principalement rurales assistent à un déclin démographique qui met en cause leur vitalité à la fois économique et culturelle. Dans ce contexte, la mobilité étudiante est interprétée dans le cadre d'un problème formulé en termes «d'exode» des jeunes. Ce problème soulève la question de savoir jusqu'où il est de la responsabilité des jeunes de porter sur leurs épaules l'avenir de leur communauté. La réponse à cette question n'est pas simple. D'une part, on peut aisément comprendre que les communautés francophones aient besoin de la contribution des jeunes pour assurer leur développement, en particulier ceux qui sont hautement scolarisés. D'autre part, le passage à l'âge adulte et l'acquisition de l'autonomie qui lui est associée passent souvent par une mobilité hors du milieu d'origine, que ce soit pour les études ou pour vivre d'autres expériences (un stage à l'étranger, par exemple). Cela a certainement des incidences sur la construction de leur propre identité linguistique et culturelle, mais aussi professionnelle. Or, un séjour hors du milieu d'origine ne signifie pas pour autant une rupture définitive. Comment le sentiment d'appartenance se maintient-il et/ou se transforme-t-il durant l'éloignement pour la poursuite des études? À quelle(s) condition(s) ces jeunes considèrent-ils de retourner s'établir dans leur milieu d'origine à la fin de leurs études universitaires? Dans quelle mesure la réalisation du projet professionnel implique-t-elle de nouveaux positionnements identitaires sur un marché du travail de plus en plus internationalisé? On peut faire l'hypothèse de la présence d'une tension identitaire chez les jeunes tiraillés entre l'avenir collectif de leur communauté linguistique et culturelle et leur propre parcours biographique et professionnel.

Par ailleurs, d'autres recherches sont nécessaires afin de mieux comprendre les parcours des jeunes qui finissent par renoncer à l'identité francophone. À cet égard, l'Enquête sur la vitalité des communautés de langue officielle (Corbeil *et al.* 2007) révèle que 70% des Francophones entre 25 et

44 ans ayant fondé un couple avec une personne de langue anglaise vivaient déjà principalement dans cette langue avant l'âge de 20 ans : « Ce résultat donne à penser que c'est plutôt le fait de vivre dans un milieu où l'anglais prédomine et d'adopter l'anglais comme langue principale qui entraîne le choix d'un conjoint anglophone et non l'inverse » (p.59). Quoiqu'il en soit, la transmission de la langue française aux enfants dans les couples exogames demeure un enjeu de taille pour l'avenir de la Francophonie. Ceci est d'autant plus important que les jeunes tendent à quitter des communautés francophones rurales caractérisées par une continuité linguistique plus grande au profit de milieux urbains hétérogènes où la langue anglaise est prédominante. Comme l'urbanisation est un phénomène qui ne devrait pas aller en diminuant, la mobilité de ces jeunes est directement au cœur d'un processus de redéfinition de la Francophonie canadienne. C'est pourquoi il s'avère essentiel de développer la recherche sur la jeunesse au sein de l'espace francophone en tenant compte des différentes transitions effectuées lors de leur passage à la vie adulte. Cette démarche est nécessaire afin de documenter la diversité des parcours et de bien comprendre la complexité du processus de construction identitaire afin d'éclairer l'élaboration des politiques publiques qui encadrent ces parcours dans la dualité linguistique canadienne.

Chez la minorité anglophone, la problématique relative à l'éducation postsecondaire diffère quelque peu. En effet, la majorité des jeunes adultes de langue anglaise choisissent d'étudier dans leur langue maternelle (Office québécois de la langue française 2008) ; or, pour plusieurs, cette expérience de l'université s'accompagne bien souvent d'une mobilité permanente à l'extérieur de la province québécoise. En effet, les jeunes de langue anglaise ont davantage tendance à quitter le Québec ou à souhaiter quitter le Québec comparativement à leurs aînés ou à leurs homologues francophones québécois. Pour la période 1996-2001, le taux le plus élevé de sortie du Québec vers les autres provinces canadiennes se retrouve chez les jeunes anglophones de 25 à 34 ans (Statistique Canada 2001). En fait, depuis 1971, la proportion des jeunes anglophones de moins de 25 ans diminue de façon importante au Québec (Harrison 1996). Jedwab (2006) souligne que pour la cohorte 18-30 ans, la poursuite des études et les raisons économiques sont les principaux facteurs mentionnés pour expliquer le désir de quitter la province, ce qui corrobore l'étude d'Amit-Talai menée dans les années 1990.

À la différence de la minorité francophone hors Québec, la communauté anglophone du Québec n'est pas tant préoccupée par l'assimilation linguistique que par sa décroissance démographique. L'enjeu de taille pour les élites du groupe anglophone au Québec est donc de voir ses jeunes revenir ou rester au Québec, les jeunes étant perçus comme les porteurs de l'avenir du Québec anglais.

*Le Comité national de développement des ressources humaines pour la communauté minoritaire anglophone* identifie notamment l'exode des jeunes comme l'un des principaux problèmes de la minorité de langue anglaise du Québec (CNDRHC 2000).

Considérant à la fois l'expérience de la minorité francophone hors Québec et l'expérience de la minorité anglophone au Québec, nous concluons que l'école de la minorité se doit de bien outiller les jeunes face aux choix qui baliseront leurs parcours de vie après le secondaire et ce, en mettant à profit la contribution des professionnels de l'orientation scolaire et professionnelle dans l'accompagnement des jeunes. Les jeunes doivent être informés adéquatement sur les différentes options de formation postsecondaire et être amenés à examiner les implications individuelles et collectives de leurs choix scolaires et de leurs choix de mobilité. Ils doivent également être soutenus dans la construction de leurs identités professionnelles et dans leurs parcours d'insertion (ex. langue de travail, lieu de résidence, etc.). Finalement, si l'on déborde de l'enseignement postsecondaire et que l'on considère la formation d'une famille comme étant l'une des transitions ayant le plus d'impact sur les futures générations, nous croyons que les minorités de langue officielle devraient venir en appui aux jeunes parents.

## CONCLUSION

Il est évident que les systèmes d'éducation de langue française hors Québec et d'éducation de langue anglaise au Québec sont marqués par des contextes et une histoire spécifiques comportant des défis particuliers. Ces différences mériteraient d'ailleurs d'être analysées afin de mieux comprendre les effets de contextes dans l'étude des minorités linguistiques officielles. Néanmoins, le tour d'horizon réalisé dans le présent article permet de constater que celles-ci ont également plusieurs points en commun : hétérogénéité linguistique et identitaire chez les populations scolaires; enjeux relatifs à la mobilité des populations tant au plan international qu'à l'échelle d'un même pays; attrait pour l'apprentissage de la langue majoritaire; individualisation des parcours étudiants et pertinence d'une action éducative prolongée en regard de l'allongement de la jeunesse (un phénomène qui se généralise à tout l'occident).

Le cadre théorique retenu permet de jeter un éclairage sur ces défis qui sont liés aux dynamiques sociales contemporaines. Les processus d'individualisation des parcours ont des incidences profondes sur les institutions et leur capacité à porter des projets collectifs et à accomplir leur fonction de socialisation. Ce phénomène soulève des enjeux particuliers pour l'école en tant qu'institution au cœur de la reproduction linguistique et culturelle d'une communauté. Dans ce contexte,

davantage de recherches sont nécessaires pour mieux comprendre comment les processus de socialisation s'opèrent à travers l'institution scolaire malgré des parcours de vie de plus en plus individualisés.

La question à laquelle nous ne saurions répondre ici demeure à savoir dans quelle mesure l'école participe à l'élaboration d'une culture commune et d'un projet collectif pour chacune des communautés minoritaires. Pour être en mesure de répondre à cette question, des recherches longitudinales sur les parcours identitaires des élèves ayant été scolarisé dans les écoles destinées aux minorités linguistiques officielles sont nécessaires. De telles analyses permettraient de mieux comprendre les processus de socialisation qui s'opèrent sur les parcours de vie et qui contribuent à façonner l'identité linguistique et culturelle des Francophones hors Québec et des Anglophones au Québec. Une approche longitudinale permettrait aussi d'analyser la façon dont s'effectuent les transitions en portant attention au rôle des institutions de la minorité et celles de la majorité tout en observant comment les individus s'investissent au sein de l'une ou l'autre communauté linguistique.

#### NOTES

- <sup>1</sup> Cette contribution a été rendue possible grâce au soutien financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture ainsi que de l'Institut canadien sur les minorités linguistiques.
- <sup>2</sup> Veuillez noter que certains éléments de cet article ont été développés plus en détails dans le chapitre suivant: Pilote, Annie, et Marie-Odile Magnan. Sous presse. *L'école de la minorité francophone au Canada : L'institution à l'épreuve des acteurs*. In *Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations : L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada*, dir. Joseph Yvon Thériault et al. Montréal : Fides. Nous avons repris la thèse principale en ayant comme objectif principal de comparer la situation des Francophones hors Québec à celle des Anglophones du Québec.
- <sup>3</sup> Selon Labrie (2007), la rareté des études sur l'enseignement postsecondaire s'appliquerait aux minorités à travers le monde; ce champ de recherche et gagnerait à être développé davantage dans un contexte où le niveau de scolarité est en augmentation dans les populations occidentales.
- <sup>4</sup> Selon Jedwab (2004), cette remontée récente serait due en partie à la multiplication des certificats d'admissibilité à l'école anglaise octroyés à des francophones en vertu de nombreux mariages exogames (entre un parent francophone et un parent anglophone) – phénomène qui touche surtout les écoles à l'extérieur de Montréal.
- <sup>5</sup> Rappelons qu'en vertu de la loi 101, les *ayants droit* à l'école publique anglaise (primaire et secondaire) au Québec doivent répondre au critère suivant : avoir un parent ayant reçu la majorité de son enseignement primaire en anglais au Canada.
- <sup>6</sup> Données recueillies dans le cadre du projet de recherche FQRSC 2006-2007, *La construction de l'identité politique des jeunes en milieu minoritaire : études comparatives au Nouveau-Brunswick et au Québec*, dirigé par Annie Pilote (Université Laval).

#### RÉFÉRENCES

ACELF. 2008. *Carte des écoles francophones du Canada*, <http://www.acef.ca/c/outils/carte.html> (consulté en avril 2008).

Allard, Réal. 2005. Un nouvel élan pour la dualité linguistique, élan "nouveau" pour la recherche en éducation en milieu minoritaire. In *Le plan d'action pour les langues officielles : perspectives de recherche*, dir. Éric Forgues et al., 18-26. Moncton : Université de Moncton.

Amit-Tal, Vered. 1993. Will they go? A study of Intentions regarding migration among secondary students in Quebec. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada* 25: 50-61.

Arnett, Jeffrey Jensen. 2007. Emerging adulthood in Europe: A response to Byner. *Journal of Youth Studies* 9, no 1: 111-123.

Beaudin, Maurice et Rodrigue Landry. 2003. L'attrait urbain : un défi pour les minorités francophones au Canada. *Canadian issues / Thèmes canadiens* février 2003 : 19-22.

Beck, Ulrich. 1994. The reinvention of politics: Towards a theory of reflexive modernization. In *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, dir. Ulrich Beck et al., 1-55. Stanford: Stanford University Press.

— 2000. Risk society revisited : Theory, politics and research programmes. In *The Risk Society and Beyond: Critical Issues for Social Theory*, dir. B. Adam et al., 211-229. Londres, Sage.

— 2001. *La société du risque : Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Aubier.

Beck, Ulrich, Giddens Anthony et Scott Lash. 1994. *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Stanford: Stanford University Press.

Boissonneault, Julie. 1996. Bilingue/francophone, Franco-Ontarien/Canadien français : choix des marques d'identification chez les étudiants francophones. *Revue du Nouvel Ontario* 20 : 173-192.

Breton, Raymond. 1994. Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires. *Sociologie et sociétés* XXVI, no 1 : 59-69.

Cairns, Alan. 1993. The fragmentation of Canadian citizenship. In *Belonging : The Meaning and Future of Canadian Citizenship*, dir. William Kaplan et al., 181-220. Montréal, McGill-Queen's University Press.

Chambers, Gretta. 1992. *Task Force on English Education*. Rapport au ministre de l'Éducation du Québec.

Churchill, Stacy. 2005. Managing bilingual universities for the survival of language minorities: Lessons from Canadian experience. Communication présentée à la conférence Bi-/Multilingual Universities, Université d'Helsinki.

Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme. 1969. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme – Livre II L'éducation*. Ottawa : Imprimeur de la Reine.

Corbeil, Jean-Pierre, Grenier, Claude et Sylvie Lafrenière. 2007. *Les minorités prennent la parole : résultats de l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle*. No 91-548-XIF au catalogue. Ottawa : Ministère de l'Industrie.

Corbin, Eymard G. et John M. Buchanan. 2005. *L'éducation en milieu minoritaire francophone : un continuum de la petite enfance au postsecondaire – Rapport intérimaire du Comité sénatorial permanent des langues officielles*. Ottawa : Sénat du Canada.

Corcuff, Philippe. 1995. *Les nouvelles sociologies. Constructions de la réalité sociale*. Paris : Nathan.

Côté, Benoît. 2005. *Étude des rapports entre jeunes « francophones » et « anglophones » dans des collèges anglophones du Québec*. Thèse de doctorat (psychologie), Université de Montréal.

Community Table of the National Human Resources Development Committee for the English Linguistic Minority (CNDRHC). 2000. *Community economic development perspectives: needs assessment report of the diverse English linguistic minority*

- communities across Quebec. Huntingdon: Published by the Community Table of the National Human Resources Development Committee for the English Linguistic Minority.
- Dallaire, Christine et Claude Denis. 2005. Asymmetrical hybridities : Youths at Francophone Games in Canada. *Canadian Journal of Sociology* 30, no 2: 143-167.
- Dallaire, Christine et Josianne Roma. 2002. Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada. Bilan des recherches. In *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*, dir. Réal Allard et al., <http://www.acef.ca/liens/crde/articles/18-dallaire.html> (consulté en juin 2007).
- Dalley, Phyllis. 2006. Héritiers des mariages mixtes : possibilités identitaires. *Éducation et francophonie* 31, no 1 : 1-7.
- Darmon, Muriel. 2006. *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- De la Sablonnière, Roxanne et Donald M. Taylor. 2006. Changements sociaux et linguistiques au Québec, une menace seulement pour les anglophones?. In *Le français, langue de la diversité québécoise : une réflexion pluridisciplinaire*, dir. Pierre Georgeault et Michel Pagé, 235-256. Montréal : Québec Amérique.
- Dubé, Paul. 2002. L'espace existentiel des jeunes d'aujourd'hui et les finalités de l'éducation en milieu minoritaire. In *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*, dir. Réal Allard et al., <http://www.acef.ca/liens/crde/articles/01-dube.html> (consulté en juin 2007).
- Dubet, François. 1994. *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- 2002. *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Duquette, Georges. 2004. Les différentes facettes identitaires des élèves âgés de 16 ans et plus inscrits dans les écoles de langue française de l'Ontario. *Francophonies d'Amérique* no 18 : 77-92.
- Duru-Bellat, Marie et Agnès Henriot-Van Zanten. 1992. *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Collin.
- Elias, Norbert. 1991. *La société des individus*. Paris : Fayard.
- Farmer, Diane et Normand Labrie. 2003. Urbanité et immigration : étude de la dynamique communautaire franco-torontoise et des rapports d'inclusion et d'exclusion. *Francophonies d'Amérique* no 16 : 97-106.
- Fédération des jeunes Canadiens français (FJCF). 1991. *À la courte paille : l'opinion des jeunes sur la question de l'accessibilité aux études postsecondaire en français*. Ottawa : FJCF.
- Foucher, Pierre. 1999. Les droits linguistiques au Canada. In *Francophonies minoritaires au Canada*, dir. Joseph Yvon Thériault et al., 307-323. Moncton, Éditions d'Acadie.
- 2007. Legal environment of official languages in Canada. *International Journal of the Sociology of Language* 185: 53-69.
- Gallant, Nicole. 2006. L'école francophone du Nouveau-Brunswick face à la diversité. In *Enjeux et défis de l'immigration au Nouveau-Brunswick : Rendez-vous Immigration*, Actes de la conférence sur l'immigration qui a eu lieu à Saint-Andrews au Nouveau-Brunswick en août 2004, dir. Helene Destrempe et al., 343-373. Fredericton, University of New Brunswick.
- Gauvin, François. 2003. *Languages in Canada and Quebec According to Statistics Canada 2001 Census*. Présentation personnelle adapté de la présentation de J.-P. Corbeil et Louise Marmen, Développement des ressources humaines Canada.
- Gérin-Lajoie, Diane. 2001. Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario. *Éducation et francophonie* 29, no 1 : 125-140.
- 2003. *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury : Prise de parole.
- 2004. La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique* 18, no 1 : 171-179.
- 2006. Liminaire. La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste. *Éducation et francophonie* 31, no 1 : 1-7.
- 2007. Le rôle de l'école dans le développement du rapport à l'identité chez les élèves. Conférence présentée dans le cadre des activités organisées par le CRIEVAT et l'OJS, Université Laval, novembre.
- Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the late Modern Age*. Stanford, Stanford University Press.
- Gouvernement du Québec. 1999. *La situation linguistique dans le secteur de l'éducation en 1997-1998*. In *Bulletin statistique de l'éducation*, numéro 10.
- Harrison, Brian. 1996. Les jeunes et les minorités de langue officielle, 1971 à 1991. Statistique Canada. Cat. no 1-545-XPF. Ottawa, Statistique Canada.
- Hébert, Yvonne. (1995). La scolarisation des francophones canadiens en milieu minoritaire. *Actes du colloque de l'Association francophone d'éducation comparée*, 75-85. Montréal : Les publications de la faculté des sciences de l'éducation.
- Heller, Monica. 1999. Quel(s) français et pour qui? Discours et pratiques identitaires en milieu scolaire franco-ontarien. In *Lenjeu de la langue en Ontario français*, dir. Normand Labrie et al., 129-165. Sudbury : Prise de parole.
- 2003. Franco-Ontarian education and the possibilities for pluralism. In *Crosswords. Language, Education and Ethnicity in French Ontario*, dir. Monica Heller et al., 210-223. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques (ICRML). 2006. *Mémoire présenté par l'ICRML au comité permanent des langues officielles de la chambre des communes*. Moncton, ICRML.
- Jedwab, Jack. 1996. *English in Montreal: A Layman's Look at the Current Situation*. Montréal, Images.
- 2002. *The Chambers Report, Ten Years After: The State of English Language Education in Quebec, 1992-2002*. The Missisquoi Reports, vol. 4. Montréal : The Missisquoi Institute.
- 2006. *Unpacking the Diversity of Quebec Anglophones*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Lafontant, Jean. 2000. Les «je» dans la chambre aux miroirs. *Francophonies d'Amérique*, no 10 : 53-68.
- Lamarre, Patricia. 2005. L'enseignement du français dans le réseau scolaire anglophone : à la recherche du bilinguisme. In *Le français au Québec : les nouveaux défis*, dirs. Alexandre Stefanescu et Pierre Georgeault, 553-568. Montréal: Éditions Fides.
- 2007. Anglo-Quebec Today : looking at community and schooling issues. *International Journal of the Sociology of Language* 185: 109-132.
- Lamarre, Patricia et al. 2002. Multilingual Montreal : Listening to the language practices of young Montrealers. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada* 24, no 3: 47-75.
- Lamoureux, Sylvie. 2005. Transition scolaire et changements identitaires. *Francophonies d'Amérique*, no 20 : 111-121.
- Landry, Rodrigue et Réal Allard. 1997. L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familio-scolaire. *Revue des sciences de l'éducation* 23 : 561-592.

— 1999. L'éducation dans la francophonie minoritaire. In *Francophonies minoritaires au Canada*, dir. Joseph Yvon Thériault, 403-433. Moncton : Éditions d'Acadie.

Landry, Rodrigue, Deveau, Kenneth et Réal Allard. 2006. Vitalité ethno-linguistique et construction identitaire : le cas de l'identité bilingue. *Éducation et francophonie* 31, no 1 : 54-81.

Landry, Rodrigue et Serge Rousselle. 2003. *Éducation et droits collectifs : au-delà de l'article 23 de la Charte*. Moncton : Éditions de la Francophonie.

Magnan, Marie-Odile, Gauthier, Madeleine et Serge Côté. 2006. *La migration des jeunes au Québec : Résultats d'un sondage auprès des anglophones de 20-34 ans*. Montréal : INRS Urbanisation, Culture et Société.

Martel, Angéline. 1993. Compétition idéologique et les droits scolaires francophones en milieu minoritaire au Canada. *Revue canadienne des langues vivantes* 49, no 4 : 734-775.

— 2001. *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire, 1986-2002 : analyse pour un aménagement du français par l'éducation*. Ottawa : Commissariat aux langues officielles.

Mc Andrew, Marie et Paul Eid. 2003a. Les ayants droit qui fréquentent l'école française au Québec : caractéristiques, variations régionales, choix scolaires. *Cahiers québécois de démographie* 32, no 2 : 255-271.

— 2003b. La traversée des frontières scolaires par les francophones et les anglophones au Québec : 2000-2002. *Cahiers québécois de démographie* 32, no 2 : 223-253.

Office québécois de la langue française. 2008. *La langue de l'enseignement : indicateurs pour l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et secondaire, le collégial et l'université*. Québec, Gouvernement du Québec.

Parenteau, Philippe, Magnan, Marie-Odile. et Caroline Thibault. 2006. (sous la direction scientifique de Madeleine Gauthier). *Portrait socio-économique de la communauté anglophone au Québec et dans ses régions*. Montréal, INRS Urbanisation, Culture et Société.

Parsons, Talcott. 1974. La classe en tant que système social : quelques-unes de ses fonctions dans la société américaine. In *Sociologie de l'éducation : textes fondamentaux*, dir. Alain Gras et al., 57-66. Paris : Larousse.

Pilote, Annie. 2004. La construction de l'identité politique des jeunes en milieu francophone minoritaire : le cas des élèves du Centre scolaire communautaire Sainte-Anne à Fredericton. Thèse de doctorat, Université Laval.

— 2006. Les chemins de la construction identitaire : Une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone. *Éducation et francophonie* 34, no 1 : p. 39-53.

— 2007a. Construire son identité ou reproduire la communauté? Les jeunes et leur rapport à l'identité collective. In *La jeunesse au Canada français : Formation, mouvements et identité*, dir. Michel Bock, 82-112. Centre de recherche en civilisation canadienne-française, Ottawa : Université d'Ottawa.

— 2007b. Suivre la trace ou faire son chemin? L'identité culturelle des jeunes en milieu francophone hors Québec. *Revue internationale d'études canadiennes* 36 : 229-251.

Pilote, Annie et Sandra Bolduc. 2007. *L'école de langue anglaise au Québec. Bilan des connaissances et nouveaux enjeux. Document d'interprétation rétrospectif (phase 1)*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques : Moncton.

— Sous presse. *L'école de langue anglaise au Québec. Bilan des connaissances et nouveaux enjeux. Rapport des tables-rondes sur l'éducation (phase 2)*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques : Moncton.

Pilote, Annie, Bolduc, Sandra et Karine Vieux-Fort. 2007. Quebec's Anglo Community through the Eyes of Youth. Conférence présentée dans le cadre des activités du *Literary and Historical Society of Quebec*. Morrin Cultural Center, décembre.

Pilote, Annie et Marie-Odile Magnan. Sous presse. L'école de la minorité francophone au Canada : L'institution à l'épreuve des acteurs. In *Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations : L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada*, dir. Joseph Yvon Thériault et al.. Montréal : Fides.

Sommet des communautés francophones et canadiennes (SCFA). 2007. *Mille regards, une vision - Actes du sommet des communautés francophones et canadiennes*. Ottawa : Fédération des communautés francophones et acadiennes, octobre.

Statistique Canada. 2001. Recensement 1996, no 93F0028XDB96000 et Recensement 2001, no 97F0008XCB2001005. Données compilées par la direction de la population et de la recherche du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration.

Stevenson, Garth. 1999. *Community Besieged. The Anglophone Minority and the Politics of Quebec*. Montréal et Kingston: McGill-Queen's University Press.

Théberge, Mariette. 1998. L'identité culturelle d'étudiants de la formation à l'enseignement : sentiments et référents identitaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill* 33, no 3 : 265-283.

Thériault, Joseph Yvon. 1995. *L'identité à l'épreuve de la modernité*. Moncton : Éditions d'Acadie.

Wiborg, Agnete. 2001. Education, mobility and ambivalence. Rural students in higher education. *Young: Nordic Journal of Youth Research* 9, no 1: 23-40.



The Largest  
Canadian-Owned  
Polling  
and Marketing  
Research  
Firm

**Excellence**

**Expertise**

**Efficiency**



A superior market research  
quality with an exceptional  
customer service and a  
rapid turnaround time

**Leger**  
MARKETING

Pour assurer le développement de votre marque, créer des outils de communication qui vendent ou faire de votre site web un succès...

**100%**  
**sans diva**

Ça prend de grandes  
**idées.**

**Pas de gros égos.**

You want to take your brand to the next level, create marketing tools which sell, make your website stand out...

**100%**  
**ego free**

That takes big  
**ideas.**

**Not big egos.**