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 Canada[2].

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-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.

« 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. »

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 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 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 liberté* 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 th Charter, since school is the first and foremost institution where a language and a culture can be transmitted »* (p. 61). En bref, l'article 23 reconnaît le droit à l'instruction dans la langue de la minorité et vise : 1) la transmission des valeurs linguistiques et culturelles (dans un établissement de la minorité) ainsi que 2) la réduction des pouvoirs de domination du groupe majoritaire (droit exclusif de gestion). Plus que la simple exigence d'enseignement dans la langue de la minorité, cet article établit que la survivance et le développement du groupe et de sa culture dépendent d'un milieu de vie dans la langue de la minorité qui se concrétise par un établissement scolaire de langue officielle géré exclusivement par la minorité.

Précisons que c'est à travers des jugements rendus par les tribunaux que ces droits ont pu être mis en œuvre de façon concrète à travers le pays. Selon Foucher (2007), *l'arrêt Mahé et als.* c. *Alberta* est un fondement de la jurisprudence en éducation des minorités de langue officielle. Ce jugement rendu par la Cour suprême du Canada en 1990 établit que l'objectif du droit à l'instruction dans la langue de la minorité est de maintenir les deux langues officielles du Canada ainsi que les cultures qu'elles représentent. Plus que la simple obligation d'offrir l'enseignement dans la langue de la minorité, le droit stipule que la survivance et le développement du groupe et de sa culture dépendent d'un milieu de vie qui se concrétise par un établissement scolaire géré exclusivement par la minorité. Il en résulte aujourd'hui un système d'éducation francophone qui a énormément progressé. En effet, on compte aujourd'hui 654 écoles francophones accueillant plus de 135 000 élèves dans les provinces et territoires (excluant le Québec) (ACELF 2008). Au plan des systèmes éducatifs, notons qu'il y a désormais des conseils scolaires francophones dans chaque juridiction majoritairement anglophone, des écoles françaises dans la majorité des grandes villes ainsi que des divisions francophones au sein de la plupart des ministères de l'éducation au Canada (Foucher 2007). Notons toutefois que l'éducation étant une compétence provinciale, il en résulte des histoires propres à chaque communauté ainsi que des réalités spécifiques aux divers milieux où évoluent les francophones à travers le Canada.

Malgré les avancées réalisées grâce aux droits scolaires, Landry et Rousselle (2003) insistent dorénavant sur la nécessité d'aller «[…] au-delà de l'article 23 pour assurer un système d'éducation complet et efficace » (p. 79). Nous convenons avec ces auteurs des limites de ces droits scolaires en ce qui a trait à deux secteurs clés en éducation: la petite enfance et l'enseignement postsecondaire. Jusqu'à présent les chercheurs se sont surtout intéressés à l'enseignement concerné par l'article 23 (et la loi 101 en ce qui concerne le Québec), c'est-à-dire aux niveaux primaire et secondaire. Or, les périodes de la petite enfance (0-6 ans) et de la jeunesse (15-30 ans) sont fondamentales au plan de la formation des identités et donc, à l'avenir des minorités de langue officielles au Canada. Nous convenons que des services à la petite enfance offerts dans la langue de la minorité permettraient de mieux préparer l'entrée de certains élèves à l'école de la minorité en assurant une socialisation linguistique précoce. Toutefois, l'identité linguistique et culturelle n'est pas complètement forgée à la fin des études secondaires. C'est pourquoi, dans cet article, nous traiterons principalement des défis posés à l'éducation vis-à-vis des jeunes au cours de leurs transitions vers la vie adulte en particulier celle qui couvre le passage du système d'enseignement secondaire au postsecondaire[3].

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-subventionnées, 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'éducation. Les restrictions quant à l'accès aux écoles de langue anglaise contribuent non seulement à amplifier un sentiment de perte de pouvoir institutionnel au sein de la communauté anglophone, mais elles mènent également à une chute importante des effectifs scolaires qui fragilise le réseau scolaire. En guise d'illustration, les inscriptions dans les écoles de langue anglaise au Québec sont passées de 250 000 en 1972 à 108 000 en 1990, représentant une chute de 57 % (Chambers 1992). Des données compilées par Béland (cité par Lamarre 2007) montrent que les inscriptions à l'école anglaise sont passées de 16,3 % de l'effectif étudiant total au Québec en 1977 à 9,6 % en 1992 pour ensuite remonter à 11,2 % en 2004[4]. 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 les possibilités et les 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 ; l'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 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

« 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. »

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 à 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 », anglophones, 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 reconnaissaient 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 » (Lamarre 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 concoure 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 les 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'apprêtent 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 concoure 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-

nent 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). Quoi qu'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.acelf.ca/c/outils/carte.html (consulté en avril 2008).

Allard, Réal. 2005. Un nouvel élan pour la dualité linguistique, élan "nouveau" pour la recherche en éducation en milieu minoritaire. In *Le plan d'action pour les langues officielles : perspectives de recherche,* dir. Éric Forgues *et al.,* 18-26. Moncton : Université de Moncton.

Amit-Talai, 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 Bynner. *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. R*apport 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 : Ministre 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 prospectives, dir Réal Allard *et al.,* http://www.acelf.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 prospectives*, dir. Réal Allard *et al.,* http://www.acelf.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 Destrempes *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 *L'enjeu 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 ethnolinguistique 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.