

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^e 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^e et de 12^e 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.				7,93
10 à moins de 30 %	N	20	188	1 439	1 647
	%	1,2%	11,4 %	87,4%	25,1 %
	Moy.				7,97
30 à moins de 50 %	N	21	104	664	789
	%	2,7%	13,2 %	84,2%	12,0 %
	Moy.				7,88
50 à moins de 70 %	N	11	76	519	606
	%	1,8%	12,5 %	85,6%	9,2 %
	Moy.				7,90
70 à moins de 90 %	N	38	155	707	900
	%	4,2%	17,2 %	78,6%	13,7 %
	Moy.				7,55
90 et plus	N	220	434	724	1378
	%	16,0%	31,5 %	52,5%	21,0 %
	Moy.				6,27
Total	N	321	1 115	5 136	6 572
	%	4,9%	17,0 %	78,1%	100,0 %
	Moy.				7,53

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

	IDENTITÉ BILINGUE			
	FAIBLE	MODÉRÉE	FORTE	SCORE MOYEN ¹
DEUX PARENTS FRANCOPHONES (N = 3 616 = 60,7 %)				
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
Total	7,1%	19,5%	73,4%	7,64
UN PARENT FRANCOPHONE (N = 1 720 = 28,9 %)				
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
Total	1,2%	10,8%	88,0%	8,04
AUCUN PARENT FRANCOPHONE (N = 619 = 10,4 %)				
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
Total	2,7%	21,0%	76,3%	7,30
TOTAL (N = 5 955)				
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
Total	5,0%	17,1%	77,9%	7,52

¹ 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 anglo-dominante. 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 anglo-dominants 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 ethno-langagière 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 ethno-langagière 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 ¹
	FAIBLE	MODÉRÉE	FORTE	
DEUX PARENTS FRANCOPHONES (N = 3 127 = 60,1%)				
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
Total	27,1%	72,7%	0,2%	6,01
UN PARENT FRANCOPHONE (N = 1582 = 30,4%)				
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
Total	2,7%	95,2%	2,1%	4,86
AUCUN PARENT FRANCOPHONE (N = 497 = 9,5%)				
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
Total	2,4%	87,3%	10,3%	4,29
TOTAL (N = 5206)				
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
Total	17,3%	80,9%	1,7%	5,48

¹ 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 : FNCSEF.
- Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSEF). (2005). Le printemps de l'éducation promis par l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés. Ottawa : FNCSEF.
- 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^e 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 Gallant¹ 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 mieux² ; 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-même³. 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-Brunswick⁴ 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 groupe⁵. 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 communautaires⁶. 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 répondant⁷.

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»⁸. 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 ici⁹. 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 Québec¹⁰. Pour Kymlicka, une minorité nationale est un regroupement humain, minoritaire dans un État donné¹¹, 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 territoire¹² 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)¹³. 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 fait¹⁴. 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 acquiert, 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 »¹⁵. 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 non¹⁶.

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'entretien¹⁷.

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 saskatchewanaise. 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^e 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 francophones¹⁸; 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 »¹⁹.

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 discuter²⁰.

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 abordions 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 dire²¹, de nombreux méthodologues traitent de ce phénomène comme une distorsion à laquelle il faut remédier²². 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 qualitatives²³. 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/Fransaskois²⁴.

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

originaires 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)²⁵

- 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 secondaire²⁶.
- 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 « mixte » 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 ²⁷	ACADIE		FRANSASKOISIE	
	REPRÉSENTATION CIVIQUE	ETHNIQUE	REPRÉSENTATION CIVIQUE	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)²⁸.

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 Fransaskoisie²⁹. 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 thème³⁰.

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 jeunes³¹. 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 francophonie³², 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 Plaines³³. [...] 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 monde³⁴. Pour le Canada, les répondants mentionnent Ottawa (S6, PA2), Edmonton (S6) ou Vancouver (IPE1)³⁵. 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 déterritorialisée³⁶. 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^e conférence nationale Métropolis, Halifax, document vidéo disponible en ligne : 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.
- 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^e 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^e 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^{re} 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^e 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^e 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, Laczo (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.

¹⁸ 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 ».

¹⁹ 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.

²⁰ 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 ».

²¹ 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.

²² 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).

²³ 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.

²⁴ 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.

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

²⁶ 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.

²⁷ 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.

²⁸ 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.

²⁹ Dans les deux terrains, les répondants mentionnent aussi, quoique de manière secondaire, les avantages pour le développement économique. Comparaison avec OMFI ou ÉEC.

³⁰ 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.

³¹ 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.

³² Pour une description plus détaillée des représentations du territoire dans le corpus acadien voir Gallant (2007).

³³ 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.

³⁴ 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).

³⁵ 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.

³⁶ 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

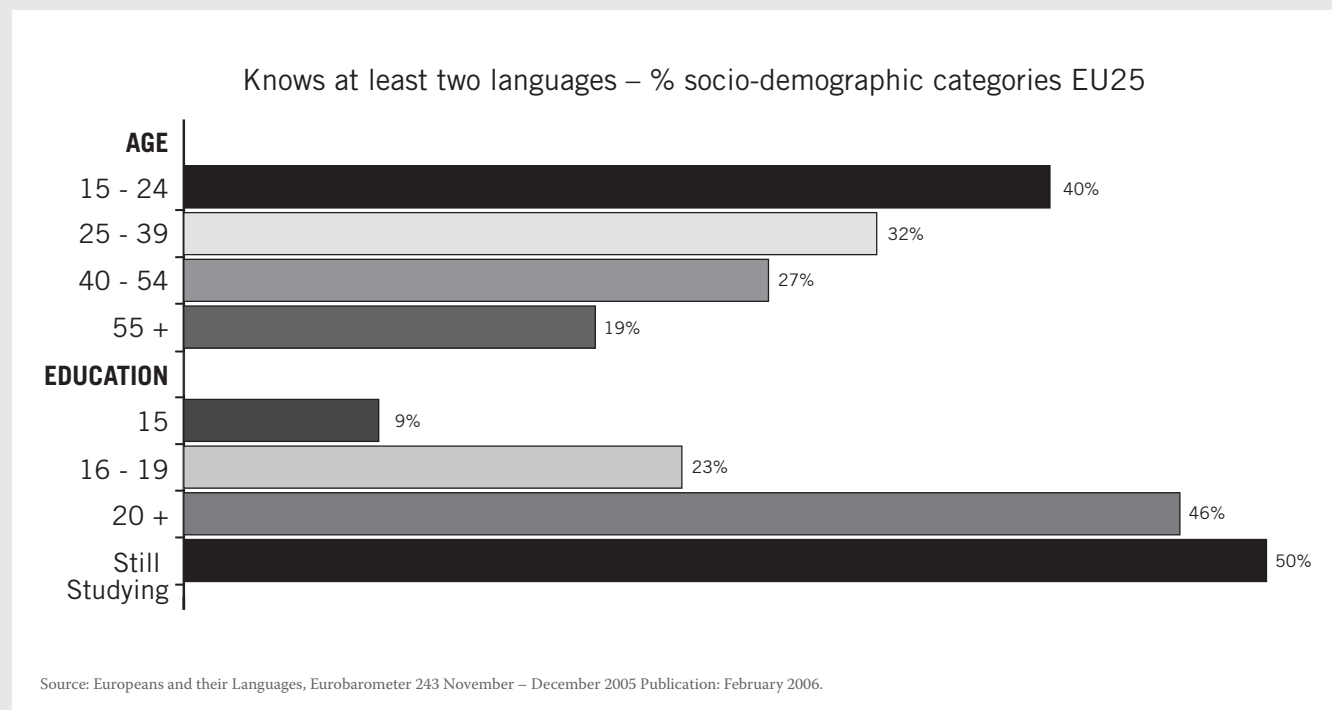


TABLE 7: Percent reporting knowledge of English and French amongst persons aged 15 to 24 years by mother tongue (English, French or Other), Canada, 2006

	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 ?¹

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 Canada².

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 postsecondaire³.

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 Italophones, 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 2004⁴. 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*⁵ 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* ». ⁶ 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 » (Lamarque 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

- ¹ 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.
- ² 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.
- ³ 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.
- ⁴ 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.
- ⁵ 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.
- ⁶ 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/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.