

Franchir les frontières scolaires, franchir les frontières identitaires ?

De l'école anglaise vers l'université francophone au Québec

Marie-Odile Magnan

Volume 31, numéro 2, 2010

Figures noires
Black Images

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/039373ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/039373ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association Canadienne d'Ethnologie et de Folklore

ISSN

1481-5974 (imprimé)
1708-0401 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Magnan, M.-O. (2010). Franchir les frontières scolaires, franchir les frontières identitaires ? De l'école anglaise vers l'université francophone au Québec. *Ethnologies*, 31(2), 289–312. <https://doi.org/10.7202/039373ar>

Résumé de l'article

Les anglophones du Québec ont toujours constitué une minorité démographique. Or, ce n'est que dans les années 1970 que ce groupe commence à se percevoir comme une minorité linguistique. Alors que la « communauté » anglophone continue aujourd'hui de faire partie des « référents imaginés » du Québec, qu'en est-il exactement des acteurs sociaux qui la composent et qui contribuent eux aussi à la construction du social et des identités québécoises? L'école de langue anglaise, constituant l'un des principaux vecteurs permettant la préservation (ou la création) d'un sentiment d'appartenance au groupe anglophone, remplit-elle ce rôle de socialisation à une appartenance collective? Par une approche constructiviste et interactionniste de la formation des identités, cet article traite du rôle de l'école de langue anglaise dans le processus de construction identitaire des jeunes adultes. Il porte spécifiquement sur la formation de l'identité chez les jeunes adultes qui ont effectué une « traversée des frontières scolaires » – chez les jeunes qui sont passés de l'école secondaire anglaise vers l'université francophone. Par une analyse de 10 entretiens qualitatifs, nous abordons l'expérience sociale et identitaire que retiennent les jeunes issus de l'école anglaise après avoir effectué une mobilité linguistique scolaire, c'est-à-dire après leur passage de l'école anglaise vers l'université francophone (et donc vers de nouveaux rapports d'altérité). Le principal résultat de recherche est le suivant : l'expérience de l'école de langue anglaise dans un Québec majoritairement francophone constituera toujours, chez les jeunes que nous avons interrogés, un repère de leur construction identitaire – un repère duquel ils se rapprocheront ou se distancieront au cours de leur trajectoire biographique.

FRANCHIR LES FRONTIÈRES SCOLAIRES, FRANCHIR LES FRONTIÈRES IDENTITAIRES ?

De l'école anglaise vers l'université francophone au Québec

Marie-Odile Magnan
Université Laval

Les anglophones du Québec ont toujours constitué une minorité démographique. Formant le quart de la population au moment de la création de la Confédération, cette proportion n'a cessé de décliner, si bien qu'en 2006, les anglophones forment seulement 8,2% de la société québécoise¹. Or, le groupe des anglophones du Québec ne commence à se percevoir comme une minorité linguistique que dans les années 1970 ; détenant auparavant les rênes du pouvoir économique et politique, les anglophones avaient jusqu'alors le sentiment d'appartenir à une majorité (Caldwell et Waddell 1982). L'élection du Parti québécois, l'adoption de la loi 101 et l'apparition du vocable « Québécois » poussent ainsi les anglophones à redéfinir leur identité.

Peu d'études ont porté jusqu'à présent sur le rôle de l'école de langue anglaise dans la (re)production d'un sentiment d'appartenance à la « communauté anglophone » et dans le maintien des frontières entre anglophones et francophones (Mc Andrew et Proulx 2000 ; Lamarre 2007). Or, ces dernières années, les écoles de langue anglaise se sont révélées fort préoccupées par leur statut minoritaire ainsi que par leur survie linguistique et culturelle (Mc Andrew sous presse). Ce n'est que tout récemment que quelques chercheurs ont abordé la question de la construction identitaire des jeunes en milieu scolaire anglophone (Gérin-Lajoie 2007 ; Vieux-Fort et Pilote sous presse), alors que d'autres se

1 . La variable « langue maternelle » est considérée ici pour définir le groupe anglophone du Québec (Statistique Canada 2007).

sont plutôt penchés sur les divers acteurs (principalement les parents de langue anglaise et les intervenants scolaires) impliqués dans le phénomène de la « traversée des frontières »² des jeunes ayants droit³ à l'école anglaise vers le système scolaire francophone (Laperrière et Lamarre 2004). Or, l'étude de ces jeunes ayants droit à l'école anglaise fréquentant plutôt une institution scolaire de langue française (que ce soit au niveau primaire, secondaire, collégial ou universitaire) est une problématique demandant à être approfondie ; en effet, elle se révèle pertinente à la fois au plan des rapprochements intergroupes, et au plan de la transformation des frontières ethniques et des identités collectives dans l'interaction quotidienne.

Cet article examine le rôle de l'école de langue anglaise dans le processus de construction identitaire des jeunes adultes. Il porte spécifiquement sur la formation de l'identité chez les jeunes adultes qui ont effectué une « traversée des frontières scolaires » — chez les jeunes qui sont passés de l'école secondaire anglaise vers l'université francophone. Par une analyse de dix entretiens qualitatifs, cet article aborde l'expérience sociale et identitaire que retiennent les jeunes issus de l'école anglaise après avoir effectué une mobilité linguistique scolaire, c'est-à-dire après leur passage de l'école anglaise vers l'université francophone (et donc vers de nouveaux rapports d'altérité).

C'est à la lumière d'une lecture constructiviste de la formation des identités, réhabilitant la place de la subjectivité dans la construction du social que nous avons analysé nos données (Corcuff 1996). Nous concevons l'identité comme une expérience sociale inachevée, résultant du « travail » continu de l'acteur construisant son unité à l'aide de différents éléments de sa vie sociale (Dubet 1994). Nous concevons le jeune adulte comme un acteur social participant pleinement à sa construction identitaire à l'aide des structures sociales, de sa subjectivité et de ses interactions quotidiennes. À l'instar de Vieux-Fort et Pilote (sous presse), nous postulons que l'expérience sociale de l'école de langue anglaise dans un Québec majoritairement francophone constituera toujours, chez les jeunes que nous avons interrogés, un ancrage de leur construction identitaire, voire de leur parcours biographique (Kaufmann 2004 ; Giddens 1991).

2. Il est à noter que cette expression revient ici à Mc Andrew et Eid (2003).

3. Au sens de la loi 101, les *ayants droit* à l'école publique anglaise (primaire et secondaire) doivent répondre au critère suivant : avoir un parent ayant reçu la majorité de son enseignement primaire en anglais au Canada.

Avant d'entamer l'analyse, nous situerons d'abord nos résultats de recherche au sein de l'univers sociohistorique et institutionnel concernant la minorité anglophone du Québec, en évoquant notamment l'évolution du système d'éducation de langue anglaise au Québec. Par la suite, nous préciserons davantage notre approche théorique et méthodologique avant de présenter les diverses configurations de parcours identitaires que nous avons repérées dans notre corpus. Puis, nous terminerons par un résultat inductif ayant émergé de nos données : à savoir l'existence d'une « communauté imaginée » (Anderson 2002) anglophone à Québec à travers les interactions scolaires qu'entretiennent les acteurs sociaux issus de l'école anglaise avec le Hors-groupe francophone. Nous aborderons alors l'ethnicité comme étant le produit de l'interaction sociale, nous inspirant principalement de l'approche développée par l'anthropologue Fredrik Barth (2008).

Évolution de l'imaginaire partagé des Anglo : « de majoritaires à minoritaires »⁴

La « communauté imaginée » (Anderson 2002) des anglophones s'est transformée à travers le temps. De 1759, année de la Conquête, à la Seconde Guerre mondiale, « la question anglaise ne se [pose] pas » (Simard 1983 : 397). Les anglophones du Québec se définissent plutôt par leur loyauté envers l'Empire britannique (Jedwab 2002a). L'opposition entre les « Canadiens » et les Canadiens français catholiques ne favorise pas l'émergence d'une identité propre aux anglophones résidant sur le territoire québécois. C'est aussi le moment où ceux que l'on nomme à l'époque les « British Canadians » ont l'impression d'appartenir à un groupe majoritaire. La majorité britannique et protestante domine les représentations de l'identité collective des « Canadiens ».

À partir des années 1960, plusieurs événements politiques contribuent à l'avènement d'une nouvelle étape pour l'identité anglophone au Québec, à savoir l'intervention du gouvernement provincial au sein d'une communauté jusque-là autogérée ainsi que l'intensification du nationalisme québécois. Cette période d'émergence de l'Autre francophone est marquée par un basculement identitaire. Les anglophones passent d'une conscience d'appartenir à un groupe

4. Il est à noter que cette expression revient à Caldwell et Waddell (1982).

majoritaire à une conscience d'appartenir à un groupe minoritaire ; se pose alors la question de « l'identité anglo-québécoise », un nouveau terme inventé par les intellectuels de l'époque (Caldwell et Waddell 1982). Le passage du terme Canadien français à celui de Québécois oblige les anglophones du Québec à se redéfinir.

S'amorce alors une phase de transition. Certains intellectuels développent la thèse suivante : cette période de flou, voire même d'absence identitaire, se reflète dans le fait que le Québec anglais n'a plus d'intelligentsia (auparavant britannique et protestante) attitrée à la construction de son identité collective (Caldwell 1992). Malgré l'existence de thèses développées par les chercheurs pour caractériser l'état identitaire du Québec anglais, il reste que la « communauté imaginée » de la minorité anglophone et, surtout, les acteurs sociaux la composant, ont fait l'objet de peu d'études depuis les années 1980.

À la suite de l'apparition récente, chez les anglophones du Québec, du sentiment de former une minorité, plusieurs changements se sont produits au sein de la communauté. L'apparition de la fibre nationaliste québécoise dans les années 1970 s'accompagne d'un déclin démographique en ce qui a trait à la population anglophone. C'est principalement l'émigration interprovinciale qui explique le déclin démographique récent du Québec anglais (Marmen et Corbeil 1999). Les recherches démontrent que les jeunes anglophones de 25 à 34 ans ont davantage tendance à quitter le Québec ou à souhaiter quitter le Québec que leurs aînés (Statistique Canada 2001). 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 (Jedwab 2006). Il est intéressant cependant de se pencher sur les données du dernier recensement (2006) qui révèlent un changement : depuis 2001, on observe chez la minorité anglophone un taux d'accroissement de 2,7% (Statistique Canada 2007). Considérant ce revirement de situation — pouvant cependant n'être qu'éphémère —, il est d'autant plus pertinent d'étudier les anglophones qui restent dans la province et qui contribuent à la construction du social au sein de la société québécoise.

La minorité anglophone se caractérise également par un niveau de bilinguisme et de multilinguisme accru. En 2001, 67,2% des anglophones affirmaient pouvoir converser dans les deux langues officielles canadiennes (Parenteau et al. 2006). Ce bilinguisme s'accompagne d'un sentiment d'appartenance aux deux communautés linguistiques

(francophone et anglophone) de l'ordre de 40% (Corbeil et al. 2007). Il faut toutefois souligner la diversité régionale caractéristique du groupe anglophone. En effet, nous verrons plus loin que les anglophones de la région de Québec se distinguent par une utilisation accrue du français comparativement aux anglophones de Montréal.

Évolution de l'école de langue anglaise au Québec : l'impact de la loi 101

L'éducation dans la langue anglaise constitue l'un des principaux vecteurs pouvant permettre la préservation ou la création d'un sentiment d'appartenance au groupe anglophone. À l'extérieur de Montréal, l'école constitue le lieu principal de rencontre quotidien de la minorité. Or, l'école joue un rôle crucial dans la formation des identités collectives modernes. L'école de la minorité anglophone remplit-elle ce rôle de socialisation à une appartenance collective ?

Depuis la Révolution tranquille, plusieurs changements ont marqué l'école de langue anglaise — des changements ayant suivi « l'évolution des rapports entre les communautés linguistiques » (Pilote et Bolduc 2007 : 2). Dès les années 1960, la langue (plutôt que les questions religieuses ou économiques) devient le principal objet de litige entre anglophones et francophones du Québec ; la crise de Saint-Léonard⁵ marque notamment la fin d'une certaine harmonie sociale. Un conflit éclate alors entre ceux qui désirent intégrer les immigrants au réseau scolaire francophone et les italo-phones, qui réclament l'enseignement en anglais comme moyen d'ascension sociale.

Dans la foulée de ces insatisfactions, plusieurs lois entrent en vigueur (dont les Loi 63 et 22) jusqu'à l'avènement de la Loi 101 en 1977 — une loi proclamant le français comme unique langue officielle du Québec et unique langue devant être visible (sur les formulaires gouvernementaux, les affiches, les menus des restaurants, etc.). Elle

5. La crise de Saint-Léonard est un conflit qui éclate dans les années 1960 suite à la demande des italo-phones de Saint-Léonard de scolariser leurs enfants en anglais. La confrontation a lieu entre deux groupes d'intérêt : « D'une part, le *Mouvement pour l'intégration scolaire (MIS)* cherche à promouvoir l'intégration des nouveaux arrivants au réseau scolaire francophone, alors que d'autre part, les italo-phones, sous la bannière de la *Saint Léonard English Catholic Association of Parents*, font valoir le libre choix de la langue d'enseignement » (Pilote et Bolduc, 2007 :13). Selon plusieurs auteurs, la crise de Saint-Léonard a contribué à lier les communautés linguistiques l'une contre l'autre.

décète le français comme langue de l'enseignement au Québec (les écoles privées non subventionnées, les collèges et les universités n'y étant cependant pas assujettis). L'article 73 de la Charte québécoise de la langue française, ayant pour objectif d'intégrer les nouveaux arrivants à l'école de langue française, n'accorde l'accès au système d'éducation de langue anglaise qu'à la minorité anglophone actuelle (c'est-à-dire déjà existante). Selon les interprétations juridiques en vigueur, les ayants droit à l'école publique anglaise (primaire et secondaire) doivent répondre à ce critère : avoir un parent ayant reçu la majorité de son enseignement primaire en anglais au Canada. Les anglophones, qui avant la réforme Parent détenaient le contrôle local de leurs écoles, se retrouvent alors en perte de pouvoir institutionnel.

À la suite de ces mutations, à quoi ressemble le système scolaire anglophone en 2009 ? En ce qui concerne le système d'enseignement public, le réseau anglophone compte 177 écoles primaires, 69 écoles secondaires, neuf établissements d'enseignement collégial et trois universités. Au niveau primaire et secondaire, les effectifs des institutions scolaires anglophones totalisent 10% de la population totale des écoles primaires et secondaires du Québec (Lamarre 2005).

Après l'entrée en vigueur de la Loi 101, le nombre d'inscriptions dans le réseau anglophone diminue. Les effectifs scolaires des écoles anglaises augmentent cependant de nouveau dans les années 1990. Des changements juridiques expliquent entre autres cette récente croissance : des clauses de la loi 101 sont amendées en ce qui a trait aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage sévères et aux étudiants séjournant temporairement au Québec. Puis, les mariages entre francophones et anglophones ainsi qu'entre allophones et anglophones contribuent à l'augmentation du nombre d'ayants droit (surtout francophones). Ces variations au sein de la clientèle scolaire ont comme conséquence de réduire la proportion d'anglophones dans les écoles anglaises (principalement à l'extérieur de Montréal). Cette forte présence francophone dans les écoles anglaises à l'extérieur de la région de Montréal a des implications sur la mission même du réseau scolaire anglophone alors que l'on observe une transformation des frontières entre les deux groupes linguistiques. Selon nous, malgré ces nouvelles réalités, l'expérience sociale de l'école de langue anglaise dans un Québec majoritairement francophone est susceptible de forger une appartenance au groupe anglophone et de marquer la construction identitaire des jeunes.

À la lumière de cette mise en contexte, nous avons cru pertinent de suivre les élèves qui ont fréquenté l'école anglaise au secondaire à travers leurs parcours postsecondaires. En effet, au niveau secondaire le jeune se situe à une étape de la vie où tout est incertain (l'adolescence). C'est principalement durant la période de l'« emerging adulthood » (entre 18 et 25 ans) que la clarification de l'identité personnelle prendrait place (Arnett 2007) — à l'aide de la perception subjective du jeune adulte et à l'aide des transitions qu'il franchit (Molgat 2007). L'évolution de l'identité au postsecondaire serait 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 ... positions » (Wiborg 2001 : 25).

L'éducation postsecondaire constitue un élément clé de la socialisation d'un nombre important de jeunes. Cette étape concourt de près à la consolidation des appartenances. L'éducation peut en effet amener les jeunes à réviser la vie sociale à la lumière de nouvelles alternatives, ceci pouvant contribuer au développement d'appartenances (ou de non-appartenances) à de nouveaux groupes sociaux.

Le phénomène de la construction identitaire des jeunes anglophones implique d'emblée que l'on s'intéresse à la subjectivité des acteurs sociaux. Nous optons donc pour une perspective épistémologique réhabilitant la place de la subjectivité dans la construction du social. Cette perspective met l'accent sur la construction sociale de la réalité, refusant l'opposition entre ce qui est objectif et subjectif (Corcuff 1995).

De l'identité personnelle vers la construction du social

Depuis les années 1970, l'identité est une notion largement employée. Cet engouement s'explique principalement par le fait que depuis le milieu du XXe siècle l'identité est davantage perçue comme une construction, se forgeant par un processus réflexif, dans une dynamique où le rapport à l'autre joue un rôle central. Désormais, « l'identité n'est plus considérée par les chercheurs comme ... un attribut immuable de l'individu » (Ruano-Borbalan 2004 : 1). Les théories identitaires reposent sur cette toile de fond. Cependant, les sociologues contemporains ne travaillent pas tant sur la définition à donner au concept d'identité que sur le processus de construction identitaire. Or,

les théoriciens de l'identité ne s'entendent pas tous sur la place que prend l'identité dans l'articulation subjectivité/objectivité :

[Il y a] un affrontement entre tenants des déterminations sociales et culturelles d'un côté, du libre-arbitre et de la créativité personnelle de l'autre (Kaufmann 2004 : 43).

Considérant notre objet d'étude — la construction identitaire des jeunes adultes lors de leurs parcours postsecondaires — nous faisons le choix de partir de la subjectivité des acteurs sociaux plutôt que des structures sociales. La période de l'« *emerging adulthood* » se caractérise par une diversité de parcours, étant moins structurée par les institutions comparativement aux autres phases de la vie. C'est selon cette perspective que nous avons élaboré notre recherche pour ensuite explorer les repères collectifs qu'utilisent ces jeunes dans leur auto-définition.

Notre cadre théorique rejoint principalement la théorie de Kaufmann pour qui les individus en questionnement identitaire interviennent pour construire leur réalité sociale: « C'est en subordonnant des fragments du monde matériel et social [que la subjectivité] se constitue, bricolant, et saisissant des opportunités pour inverser le rapport objectif/subjectif, pour que les contraintes se transforment en ressources, manipulées par le sujet » (Kaufmann 2004 : 91). C'est la subjectivité qui concourt avant tout à la « fabrication moderne des identités » (92) ; c'est le travail identitaire qui organise les aspects objectifs du social.

C'est à travers les contradictions sociales que le sujet se crée une identité structurante. Construire son identité devient ainsi une obligation permettant d'éviter l'anomie et l'incapacité d'action. Les décisions auxquelles les individus sont contraints constituent un moyen de préparer les actions futures mobilisées en fonction de la biographie de l'individu. Ainsi, selon Kaufmann, l'identité constitue le moteur de l'action sociale.

Accusant le courant interactionniste symbolique de ne pas considérer le contexte historique de la production identitaire, Kaufmann présente la notion de *self-schema*, une notion tenant compte de l'expérience passée de l'individu :

[les *self-schemas*] résultent en effet ... de l'histoire de la personne. Ils ne sont au fond que le reflet d'expériences de confrontations avec

divers contextes enregistrés sous forme de cadres de détermination des actions futures (2004 : 77).

La subjectivité des individus est contrainte par les self-schemas ; les sujets sociaux sont « quotidiennement construits par leur propre histoire ... dans un dialogue continuuel entre présent et passé secrètement mémorisé » (77). Dans la modernité, les individus sont guidés par leur parcours biographique.

Étude de cas : les jeunes de la ville de Québec

La population à l'étude est celle des jeunes adultes (de 20 à 29 ans) qui ont fait leurs études secondaires en anglais et leurs études universitaires en français dans le contexte local de la ville de Québec. Plusieurs raisons justifient cette étude de cas. D'une part, l'ensemble de la minorité anglophone de la Capitale-Nationale se distingue fortement de celle de Montréal. Elle se caractérise par un niveau d'identification plus élevé au groupe francophone (Corbeil et al. 2007) et par un taux plus élevé de bilinguisme (89,4%). Environ 40% des anglophones de Québec sont issus d'un couple exogame (c'est-à-dire d'un couple mixte sur le plan linguistique) (Jedwab 2002b). D'autre part, ces mélanges linguistiques ont un impact sur la population estudiantine de la région alors que les anglophones s'inscrivent davantage dans les écoles francophones et que les pourcentages de francophones et d'anglophones dans les écoles de langue anglaise sont respectivement de 63% et 37% (Jedwab 2002b). Ainsi, la minorité anglophone de Québec, évoluant dans un contexte majoritairement francophone, traverse les frontières linguistiques de façon quotidienne — que ce soit dans les lieux publics, à l'école ou à la maison. Cette situation est susceptible selon nous de donner lieu à des bricolages identitaires riches et complexes chez les jeunes adultes.

Méthodologie

Compte tenu de la nature de notre questionnement et de notre cadre théorique, nous avons adopté une approche qualitative. Ce choix permet d'explorer la subjectivité des acteurs sociaux à travers leurs parcours. L'outil de collecte est l'entretien individuel semi-dirigé. Cette méthode permet d'amener les jeunes adultes interrogés à faire un retour réflexif sur la façon dont leur construction identitaire s'est transformée au cours de leur trame biographique. Nous avons eu recours à la méthode d'échantillonnage non probabiliste, c'est-à-dire à la méthode

« boule de neige » pour recruter les participants. Trois dimensions ont été explorées lors des entretiens : 1) parcours scolaires et familiaux durant l'enfance et l'adolescence ; 2) parcours post-secondaires ; 3) parcours identitaires.

La recherche sur le terrain s'est déroulée entre les mois d'avril 2008 et de mars 2009⁶. Le corpus comprend dix entretiens. La durée des entrevues varie entre soixante et cent trente-cinq minutes. Sur dix répondants, huit sont de sexe féminin. En ce qui concerne leur âge, huit d'entre eux ont entre 20 et 22 ans et deux ont 26 ans. Quant aux parcours scolaires, cinq répondants ont étudié à l'école secondaire Quebec High School (QHS) et cinq à l'école secondaire St-Patrick. Tous les répondants ont étudié au cégep anglophone St-Lawrence à Québec. En ce qui a trait au niveau d'études universitaires, seule une étudiante est aux études supérieures (les neuf autres étant inscrits à des programmes de premier cycle) ; puis, il faut souligner que cinq répondants ont choisi un programme dispensé en anglais à l'Université Laval et une répondante a choisi un programme offrant quelques cours en anglais. Quelque huit répondants proviennent d'un foyer mixte où l'un des parents est francophone, l'autre anglophone, et deux répondants proviennent d'un foyer francophone. Enfin, cinq entrevues ont été menées majoritairement en anglais et cinq en français.

Comme notre objet d'étude porte sur la modulation identitaire des jeunes tout au long de leur parcours biographique, nous avons opté pour une analyse plus globalisante faisant appel à l'élaboration de fiches synthèses pour chaque informateur. Cette façon de procéder a permis de situer les données qualitatives recueillies au sein de l'univers familial, scolaire et identitaire de chaque individu interrogé. En recherche qualitative, cette relocalisation des données est nécessaire puisque « l'étude de la construction sociale des discours [est un] préalable au moment d'analyse dans la recherche sociale » (Sabourin 2003 : 366). Les fiches synthèses ont également permis la comparaison transversale des témoignages — une comparaison qui a mené à l'élaboration de configurations de parcours identitaires. Pour ce faire, l'application de

6. Il est important de préciser que cette collecte des données s'inscrit dans une démarche comparative avec une recherche plus large menée sur les francophones minoritaires du Canada (*Mobilités étudiantes et construction identitaire*) sous la responsabilité d'Annie Pilote du CRIEVAT de l'Université Laval.

la méthode des « tas » (Schnapper 1999) a servi à regrouper les témoignages semblables autour de catégorisations types.

Un choix « marginal » : l'université francophone

L'étude de terrain nous a permis de comprendre qu'une culture normative semble exister en ce qui a trait aux parcours scolaires dans les écoles anglaises de Québec. Ceux qui choisissent l'école primaire St-Vincent (associée à la tradition catholique et irlandaise), choisissent en général l'école secondaire St-Patrick's (également associée à la tradition catholique et irlandaise), puis ensuite le cégep St-Lawrence à Québec et une université anglophone à Montréal. Ceux qui choisissent l'école primaire Holland (associée à la tradition protestante), choisissent en général l'école secondaire Quebec High School (également associée à la tradition protestante), puis ensuite le cégep St-Lawrence à Québec et une université anglophone à Montréal.

Melody⁷, une étudiante de vingt ans issue de deux parents bilingues, explique combien c'était mal vu de ne pas choisir le cégep St-Lawrence : « It was weird to go to a French cegep, to relearn all your terms and to leave your close community ». Ainsi, tous les étudiants interrogés ici ont fini par se retrouver au cégep St-Lawrence ; un cégep, il faut bien le souligner, fréquenté à 80% par des étudiants de langue maternelle française (Jedwab 2004). Pour bien des jeunes que nous avons interrogés, le cégep St-Lawrence constitue une première étape dans la rencontre de l'Autre francophone ; pour certains, cette expérience scolaire va même jusqu'à constituer un « choc culturel ».

Bien entendu, ces parcours scolaires « normatifs » constituent des « idéaux types » ne collant pas à la réalité de tous les étudiants que nous avons interrogés ; en effet, nous nous pencherons sur la construction identitaire des étudiants ayant fait un « choix marginal » selon le point de vue de la « communauté » anglophone, c'est-à-dire, celui de l'université francophone à Québec.

En choisissant l'Université Laval, les étudiants interrogés sont conscients de faire un choix bien différent de leurs amis et collègues de classe : « [My friends] mostly moved to Montreal too ... to continue their studies in English. So I am alone (laughs) ». Melody explique

7. Veuillez noter que des pseudonymes sont utilisés tout au long de l'article afin de respecter la confidentialité de l'identité des répondants.

comment elle se positionne face à ce choix jugé « marginal » par la communauté : « I don't like to follow the mass. I've always been different. I didn't care ». Même s'ils ont tous choisi de franchir la frontière scolaire linguistique, il reste que ces derniers ne réagissent pas tous de la même façon à cette rencontre de l'Autre francophone. Ayant tous été socialisés à l'école anglaise, certains maintiendront la frontière identitaire entre les deux groupes linguistiques (les casaniers) ; d'autres retrouveront la frontière identitaire qu'ils possédaient avant de fréquenter l'école anglaise (les voyageurs de retour) ; certains iront jusqu'à redéfinir la frontière identitaire entre les deux groupes linguistiques (les explorateurs) ; puis certains se réclameront libres de frontières (les hydrides).

Le casanier : maintenir la frontière identitaire

Les casaniers sont ceux qui ont conservé une identité principalement anglophone, malgré le fait qu'ils se soient aventurés dans un milieu scolaire majoritairement francophone. Ils s'identifient fortement à la communauté anglophone de Québec : « It's like a family, a magic thing because we are not a lot and it's like on us to keep the tradition of English in Quebec City ». Ils aiment cette communauté qui est « petite », où les membres se supportent, se rassemblent et respectent les traditions. Ils avouent ne pas s'être appropriés la culture francophone québécoise à laquelle ils associent une attitude « pro-French » et séparatiste : « I don't have a good basis of the Quebec culture, don't identify with it other than living here ». Pour eux, s'identifier comme Canadiens anglophones leur permet de se distinguer de la figure imaginaire du Québécois « typique » : « a Québécois is someone who solely speaks French and who is separatist ». Trois étudiantes provenant de foyers linguistiques mixtes, mais ayant été socialisées majoritairement en anglais, correspondent à cette configuration identitaire (dont deux ont choisi un programme ne se donnant qu'en anglais à l'Université Laval) ; l'exemple d'Eva sera retenu ici afin de représenter la catégorie des casaniers.

Eva a vingt-deux ans ; son père est anglophone ayant des racines irlandaises et sa mère francophone. Elle juge que sa socialisation familiale fut principalement irlandaise : « I wasn't raised like a Québécois. We are very Irish at home ». Son père envoie ses enfants à l'école anglaise pour la raison suivante : « He really wanted us to identify as Anglophones as well ». Elle fréquente donc l'école anglaise du primaire jusqu'au cégep

St-Lawrence. Tout au long de son parcours scolaire, elle conserve les mêmes amis anglophones et « pro-Canada » ; elle ne se fait pas d'amis francophones. Agacée par l'attitude des francophones face à ceux qui parlent l'anglais, elle s'est toujours sentie minoritaire et a toujours pensé que, plus tard, elle quitterait Québec : « I don't fit in here because it's very pro-French. I've been told many times to shut up ».

Elle finit cependant par choisir l'Université Laval puisque le programme qu'elle veut suivre, « Enseignement d'anglais langue seconde », se donne en anglais et qu'elle peut ainsi bénéficier du confort financier et affectif du foyer parental. À l'Université Laval, elle continue d'avoir le même regard sur les francophones ; elle conserve ses amis anglophones du primaire et ne s'intègre pas à la vie du campus. Pour elle, son passage à Laval est un « cultural shock ». En somme, elle ne s'y retrouve pas : « Hey I am not in my own element here » ; elle s'y sent perçue comme « l'Anglophone ». Au départ, elle déteste son programme d'études, principalement à cause des stages qu'elle doit effectuer dans les écoles francophones ; elle se sent alors discriminée par ses superviseurs francophones. C'est lorsqu'elle fait des stages dans les écoles anglaises de Québec qu'elle commence à aimer son programme d'études ; elle réalise alors qu'elle pourrait rester à Québec dans l'avenir, en autant que son environnement quotidien reste anglophone : « I really need my English community ».

Ainsi, même si Eva a franchi la frontière scolaire linguistique, elle n'a toutefois pas effectué le passage pour intégrer le groupe francophone. Si elle s'est maintenue elle-même d'un seul côté de cette frontière, il reste que le regard de l'Autre francophone y a certainement joué un rôle : « I've always been "l'anglophone". I can't be something else than English to them ».

Le voyageur de retour : retrouver la frontière identitaire

Les voyageurs de retour sont ceux qui sont issus de foyers principalement francophones (mais dont l'un des parents a fréquenté l'école anglaise et est capable de bien s'exprimer en anglais) et qui ont fréquenté le milieu scolaire anglophone jusqu'au cégep St-Lawrence. Ainsi, ils ont été socialisés au sein des écoles anglaises et se sont identifiés à un moment ou à un autre comme étant anglophone : « Je pense que c'est plus mon passé que je vais considérer plus comme anglais ». Tout au long de leur parcours scolaire primaire et secondaire, ils avaient cependant l'impression d'être plus francophones que leurs collègues de

classe. C'est en arrivant à l'Université Laval et en faisant des voyages entre leurs années universitaires, qu'ils découvrent qu'ils se définissent davantage en tant que francophones québécois :

[À Laval] on dirait que moi j'ai découvert un nouveau monde ... j'ai comme mis un pied dans une porte que, à moins de savoir ... à moins d'avoir mis le pied dans la porte tu saurais jamais qu'y a vraiment une différence là.

Deux étudiants correspondent à cette configuration identitaire, dont un a choisi un programme ne dispensant des cours qu'en anglais ; nous prendrons ici le cas de Dylan pour représenter cette catégorie.

Le père de Dylan est un francophone ayant des racines irlandaises (et ayant fréquenté l'école anglaise) et sa mère est francophone ; sa socialisation familiale s'est déroulée majoritairement en français. Il a fréquenté l'école anglaise du primaire jusqu'au cégep St-Lawrence. Lorsqu'il fréquente les établissements anglophones, il affirme se définir à la manière d'un caméléon :

Je m'identifiais à ce qui me rendait meilleur dans différentes situations, parfois Québécois, parfois Irlandais ... je suis capable parfaitement de dissimuler l'un ou l'autre, je suis un caméléon dans un sens.

Il indique qu'il ressemble alors à Protheus, « un dieu grec qui change tout le temps de forme et avec qui tu dois te battre pour avoir la vérité ». Au secondaire, il réalise cependant qu'il est davantage francophone québécois que ses collègues de classe :

J'étais le seul séparatiste dans bus ... c'était tous des conservative farmers ... j'avais toutes les sphères qui pourraient faire de moi un différent.

Au secondaire, il a conscience qu'il ne fait pas partie du groupe des « cool », « les WASP dans le fond, j'étais pas dans la gang qui avait de la grosse argent, qui était anglais et qui fait du sport avec leurs parents ».

Il choisit ensuite un programme offert en anglais à l'Université Laval puisqu'il se considère meilleur dans cette langue. Il reste à Québec principalement pour s'occuper de sa mère vieillissante. Durant son baccalauréat et également lors de voyages à l'étranger, il se rend compte qu'il ne veut plus être le caméléon qu'il était ; il désire maintenant assumer pleinement son identité francophone québécoise. Il souhaite s'identifier à la culture québécoise ; il aime l'accent, la culture, la belle langue, le côté artistique du Québec ; le fait de s'associer à un groupe

qui ne veut pas se faire assimiler. Ses lectures universitaires lui font également découvrir qu'il ne veut plus être associé aux préjugés et aux stéréotypes négatifs liés aux anglais conservateurs : « Je veux pas faire partie des stéréotypes négatifs sur les Anglais, l'argent, les WASP ». Dans son programme d'études, il se sent aussi exclu par ceux qu'il appelle les « pure anglos » à cause de son accent québécois.

Si Dylan avait franchi la frontière identitaire lors de son passage dans les écoles anglaises de Québec (en s'identifiant en partie comme anglophone), il reste qu'aujourd'hui il retourne plutôt à l'identité que lui avaient léguée ses parents — celle de francophone québécois. S'il décide lui-même d'effectuer ce retour à l'appartenance au groupe linguistique de ses parents, il faut toutefois mentionner le rôle qu'a joué et que joue encore l'Autre anglophone dans sa construction identitaire et ce, en l'excluant (soit pour des motifs liés à ses aspirations politiques ou à son accent).

L'explorateur : redéfinir la frontière identitaire

Les explorateurs sont ceux qui après avoir fréquenté les écoles secondaires anglaises passent d'une identité principalement anglophone à une identité biculturelle ou multiple ; c'est lors d'un périple menant à la rencontre de l'Autre francophone que l'identité se transforme (i.e. ce changement identitaire pouvant se produire soit à la sortie du secondaire, lors du passage au cégep St-Lawrence ou à l'Université Laval). Trois étudiantes provenant de foyers mixtes sur le plan linguistique, mais ayant été socialisées majoritairement en anglais, correspondent à cette configuration ; ici le cas de Marina sert d'exemple de la catégorie de l'explorateur.

Marina a vingt ans ; son père est francophone québécois et sa mère, immigrante européenne⁸. Comme ses parents n'ont pas la même langue maternelle, ils choisissent d'élever leurs enfants en anglais et de les envoyer à l'école anglaise ; la socialisation primaire de Marina s'est donc déroulée principalement en anglais. Marina a fréquenté les institutions scolaires anglaises du primaire jusqu'au cégep St-Lawrence. Durant cette période de sa vie, elle se définit comme « an English person going to

8. Pour des raisons de confidentialité, nous ne pouvons nommer spécifiquement de quel pays provient la mère de Marina.

English schools » ; toute sa vie se déroule dans une sorte de vase clos lié de près à la communauté anglophone de Québec. C'est lorsqu'elle choisit l'Université Laval qu'elle commence à se définir autrement. Durant sa première année universitaire, elle raconte avoir vécu une crise identitaire :

I didn't know who I was ... I couldn't fit myself in any category you know it was just like I am nothing. Uh ... but now I think I just ... I made my own category (laughs).

À Laval, elle découvre la culture québécoise :

I learned the most I guess from all my French friends it's just like more about like Québécois culture and like ... just like television shows they used to watch when they were kids ... I would watch English ones. Or like you know the popular movies and stuff ... you know just like songs and ... they like chansonner bars a lot, the people on my programme, and before I never really would have been interested in that ... now I like it just cause we go out all the time you know ... we go to cabane à sucre and ... and stuff have a really traditional meal and like all these kinds of things. You know ... like go faire la raquette and stuff.

Elle découvre également la ville de Québec sous un autre angle :

It's almost like there is so much of Quebec City that I didn't know before and I feel like it's ... like I am in a city but it's not my city just cause ... like I am still discovering it, you know what I mean.

Au terme de sa deuxième année d'université, elle se reconnaît désormais une identité multiple :

I am a little bit Québécoise, and I am a little bit English Canadian and a little bit [European⁹] and that's just who I am, like take it or leave it. I try to keep everything.

Elle soutient que cette affirmation de son identité multiple fut facilitée par l'approbation des autres : «It helped also to feel you know what I am so.»

L'hybride : vivre sans frontières

Les hybrides sont ceux qui s'identifient aux deux cultures et qui accordent peu d'importance à leur identité linguistique :

9. Elle s'identifie à la culture du pays d'origine de sa mère que nous ne pouvons nommer ici pour des raisons de confidentialité.

Je ne sais pas si c'est parce que j'ai vu les deux, mais j'ai beaucoup de misère à m'identifier linguistiquement. Je n'ai pas ce besoin d'appartenance là, de dire que j'appartiens à une communauté et de n'avoir rien à voir avec les autres. Je m'identifie pas avec l'un ou l'autre, ni vraiment les deux.

Bree, une étudiante bilingue de vingt-six ans, ne s'est même jamais interrogée sur la façon dont elle se définit au plan linguistique ; comme si ses appartenances linguistiques ne constituaient pas matière à réflexion. Les hybrides perçoivent très peu de différences entre les groupes anglophone et francophone. Dans les écoles anglaises, ils perçoivent leurs collègues de classe majoritairement « bilingues », comme eux : « Tous les gens avec qui je suis allée au primaire, secondaire sont dans le même bateau que moi ». Socialisés dans les deux langues, les hybrides ont conservé cette identité « bilingue » tout au long de leur parcours scolaire. Deux étudiants provenant de foyers mixtes sur le plan linguistique et ayant choisi des programmes dispensés en français correspondent à cette configuration. L'exemple de Thomas servira ici d'illustration.

Thomas a vingt ans. Sa mère l'a élevé dans les deux langues :

C'était un peu le meilleur des deux mondes là. C'était très important chez nous ... Je suis dans un groupe de personnes, on peut pas me traiter de francophone ou d'anglophone. Je suis vraiment les deux, je me situe entre les deux cultures.

Il a fréquenté l'école anglaise du primaire au cégep, comme l'a fait sa mère. À l'école anglaise, il perçoit l'identité de ses amis comme semblable à la sienne : « Ils sont les deux ». Dans cet environnement qu'il perçoit « bilingue », il se sent bien et sent que son appartenance aux deux groupes est bien acceptée. Il choisit le cégep St-Lawrence afin de poursuivre ses études en anglais (considérant le fait qu'il a appris toutes ses bases en anglais) et également parce qu'il aime « l'aspect communauté » qui règne dans ce milieu scolaire.

Il choisit ensuite l'Université Laval puisqu'elle est située près de chez lui : « C'était purement une question de dollars ». Il est également curieux de voir s'il est capable de réussir ses études en français. Pour lui, franchir la frontière scolaire linguistique, c'est s'adapter à un nouveau monde où il est difficile de faire comprendre aux Autres son identité bilingue :

Dire que je suis les deux c'est comme «ben t'as pas choisi dans le fond, t'as pas vraiment fait ton choix», tandis qu'au contraire je l'ai fait et je

l'ai fait de manière beaucoup plus indépendante que la majorité des gens.

Si Thomas se dit bilingue, il reste que le regard de l'Autre francophone et de l'Autre anglophone lui permettent d'être « caméléon » ; s'il parle français il est perçu comme un francophone et s'il parle anglais, il est perçu comme un anglophone. Il faut également souligner que la socialisation familiale qu'il a reçue l'a grandement influencé : « Mes deux parents m'ont rien imposé et j'ai rien choisi ».

L'existence d'une « communauté imaginée » anglophone à Québec : le rôle central des interactions scolaires

À partir de l'analyse des parcours biographiques des jeunes issus de l'école anglaise, nous avons également découvert l'existence d'une « communauté imaginée » anglophone située dans le contexte local de Québec — un repère identitaire qui a marqué et marque toujours les self-schemas des jeunes que nous avons interrogés. Nous nous inspirons ici de l'interactionnisme symbolique et de la théorie développée par Fredrik Barth qui souligne l'existence de frontières ethniques à travers les interactions sociales :

Les distinctions ethniques ne dépendent pas d'une absence d'interaction et d'acceptation sociale, mais sont tout au contraire les fondations mêmes sur lesquelles sont bâtis des systèmes sociaux plus englobants (2008 : 204).

Pour Barth, la création des groupes ethniques dépend de catégories d'attribution et d'identification déterminées par les acteurs sociaux eux-mêmes — des catégories qui déterminent la façon dont les individus interagissent entre eux. Ainsi, ce sont a priori les catégorisations provenant du Hors-groupe qui contribueraient, a posteriori, chez l'Engroupe, au sentiment de partager une même culture — voire au sentiment de communalisation. Selon Danielle Juteau, les frontières ethniques comportent deux faces :

La première, externe, se construit dans le rapport inégalitaire constitutif du « nous » et du « eux » ... la seconde, interne, renvoie au rapport que le groupe ainsi reconfiguré établit avec sa spécificité historique et culturelle (1999 : 188).

Ainsi, c'est le rapport aux autres qui précède et engendre le sentiment de former une « communauté imaginée » — voire la coquille

organisationnelle de l'ethnicité : « C'est dans le rapport aux autres que la culture et l'histoire d'un groupe acquièrent un sens spécifique pour les acteurs et donnent lieu à la communalisation ethnique » (Juteau 1999 : 22). Nous présenterons ici la façon dont ces deux « faces » prennent forme dans les discours des jeunes adultes issus de l'école anglaise.

Chez les étudiants que nous avons interrogés, la « communauté imaginée » anglophone de Québec existe à travers les interactions scolaires qu'entretiennent les acteurs sociaux issus de l'école anglaise avec le Hors-groupe (c'est-à-dire celui des francophones fréquentant l'école française). L'unique fait de fréquenter l'école anglaise (et cela inclut les élèves ayants-droit issus de familles francophones) constitue le marqueur d'une frontière identitaire, ce qui corrobore les résultats obtenus par Vieux-Fort et Pilote (sous presse) ; car dans le regard de l'Autre francophone majoritaire « aller à l'école anglaise signifie être un anglophone ». Julia, une étudiante universitaire de vingt ans issue d'un foyer linguistique mixte, exprime bien l'existence de cette frontière externe entre le « nous » et le « eux » : « I think in Anglophone schools you are already placed against everyone that's French ». Son expérience de deux ans dans une école secondaire francophone nous permet de comprendre davantage l'existence de cette frontière :

[By going to French school] I felt like I was more part of Quebec because I was in French school and I was like «oh I am now like every other kid». You know before you feel so different because you are a minority and when you are in an English school «oh there is the minority». [At French school] I felt like a normal kid ... I got more normal (laughs).

À travers notamment les tournois sportifs, cette frontière se crée et se maintient de par les interactions entre les élèves des écoles françaises et anglaises : « They were always like “oh [je joue] contre les Anglophones” ... and they sometimes assumed that we don't understand French which is completely retarded ... and they would be like amazed that we could speak French like “non c'est impossible you can't speak French, you go to English school”. »

Cette frontière semblant fortement ressentie, les élèves fréquentant l'école anglaise en viennent à se percevoir (du moins subjectivement) comme un groupe distinct et donc à se reconnaître comme de l'autre côté de la frontière : « It's always special ... it's like there is a bond between you. Because you are a minority. There is like a little special

thing where it is like “tout le monde se tient” ». Ils croient posséder des valeurs différentes de celles des francophones fréquentant l'école française :

I feel that it is more family oriented. I feel like it's values that represent the fact that we have to stick together so, like unity and pride ... we are not in a rush to become adults as French kids are. We are not trying to be growing up right away. We are more reserved, more conservative.

Conclusion

Cette analyse des parcours étudiants permet de constater, à la fois : le rôle de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire comme repères (self-schemas) identitaires ; le rôle du regard de l'Autre (de son approbation) dans la définition identitaire ; et le rôle de l'acteur face à ses interactions sociales passées et présentes (face à son parcours biographique). Lors de cette traversée de la frontière scolaire linguistique, les « chemins de la construction identitaire » (Pilote 2007) empruntés par les jeunes semblent donc dépendre de trois pôles : l'expérience sociale vécue dans la famille et à l'école, le rapport à Autrui et la subjectivité des acteurs sociaux. Après avoir fréquenté l'école secondaire de langue anglaise, la construction identitaire des jeunes adultes interrogés se transforme donc selon des logiques plurielles : certains se définissent à l'aide de l'identité qui leur est attribuée par leur Autrui francophone québécois ; certains profitent de leur marge de manœuvre pour choisir ou bricoler eux-mêmes leur identité (Dubar 2006). Ainsi, des logiques d'acceptation des étiquettes virtuelles et des logiques d'affirmation, voire de singularisation d'identités plurielles réelles se retrouvent au sein de notre corpus. La catégorie des explorateurs nous permet notamment d'identifier un processus où les jeunes se bricolent une identité plurielle et se dégagent des « catégorisations » identitaires qu'ils ont expérimenté lors de leur passage à l'école anglaise. L'exemple des explorateurs démontre ici comment la subjectivité peut jouer un rôle primordial dans la construction identitaire et dans l'interconnexion entre les trois pôles mentionnés ci-haut.

Bien que cette étude soit exploratoire, elle nous permet néanmoins d'établir le constat suivant : la traversée de la frontière linguistique dans le parcours scolaire ne signifie pas pour autant la traversée de la frontière identitaire, chaque acteur social réagissant différemment à de nouveaux rapports d'altérité. Si les explorateurs et les voyageurs de retour effectuent une traversée en ce sens, il reste que les casaniers et

les hybrides ne font que confirmer leur identité lors de leur parcours universitaire.

Cette analyse préliminaire permet aussi de constater que même si les écoles anglaises du Québec ne se donnent pas la mission explicite de reproduire la minorité linguistique et sa culture (Pilote et Bolduc 2008), il reste que dans le contexte minoritaire de la ville de Québec les interactions sociales avec le Hors-groupe francophone (la frontière externe) se chargent de créer (chez les étudiants de l'école anglaise) un sentiment de former une « communauté » distincte de celle des francophones fréquentant l'école de langue française. Même si certains étudiants sont transformés par de nouveaux rapports d'altérité lors de leurs parcours postsecondaires, il reste que l'expérience de l'école de langue anglaise constituera toujours un repère de leur construction

identitaire – un repère duquel ils se rapprocheront ou se distancieront au cours de leur trajectoire biographique.

Références

- Anderson, Benedict, 2002, *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. Paris, La Découverte.
- Arnett, Jeffrey Jensen, 2007, « Emerging Adulthood in Europe. A Response to Bynner ». *Journal of Youth Studies* 9 (1) : 111-123.
- Barth, Fredrik, 2008, « Les groupes ethniques et leurs frontières ». Dans Philippe Poutignat et Jocelyne Streiff-Fenart, *Théories de l'ethnicité*. Paris, Presses universitaires de France :205-250.
- Caldwell, Gary, 1992, « Le Québec anglais. Prélude à la disparition ou au renouveau ». Dans Gérard Daigle (dir.), *Le Québec en jeu. Comprendre les grands défis*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal : 483-509.
- , et Eric Waddell (dir.), 1982, *Les anglophones du Québec. De majoritaires à minoritaires*. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Corbeil, Jean-Pierre, Claude Grenier 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.
- Corcuff, Philippe, 1995, *Les nouvelles sociologies. Constructions de la réalité sociale*. Paris, Nathan.
- Dubar, Claude, 2006, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin.
- Dubet, François, 1994, *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil.
- Gérin-Lajoie, Diane, 2007, « Le rôle de l'école dans le développement du rapport à l'identité chez les élèves », Conférence organisée par le CRIEVAT et l'OJS. Pavillon des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.
- Giddens, Anthony, 1991, *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford, Stanford University Press.
- Jedwab, Jack, 2002a, « La révolution "tranquille" des anglo-québécois ». Dans Diane Lemieux (dir.), *Traité de la culture*. Sainte-Foy, Éditions de l'IQRC : 181-199.
- , 2002b, « The Chambers Report, Ten Years After. The State of English Language Education in Quebec, 1992-2002 », *The Missisquoi Reports* 4. Montréal, The Missisquoi Institute.

- , 2004, *Vers l'avant. L'évolution de la communauté d'expression anglaise du Québec*. Ottawa, Commissariat aux langues officielles.
- , 2006, *Unpacking the Diversity of Quebec Anglophones*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Juteau, Danielle, 1999, *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kaufmann, Jean-Claude, 2004, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris, Hachette littératures.
- Lamarre, Patricia, 2005, « L'enseignement du français dans le réseau scolaire anglophone. À la recherche du bilinguisme ». Dans Alexandre Stefanescu et Pierre Georgeault (dir.), *Le français au Québec. Les nouveaux défis*. Montréal, Éditions Fides : 553-568.
- , 2007, « Anglo-Quebec Today. Looking at Community and Schooling Issues ». *International Journal of the Sociology of Language* 185 : 109-132.
- Laperrière, Anne et Patricia Lamarre, 2004, « Crossing Linguistic Boundaries. Perspectives from Parents, Teachers and Youth », Communication présentée dans le cadre de la rencontre de travail bilatérale Québec-Irlande du Nord, Education for Pluralism in Divided Societies. University of Ulster at Coleraine, Unesco Centre for Education, Pluralism, Human Rights and Democracy, 23 au 26 mai.
- Marmen, Louise et Jean-Pierre Corbeil, 1999, *Les langues au Canada. Recensement de 1996*. Ottawa, Patrimoine canadien et Statistique Canada.
- Mc Andrew, Marie, sous presse, *Les majorités fragiles peuvent-elles s'ouvrir au pluralisme ? Enjeux éducatifs au Québec et en Europe*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, à paraître hiver 2010.
- et Paul Eid, 2003, « La traversée des frontières scolaires par les francophones et les anglophones au Québec ». *Cahiers québécois de démographie* 32 (2) : 223-253.
- et Jean-Pierre Proulx, 2000, « Éducation et ethnicité au Québec. Un portrait d'ensemble ». Dans Marie Mc Andrew et France Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées*. Paris, L'Harmattan : 85-110.
- Molgat, Marc, 2007, « Do Transitions and Social Structures Matter? How "Emerging Adults" Define Themselves as Adult ». *Journal of Youth Studies* 10 (5) : 495-516.

- Parenteau, Philippe, 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.
- Pilote, Annie, 2007, « Les chemins de la construction identitaire. Une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone ». *Éducation et francophonie* XXXIV (1) : 39-53.
- et Sandra Bolduc (avec la collaboration de Diane Gérin-Lajoie), 2008, « L'école de langue anglaise au Québec. Bilan des connaissances et nouveaux enjeux (phase 2) ». *Compte-rendu des tables rondes des régions de Québec et de Montréal*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, Moncton.
- Ruano-Borbalan, Jean-Claude, 2004, « La construction de l'identité ». Dans Catherine Halpern et Jean-Claude Ruano-Borbalan, *Identité(s). L'individu, le groupe, la société*. Auxerre, Éditions sciences humaines.
- Sabourin, Paul, 2003, « L'analyse de contenu ». Dans Benoit Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec : 333-356.
- Schnapper, Dominique, 1999, *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Simard, Jean-Jacques, 1983, « Où sont passés les Roughmen ? Le destin du Québec anglais ». *Recherches sociographiques* XI (3) : 391-412.
- Statistique Canada, 2007, *Le portrait linguistique en évolution. Recensement de 2006*, No 97-555-XIF au catalogue [En ligne] <http://www12.statcan.ca/francais/census06/analysis/language/pdf/97-555-XIF2006001.pdf> (consulté en novembre 2009).
- 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.
- Vieux-Fort, Karine et Annie Pilote, sous presse, *Représentations de la communauté anglophone et positionnements identitaires chez des jeunes scolarisés en anglais à Québec. Explorations méthodologiques*. Glottopol.
- Wiborg, Agnete, 2001, « Education, Mobility and Ambivalence. Rural Students in Higher Education ». *Young: Nordic Journal of Youth Research* 9 (1) : 23-40.