

**Enjeux scolaires et positionnements identitaires
chez les élèves fréquentant une école d'une commission scolaire anglophone
au Québec : étude de cas de trois régions**

Rédigé par

Marie-Odile Magnan, Ph.D.

Professeure agrégée
Département d'administration et fondements de l'éducation
Université de Montréal

Catherine Levasseur, Ph.D.

Agente de recherche
Département d'administration et fondements de l'éducation
Université de Montréal

Véronique Grenier

Candidate au doctorat
Département d'administration et fondements de l'éducation
Université de Montréal

Fahimeh Darchinian, Ph.D.

Agente de recherche
Département d'administration et fondements de l'éducation
Université de Montréal

2018

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	5
Rôle de l'école de langue anglaise dans le parcours identitaire des jeunes	6
Réussite scolaire et processus identitaires en milieu minoritaire au Québec	8
Présentation des sections du rapport de recherche	10
CADRE CONCEPTUEL.....	10
Concepts-clés.....	11
MÉTHODOLOGIE.....	12
SECTION I : PRÉSENTATION DES MILIEUX SCOLAIRES À L'ÉTUDE	15
École Jamie-David de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord.....	16
École Jamie-David.....	19
Profil des participants de l'école Jamie-David.....	19
Grands enjeux à l'école Jamie-David	21
Réussite scolaire et projections futures	31
Rapport aux langues et aux communautés linguistiques en Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord.....	35
Identité des jeunes à l'école Jamie-David	47
Conclusion.....	54
École Lloyd-Brasseur de l'Outaouais	56
École Lloyd-Brasseur.....	56
Profil des participants de l'école Lloyd-Brasseur.....	57
Grands enjeux à l'école Lloyd-Brasseur	59
Réussite scolaire et projections futures	67
Rapport aux langues et aux communautés linguistiques en Outaouais	69
Identité des jeunes à l'école Lloyd-Brasseur.....	73
Conclusion.....	77
École Paul-Underhill de l'Estrie.....	78
École Paul-Underhill.....	78

Profil des participants de l'école Paul-Underhill.....	80
Grands enjeux à l'école Paul-Underhill	81
Réussite scolaire et projections futures	90
Rapport aux langues et aux communautés linguistiques en Estrie	96
Identité des jeunes à l'école Paul-Underhill.....	99
Conclusion.....	104
SECTION II : CONSTATS TRANVERSAUX AUX TROIS TERRAINS DE RECHERCHE	106
Rapport aux langues.....	106
Rapport au français	106
Rapport à l'anglais	108
Rapport au bilinguisme anglais/français	110
Conclusion.....	111
Rapport aux communautés francophone et anglophone du Québec.....	113
Rapport à la communauté francophone.....	114
Rapport à la communauté anglophone.....	115
Conclusion.....	117
Sentiments d'appartenance, positionnements et identifications des jeunes	118
Identités linguistiques	119
Appartenances nationales ou territoriales	120
Autres appartenances significatives	121
Conclusion.....	122
Réussir à l'école secondaire de langue anglaise au Québec	123
Diplômer au secondaire.....	123
Réussir en français	125
Faire des études postsecondaires	128
Projections futures	130
Réussite scolaire et identifications des jeunes fréquentant une école de langue anglaise	132
Conclusion.....	133
Recommandations.....	134
Pistes visant les rapprochements intergroupes	134

Pistes capacitanes visant la déconstruction du « locuteur francophone natif » idéalisé . 135

Pistes visant à réfléchir aux filières produisant des inégalités de réussite en français 135

RÉFÉRENCES	136
ANNEXE 1 : CERTIFICAT D'ÉTHIQUE – UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL	139
ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES ÉLÈVES (FRANÇAIS ET ANGLAIS)	140
ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES PARENTS (FRANÇAIS ET ANGLAIS)	150
ANNEXE 4 : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LE PERSONNEL SCOLAIRE (FRANÇAIS ET ANGLAIS)	161
ANNEXE 5 : FICHE SOCIODÉMOGRAPHIQUE – ÉLÈVES (FRANÇAIS ET ANGLAIS)	170
ANNEXE 6 : FICHE SOCIODÉMOGRAPHIQUE – PARENTS (FRANÇAIS ET ANGLAIS)	172
ANNEXE 7 : FICHE SOCIODÉMOGRAPHIQUE – PERSONNEL SCOLAIRE (FRANÇAIS ET ANGLAIS)	174
ANNEXE 8 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – ÉLÈVES (FRANÇAIS ET ANGLAIS)	176
ANNEXE 9 : FORMULAIRES DE CONSENTEMENT – PARENTS (FRANÇAIS ET ANGLAIS)	182
ANNEXE 10 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – PERSONNEL SCOLAIRE (FRANÇAIS ET ANGLAIS)	188

Introduction

Au Québec, l'école de langue anglaise a été marquée par l'affirmation du français comme langue officielle de la province. Il s'agit là d'un cas unique : c'est-à-dire d'une communauté linguistique majoritaire en Amérique du Nord qui évolue *de facto* comme minorité au sein d'une province officiellement francophone se protégeant contre les effets d'un contexte anglo-dominant. 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. 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 *Charte québécoise de la langue française* (loi 101) voit le jour en 1977, proclamant le français comme l'unique *langue officielle* du Québec. Elle décrète le français comme langue de l'enseignement public primaire et secondaire. 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 anglophone qu'aux élèves ayants droit¹. Les restrictions quant à l'accès aux écoles de langue anglaise contribuent à amplifier un sentiment de perte de pouvoir institutionnel au sein des communautés d'expression anglaise. Malgré ces restrictions, on assiste depuis quelques années à une présence accrue d'élèves dont la langue maternelle est le français dans les écoles anglaises, notamment en raison de l'exogamie ou d'autres mécanismes (par exemple, un parent francophone ayant fréquenté un établissement de langue anglaise avant l'adoption de la Loi 101). Au Québec, depuis l'adoption de la Loi 101 et depuis la réorganisation des commissions scolaires selon la dénomination linguistique en 1998, les écoles de langue anglaise ont vécu une baisse de leur effectif scolaire.

Depuis la réforme de 1998, des questions restent en suspens. La réforme a-t-elle mené au maintien des communautés francophones et anglophones ? Comment les jeunes s'identifient-ils dans ce contexte scolaire ? Quel est leur sentiment d'appartenance aux communautés

¹ Des critères spécifiques sont établis pour déterminer l'admissibilité d'un enfant aux établissements anglophones primaires et secondaires : avoir reçu en anglais la majeure partie de son enseignement primaire ou secondaire au Canada; avoir un frère ou une sœur qui a fait la majorité de ses études primaires ou secondaires en anglais au Canada; avoir un père ou une mère qui a fait la majorité de ses études primaires en anglais au Canada. Les « ayants droit » au réseau d'enseignement anglophone sont aussi ceux qui ont fait un passage de trois ans dans un établissement anglophone privé non subventionné par l'État.

linguistiques ? Quels sont les enjeux du système éducatif anglophone au Québec, dans ce contexte de diminution de leur effectif scolaire ? Quelles sont les différences entre les régions du Québec ?

Rôle de l'école de langue anglaise dans le parcours identitaire des jeunes

En contexte minoritaire, l'école est conçue comme un des éléments de partenariat « tripartite » de la socialisation langagière des jeunes, dont les deux autres seraient la famille et la communauté (Bernard, 1997; Gauvin, 2009; Gérin-Lajoie, 2004; Rocque, 2009). Il est attendu de l'école qu'elle joue un rôle actif de socialisation et elle est bien souvent considérée comme l'agent principal de communautarisation : « dans les communautés minoritaires, l'éducation peut être le point de départ de l'élaboration de projets collectifs [...]. L'école peut aussi devenir un centre de vie communautaire en permettant de regrouper et de socialiser l'ensemble des membres de la communauté » (Simard, 2004, p. 220). En contexte anglophone au Québec, le développement des *Learning Community Centers / Centres d'apprentissage communautaire (CAC)* s'inscrit dans la foulée des initiatives et des efforts du ministère de l'Éducation depuis 2006 pour renforcer les liens entre les écoles de langue anglaise et leur communauté dans les régions où les anglophones représentent une faible proportion de la population locale et où l'école est bien souvent la seule institution de langue anglaise dans son milieu (Lamarre, 2007). Au Québec, les écoles de langue anglaise sont encouragées à développer des partenariats avec les familles, les groupes, les organisations et les institutions locales afin de favoriser les échanges et la réalisation de projets communs. Les activités des CAC viendraient ainsi soutenir le rôle de socialisation langagière des écoles en milieu minoritaire québécois.

Toutefois, jusqu'à présent peu d'études ont porté sur le rôle de l'école de langue anglaise dans le maintien des frontières linguistiques entre anglophones et francophones (Mc Andrew et Proulx 2000). Ce n'est que tout récemment que quelques chercheurs ont abordé la question de la construction identitaire des jeunes en milieu scolaire anglophone urbain, notamment à Québec (Magnan et Lamarre 2013; Vieux-Fort et Pilote 2010) et à Montréal (Gérin-Lajoie 2016a). Les chercheurs ont souligné les identités bilingues et multiples de ces jeunes et leur fort sentiment d'appartenance à leur école et à leur ville de résidence. La littérature scientifique démontre que les anglophones s'identifient à de multiples communautés au Québec (communauté anglophone de Montréal, de Québec, de l'Estrie, etc.) et qu'ils constituent un groupe hétérogène sur le plan

ethnoculturel et linguistique. Il s'avère que les réalités sont diverses pour les anglophones du Québec, selon les régions et villes de résidence. Les types d'élèves fréquentant les écoles de langue anglaise varient également d'une région à l'autre. Pensons au contexte de la ville de Québec, où une majorité des élèves s'avère parler principalement le français à la maison (Magnan, Pilote et Vieux-Fort 2013).

L'étude du parcours identitaire et scolaire de ces jeunes ayants droit à l'école de langue anglaise (une population constituée à la fois d'élèves de langue maternelle anglaise, mais aussi de langue maternelle française et autre) est une problématique demandant à être approfondie, notamment dans certaines régions du Québec n'ayant pas encore fait l'objet de recherches scientifiques. En effet, dans une perspective où l'école est conçue comme un lieu de formation des identités collectives modernes et de production d'une communauté nationale et d'identités sociétales (Thériault 2002), il est pertinent de s'interroger sur le rôle de l'école de langue anglaise dans la (re)production des frontières linguistiques entre francophones et anglophones dans l'interaction quotidienne. C'est à partir d'une approche qualitative et exploratoire que nous proposons, dans ce rapport, d'analyser le rôle de l'école de langue anglaise dans la production (ou non) des frontières entre anglophones et francophone dans des régions du Québec.

Dans la dernière décennie, des recherches ont également souligné le caractère socioéconomique éclaté des communautés d'expression anglaise du Québec, avec des zones de pauvreté concentrées dans certaines régions plus éloignées (Floch et Pocock, 2008). L'exode des cerveaux depuis les années 1970 expliquerait en partie cette augmentation de la pauvreté chez les communautés d'expression anglaise du Québec – les anglophones plus scolarisés étant plus enclins à avoir quitté la province comparativement aux anglophones moins scolarisés (Magnan, 2005). Nous faisons l'hypothèse que l'augmentation du taux de pauvreté des communautés d'expression anglaise du Québec, qui s'est accentué dans les dernières décennies, n'est pas sans impact sur la réussite des jeunes, particulièrement en dehors des grands centres urbains (Patrimoine Canadien, 2011). En ce sens, certains chercheurs ont adopté un angle d'approche plus institutionnel pour contrer l'exclusion et l'isolement des communautés d'expression anglaise en régions éloignées : l'analyse de l'impact des centres scolaires communautaires mis en place dans les commissions scolaires anglophones sur la réussite, l'engagement scolaire et la vitalité des communautés (Lamarre, Livingstone et Langevin, 2013).

C'est pourquoi la présente étude vise à contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques sur les enjeux scolaires liés à la réussite ainsi que sur les positionnements identitaires des élèves fréquentant des écoles de langue anglaise à l'extérieur des villes de Montréal et de Québec, soit dans trois régions : Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord, Outaouais et Estrie. En effet, jusqu'à présent, les recherches sur les écoles québécoises de langue anglaise se sont concentrées sur les grands centres urbains de la province (Montréal et Québec). Or, il demeure capital de creuser plus avant les réalités scolaires d'autres régions du Québec – des régions s'avérant notamment marquées par la diminution de leur population scolaire, par le vieillissement de la population anglophone, par l'exode des jeunes vers les zones urbaines, par la dispersion des anglophones sur un vaste territoire, par le manque d'accès à certains services en anglais ainsi que par leur statut de minorité linguistique sur le plan démographique. Lamarre (2007) souligne d'ailleurs l'importance de considérer les différences entre le réseau scolaire anglophone de Montréal et celui des autres régions du Québec : « *English school boards in the regions are faced with some very serious challenges : the dispersion of the English-speaking population, huge encatchment areas, and school populations that are frequently under 200 and even in an important number of cases under 100* » (p. 117). Pour les commissions scolaires, cela signifie des difficultés à recruter et à garder le personnel scolaire sur une longue période, des difficultés à offrir tous les services nécessaires aux élèves, des difficultés liées au transport scolaire (grandes distances à parcourir pour se rendre à l'école), etc.

Réussite scolaire et processus identitaires en milieu minoritaire au Québec

Ce rapport de recherche descriptif et exploratoire a comme objectif de mieux comprendre les liens entre les perceptions identitaires et la réussite scolaire chez les élèves fréquentant une école secondaire d'une commission scolaire anglophone du Québec. Or, il est difficile d'établir un lien clair et simple entre la performance scolaire et l'identité linguistique et ethnoculturelle des élèves en situation minoritaire, puisque plusieurs facteurs entrent en jeu dans le processus de réussite scolaire : le niveau de scolarité et la situation socioéconomique des parents, la socialisation familiale, le rôle et les attitudes des enseignants, le climat scolaire, l'engagement scolaire de l'élève, etc. (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi, 2008; Mc Andrew, Tardif-Grenier et Audet, 2012; Poulin, Beaumont, Blaya et Frenette, 2015). Notons que la recherche sur la réussite scolaire au Québec s'est particulièrement penchée ces dernières années

sur la population des écoles francophones et sur les cas des élèves immigrants en particulier, mais très peu sur celui des élèves issus du secteur anglophone.

Kanouté *et al.* (2008) identifient tout de même quelques facteurs de réussite scolaire pertinents pour le contexte de cette recherche. D'abord, lorsque la communauté d'appartenance des élèves vit de la discrimination ou de l'exclusion sociale, cela représente un facteur de risque pour la réussite scolaire de ces élèves. Puis, le capital social familial, soit les ressources symboliques, matérielles et humaines que les parents possèdent, auxquelles ils ont accès, mais surtout qu'ils peuvent mobiliser et transmettre à leurs enfants en vue de les soutenir dans leurs apprentissages est un facteur favorisant la réussite scolaire. À ces facteurs s'ajoutent ceux de l'anxiété langagière et de l'insécurité linguistique, souvent observés en contexte scolaire d'apprentissage de langues secondes ou en contexte linguistique minoritaire. Les sentiments d'anxiété et d'insécurité ressentis par les locuteurs par rapport à leurs langues et à leur utilisation peuvent avoir des effets négatifs sur l'apprentissage de ces langues et sur la réussite scolaire en général (Dewaele et Sevinç, 2017; MacIntyre, 1995; MacIntyre et Gardner, 1991). Notons que l'anxiété langagière et l'insécurité linguistique des locuteurs de langue seconde ou de langues minoritaires peuvent également avoir des effets en contexte extra scolaires. Les difficultés à communiquer en situations authentiques en raison de l'anxiété et de l'insécurité linguistique peuvent mener à de forts sentiments de frustration, d'impuissance et d'exclusion (Dewaele et Sevinç, 2017; MacIntyre, 1995; Vézina, 2009).

Les CAC développés dans plusieurs écoles anglophones de la province jouent également un rôle dans le processus de réussite éducative des élèves qui fréquentent les écoles de langues anglaises. Ils ont en effet pour mission, en plus de contribuer à la socialisation langagière des élèves, de favoriser leur réussite scolaire par le développement de liens entre ces derniers et les acteurs de la communauté. Par l'entremise d'échanges et de collaborations entre les différentes institutions anglophones locales, les CAC visent ainsi à offrir des services aux élèves et à mobiliser des ressources disponibles à l'extérieur de l'école en vue de réaliser des projets qui soutiennent leur réussite.

Présentation des sections du rapport de recherche

La première section du rapport décrit chaque école selon les thématiques à l'étude : enjeux scolaires soulevés par le personnel scolaire et positionnements identitaires des jeunes. La seconde section présente une analyse transversale permettant de souligner les convergences et les divergences entre les trois terrains de recherche selon les thématiques émergentes suivantes : enjeux scolaires nommés dans les trois terrains de recherche; identification des jeunes fréquentant l'école de langue anglaise dans les trois terrains de recherche (rapports aux langues, rapports aux communautés linguistiques, positionnements identitaires des jeunes, etc.). Finalement, le rapport se termine par une conclusion soulevant les limites et les forces de cette recherche ainsi que par des recommandations et des pistes pour les commissions scolaires anglophones du Québec. Avant d'entrer au cœur de l'analyse de données, nous définirons quelques concepts-clés de ce rapport, puis nous présenterons la méthodologie utilisée, les limites ainsi que les considérations éthiques liées à cette recherche.

Cadre conceptuel

Dans la réalisation de cette recherche, nous avons mobilisé quelques concepts-clés qui permettent d'éclairer les enjeux à l'étude en lien avec la réussite scolaire et l'identification des jeunes fréquentant une école de langue anglaise au Québec. Cette section vise à expliciter le champ disciplinaire dans lequel s'inscrit la recherche ainsi qu'à définir les principaux concepts qui ont guidé l'analyse des données.

La recherche est principalement ancrée dans le champ de la sociologie de l'éducation. Elle adopte toutefois une approche interdisciplinaire informée des théories et concepts tirés des champs de la didactique des langues secondes et de la sociolinguistique. Elle s'inspire aussi des méthodes qualitatives et ethnographiques issues des sciences sociales. Cette approche interdisciplinaire permet d'aborder les questions d'identification et de réussite éducative en tenant compte des contextes scolaires, linguistiques et sociaux dans lesquels elles s'inscrivent. Elle permet aussi d'adopter une démarche exploratoire, descriptive et interprétative qui nous semble la plus adéquate compte tenu du sujet et du contexte de recherche.

Concepts-clés

La réussite éducative ou scolaire est définie de manière très variable d'un auteur à l'autre, comme le rappellent Poulin *et al.* (2015). Si elle est souvent mesurée en termes de taux de diplomation ou de performance scolaire, elle cherche aussi à dépasser la notion de performance, afin de prendre en compte l'engagement et la motivation de l'élève envers ses objectifs d'apprentissage. Cette recherche s'intéresse ainsi à la réussite éducative telle que décrite et vécue par les jeunes, leurs parents et leurs professeurs. Dans notre analyse de la réussite, nous incluons le sentiment de satisfaction des jeunes et la confiance qu'ils ont d'atteindre leurs objectifs dans l'apprentissage du français et l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

La persévérance scolaire, notion intimement liée au concept de réussite éducative, peut se mesurer, selon Ledent *et al.* (2016), à différents moments du parcours scolaire : diplomation au secondaire, inscription et diplomation au collégial, ainsi qu'à l'université. Dans le cadre de cette étude qui porte sur les jeunes du secteur secondaire, nous avons choisi de prendre en compte la diplomation au secondaire et l'inscription au collégial (ou l'intention d'inscription), comme marqueurs de persévérance scolaire.

Le concept d'anxiété langagière est habituellement compris comme les sentiments négatifs, les inquiétudes et le stress ressentis par des locuteurs dans le cadre de l'apprentissage et de l'usage d'une langue seconde (Dewaele et Sevinç, 2017; MacIntyre, 1995; MacIntyre et Gardner, 1991). Le sentiment d'anxiété langagière varie grandement d'une personne à l'autre, ainsi que d'un contexte à l'autre. Par exemple, un même locuteur peut se sentir très anxieux en salle de classe, mais très peu dans le cadre d'interactions informelles dans la langue seconde avec ses amis. L'anxiété peut particulièrement être exacerbée dans un contexte où le locuteur craint d'être victime de discrimination ou de jugements négatifs de la part des locuteurs dits « natifs », notamment en contexte minoritaire ou migratoire (Dewaele et Sevinç, 2017).

Le sentiment d'insécurité linguistique peut se définir, selon Vézina (2009), comme le sentiment de malaise qui résulte d'une prise de conscience par un locuteur d'une distance entre la forme langagière qu'il utilise et la norme linguistique attendue par rapport à cette langue. Le concept d'insécurité se distingue de celui d'anxiété langagière puisqu'il ne touche pas seulement les apprenants de langues secondes. Le sentiment d'insécurité linguistique concerne aussi les

locuteurs de langues et de variations minorisés ou stigmatisés. Elle dépasse aussi l'expérience individuelle, puisqu'elle peut s'appliquer plus généralement aux membres de communautés linguistiques qui partagent certaines attitudes, croyances et représentations linguistiques.

Ces deux concepts sont importants dans le cadre de cette recherche, puisque les jeunes rencontrés se retrouvent en situation minoritaire. L'usage du français est incontournable à la fois pour leur réussite scolaire, en tant que langue seconde, et pour leurs interactions dans la communauté, en tant que langue majoritaire. Les jeunes rencontrés sont ainsi susceptibles de vivre des sentiments d'anxiété langagière ou d'insécurité linguistique par rapport à leur apprentissage et à leur usage du français dans leur quotidien.

Pour étudier les enjeux d'identité chez les jeunes qui fréquentent les écoles de langue anglaise au Québec, nous avons décidé de mobiliser le concept de positionnement identitaire qui se définit comme le processus selon lequel les individus se catégorisent ou se font catégoriser selon les lieux, les contextes et les circonstances (Darvin et Norton, 2015; Norton Pierce, 1995). Ce concept permet de penser l'identité comme un processus en tension entre les forces sociales et l'agentivité des acteurs. De plus, il permet de l'envisager comme le résultat de multi-appartenances complexes, hautement dépendantes du contexte social. D'ailleurs, dans le texte, nous avons souvent préféré utiliser le terme « identification », plutôt qu'« identité », afin d'en montrer la nature dynamique, située, complexe et construite socialement (Brubaker et Junqua, 2001).

Méthodologie

La méthodologie adoptée pour réaliser la recherche s'inscrit dans une approche qualitative. La démarche de recherche est également de nature exploratoire. Elle vise à identifier des enjeux propres à des réalités encore méconnues dans le champ de l'éducation en contexte linguistique minoritaire, soit celles des écoles de langue anglaise du Québec situées à l'extérieur des grands centres urbains. C'est pourquoi trois écoles ont été choisies comme terrains de recherche : une école située en Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord, une école en Outaouais et une école en Estrie.

Des assistantes de recherche ont passé une semaine dans chacune des écoles afin de mener près de 15 entrevues par terrain : sept ou huit entrevues avec des jeunes de secondaire 3, 4 et 5

(Grade 9, 10 et 11), trois à cinq entrevues avec des parents, une ou deux entrevues avec des enseignants et une entrevue avec la direction de l'école. Certains participants à la recherche ont témoigné à la fois comme parent et comme membre du personnel scolaire (enseignant, directeur ou employé). Les profils des participants recrutés pour chaque terrain seront présentés dans la Section I : Présentation des milieux scolaires à l'étude.

Les entrevues réalisées auprès des jeunes ont porté sur leur sentiment d'appartenance, leur rapport aux langues, aux communautés anglophones et francophones du Québec et du Canada, leur parcours scolaire, ainsi que sur leurs projections futures en termes d'orientation au postsecondaire et d'insertion professionnelle. En complément aux entretiens, les jeunes ont été invités à réaliser des dessins afin d'illustrer et de discuter de leurs rapports aux communautés linguistiques, à leur école ou à leurs langues.

Les entrevues menées auprès des participants adultes ont permis de recueillir des informations sur le contexte scolaire et communautaire et sur les enjeux propres à chacune des écoles. De plus, elles ont permis de corroborer et d'enrichir les entrevues menées auprès des jeunes adolescents sur les thèmes de leur identification et de leur parcours scolaire.

Tous les entretiens ont été transcrits, codifiés et analysés à l'aide du logiciel QDA Miner. L'analyse a fait ressortir les enjeux les plus significatifs à propos des parcours scolaires et de l'identification des jeunes fréquentant une école de langue anglaise dans les trois régions du Québec à l'étude.

Seuls les jeunes et le personnel scolaire volontaire ont accepté de participer à cette recherche. Ainsi, les résultats de cette recherche qualitative ne peuvent en aucun cas être généralisés. Toutefois, ils permettent d'explorer et de creuser en profondeur les thématiques de la recherche soulevées par les répondants de l'étude. De plus, les entrevues ont été menées en anglais et en français par des assistantes de recherche bilingues qui avaient le français ou une autre langue comme langue maternelle.

En vertu des règles de confidentialité du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) et du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) de l'Université de Montréal, les personnes et les écoles ayant participé à la recherche ne seront identifiées en aucun cas dans le cadre de ce rapport, des publications et des conférences liées à ce projet. Pour cette

raison, les informations qui permettraient l'identification des lieux et des personnes ont été évacuées du texte ou modifiées. Les noms des personnes et des écoles qui apparaissent dans ce rapport sont des pseudonymes.

Tous les participants à la recherche ont signé un formulaire de consentement préalablement à leur recrutement et ils ont été informés de leur droit de retrait. Aucun risque pour les participants n'a été identifié dans le cadre de la recherche. Tous les participants à la recherche ont été dédommagés pour leur participation à l'étude².

² Un dédommagement de 20 \$ par entretien a été remis à tous les participants à l'étude.

Section I : Présentation des milieux scolaires à l'étude

Dans le cadre de cette recherche, les écoles sélectionnées sont issues de trois commissions scolaires anglophones du Québec : la commission scolaire Eastern Shores (école Jamie-David³ de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord), la commission scolaire Western Québec (école Lloyd-Brasseur de l'Outaouais) et la commission scolaire Eastern Townships (école Paul-Underhill de l'Estrie). Ces trois commissions scolaires couvrent de grandes superficies du territoire de la province et desservent plusieurs régions administratives et municipalités régionales de comté (MRC). Elles offrent des services éducatifs en anglais à des communautés éloignées des grands centres urbains que sont Montréal et Québec. Jusqu'à maintenant, elles ont fait peu ou pas l'objet d'études scientifiques, ce qui explique la méconnaissance des enjeux vécus par leurs écoles et leurs communautés scolaires. Ce rapport a donc pour objectif, rappelons-le, de contribuer, par une recherche exploratoire, à la compréhension du contexte particulier de l'éducation en anglais, langue minoritaire, dans les régions du Québec.

Chacune des écoles choisies dans le cadre de cette recherche est ainsi implantée dans un contexte particulier, mais partage évidemment des enjeux avec les autres. Cette première section du rapport permettra de connaître ces milieux scolaires, tels que décrits par leurs acteurs : élèves, parents, professeurs et autres membres du personnel scolaire. Les trois écoles seront donc décrites en fonction du contexte social et scolaire qui les caractérise. Nous verrons comment elles se situent par rapport à quatre grands enjeux : l'intimidation et l'inclusion, la mobilité géographique, la persévérance scolaire et le rôle de l'école en tant qu'institution desservant la minorité linguistique anglophone du Québec. Puis, cette section décrira comment les personnes interviewées dans chaque école conçoivent la notion de réussite scolaire et comment elles entrevoient l'avenir scolaire et professionnel des jeunes de leur communauté. Enfin, les relations qu'entretiennent les différents acteurs avec les communautés de langues officielles seront décrites, pour enfin aborder la question des positionnements identitaires adoptés ou revendiqués par les élèves.

³ Rappelons que, pour des raisons de confidentialité, les noms des écoles sont des pseudonymes.

École Jamie-David de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord

L'école Jamie-David est affiliée à la Commission scolaire Eastern Shores. Selon son rapport annuel 2015-2016, cette commission scolaire compte près de 1 500 élèves répartis dans 16 écoles primaires et secondaires (six écoles primaires, trois écoles secondaires et sept écoles primaires et secondaires), ainsi que six centres d'éducation pour les adultes (secteurs général et professionnel). Le siège social de la Commission scolaire Eastern Shores se situe à New Carlisle, en Gaspésie. Elle couvre une grande superficie du territoire québécois, puisqu'elle dessert les régions administratives du Bas-Saint-Laurent, de la Côte-Nord, de la Gaspésie et des Îles de la Madeleine.

Dans la communauté où l'école Jamie-David se trouve, l'anglais constitue la principale langue utilisée entre les individus, que ce soit dans les sphères privées ou dans les endroits publics. La communauté est relativement éloignée géographiquement de la communauté francophone d'importance du secteur. La majorité des services (commerces, banque, services municipaux, postes, etc.) se situe d'ailleurs dans la communauté francophone où les habitants de la localité d'expression anglaise doivent se rendre pour y avoir accès. Ces services sont alors généralement dispensés en français. La communauté où est située l'école dépend économiquement de l'industrie de la pêche, qui constitue la principale source de revenus des habitants. Cette industrie représente plus que des emplois pour les résidents de cette localité, puisque l'ensemble du mode de vie de la communauté semble lié à la pêche.

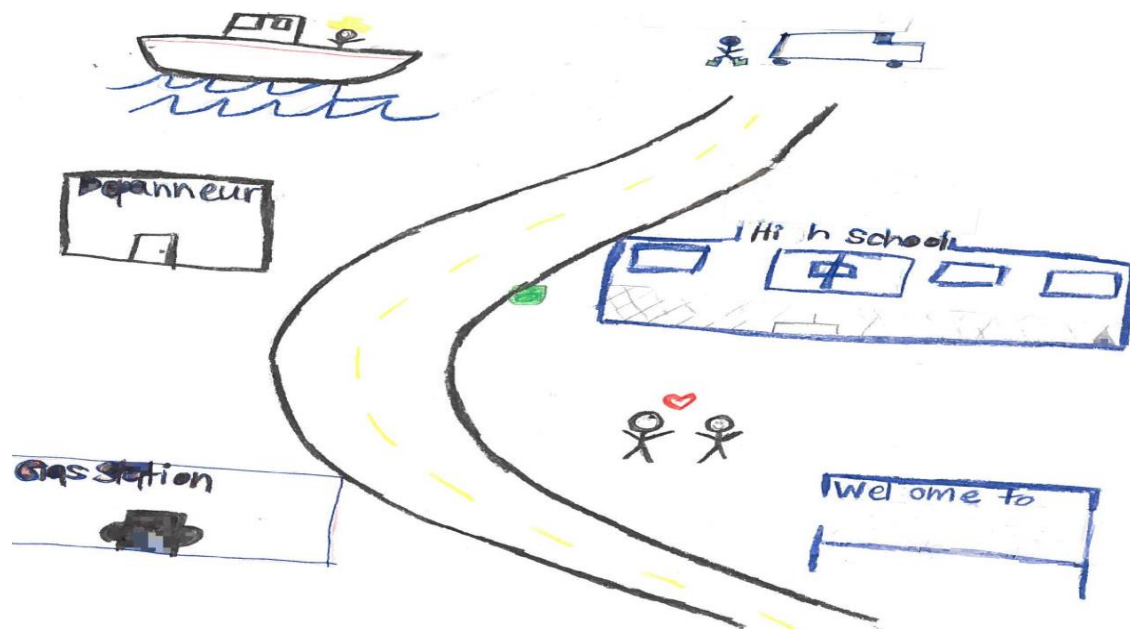
Le profil sociodémographique des jeunes (15-29 ans) des communautés d'expression anglaise de la région administrative de la Gaspésie et des Îles de la Madeleine se distingue des profils des communautés francophones de la région, ainsi que de la population générale du Québec. Selon un rapport effectué pour le *Community Health and Social Services Network*, (CHSSN), qui s'appuie sur les données statistiques de l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011, le taux de chômage des jeunes de la communauté d'expression anglaise de la région de la Gaspésie et des Îles de la Madeleine serait plus élevé (34 %) que chez les francophones de la région (15 %) et des anglophones à l'échelle de la province (13 %) (Pocock, 2016). De plus, selon ce rapport, les jeunes anglophones de la région ont un taux d'éducation plus faible que la moyenne provinciale. En fait, près de 75 % des jeunes anglophones de cette région ont tout au plus un diplôme d'études secondaires, comparativement à environ 55 % chez les francophones de la

région et à 50 % dans la population générale. Il faut cependant noter qu'une proportion moins importante de jeunes de langue anglaise de la région vit sous le seuil de la pauvreté comparativement à l'ensemble de la population.

Ces statistiques, qui peuvent paraître contradictoires, illustrent en fait une particularité de la région : la pêche et le tourisme en sont les deux principales industries et secteurs économiques. S'il est possible pour ces jeunes de bien gagner leur vie dans ces industries, ces dernières requièrent en général peu de formation. Ce sont aussi des activités saisonnières, ce qui augmente le recours périodique aux prestations de chômage chez les travailleurs. La différence qui s'observe entre les communautés francophones et anglophones de la région s'explique en partie par l'exigence du bilinguisme (français-anglais) pour occuper un emploi dans le secteur des services et du tourisme. Cette exigence tend à désavantager les jeunes de la communauté d'expression anglaise, qui ne maîtrisent pas toujours le français selon les standards attendus du marché du travail en milieu francophone.

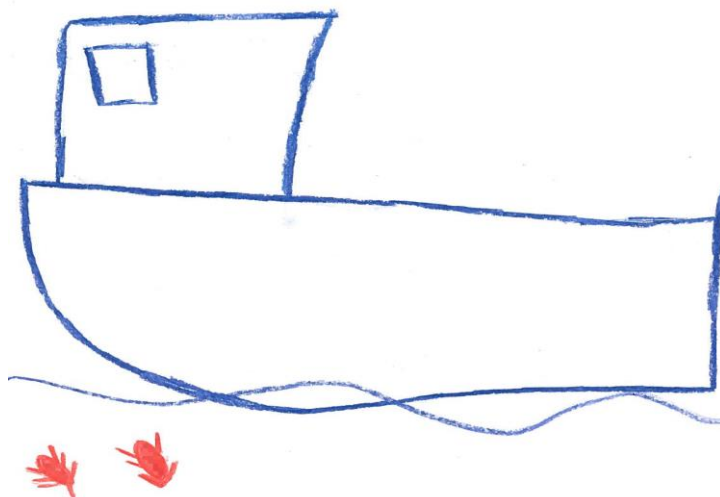
Les jeunes qui ont participé à la recherche ont été invités à dessiner leur communauté. Ces dessins et les explications qui les accompagnent démontrent l'importance de l'industrie de la pêche dans leur communauté : les emplois et le mode de vie des individus y sont grandement liés. Plusieurs jeunes décrivent aussi leur localité comme une petite communauté où tout le monde se connaît et s'entraide. Quelques-uns ont souligné le fait que plusieurs membres de la communauté auraient des problèmes de toxicomanie. Seule Ivy a dessiné l'école pour représenter sa communauté. Cela peut sans doute s'expliquer par le fait que l'école ne constitue pas l'unique endroit où les jeunes interrogés parlent en anglais dans la localité.

DESSIN D'IVY :



We are pretty normal. I would probably draw a school, fishing. I drew fishing and the factory which is the main source of income. And these are like two entrepreneurs, like the gas station and the dépanneur, and this is the school. And I put people that love each other because we are good people in the community (Ivy, jeune).

DESSIN DE WILLOW :



I just draw a boat and those are supposed to be lobsters. We are a fishing community. A lot of people here are unemployed because they have to wait until spring to work. Like a

lot of people here work in factories or they fish. Everything revolves around the fishing
(Willow, jeune).

École Jamie-David

L'école Jamie-David offre un programme d'études secondaires et un programme d'éducation aux adultes. Elle accueille les jeunes de la localité anglophone, ainsi que d'autres jeunes qui résident dans la municipalité francophone voisine, ainsi que dans d'autres villes et villages de la région. En général, les élèves résident tout près de l'école ou à une distance d'environ 20 à 30 minutes en voiture. Depuis peu, un transport scolaire est disponible pour les élèves qui habitent à l'extérieur de la localité.

Les effectifs scolaires de l'école Jamie-David sont en déclin depuis plusieurs années, ce qui est une préoccupation importante pour les membres du personnel ainsi que pour la communauté locale. Ces effectifs poussent la direction de l'école à réduire le personnel enseignant et à créer davantage de classes multiniveaux.

L'école Jamie-David offre le programme de français langue seconde. Elle offre aussi la possibilité de terminer le cours de français aux adultes en vue de la diplomation du secondaire, mais elle n'offre pas de cours de type « enrichi » de français (immersion, langue maternelle ou enrichi). L'école Jamie-David offre des activités parascolaires à travers son Centre d'apprentissage communautaire (CAC) en vue de favoriser le sentiment d'appartenance des élèves à leur école et à leur communauté.

Profil des participants de l'école Jamie-David

À l'école Jamie-David, nous avons rencontré sept jeunes (quatre garçons et trois filles) âgés de 15 à 17 ans, inscrits en secondaire 4 et 5. Pour la plupart, les jeunes résident dans la localité de langue anglaise où est située l'école, sauf Ben et Ivy, qui demeurent dans la communauté francophone voisine. Au moment de l'enquête, tous ces élèves suivaient le programme de français langue seconde offert à l'école, mais un seul, Gordon, complétait son programme de français au secteur des adultes. Carl, Ivy, Willow et Ben ont fait une partie de leurs études primaires dans une école du secteur français dans la communauté francophone voisine. Addison et Gordon ont étudié en anglais dans l'école primaire de leur localité. Deux élèves, ont habité ailleurs, soit en Saskatchewan (Dave) et en Abitibi (Carl) où ils ont effectué une partie de leurs

études primaires en anglais. Tous les jeunes, sauf Ivy, ont fait au moins une partie de leurs études primaires en anglais dans la localité. Ivy est la seule participante ayant fait toute sa scolarité primaire et une partie de ses études secondaires en français avant de rejoindre les rangs de l'école Jamie-David.

Cinq jeunes rencontrés ont déclaré l'anglais comme langue maternelle (Carl, Willow, Dave, Gordon et Adisson), alors que deux (Ivy et Ben) déclarent l'anglais et le français comme langues maternelles. Ivy déclare parler principalement le français avec sa mère à la maison, alors que Ben déclare utiliser l'anglais et le français à la maison. Tous les autres ont l'anglais comme langue principale d'usage à la maison. Ivy, Dave et Gordon utilisent surtout ou uniquement l'anglais avec leurs amis, alors que les autres jeunes (Carl, Willow, Adisson et Ben) utilisent le français et l'anglais.

Les parents des jeunes rencontrés sont tous originaires de la localité anglophone ou de la communauté francophone voisine, à l'exception du père d'Adisson qui vient d'une autre ville de la grande région de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord. Ils ont, pour la plupart (9 parents sur 14), fait au moins une partie de leurs études secondaires à l'école Jamie-David où sont maintenant inscrits les jeunes rencontrés, sauf pour le père d'Adisson (école anglophone de la région), le père de Ben, la mère d'Ivy et la mère de Dave (école francophone de la communauté voisine) et la mère de Carl (école anglophone de l'Île-du-Prince-Édouard).

Les jeunes rencontrés sont issus de familles dont les revenus familiaux sont supérieurs à 50 000 \$ par année⁴. Toutefois, plusieurs parents n'ont pas complété d'études secondaires, ont un diplôme secondaire général ou professionnel ou un diplôme d'études collégiales. Seules les mères d'Ivy et de Ben ont fait des études universitaires. D'ailleurs, ce sont majoritairement les pères qui n'ont pas terminé leurs études secondaires, alors que les mères montrent généralement un niveau de scolarité plus élevé. Notons que les pères des jeunes rencontrés travaillent principalement dans l'industrie de la pêche (quatre jeunes sur sept).

Parmi les cinq mères rencontrées en entrevue, Caitlin et Hannah étaient aussi enseignantes à l'école Jamie-David. Elles s'ajoutent à Amélia, un membre du personnel scolaire interrogé, et à

⁴ Il faut toutefois mentionner que nous n'avons pas obtenu cette information pour deux jeunes. Ils ont indiqué ne pas connaître le revenu annuel familial de leurs parents.

George, le directeur de l'école. Ces sept participants résidaient dans la localité ou dans la communauté francophone voisine. Ils avaient toutes l'anglais comme langue maternelle. Notons cependant le cas d'Amélia qui a déclaré le français comme première langue apprise, mais l'anglais comme seule langue maternelle. Par ailleurs, certaines de ces mères, dont Molly, la mère de Carl, ont des liens familiaux ailleurs au Canada (Île-du-Prince-Édouard).

Grands enjeux à l'école Jamie-David

Intimidation et inclusion de la diversité

La reconnaissance de la diversité ethnoculturelle et l'intimidation ne semblent pas être des enjeux à l'école Jamie-David. La population scolaire est très petite et assez homogène. Les jeunes sont issus de la communauté et ils se connaissent très bien. Les participants rencontrés dans le cadre de cette recherche, jeunes et adultes, n'ont pas signalé de problèmes en lien avec l'inclusion, l'exclusion ou l'intimidation à l'école.

Les enjeux d'intimidation décrits par les participants concernent plutôt l'expérience que deux jeunes, Dave et Ivy, ont vécue lorsqu'ils fréquentaient une école primaire francophone dans la communauté voisine :

A lot of parents send their kids for at least one or two years in French school so they can learn a bit of French but they never stay. Like, we were basically the ones that got picked on all the time. Like they called us « tête carrée » and stuff like that. Just like not welcomed in general. [...] My parents wanted me to be perfectly bilingual, so I did primary school in French and then I guess it didn't work out. I got picked on for being English. [...] I'm never talking or associating with a French person again from my elementary school. I remember everyone that picked on me. I never forgot it because it traumatized me (Ivy, jeune).

Ces expériences ont été déterminantes pour Dave et Ivy, qui refusent maintenant d'utiliser le français et de s'associer à la communauté francophone. Cette situation laisse supposer qu'ils vivent tous deux une grande anxiété langagière par rapport au français, tant en milieu scolaire qu'extrascolaire. Ivy rapporte ne pas avoir vécu ce genre d'intimidation et d'exclusion depuis qu'elle fréquente l'école anglophone : « *Oh yes! I really like English school. I find learning in*

English is a lot easier than in French and... I don't know... I made more friends here and stuff. I just like this school in general » (Ivy, jeune).

Mobilité

Pour le quotidien des études, la mobilité n'est pas un enjeu crucial, puisque la majorité des élèves réside dans la communauté locale. Toutefois, pour ceux qui habitent dans les villes et villages avoisinants, le transport vers l'école a longtemps été plus difficile. En effet, même si la distance n'est pas très grande, la route n'est pas toujours praticable, notamment l'hiver. Jusqu'à récemment, les parents devaient mener les enfants eux-mêmes à l'école en voiture, puisqu'aucun transport scolaire n'était disponible. Un dédommagement monétaire leur était alors accordé par l'école. Maintenant que le transport scolaire est offert, l'école anglophone devient plus accessible pour les familles qui résident en dehors de la localité.

L'enjeu de la mobilité est au contraire criant lorsque vient le temps d'envisager les études postsecondaires. L'école et les parents valorisent en effet l'obtention d'un diplôme postsecondaire, mais il y a très peu d'offres éducatives à proximité, particulièrement en anglais. Pour poursuivre des études postsecondaires, il faut le plus souvent quitter la région pour aller à Québec, Montréal, Sherbrooke ou dans une province canadienne voisine. Cela engendre des coûts importants pour les familles et oblige les jeunes à vivre dans un contexte d'éloignement par rapport à leur famille et leur communauté. Aussi, une fois leurs études postsecondaires complétées, les jeunes n'ont généralement pas beaucoup d'occasions d'emploi qui leur permettraient de revenir dans la localité. Cette difficulté est plus saillante dans le cas des jeunes qui ne maîtriseraient pas suffisamment le français pour occuper un poste exigeant le bilinguisme dans la communauté francophone voisine. Par ailleurs, plusieurs jeunes ne veulent tout simplement pas revenir vivre de façon permanente dans leur communauté une fois leurs études complétées.

Ces enjeux de mobilité ont un impact direct sur la vitalité de la communauté d'expression anglaise, dont le déclin démographique constitue une préoccupation importante depuis quelques années. Dans ces conditions, l'apprentissage du français constitue une stratégie de l'école et des parents afin d'augmenter les probabilités que les jeunes puissent un jour revenir dans leur communauté et occuper un emploi de leur choix.

When we try to tell our students: ok, you are going away to get an education, make sure you try to keep learning French or make sure French continues to be part of your learning because, if not, you can't come back. And I don't think they understand the gravity of that, because they are like: I'm never coming back here anyway! They leave here thinking like that, but then, like we have seen in the last few years, like some of them have been coming back and the... Or they want to come back and they can't because they don't have the language. So I haven't figured out a way to demonstrate to them how important it is to continue with their learning of French (Amélia, membre du personnel scolaire).

Certains parents, comme Caitlin, et quelques jeunes, comme Carl, préféreraient que les jeunes puissent rester dans la communauté, mais ne voient pas comment cela serait possible. Ainsi, ils privilégient un départ vers des villes ou des régions situées le plus près possible de la localité, afin de réduire la distance ou pour faciliter le retour dans la communauté. « *Whatever [...] makes them happy, but I prefer they don't live here and I have told them that. Don't live too far away, but not here, because there are no opportunities here for them* » (Caitlin, mère de Willow et enseignante).

I'm going to a college in P.E.I. next year for computer and networking systems. It is really close and I can come home whenever. We have a lot of family over there and I have places where I can stay. I was looking at maybe Dawson College, but I figured if I went to P.E.I., it would be a lot better for me. It's closer to home and if anything happens, I can come back home. It is not as expensive to come home (Carl, jeune).

Persévérance scolaire

La persévérance au secondaire est sans doute l'enjeu le plus important à l'école Jamie-David. Sa direction s'inquiète du taux croissant d'élèves qui doivent reprendre une année scolaire ainsi que du taux de décrochage qu'elle juge élevé. Les parents et les membres du personnel scolaire rapportent cependant que le phénomène du décrochage scolaire aurait diminué par rapport aux générations précédentes.

Selon certains des participants, la majorité des jeunes qui décrochent le font après le secondaire 3 ou pendant le secondaire 4. Ainsi, les jeunes interrogés ont pour la plupart passé ce moment critique et aucun des jeunes interrogés n'a mentionné vouloir décrocher dans un futur rapproché.

Une élève, Ivy, a raconté avoir décroché de l'école pendant un certain temps. Elle a toutefois par la suite décidé de revenir à l'école et elle compte diplômé et poursuivre des études postsecondaires. La majorité des jeunes ou des adultes interrogés constate que ce sont les garçons qui décrocheraient davantage que les filles. Dans la plupart des cas, ceux-ci décrochent de l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires et travaillent avec leur père qui possède un bateau de pêche.

En effet, parmi les obstacles à la persévérance scolaire, les acteurs rencontrés dans le cadre de cette recherche considèrent que la cause principale du taux inquiétant de décrochage avant l'obtention du diplôme d'études secondaires serait attribuable à l'attrait de la pêche : il n'est pas nécessaire d'être diplômé pour y travailler et y gagner sa vie.

I find there is a lot of boys dropping out if they grew up in a family where their fathers have fishing outfits and they fished often on weekends or with their parents whatever. I found there is some drop out with that but some... That's not always the case because I know a couple of boys, the last couple of years, they graduated, went on to school, to university, whatever. But we did have quite a few dropouts of young boys because their father was a fisherman, their grandfather was. They know five years down the road that they are going to be able to get a fishing outfit or, you know. Girls drop out less... it seems to be less, less drop out. But I remember when I graduated, when I started in Grade 1 we were 12 students. We graduated with 4. Yes because most of the boys are now fisherman. It was the thing to do I guess. I don't know if it's a girl thing or not, going to university and CEGEP, but the last few years there wasn't too many girls that dropped out (Hannah, mère de Ben et enseignante).

The percentage dropped like in the last two years. Because like all the boys before, like all my cousins, they all dropped out, it would be surprising if a boy graduated. But last year, I was the only one who dropped out. Now, there are two boys in my class that dropped out for fishing. So we are supposed to be five or six people graduating this year and now we are only three. It's mainly boys, like some girls drop out too, but it's more boys (Ivy, jeune).

Les exigences de français en secondaire 5 sont également vues par plusieurs jeunes et adultes comme un obstacle à la diplomation, à la réussite et à la persévérance scolaire. Plusieurs jeunes

éprouveraient des difficultés importantes à cet égard⁵. Ils estiment que le niveau de français demandé par le ministère de l'Éducation du Québec est élevé, notamment lorsqu'ils comparent le niveau demandé aux jeunes de l'école francophone en anglais langue seconde ou dans les écoles de langue anglaise des autres provinces canadiennes. En effet, plusieurs estiment qu'il faut « presque être bilingue » pour être en mesure de passer l'examen de français du ministère, ce qui ne correspondrait pas nécessairement, selon eux, aux profils des élèves en termes de compétences. L'idée qu'il faut être « bilingue » renvoie en effet ici à une conception du bilinguisme en tant que maîtrise de la langue selon les standards de locuteurs natifs, plutôt que comme locuteurs de langue seconde. Ces remarques laissent croire que les jeunes rencontrés se retrouvent en situation d'insécurité linguistique, puisqu'ils estiment qu'il y a un écart trop important entre la norme attendue et l'usage qu'ils font du français. Les jeunes ayant de grandes difficultés en français sont donc encouragés à suivre le programme de français langue seconde chez les adultes, considéré comme moins exigeant et plus accessible. Cette recommandation constitue ainsi une stratégie de la part des jeunes et des membres du personnel scolaire afin de favoriser la réussite scolaire et la diplomation des études secondaires.

Well, half the kids that do like a regular French class, stop it and do adult because they don't know how to do it. So I don't really think it is a good idea to make it harder, because half the kids can't even do it now (Willow, jeune).

They have statistics on success in French in the school and things like that. And I think, especially with the boys, it's a challenge for them. They don't have a positive outlook on French, they don't enjoy French classes. They struggle. French is... I would say is even harder for most of... the curriculum is so advanced. It's really demanding. Like my son is not doing the youth-sector French program. He is doing the adult-education sector French program. Because the youth-sector French program is too difficult for him, he can't do it. He finds the adult-education sector French easier and he can understand it better and he is progressing with that. Whereas in the youth-sector program, he felt lost (Lauren, mère de Gordon).

⁵ Le ministère de l'éducation exige la réussite à une épreuve unique en français à tous les étudiants de secondaire 5 du Québec. Pour les étudiants du secteur anglophone, ils peuvent être soumis à l'examen de français langue seconde, programme de base, ou à l'examen de français langue seconde, programmes enrichis. Dans le cas présent, il est supposé que les élèves se réfèrent à l'examen du programme de base.

La remarque de la mère de Gordon à propos de la difficulté d'apprendre le français chez les garçons suggère que ces derniers auraient peut-être moins d'intérêt pour cette langue, puisqu'ils se dirigeraient davantage vers le secteur de la pêche, un métier où l'usage du français n'est pas considéré nécessaire. Selon les témoignages recueillis, les difficultés en français, couplées à l'attrait du marché du travail, deviendraient un obstacle important à la réussite et à la persévérance scolaire des garçons fréquentant l'école Jamie-David.

Molly, la mère de Carl, estime d'ailleurs que les garçons seraient plus susceptibles de vivre des difficultés d'apprentissage à l'école, ce qui les pousserait à décrocher, qu'ils projettent ou non de travailler dans l'industrie de la pêche.

Les propos de George, directeur de l'école Jamie-David, vont dans le même sens que ceux de Molly. Il explique que l'équipe-école travaille à identifier les difficultés d'apprentissage chez les élèves le plus tôt possible afin de donner le soutien et les ressources nécessaires aux jeunes et ainsi leur permettre de ne pas décrocher de l'école :

They are staying in school longer because, like in the past, they used to go to Grade 7 or 8, especially the boys, used to leave and go fishing with their dads or whatever the case may be. Now we are working harder identifying – because some of them have learning difficulties – so we are identifying the learning difficulties earlier. Therefore, when the work is getting harder, they have already developed strategies to work through those difficult times and we give them the extra support that they need in order to continue beyond Grade 7 and 8. So we are identifying... some who have dyslexia and some have dysphasia, some are autistic. We identify them and give them the support they need, therefore they are able to go farther. Identifying early their learning challenges, working with them, we hold onto them longer, therefore they see that there are other things to do besides fishing. But some of them leave, go fishing. It's not that they like fishing. Some of them leave and go fishing because they have no other choice. So we give them some other choices, that's our objective here and we like... As we said, I tell the teachers, failure here is not an option (George, directeur d'école).

Rappelons que plusieurs jeunes rencontrés à l'école Jamie-David (cinq élèves sur sept) ont au moins un parent qui n'a pas complété d'études secondaires (généralement le père). Comme mentionné en introduction, le niveau de scolarité des parents est un facteur de prédiction de la

réussite scolaire en tant qu'élément et ressource du capital social familial. Il est ainsi possible de supposer que les difficultés que vivent plusieurs garçons de l'école Jamie-David par rapport à la persévérance et à la réussite scolaire sont en partie liées à leur capital social familial.

Pour soutenir la persévérance, l'école Jamie-David utilise différentes stratégies afin d'encourager les jeunes à terminer leurs études secondaires. Parmi ces stratégies, le personnel scolaire encourage parfois des jeunes à poursuivre leurs études dans le cadre de formations professionnelles afin qu'ils aient au moins une certification :

We really try to accommodate students, if they are not going to be able to get the academic diploma, to at least go and finish a semi-skills program and get a certificate so at least then they could be, say, the mechanic's helper or the carpenter's helper, because there are opportunities out there (Caitlin, mère de Willow et enseignante).

Une autre stratégie qui a été adoptée par la direction scolaire consiste à élaborer un horaire adapté à la saison de la pêche au printemps. Cette mesure est bonifiée d'un programme de soutien aux élèves pendant l'été et lors du retour en classe. Ces mesures permettent aux élèves de s'absenter pendant la période de la pêche, sans mettre en péril leurs études. C'est ce qu'explique ici George, le directeur de l'école :

In the Education Act, it says kids can leave up to six weeks of school for... to go work, emergency type things... Because fishing starts in May, usually by May, most of... it's only the grade, maybe the 10-11 kids that we accept to do this, but by the 1st of May most teachers are finished their core work that they have to get done, they are starting to review for the exams, so the kids have generally finished their work. So we give them the opportunity to go. When the provincial exams start, they come in for those examinations. We give them the opportunity because, if we didn't give them the opportunity, they would quit and they would go fishing anyways. So in an attempt to try to keep them for a little longer, we let them go. And we know they are going to be back the following year and they do the review and if they need any help or whatever, they come in and they get the extra help they need when they come back from fishing. So we work around it, because we are small, we are able to do that. If we don't, they are quitting. So the worst thing that could happen is that they end up not passing, but if they don't... if we don't let them do it, they are going to quit anyway. So we have nothing to lose (George, directeur d'école).

Rôle de l'école comme institution pour la minorité linguistique

La difficulté de maintenir les effectifs scolaires est une préoccupation importante pour les acteurs de l'école Jamie-David. Les adultes rencontrés s'inquiètent de l'avenir de l'institution et de son rôle au sein de la communauté. Ces inquiétudes sont aussi intimement liées à celles évoquées au sujet du maintien et de la vitalité de la communauté d'expression anglaise dans son ensemble. L'école est une institution qui permet la scolarisation dans la langue de la minorité et qui sert, dans une certaine mesure, de baromètre pour mesurer la vitalité de la communauté d'expression anglaise.

Le nombre restreint des effectifs scolaires aurait aussi un effet sur les ressources financières et humaines disponibles à l'école. Le manque de ressources limiterait la possibilité pour l'école de jouer un rôle plus significatif au sein de la communauté. De plus, en raison du nombre limité d'élèves, l'école doit le plus souvent avoir recours à des classes multiniveaux qui sont considérées par le personnel scolaire comme un obstacle à la réussite scolaire, car il estime qu'il devient difficile d'atteindre les exigences minimales des cours dans le contexte de classes fortement hétérogènes (âge, niveaux scolaires, etc.). Les parents et les membres du personnel affirment donc que la diminution des effectifs scolaires et le manque de ressources constituent des défis importants pour l'école et le personnel.

A lot of rural communities are facing a lack, I wouldn't say a lack of enrolment, but the enrolment is going down, I'm sure in all of the schools. So that brings on more challenges to the teachers. And then if, say, classrooms could be more combined, instead of having Grade 3 and 4, maybe we might have Grade 3, 4 and 5[...]. So anyways, I mean the school here would never close, but they might have to look at different options if their enrolment is going down. But a lot of the rural regions I'm sure are facing the same challenges and facing the same thing. And it is because the number...people aren't having families of 10 kids anymore (Shannon, mère d'Addison).

Well, I find my biggest challenge teaching here, we don't have other teachers to converse with and exchange ideas, because I'm the only English teacher in my category on site. Like I can't go to town and meet another teacher over coffee and discuss and share ideas. The only chance we get to do that maybe... there is a teacher conference, a workshop which I really enjoy. [...] So I find that hard. And also finding resources, if I need to find

something I'll either have to order on Amazon or order... it takes weeks to be here. Because I just can't go into town and go to a book store to get something because everything is in French. So resources and other teachers, conversing with other teachers, are a big challenge in our community (Hannah, mère de Ben et enseignante).

L'école Jamie-David considère qu'un de ses grands défis consiste à promouvoir la valorisation de l'éducation chez les jeunes et, plus largement, dans la communauté. En effet, des parents et des membres du personnel scolaire ont affirmé que l'éducation et l'école ne sont pas toujours valorisées par les membres de la communauté. Une des raisons évoquées est le faible taux de scolarisation des parents, qui, à leur tour, ne valoriseraient pas la réussite scolaire de leurs enfants. Ensuite, l'attrait de la pêche est si fort qu'il diminuerait la valeur accordée aux études, particulièrement aux études postsecondaires. Enfin, l'école est parfois perçue comme une institution étrangère à la communauté et comme un obstacle à la transmission de l'héritage halieutique de la communauté :

It is a lot of historical things I would say, because we are a coastal community with one main resource, which is the fishing industry, which you don't require an education to take part of this industry and traditionally here, people didn't have an education. And so, as a school, I feel that the school is a little bit of a colonizer or a form of institution and there is still a big struggle there between the two. People here couldn't even get a high school diploma until the '70s locally. So schooling is not necessarily something that is that valued in the culture. If you ask any parents they will say: 'Yes I want my kid to go to school', but if you remove a few layers, you see that it is not a... It's not so important. So that is difficult (Amélia, membre du personnel scolaire).

It depends on the father. If the father doesn't value it [education] as much, the mom could, but the dad seems to be the boss and if the dad wants to take you to go fishing, you are going fishing, doesn't really matter. So if the father values education, it's going to happen regardless of what the mother thinks. In most cases, it's not always the case. But we have a lot of... say for example the fathers right now that we have, for post-secondary education it's 8%. 92% of our dads don't have a post-secondary education. And even [a] high school diploma, only 14% of our fathers have it. So, 86%, they didn't even graduate high school (George, directeur d'école).

Choix de l'école de langue anglaise

Le choix de l'école de langue anglaise semble aller de soi pour la vaste majorité des élèves et des parents rencontrés. C'est la seule école de la localité et la majorité des parents y ont eux-mêmes étudié. De plus, la plupart des jeunes rencontrés utilisent principalement l'anglais au quotidien à la maison, avec les amis et dans la communauté. Enfin, la grande majorité des élèves ont fait en tout ou en partie leurs études primaires en anglais dans la localité. Le choix de l'école secondaire Jamie-David s'inscrit donc dans la continuité de ce parcours scolaire.

Les parents ont parfois choisi d'envoyer leurs enfants au secteur français pendant un an ou un peu plus lors des études primaires afin de favoriser l'acquisition de compétences en français. Cependant, pour les études secondaires, ces mêmes parents estiment qu'il est préférable que les jeunes fassent leurs études en anglais. Ils espèrent ainsi limiter les difficultés d'apprentissage chez leurs enfants et favoriser leur réussite et leur diplomation.

De tous les élèves rencontrés, seule Ivy a fait une partie importante de sa scolarité en français. Sa mère est de langue maternelle française et elle utilise principalement le français à la maison avec Ivy. Comme il en a déjà été question, Ivy a été victime d'intimidation à l'école, ce qui l'a poussée à quitter le secteur francophone et à s'inscrire à l'école de langue anglaise. Dans son cas, le choix de l'école de langue anglaise est donc le résultat d'une situation scolaire jugée intenable.

L'école de langue anglaise représente aussi, aux yeux de plusieurs parents et jeunes, un privilège dont il faut profiter en tant qu'ayant droit. Ils constatent que plusieurs jeunes francophones qui désirent étudier en anglais ne le peuvent pas, alors qu'eux ont accès aux deux systèmes scolaires. Enfin, il faut noter que l'école francophone la plus proche semble avoir mauvaise réputation auprès de certains parents, ce qui semble l'éliminer comme alternative pour leurs jeunes, comme l'évoque ici Willow :

Willow : Well, I don't really have a choice because my mom didn't want me to go to the [French] high school. So, I had to come back here.

Agente de recherche : She didn't want you to go because... of what you experienced during [Grade 6 at the French elementary school] or just because in general she didn't want you to...?

Willow : *I don't know, I... probably just because up there... It's... I don't want to say it's bad, but like it's not bad, but it's like... There is a lot of...I don't really know how to say it. It's like there is like a lot of, like, shit going on there that, English just, should not go there for because... Like my friends have been there, and they were really picked favourites. They don't like English.*

Agente de recherche : *Okay, so it is mainly because of the French-English tensions that she didn't want you to go?*

Willow : *Yes, probably.*

Agente de recherche : *Or is it because of like... I don't know, drugs or...?*

Willow : *Okay, good you said it! Okay, yes. Because they are a lot of drugs there. I just didn't want to say that.*

Agente de recherche : *You could say anything to me.*

Willow : *That's why; they are just a lot of drugged people and... It's not good.*

Agente de recherche : *So your mom didn't want you to go there because of that?*

Willow : *Yes*

(Willow, jeune).

Réussite scolaire et projections futures

La réussite scolaire est une question qui préoccupe les membres du personnel scolaire et les parents de l'école Jamie-David. Dans le contexte où la persévérance scolaire est un enjeu de taille, la réussite scolaire se définit bien souvent, pour les enseignants et la direction, par la diplomation au secondaire.

Rappelons que l'industrie principale de la communauté reste la pêche qui n'exige pas l'obtention d'un diplôme. Il existe également quelques emplois en usine, mais ils ne sont pas aussi bien rémunérés que ceux de la pêche en mer et ils sont généralement saisonniers. On retrouve peu d'emplois techniques ou professionnels autres que ceux liés à la pêche dans la communauté. Ainsi, pour les jeunes qui décident de poursuivre des études collégiales et universitaires, les possibilités de se trouver un emploi dans leur communauté sont assez faibles. De plus, les

emplois techniques ou professionnels disponibles exigent, pour la plupart, la connaissance de l'anglais et du français, ce qui constitue un obstacle supplémentaire pour plusieurs jeunes de cette communauté.

Avoir un métier professionnel (DEP ou technique) constitue tout de même une marque de réussite et un objectif pour plusieurs garçons, comme alternative à la pêche. Il est en effet recommandé aux jeunes (garçons) de diplômé au secondaire et de poursuivre leurs études (DEP ou collégial) afin d'apprendre un métier autre que la pêche. Cela leur permettrait d'être moins dépendants de l'industrie de la pêche et des mesures de chômage. Ils pourraient ainsi travailler toute l'année dans la communauté. Les filles sont plutôt encouragées à poursuivre au postsecondaire. Le choix de métiers est plus vaste pour elles, mais les perspectives d'emploi dans la localité sont limitées. Ce qui les pousserait à diplômé davantage et à étudier, mais compliquerait un éventuel retour dans la communauté. Il faut noter que ce sont les mères, souvent plus scolarisées que les pères, qui semblent le plus insister pour que leurs jeunes poursuivent des études postsecondaires.

You have to be able to function in the world, and the more knowledge you have, the more power that you are going to have in the world, the more doors that open to you, the more you are going to accomplish. If you choose to go fishing, well, okay, that's a choice, but there is nothing to say you can't go to university or you can't go to college and fish in the spring, because there is more out there than sitting up at home for nine months on unemployment insurance and, unfortunately, some people around here think that it's a career path but it's not (Caitlin, mère de Willow et enseignante).

Well, initially I was disappointed that my son decided to go fishing, but as I thought about it I was thinking... Because I was thinking he should have a plan B, go to CEGEP or college and do a technique or something. Then I thought about it and I was thinking that I don't want him to go to school just to please me. I want him to do something that he's going to be happy with (Hannah, mère de Ben et enseignante).

Par ailleurs, l'extrait précédent montre que les parents, comme c'est le cas pour Hannah, sont parfois tiraillés entre le souhait que leurs jeunes poursuivent des études postsecondaires et celui de respecter leur volonté et leur choix de carrière. Ces parents semblent valoriser davantage le bonheur de leur enfant qu'un parcours scolaire ou professionnel imposé.

Lorsqu'on demande aux jeunes interrogés ce qu'ils considèrent faire après leurs études secondaires, tous les garçons ont, sans surprise, affirmé vouloir poursuivre un programme technique ou un diplôme d'études professionnelles. Trois des quatre garçons interrogés ont mentionné vouloir coordonner la pêche avec un métier ou une profession. Ils pêcheraient l'été et travailleraient le reste de l'année dans leur domaine de formation professionnelle ou technique. Ces jeunes semblent ainsi considérer la formation professionnelle ou technique comme une activité complémentaire à celle de la pêche. Aucun des garçons interrogés n'a exprimé le souhait de poursuivre des études universitaires.

I think I'm going to come back and fish with my grandfather for a few years. He has one person working with him, so he needs extra help on the boat. So after college, I'm going to come back another five or 10 years. If he retires, I might end up getting the boat. So I can fish for nine weeks and then if I have a job in computer programming, you can do that from anywhere so I could work from home and do that at the same time (Carl, jeune).

Les trois filles, Willow, Ivy et Addison, ont, quant à elles, indiqué vouloir poursuivre leurs études au niveau universitaire après avoir fait des études collégiales, comme il en sera question un peu plus loin.

Les endroits où les jeunes interrogés veulent poursuivre leurs études postsecondaires sont très variés. Toutefois, ils veulent tous fréquenter un établissement postsecondaire anglophone, soit au Québec ou dans une des provinces maritimes. Pour certains, le cégep est vu comme une étape superflue dans le parcours scolaire des jeunes. Les jeunes et leurs parents entrevoient en effet la possibilité de passer directement à l'université dans une autre province canadienne plutôt que de faire les deux années préuniversitaires au Québec. Quelques jeunes considèrent d'ailleurs sérieusement la possibilité d'étudier dans des collèges ou des universités canadiennes hors-Québec, principalement à l'Île-du-Prince-Édouard, puisqu'ils se sentent compétents pour étudier en anglais et parce qu'ils ont un réseau familial et social dans cette province. La proximité, les coûts moindres en transport dans les provinces maritimes expliquent aussi le choix d'aller plutôt dans ces provinces canadiennes.

I want to be a vet [vétérinaire]. [...] I don't want to stay in Québec to start with because if I stay in Québec, I have to do CEGEP first and I don't want two extra years of school for nothing. So basically... I don't know, I'm going to go out of the province first to start

like my bachelor in sciences and then, after that, I don't know if I'm going to move to, like, in Québec or something. [...] I was like thinking about just going to P.E.I. for my first year because it's like bigger, but it's not really. It's small like here and it's closer to home so if I don't like it I could just come back (Willow, jeune).

La majorité des élèves rencontrés pense tout de même rester au Québec pour la poursuite de leurs études. Selon les parents et les enseignants, le Québec serait de plus en plus une destination de choix pour les jeunes de leur communauté en comparaison avec les générations précédentes. En effet, selon eux, les jeunes se dirigeaient autrefois presque uniquement vers les provinces maritimes. Les jeunes, leurs parents et les enseignants rapportent une multitude de raisons qui expliquent le choix de demeurer au Québec pour les études. Parmi ces raisons, il y a le coût moindre des études par rapport aux autres provinces canadiennes ou la disponibilité du programme d'études souhaité offert en anglais. Le fait de connaître des amis influence également le choix de certains jeunes de se diriger vers Montréal ou vers Québec. Finalement, une grande majorité des jeunes interrogés ont déjà visité des villes comme Montréal et Québec, ce qui fait en sorte qu'ils se sentiraient plus à l'aise d'y étudier.

[...] They travel more often, they see what is out there, they want to go out, they want to go explore. [...] In the past, if they went away, it was to the Maritimes. Because of, it was English. But now, we, more often than not, we have a lot of kids going to Sherbrooke and Montréal. They are going to the English CEGEPs that are there (George, directeur d'école).

Les préférences des jeunes quant à leur lieu d'études au Québec reflètent aussi d'autres logiques de choix qui s'ajoutent aux facteurs nommés précédemment. Par exemple, Addison souhaite étudier à Québec, ce qui lui permettrait d'étudier en anglais pour son programme collégial, tout en vivant dans une ville francophone, un milieu qui lui donnerait l'occasion de faire usage du français et de maintenir des amitiés dans cette langue. De plus, pour elle, cette ville représente un milieu urbain important, mais moins intimidant que le serait Montréal. Il n'en reste pas moins que Montréal exerce un attrait important chez les jeunes en raison, d'une part, de la présence d'universités anglophones, du prestige perçu de ses institutions et, d'autre part, de son côté urbain et de l'anonymat qui lui est associé et qui contraste fortement avec la communauté dans

laquelle les jeunes rencontrés ont grandi. Plusieurs expriment ainsi un besoin d'évasion qu'ils entrevoient possible à Montréal.

Rapport aux langues et aux communautés linguistiques en Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord

Apprentissage du français et valorisation du bilinguisme

Les parents des jeunes interrogés valorisent, pour la grande majorité, le bilinguisme et veulent que leurs enfants soient capables de communiquer dans les deux langues officielles du Canada. Le bilinguisme est souhaité par les parents pour de multiples raisons. Par exemple, plusieurs considèrent qu'il constitue un atout sur le marché du travail au Québec, mais également au Canada, voire à l'international. Aussi, plusieurs trouvent important que leurs enfants apprennent le français puisqu'ils résident au Québec et que cela facilite les interactions quotidiennes. Selon les parents interrogés, avoir des compétences en français permet aux jeunes de continuer de résider au Québec après leurs études. Ivy rapporte que sa mère, qui est francophone, voulait qu'elle apprenne le français pour qu'elle puisse interagir avec sa famille et, plus généralement, avec des francophones. Dans l'ensemble, les parents considèrent le bilinguisme comme un atout et valorisent l'apprentissage de la langue française. C'est ce dont témoignent les jeunes et leurs parents : « *[My mother] wanted me to be bilingual so when I get older, if I wanted to get a good job, it would be easier for me* » (Ben, jeune).

Well of course, if you are going to come back here you have to speak French, or if you live in the province of Québec, you are going to have to speak French in order to get along. So that's why I thought you need French as well. Because there are a lot of people here, when I go into town, to me it's easy. I don't worry about going into town. If I go to the bank, I can tell them what I want. But my father, who doesn't speak a word of French... my mother does all the banking and everything because he doesn't speak a word of French. Coming back, this may have nothing to do with this but we went to... we travel a lot and I hear other languages and I wonder: 'okay, what are they saying, are they laughing about us?' I was like, you know how you feel when you hear a third language? You have no clue what they are saying? [...] I want my kids bilingual; yes (Hannah, mère de Ben et enseignante).

L'analyse des discours et des pratiques des parents révèle que ces derniers ont mis en place différentes stratégies afin de s'assurer que leurs enfants apprennent le français. Parmi ces stratégies, celle qui semble être adoptée par une majorité de parents consiste à envoyer les enfants pendant une année scolaire ou plus dans une école primaire francophone. En effet, des sept élèves, quatre ont fréquenté une école francophone en cours de scolarité. Aussi, des cinq parents interrogés, trois ont eu recours à cette stratégie. Toutefois, les deux parents rencontrés qui n'ont pas choisi d'inscrire leur enfant dans une école francophone ont raconté qu'ils auraient souhaité le faire pendant au moins une année scolaire. Des difficultés d'apprentissage vécues par leurs enfants ou leur refus de fréquenter une école francophone ont motivé leur décision de ne pas le faire.

My kids kind of switched back and forth. My son, he started off... he went to French daycare and then he came here [English school] for kindergarten. Then he did French for Grade 1, 2 and 3. Then I found his English was not up to par and I wanted him to be bilingual. So I took him back here for Grade 4 because he has a learning disability. And from then on, the school psychologist suggested that he should not switch back and forth. So he has been in English school since Grade 4 (Hannah, mère de Ben et enseignante).

Il faut noter que les parents privilégient la scolarisation partielle en français au primaire seulement. En effet, pour différentes raisons, dont la crainte de nuire à la réussite scolaire des jeunes au secondaire, les parents considèrent que le passage au secteur français n'est pas souhaitable une fois rendu au secondaire, comme l'explique ici Addison :

My parents wanted me to do a year in French school, but I didn't want. But I'm good enough in French now that I don't need it. [...] I didn't want to go alone because I was the only person like... I'm the only girl in my age group. [...] [My parents wanted me to go in] Grade 3 or 4, and when I decided I wanted to go, it was when I started having French friends. I wanted to go up west for school when I was in high school. It was too late. [...] Yes, I wanted to try it, but it would have been too late, like Grade 7, Grade 8 [...] My mom told me it was too late. She was too scared that I would fail, like not pass my French. Me too, now I realize it, because I probably would have not (Addison, jeune).

Dans les différents extraits, on remarque d'autres facteurs qui influencent la décision des parents et des élèves de recourir ou non à la stratégie de la scolarisation en français, dont la confiance en

ses compétences linguistiques ainsi que l'importance du réseau d'amis et du bien-être à l'école. C'est le cas de Lauren, la mère de Gordon.

Lauren : *I just didn't think that it was, you know, for his own mental wellbeing, I just didn't feel it was the right time to do it. And I felt like, as much as I would have liked him to be able to communicate in both languages, I didn't want to do it at his expense. So I said, if he wants to learn a language later in life, he will do like I did. I learned it later in life. [...]*

Agente de recherche : *That is really interesting. I have heard this kind of strategy that some parents are using to send maybe their kids for a year or two, at least a year in French school. Do you see that a lot?*

Lauren : *More, a lot more than before. That's a new trend. [...]* In the last 10 years, we see more and more of them like... when I was in school, nobody went to French school (Lauren, mère de Gordon).

Une autre stratégie consiste à inscrire les enfants à des activités sportives où la langue utilisée entre les coéquipiers et par les entraîneurs est le français, comme l'explique Molly, la mère de Carl.

My two oldest, I had sent them to French school. They only lasted three months there, but to compensate when they started hockey, for instance, most of their coaches are francophone. Well, they all are francophone. Some of them can speak English, but I ask them not to speak English, to speak only French. If my kids really didn't understand, they could repeat in English. So, they have no choice but to listen. My daughter, I enrolled her in cheerleading without telling any other anglophones, so she is the only anglophone (Molly, mère de Carl).

L'exemple de Molly illustre les efforts déployés par les parents pour créer des occasions d'immersion authentiques en français pour leurs enfants. Molly recherche des contextes linguistiques unilingues où les jeunes ne sont pas encouragés à utiliser l'anglais et où ils se trouveraient en présence de locuteurs du français seulement. Elle espère ainsi favoriser l'acquisition de compétences en français qui se rapprocheraient de celles attendues de la part des

locuteurs natifs, ce qui est habituellement valorisé dans les discours et les représentations linguistiques dominantes au Québec.

Bilinguisme comme moyen de naviguer d'une communauté à l'autre

La capacité de communiquer dans les deux langues, soit d'avoir des compétences bilingues, donnerait l'occasion aux jeunes de fréquenter des membres de la communauté francophone et, plus largement, de développer une certaine aisance à passer d'une communauté linguistique à une autre. En effet, cinq des jeunes rencontrés disent se sentir généralement à l'aise dans les deux mondes linguistiques et ils se sentent aptes à interagir avec les francophones, bien que le degré de confort varie d'un jeune à l'autre. Seuls Dave et Gordon rapportent ne pas connaître le français et avoir des difficultés à interagir lorsqu'ils se retrouvent dans la communauté francophone.

The reason I learned French was because of sports. I had to learn French to play sports. I wanted to understand and I wanted to be able to talk to everyone else. I know French is a good thing to have, especially in Canada, but I'm convinced, if it wasn't for sports and we weren't surrounded by French, I wouldn't have learned it at all (Carl, jeune).

Ben, Ivy, Willow et Addison déclarent aussi mobiliser leurs compétences linguistiques bilingues lorsqu'ils se retrouvent avec leurs amis, parfois francophones, parfois anglophones : « *I think it's good because sometimes I go with the French, sometimes I go with the English, so I think it's good* » (Ben, jeune).

Well, I live in a French community. I always speak French at my mom's, like always. And then when I'm down here, I always speak English. I have some French friends and they are used to me talking both languages at the same time. [...] Like I could start a sentence in French and finish it in English and I wouldn't even notice it (Ivy, jeune).

Les parents et les enseignants estiment d'ailleurs que les jeunes d'aujourd'hui connaissent davantage le français que leur propre génération et celle de leurs parents. Les cinq parents interrogés admettent comprendre et pouvoir communiquer en français. Toutefois, ils ont rapporté l'avoir appris après être sortis de l'école secondaire. C'est soit la rencontre d'un conjoint francophone ou la décision de poursuivre un programme postsecondaire dont le français était la langue d'enseignement qui a amené les parents interrogés à approfondir leurs compétences linguistiques en français. Ils déclarent pouvoir désormais soutenir des conversations en français.

Selon eux, les jeunes de la communauté d'expression anglaise interagiraient davantage avec les jeunes francophones en comparaison avec les générations précédentes, notamment en raison de meilleures compétences bilingues. Le déclin démographique constaté au sein de la communauté anglophone et dans les effectifs scolaires aurait, selon eux, favorisé le rapprochement entre les deux communautés linguistiques, particulièrement chez les jeunes. En effet, puisque les classes sont formées d'un nombre très limité d'élèves, les jeunes de la communauté anglophone se tourneraient vers ceux de la communauté francophone pour élargir leur réseau de pairs. Puis, certains parents estiment que les jeunes considèrent davantage les possibilités de travailler dans d'autres secteurs que celui de la pêche comparativement aux générations précédentes, ce qui leur demanderait de sortir de la communauté et de développer leurs compétences linguistiques bilingues.

I find that our youth are more and more bilingual than my generation. I feel like the youth now who are going to school are like mostly all bilingual or able to function in French. [...] Again, because nobody saw the need for it back then. Where people now realize, as I said before, the value, the importance of bilingualism, they see the advantage of it and things like that. Whereas people didn't necessarily feel like that in the past. And I think, too, that might relate to the fact that we are kind of a self-sustained community, being a fishing community. We have our own natural resources so we are not dependant on anybody else to make a living either. We work in English. So, there was never a need (Lauren, mère de Gordon).

So they are starting to realize that, yes, they need to be able to speak French if they are going to come back here. Or even if they are not coming back here, knowing two languages is going to be so much better for them (Caitlin, mère de Willow).

Dans l'ensemble, les jeunes interrogés reconnaissent l'importance de connaître le français, puisqu'ils résident au Québec et qu'ils sont entourés de francophones, mais aussi parce qu'ils entrevoient la possibilité d'habiter ailleurs au Québec. Les propos des jeunes sur la langue française laissent toutefois voir qu'ils ont un rapport plutôt utilitaire qu'identitaire à cette dernière, même chez la plupart de ceux qui ont un parent dont le français est la langue maternelle ou l'une des langues maternelles.

Manque de services en anglais

Même si Willow déclare qu'elle se sent confortable lorsqu'elle se retrouve avec des francophones, elle n'aime pas que toutes les interactions se déroulent en français dans la communauté voisine de la localité où se trouve l'école. En effet, des cinq jeunes de ce terrain qui se sentent aptes à traverser la frontière entre les deux communautés linguistiques, Willow est celle dont les compétences linguistiques en français seraient les moins développées, ce qui suggère que le degré de confort à être dans la communauté francophone est lié, du moins en partie, à son niveau de connaissance de la langue française :

It sucks to be English here. Like everything we do is in French. Like all the sports that we try to do, like swimming or hockey or anything like that... soccer, we have to go all the way there and they all talk in French. Even driving course, like I'm going to do my license and it is all French. And, I don't know... It would be easier [if it was in English], but I mean I can't expect no one to change it (Willow, jeune).

Willow n'est d'ailleurs pas la seule à déplorer la dominance du français dans la communauté voisine. Plusieurs jeunes rapportent qu'ils aimeraient que davantage d'activités sportives ou culturelles soient offertes en anglais.

It's difficult to do anything if you don't speak French at all, not really. The movies are all French... There is not a whole lot to do if you're English around here. It's quite boring. You can't go to the movies. Most of the restaurants are all in French. Any activities really are done in French. So there is not as much to do around here if you are only English. [...] There is bowling, pool, movies. That's all I can think about right now, but you need to be able to get there and to speak French to do most of those, so for anyone that speaks just English, there is not a whole lot to do (Carl, jeune).

Difficulté de maintenir le français au sein de la communauté d'expression anglaise

Les parents interrogés rapportent que les familles mixtes sur le plan linguistique qui vivent dans leur communauté choisissent le plus souvent l'anglais comme langue d'usage à la maison :

A lot of homes with the mother being a Francophone, the kids, they don't always speak French. They kind of took the mother tongue of the father, I guess, because they lived in the community. Even my husband, he never speaks French at home. He speaks French to

his mother and to his brother, but never to our children. And it's just the way it is. I don't know why. There are a lot of homes that are like that. There's... how many... there's 1, 2, 3... I'm just trying to think how many homes here, just in this school, that are bilingual but their parents don't speak the two languages at home. There is quite a few just the same. It's quite... It's nice to see, but it's kind of sad. Like I told my husband that it's a shame that he didn't speak to them at a young age, but I can't change it now. I did the best I could (Molly, mère de Carl).

We have about 40-some families. They may be 7 or 8-to-10 families that are bilingual, but there is, other than one case that I can think of, there is only one that actually speaks, the father would speak French at home but the mother speaks English. The other ones both [parents] speak English at home. So the kids are coming to school and they are not bilingual. So they are losing their mother side or their father side of French (George, directeur).

Pour sa part, Lauren estime tout de même que les parents francophones de la communauté ont davantage tendance à maintenir le français que les générations précédentes.

There were a lot of [linguistically] mixed marriages, but at that time, there were people, like, there were French people who came to our community and they kind of assimilated into our community. Like the French women who all... My cousins, I have... My uncle married a French lady and she moved here [...], and only one of her kids speaks French. The other two can't speak a word of French because they, they just didn't speak French at home. She spoke all English herself. And... So, they didn't learn French. And some of my friends that went to school here, their mothers were French, but they didn't have... they weren't bilingual because their parents spoke all English at home and their French mothers spoke English to them, not French. But where I see it more different now, as... francophone parents now speak more French to their kids than before (Lauren, mère de Gordon).

Relations entre francophones et anglophones

Les relations qu'entretiennent les membres des communautés francophone et anglophone sont décrites par les participants de manière plutôt unanime. Les jeunes ainsi que leurs parents et les

enseignants affirment que les relations entre les anglophones et les francophones se seraient améliorées au cours des dernières décennies. Ils rapportent qu'il y aurait moins de violence qu'autrefois entre les deux groupes, bien que des tensions soient toujours présentes. Selon les jeunes et leurs parents, la proximité et la multiplication des interactions avec les jeunes francophones auraient contribué, parmi d'autres facteurs, à la diminution des tensions entre les deux communautés linguistiques. C'est ce dont témoignent les extraits suivants :

I remember when we were younger, it was French against the English, but now a lot of my best friends are French. It has changed a lot in the last five or 10 years. [...] Before, almost anywhere you would go, you would hear a fight between French and English. It's something, the last 10 to 15 years is probably when it started to change a lot, when we started to hang out with each other. It started getting better then, when the English started talking to the French a bit more (Carl, jeune).

Lots of the frictions between the French and the English [before] so we just didn't... Like my son now hangs out in the French community all the time, where we didn't do that. We stuck to ourselves. It was a different... it was just a different way of living at that time. [...] They don't have a large pool of friends within their own community, so of course they go looking elsewhere for other friends to be able to interact and hang out with. I see that as a big difference. Other than that, I see they hang out more and communicate more with the French community than we ever did (Lauren, mère de Gordon).

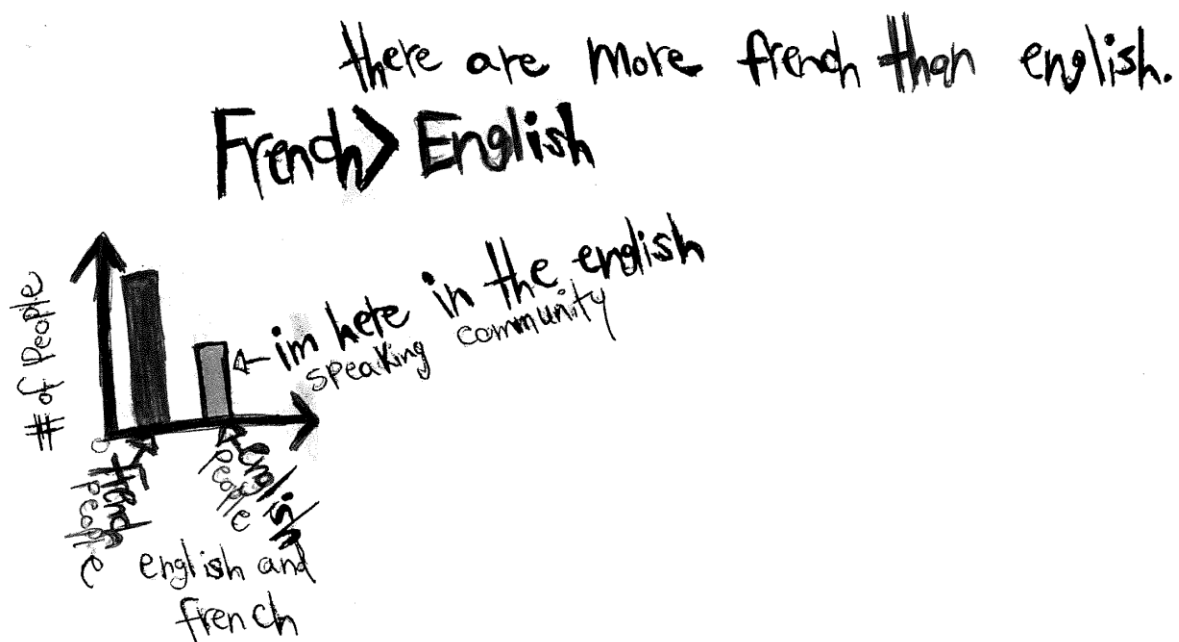
Il faut souligner ici que les propos des jeunes semblent reprendre le discours tenu chez les adultes de leur communauté. Ils décrivent en effet des événements qu'ils n'ont pas vécus ou observés eux-mêmes.

Communauté anglophone comme minorité linguistique

Dans l'ensemble, les résultats semblent indiquer, d'une part, une perméabilité des frontières linguistiques sur le plan des pratiques langagières et des interactions entre les individus des deux communautés linguistiques et, d'autre part, un maintien des frontières sur le plan identitaire qui s'exprime par un sentiment de minorisation sociale et linguistique. Pour la majorité de ces jeunes, traverser les frontières linguistiques ne semble pas poser problème, car ils peuvent communiquer en français. Ils constatent toutefois être dans un contexte particulier où le français constitue la

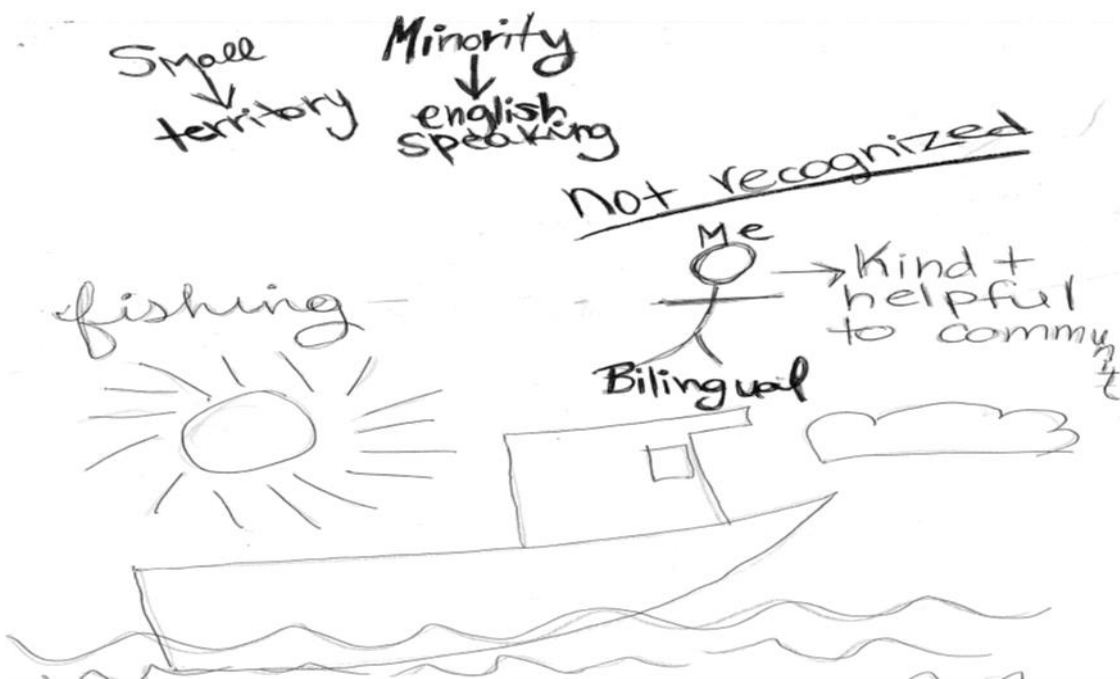
langue officielle de leur province de résidence et où leur communauté est une minorité démographique et linguistique. C'est ce qu'expriment plusieurs jeunes à travers leurs représentations des communautés linguistiques anglophone et francophone.

DESSIN DE GORDON :



I made a graph showing that there is more French people in Québec than English and I showed where I was in the graph. I'm in the English speaking community. French is dominant in Québec (Gordon, jeune).

DESSIN D'ADDISON :



So, it's small, the territory, and minority, the language we speak. Like the English communities are always less than French and not really recognized as much as the French. Fishing is important here and the boats, the sand, the clouds (Addison, jeune).

Lorsqu'on demande aux jeunes interrogés de décrire leur rapport au Québec, plusieurs rapportent se sentir exclus de la majorité francophone québécoise :

I think most of us feel like French people are pushing on us and, like, the province doesn't recognize us as much and it's like a French province and not an English province because Québec is the French province and then New Brunswick is the only bilingual one. But I think Québec should be bilingual, too. So you feel pushed because it's a French province and it says it's French, it should be all French, you guys don't have a place here sort of (Addison, jeune).

Ce sentiment d'être une minorité est également fortement présent dans les discours des parents et des enseignants interrogés. Il est notamment lié au fait de ne pas avoir accès à des services ou à des activités en anglais. En effet, ces derniers rapportent se sentir oubliés, exclus et peu considérés :

As an English person in Québec, you just don't have the rights that French people do. I would not have stayed here because... language, it would have been for language. I would have moved some place English, probably the Maritimes provinces. It's the attitude sometimes, it's very... For English people living in a French province, you feel really, really a minority and sometimes it's really a big problem. And I mean English people are really missing out on a lot of cultural events, any shows, any musicians coming in, any comedy, anything, it's all in French, so English people really missing out on that stuff. It is really very limited what we get here (Caitlin, mère de Willow).

Langue anglaise comme langue majoritaire

Bien que les jeunes interrogés estiment que l'anglais constitue une langue minoritaire au Québec, il faut souligner qu'ils se représentent les langues et leurs relations sur une échelle plus large qui dépasse le contexte de leur communauté et même de la province. Ils considèrent ainsi que l'anglais constitue une langue internationale et majoritaire, voire dominante, ailleurs au Canada et dans le monde.

But then, everybody talks English and everybody has to know English if you want to go anywhere in the World, because like... the Spanish, their second language is English. Greece is English. Germany is English. Like, they all have English as a second language, but French don't want to learn English as a second language because they think that Québec is all there is, like... Well, they probably don't think Québec is all there is, but like they live like Québec would be all there is and they don't need it anywhere, but they will go travel somewhere and no one understands French, they all understand English (Addison, jeune).

D'ailleurs, quelques jeunes et parents mentionnent que les parents francophones souhaiteraient de plus en plus que leurs enfants apprennent l'anglais et ces derniers seraient davantage intéressés à l'apprendre. La force internationale de l'anglais deviendrait un attrait important pour les jeunes francophones de la région. « *They [the French] benefit a lot because they learned how to speak English. They come here and they practice. They learn English* » (Gordon, jeune).

Even the French are trying to learn more English now because they know... Like if they want to move anywhere else, they are going to need English. Some of the parents are

sending their kids to school in P.E.I. or wherever so they can go to an English school
(Carl, jeune).

Cet intérêt des francophones pour l'apprentissage de l'anglais n'est pas sans causer une inquiétude pour certains parents, comme Molly et Lauren. Ils ne voient pas nécessairement d'un bon œil que les francophones bénéficient éventuellement des ressources bilingues que tentent de développer les jeunes de la communauté d'expression anglaise.

Well, I have noticed that a lot, just in the locker rooms and at cheerleading for example. I have mothers that are like: 'Oh well I'm so glad that your daughter is here because now my daughter can learn to speak a little bit of English'. But in my mind, I say: we are here for French (Molly, mère de Carl).

They hang out with French kids but like, for example, my son has French friends but it hasn't improved his French-language skills. It has improved the English-language skills of the francophone kids. [...] But like, they don't have to speak French to these kids because they all speak English. Like my son struggles with French like he just really, really has a hard time. When he is with his French friends, he doesn't have to speak French because they all speak English (Lauren, mère de Gordon).

Ces inquiétudes sont sans doute liées au fait que plusieurs parents et quelques jeunes estiment qu'avoir la possibilité d'être scolarisé en anglais ou en français (ou les deux) est un privilège réservé aux ayants droit de la communauté d'expression anglaise. Certains participants, comme Hannah, considèrent qu'il faut protéger ce privilège, puisqu'il leur donnerait accès à un capital linguistique et social qui leur permettrait de s'émanciper de la situation de minorisation vécue par rapport à la communauté francophone.

I think it's important especially if you are living in the province of Québec, because we are a minority language group for sure, you know, and we have the perfect opportunity. We can go to French school, they can't go to our school, but we can go to their school
(Hannah, mère de Ben et enseignante).

D'autres parents, comme Molly et Caitlin, déplorent toutefois l'interdiction pour les francophones de fréquenter les écoles de langue anglaise.

They want to but they are not allowed. Because I know French parents that say: 'Jeez, if it wasn't you know, for the language laws, my kids would be in English'. We would have so many kids here if it wasn't for that. And parents call here and still, and they think that we don't want them. It's not that we don't want them, the government won't allow them and that's sad. Because everywhere they go, it's like English. You leave Québec, it's English (Caitlin, mère de Willow).

Identité des jeunes à l'école Jamie-David

L'analyse des données recueillies indique que la majorité des jeunes interrogés s'identifie comme anglophones lorsqu'on leur demande de décrire leur identité linguistique. Les autres se sont plutôt positionnés comme « presque bilingues ». Au-delà de l'identité linguistique, nous avons noté que la majorité des jeunes et adultes rencontrés arrivent à naviguer entre les groupes francophone et anglophone, mais qu'ils ont du mal à s'identifier en tant que Québécois, comme il en sera question ci-dessous. Les jeunes et leurs parents expriment plutôt un attachement fort aux provinces maritimes, avec lesquelles ils partagent la culture de la pêche et où ils ont bien souvent un réseau familial établi. Cette section permettra d'explorer ces éléments d'identification évoqués par les participants de l'école Jamie-David.

Une identité linguistique anglophone

Des sept élèves interrogés, quatre se disent anglophones. Il s'agit de Ivy, Willow, Dave et Gordon. Cette identité linguistique anglophone est fortement liée au fait de parler l'anglais au quotidien à l'école, dans la famille et dans la communauté où est située l'école. Elle est aussi liée à une idée d'une culture anglophone partagée par les membres de la communauté linguistique, comme le décrit ici Gordon : « *[English] is the language I speak and I live in an Anglophone community, so I'm English. It's part of my identity because it's the language I speak and we have our own culture and stuff* » (Gordon, jeune).

Chez deux de ces cinq jeunes, soit Ivy et Dave, cette identité anglophone semble être prédominante. Pour Ivy, l'usage et l'importance qu'elle accorde au français au quotidien ne l'empêche d'ailleurs pas de s'identifier principalement comme anglophone. Par exemple, elle déclare communiquer régulièrement en français et interagir souvent avec des francophones. Elle a aussi un parent dont le français est la langue maternelle et avec qui elle utilise cette langue. Or,

l'usage du français ne semble pas suffisant pour contribuer significativement à son identité linguistique. Il faut noter qu'Ivy a défini son rapport à l'identité à partir de l'expérience d'intimidation qu'elle a vécue lorsqu'elle fréquentait une école primaire en français. Alors que son père est anglophone et sa mère est francophone, l'adhésion unique d'Ivy à l'identité anglophone est le résultat du rejet de son identité francophone par ses pairs. En effet, elle raconte avoir été victime d'intimidation lorsqu'elle a été identifiée comme anglophone par des jeunes francophones. Ainsi, même si un de ses parents est francophone, qu'elle a fait une partie de son éducation en français, qu'elle vit en français à la maison avec sa mère, son identité en tant qu'anglophone est maintenant plus significative qu'une éventuelle identité bilingue ou francophone. C'est ce qu'elle explique ici :

I see having both languages as an asset and a bonus. But I think that I am going to live the rest of my life speaking English. I plan on studying in English. College and University are going to be in English. I want to live in an English community. I just see French as an asset, like a bonus in the job market. It's always good to know a second language, but I think English is like my core (Ivy, jeune).

Dave a également arrêté de parler français à la suite d'évènements d'intimidation et sa mère lui aurait alors seulement parlé en anglais. Bien que les cas d'Ivy et de Dave ne soient pas identiques, notamment par rapport à leur usage du français et de leur sentiment de compétence en français, il n'en demeure pas moins que les expériences rapportées par ces deux élèves indiquent le rôle que les pairs jouent dans la construction de leur identité linguistique. Ces cas montrent comment le contexte et les rapports entre les deux communautés linguistiques officielles agissent sur la construction de l'identité linguistique. Dans ces deux cas, les pratiques d'intimidation des membres du groupe majoritaire ont joué dans l'établissement d'une frontière entre les francophones et les anglophones. L'accent et les profils linguistiques de Dave et d'Ivy ont été utilisés comme outils d'exclusion. Fréquenter une école de langue française, parler la langue ou avoir un parent francophone ne semble pas avoir été suffisants pour être considérés comme membres légitimes du groupe majoritaire.

L'identité anglophone chez les jeunes qui parlent aussi français a également été rapportée par les parents et les enseignants de ces derniers. En effet, les propos de Shannon (mère d'Addison) et de Caitlin (mère de Willow) le démontrent : « *I think they would identify themselves as being*

anglophones, but speaking French. [...] The English identity is very strong here. It's very rooted in the community » (Shannon, mère d'Addison). « *There would be some that would say they are bilingual, but some of them, even if they have one French parent, they would say: 'no, I'm English'. They would say: 'I'm English'* » (Caitlin, mère de Willow et enseignante).

Le discours des jeunes sur leur identité linguistique et les perceptions des parents de celle-ci démontrent une distinction entre la connaissance et l'utilisation de la langue française et l'identification à la communauté de langue et de culture francophone. En effet, lorsque le terme bilingue est utilisé par les jeunes ou par leurs parents ou enseignants, il fait référence à leur capacité à s'exprimer et tenir une conversation dans les deux langues officielles. Lorsqu'on leur demande si le fait d'être bilingue signifie pour eux qu'ils se sentent appartenir aux deux communautés linguistiques, ils répondent négativement.

L'identité « presque bilingue »

Des sept élèves interrogés, trois se disent « presque bilingue » lorsqu'on leur demande de décrire leur(s) identité(s) linguistique(s). Il s'agit d'Addison, de Ben et de Carl. « *I am, like, almost bilingual, and I just get along better with them [her French friends]* » (Addison, jeune).

Bien que ces élèves utilisent le terme « presque bilingue », leur cas diverge sur plusieurs aspects. D'abord, Addison ne vient pas d'une famille mixte sur le plan linguistique, ses deux parents se déclarant unilingues anglophones, même s'ils ont appris le français une fois adultes et qu'ils sont capables de maintenir une conversation en français. Ensuite, Addison n'a jamais fréquenté d'école de langue française. Elle semble avoir développé son identité « presque bilingue » au fil de ses expériences depuis son enfance, mais à l'extérieur de la maison. Le fait que ses amis soient majoritairement francophones semble en effet avoir joué un rôle important dans la construction de son identité linguistique.

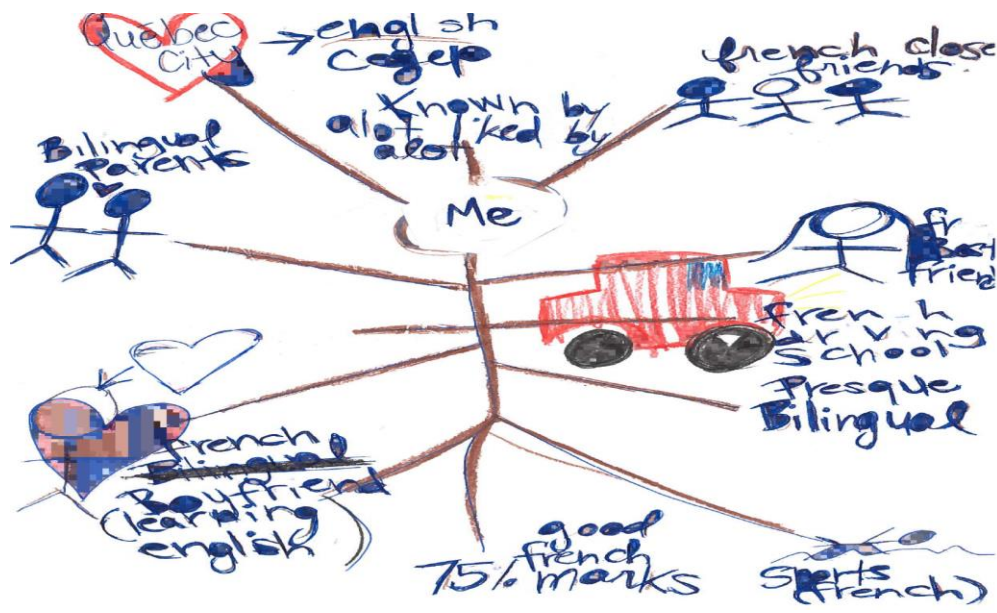
Quant à lui, Ben provient d'une famille dont le père est francophone et la mère anglophone. Il a fréquenté une école primaire en français, de la maternelle à la troisième année du primaire. Dans le cas de Ben, son identification comme « presque bilingue » semble être plutôt liée à la présence du français dans la sphère familiale comme à l'extérieur de son foyer. Son père a le français comme langue maternelle et sa mère, qui est anglophone, maîtrise aussi le français. L'anglais et le français sont donc utilisés à la maison. Plusieurs de ses amis sont francophones. Il semble

cependant réticent à se dire « bilingue », du fait qu’il fréquente une école de langue anglaise depuis la 4^e année du primaire. Il estime qu’il ne réussirait pas en français s’il retournait dans une école où la langue d’enseignement est le français.

Le père de Carl a le français et l’anglais comme langues maternelles. Carl déclare avoir appris le français à un jeune âge, puisque sa grand-mère francophone lui parlait dans cette langue. Il a également fréquenté une école de langue française pendant cinq mois pendant sa 4^e année du primaire. De plus, lors de l’entretien, il précise qu’il parle principalement le français les fins de semaine avec ses amis. Ainsi, Carl est exposé au français depuis son jeune âge et son usage n’est pas uniquement lié à la pratique d’un sport. Toutefois, l’anglais est la seule langue parlée à la maison et c’est la langue principale de ses études, à l’exception de sa courte période de scolarisation en français. Cet usage de l’anglais dans la sphère familiale et scolaire semble donc être déterminant dans l’identification de Carl en tant que bilingue, mais il se déclare plus anglophone que francophone.

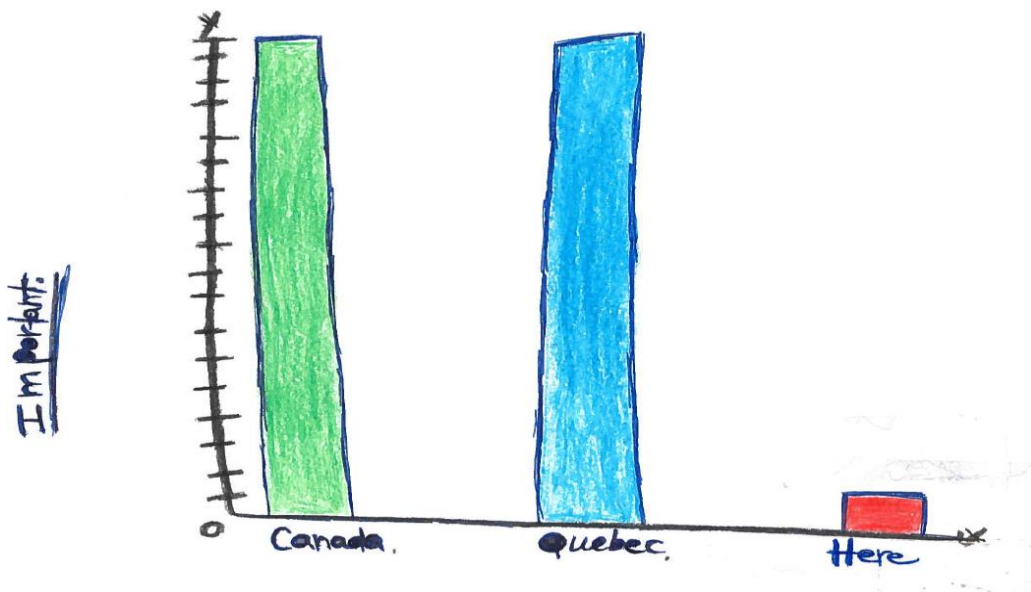
Lorsqu’on demande à ces jeunes de dessiner leur représentation de leur communauté d’expression anglaise, d’identifier où ils se situent par rapport à cette dernière ainsi que de représenter leurs liens avec les langues de leur répertoire, ils mettent de l’avant leur identité bilingue.

DESSIN D’ADDISON :



I'm bilingual. I'm known to a lot of French people and I get invited to French parties by a lot of people. And Québec City with a big heart because I love it and I'm going to an English CEGEP, but it's in a French city. I have my French close friends, like my group of friends, and then I have my French best friend. And then, driving school in French, pre-school bilingual and all my sports are in French and I get good French marks and there is Sam, my French boyfriend (Addison, jeune).

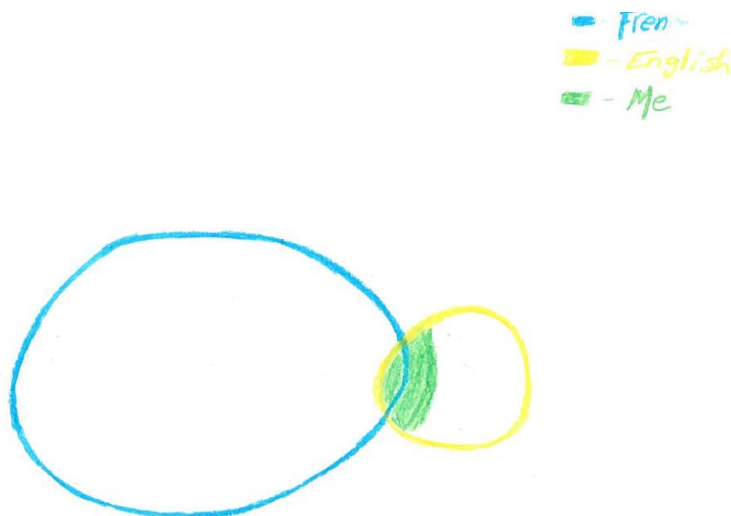
DESSIN DE BEN :



In Québec, there are more French people than English people. Here there are English people, but the French people are also very dominant because there is not really many [English] around here. I place myself like in the middle maybe, I don't know. I don't really know because I'm like both, so if it's like more French or more English, well, I can still be part of it. I'm still like... I'm still both of them, so I fit everywhere (Ben).

Carl, qui se dit d'abord anglophone, explique qu'il trouve sa place au sein des deux communautés linguistiques et qu'il arrive à tisser des liens avec les francophones et avec les anglophones : « *I guess, personally, I fit in pretty much anywhere. I make friends easy* » (Carl, jeune). Lorsqu'il se situe par rapport aux deux communautés linguistiques, il se place à l'intersection des deux groupes, bien que davantage du côté anglais que français, comme le montre son dessin.

DESSIN DE CARL :



I did a diagram. I'm a little more to the English but I am part of the French, too, I guess. I drew the French a bit bigger because there is a lot more French around here, and then the English is a smaller community, and in the middle is people that speak a bit both, I guess, and then I am a little more English than I am French. So I took up a bit bigger space in the English circle than in the French circle (Carl, jeune).

Des questions émergent face à l'utilisation de l'expression « presque bilingue » par ces trois jeunes. Pourquoi ne se disent-ils pas tout simplement bilingue ? Le mot « presque » semble indiquer qu'ils n'estiment pas détenir toutes les compétences requises en français pour revendiquer l'étiquette bilingue, malgré leur usage quotidien de cette langue. Cette identification comme « presque bilingue » pourrait ainsi être associée à un sentiment d'insécurité linguistique, tel qu'exprimé par Ben et, dans une certaine mesure, par Addison. L'analyse de leurs entretiens révèle en fait que ces jeunes hésitent souvent entre l'identité « presque bilingue », « bilingue » et « anglophone », illustrant un positionnement identitaire complexe et multiple qui varie en fonction du contexte et des éléments de comparaison. Ces positionnements suggèrent aussi un déplacement fréquent entre l'utilisation de la catégorie « bilingue » comme identité et comme compétence. Par exemple, Addison tient ces propos lors de l'entretien :

Agente de recherche : Considering everything we talked about, would you say being an anglophone is a big part of your identity?

Addison : *Yes, and being bilingual is big too, because everybody sees you differently if you speak French.*

Agente de recherche : *Would you consider yourself a bit more bilingual, as a way of describing yourself, than being anglophone?*

Addison : *No, I'm English but I can speak French if I want to, if I have to.*

(Addison, jeune)

Identification difficile au Québec

Les jeunes rencontrés ne s'identifient pas en tant que Québécois, catégorie qui serait réservée, selon certains d'entre eux, aux francophones. Plusieurs, comme Willow, préfèrent s'identifier comme canadienne.

I don't think of myself as a Québec person at all. I am Canadian, I am not Québec. Well, like, I live in Québec, but I am not a Québec person because when I think about Québec people, they are just French. I'm not French (Willow, jeune).

La difficulté de s'identifier en tant que Québécois est aussi évoquée chez les adultes, notamment par Lauren, la mère de Gordon. Celle-ci explique toutefois que c'est seulement plus tard, comme adulte, qu'elle est arrivée à s'identifier à la fois comme anglophone et québécoise. Cet extrait suggère également que le sentiment d'appartenance à la communauté locale prévaut souvent sur le sentiment d'appartenance provinciale ou même nationale.

But when I was growing up, my sense of belonging was to my community. I've got to say that I just kind of created a sense of belonging for Québec in the last 10 years, since I have been working in community development. I didn't really see myself as a Quebecer before, where now I do. And I have a sense of pride in being an English-speaking Quebecer. It is something I did not have before (Lauren, mère de Gordon).

Les discours des jeunes montrent que certains entretiennent des liens forts avec les provinces maritimes et estiment appartenir davantage à la culture de ces provinces qu'à celle du Québec, comme l'illustrent les propos d'Addison :

Well, as English we do more, like with the fishing and stuff, they do more with the Maritimes than they do more with Québec, but I think French people would think they

are more Québec. People from New Brunswick know who we are, like we are Acadians, part of New Brunswick. So I think we should be part of the Maritimes. And like, it depends who you are, but some people think they are part of the Maritimes and some people don't realize they are part of Québec (Addison, jeune).

Caitlin, la mère de Willow, considère aussi que les jeunes de la communauté anglophone s'identifient davantage comme Canadiens et qu'ils sentent qu'ils partagent la culture des Maritimes : « *Yes, they consider themselves Canadians, they don't consider themselves Québécois. They consider more a Maritimes culture than Québec culture* » (Caitlin, mère de Willow).

Conclusion

L'école Jamie-David se situe dans une petite communauté d'expression anglaise près des Maritimes. Cette situation géographique semble avoir un impact important sur les enjeux scolaires et identitaires mentionnés dans les entretiens. L'industrie de la pêche semble au cœur du mode de vie et de l'identité des participants à l'étude. L'anglais semble dominer les échanges quotidiens dans la communauté. De même, une majorité de participants ont l'anglais comme langue maternelle et comme langue d'usage quotidien. Le personnel scolaire de l'école semble préoccupé par le déclin démographique de la communauté et, par ricochet, par la diminution de ses effectifs scolaires. Cette situation engendre, selon le personnel interrogé, une diminution des ressources financières et humaines dans l'école de même qu'une réorganisation (ex. : création de classe multiniveaux). Les principaux enjeux scolaires mentionnés par le personnel sont les suivants : difficultés d'apprentissage du français (ex. : difficultés liées à la passation de l'examen de français de secondaire 5), taux de décrochage jugé élevé (particulièrement chez les garçons attirés par l'industrie de la pêche), sous-valorisation de l'éducation par la communauté (notamment la sous-valorisation de la poursuite d'études postsecondaires). Les répondants ont souligné une amélioration des rapports entre anglophones et francophones dans la région. Toutefois, un sentiment de minorisation démographique, linguistique et d'exclusion ressort des témoignages. Les répondants déplorent un manque de reconnaissance de leur statut de minorité linguistique par le groupe majoritaire francophone au Québec ainsi que le manque de services en anglais dans leur région. Les jeunes se définissent principalement comme anglophones ou « presque bilingues ». En effet, un sentiment d'insécurité linguistique vis-à-vis de leurs

compétences en français les pousse à ne pas se déclarer « complètement bilingues », particulièrement s'ils se comparent à des francophones de langue maternelle. Ils se réfèrent davantage à une identification aux Maritimes et à la pêche qu'à une identification québécoise – les Québécois étant perçus, selon eux, comme des unilingues francophones.

École Lloyd-Brasseur de l'Outaouais

L'école Lloyd-Brasseur est située en Outaouais, au sein d'une agglomération urbaine d'importance pour la région, à la frontière de la province de l'Ontario. Elle se trouve dans un quartier résidentiel qui est en développement depuis les dernières années. L'arrondissement dans lequel se trouve l'école Lloyd-Brasseur se caractérise par un important héritage anglophone, en raison notamment d'une vague d'immigration irlandaise ayant eu lieu au XIX^e siècle. On estime qu'environ les deux-tiers de la population seraient francophone et qu'un tiers serait anglophone. Une population immigrante en croissance et la présence autochtone dans la région contribuent également à la diversité ethnoculturelle et linguistique de la ville. L'école accueille principalement des jeunes de la localité. Une partie de sa clientèle est composée de familles venues d'autres régions du Québec ou de l'Ontario, installées depuis peu dans la ville.

Les secteurs d'activités économiques de la région sont diversifiés : industrie du bois et agriculture, entreprises technologiques, tourisme et agences gouvernementales. Le bilinguisme anglais/français est largement apprécié dans les secteurs du tourisme et dans les emplois de la fonction publique.

École Lloyd-Brasseur

L'école Lloyd-Brasseur est composée d'un secteur *junior high* et d'un secteur *high school*, puisque deux écoles distinctes ont été jumelées. Elle accueille environ 1 000 élèves et l'effectif scolaire est en croissance depuis quelques années. Cette croissance représente un défi pour la gestion des immeubles qui sont de taille moyenne et peinent à accommoder l'ensemble de la population scolaire. Le *junior* et le *high school* occupent des espaces séparés dans l'école, sauf pour la cafétéria et les gymnases qui sont partagés.

Selon le directeur de Lloyd-Brasseur, l'école se situe en milieu urbain, dans un secteur où la situation socioéconomique des parents s'avère nettement au-dessus du seuil de pauvreté, bien que certains quartiers de la localité soient classés comme défavorisés. L'école jouirait, selon le directeur, de bonnes conditions en termes de ressources financières et pédagogiques. De manière générale, les élèves de l'école seraient, selon lui, issus de familles ayant des conditions économiques favorables et dont le niveau de scolarité des parents serait plutôt élevé. Toutefois,

le profil des familles rencontrées dans le cadre de la recherche montre qu'il y a une certaine diversité socioéconomique au sein de la population scolaire de Lloyd-Brasseur.

L'école Lloyd-Brasseur offre deux types de programmes de français à ses élèves des secteurs *junior* et *high school* : les cours de français langue seconde et les cours d'immersion française. Environ un tiers des élèves de l'école sont inscrits au programme d'immersion. Les élèves rencontrés dans le cadre de cette recherche étaient tous inscrits au programme d'immersion, ce qui constitue un effet de corpus dont nous devons tenir compte dans l'analyse des données recueillies.

Cette école offre par ailleurs des programmes spéciaux adaptés à des clientèles spécifiques en vue de favoriser leur réussite : un programme adapté pour les élèves en situation de difficultés scolaires (classes spécialisées) et un programme pour des élèves de secondaire 4 et 5 destiné à stimuler la motivation.

Profil des participants de l'école Lloyd-Brasseur

Pour cette recherche, 14 personnes ont accepté de participer aux entrevues : huit jeunes, trois mères (dont deux étaient aussi enseignantes à l'école), deux enseignantes et le directeur de l'établissement. Les jeunes rencontrés (cinq filles et trois garçons) étaient en secondaire 3, 4 ou 5 au moment de l'étude et étaient âgés de 14 à 17 ans. Tous les jeunes rencontrés étaient inscrits au programme d'immersion française offert à l'école au moment de l'étude. La majorité d'entre eux ont étudié au secteur anglais (régulier ou immersion) dès l'école primaire, mais certains ont aussi étudié au secteur français, comme c'est le cas pour Adam et Olivia.

Tous les participants de cette école résident dans la localité où est située l'école Lloyd-Brasseur. Plusieurs parents et certains élèves ont cependant habité dans d'autres villes ou régions du Québec (Pontiac, Baie-Comeau, Montréal, Gaspésie) ou du Canada (Ontario, Nouvelle-Écosse, Alberta).

Parmi les huit jeunes interrogés, six déclarent l'anglais comme langue principale de communication à la maison. De ceux-là, trois ont deux parents dont l'anglais est la langue maternelle : Liam, Emmanuelle, Maryka. Trois élèves sont issus de familles dont un parent est anglophone et un parent est francophone, mais ont l'anglais comme langue principale de

communication à la maison : Olivia, Alice⁶, Adam. Un élève est issu d'une famille dont les deux parents ont le français comme langue maternelle et déclare le français comme langue principale de communication à la maison : Simon. Une élève est issue d'une famille où la langue de communication principale à la maison est l'anglais, mais dont la langue maternelle du père est le portugais et la langue maternelle de la mère est le français : Sophie. En fait, cinq des huit élèves déclarent l'anglais seulement comme langue d'usage au quotidien. Olivia, Simon et Maryka ont, pour leur part, déclaré utiliser le français et l'anglais au quotidien.

Sept des huit élèves rencontrés ont des parents dont le niveau de scolarité est universitaire, c'est-à-dire qu'au moins un des parents possède un diplôme universitaire : Olivia, Liam, Sophie, Emmanuelle, Simon, Maryka et Alice. Adam a déclaré que ses parents ne possédaient qu'un diplôme secondaire.

Les trois parents rencontrés sont des mères (Julia, Caroline et Isabelle) qui ont l'anglais comme langue maternelle et comme langue d'usage principale au quotidien. Julia et Caroline, en tant qu'enseignantes à l'école Lloyd-Brasseur, utilisent aussi le français dans le cadre de leur travail. Julia a grandi en Outaouais, plus spécifiquement dans la localité où se trouve l'école Lloyd-Brasseur. Sa famille habite toujours dans la région. Son ex-mari vient également de la région, mais son conjoint actuel vient de la région de Lanaudière. Les deux parents de Julia sont anglophones et elle a étudié au secteur anglais pendant toute sa scolarité primaire et secondaire, en immersion française. Julia détient un diplôme universitaire. Caroline, quant à elle, a fait des études postsecondaires en anglais à Ottawa, mais elle n'est pas de la région de l'Outaouais. Elle a grandi en Nouvelle-Écosse et elle a résidé pendant plus de dix ans dans la région de la Côte-Nord avec son mari, lui-même originaire de la France, ainsi que leurs enfants. La famille s'est récemment installée dans la région de l'Outaouais. Isabelle, la troisième mère rencontrée, est née à Ottawa, mais elle a grandi et a vécu de longues années en Nouvelle-Écosse, d'où sont aussi originaires son ex-mari et son conjoint actuel. Elle réside en Outaouais depuis maintenant 15 ans. Elle détient un diplôme universitaire.

⁶ Alice vit en famille d'accueil depuis plus de cinq ans, tout en maintenant un lien avec sa mère biologique, ses frères et ses grands-parents. Dans ce rapport, nous référons en général à sa famille d'accueil, sauf indication contraire.

Lena, une enseignante, a l'anglais comme langue maternelle et comme langue d'usage. Elle a complété ses études universitaires à Ottawa. L'autre enseignante, Sara, a le français et l'anglais comme langues maternelles et comme langues d'usage. Elle est née à Montréal, mais elle a aussi résidé en Ontario et en Outaouais avec ses parents. Elle a fait ses études collégiales en anglais dans la région de l'Outaouais avant de compléter ses études en enseignement à l'Université Concordia, à Montréal. Le directeur de l'école, Noah, est originaire de l'Outaouais et il a lui-même été élève à l'école Lloyd-Brasseur. Il a fait une partie de ses études secondaires à Ottawa, puis des études postsecondaires en Nouvelle-Écosse. Il est revenu dans la région de l'Outaouais pour travailler en tant qu'enseignant à l'école Lloyd-Brasseur et pour compléter sa formation de premier cycle en enseignement. Noah a par la suite complété des études de deuxième cycle à l'Université Bishop, en Estrie. Il se dit fortement attaché à la région de l'Outaouais, où il habite maintenant avec sa femme et leurs enfants. Il a déclaré l'anglais comme langue maternelle et comme principale langue d'usage, mais il a également recours au français, notamment dans le cadre de son travail.

Grands enjeux à l'école Lloyd-Brasseur

Les entretiens réalisés auprès des jeunes, de leurs parents et des membres du personnel scolaire de l'école ont permis de mieux comprendre quatre grands enjeux vécus au sein de leur milieu scolaire. Les prochaines sections permettront de présenter ces thèmes qui ont émergé de façon inductive des entretiens.

Intimidation et inclusion de la diversité

L'intimidation est un enjeu important à l'école Lloyd-Brasseur. L'école met en place des mesures en vue de créer une ambiance inclusive qui valorise la diversité ethnoculturelle et qui serait exempte de rapports d'intimidation. L'école se présente comme un milieu positif et accueillant pour tous les élèves. Il y a plusieurs dessins sur les murs, des phrases inspirantes et plusieurs affiches qui ont pour but de sensibiliser les élèves et de contribuer à la lutte contre l'intimidation envers certains groupes (LGBTQ, immigrants, Premières Nations, minorités religieuses, etc.). On y retrouve un important programme pour lutter contre l'intimidation, qui a d'ailleurs été repris dans d'autres écoles et d'autres commissions scolaires et même à l'étranger.

Noah, le directeur de l'école, décrit ici les fondements du programme de lutte contre l'intimidation :

We sat with the whole class. We did a circle and [...] we came up with the idea of 'not in my school'. So 'not in my school' means bullying, homophobia, sexting, cyberbullying, violence, aggression, racism. And those things mean 'pas dans mon école'. We actually... We are looking at joining with francophone schools. We sent tuques and hats, [to] Australia, across the country, like different places, and we need to start the campaign again to really push the idea. You know we can have a voice, and these are things that we are not okay with coming in our school. Kids have made videos, they have done a lot of good work. We have done presentations and you know, it makes us proud (Noah, directeur).

Des efforts particuliers sont d'ailleurs menés afin de mieux accueillir et accompagner les élèves issus des Premières Nations, comme l'explique ici le directeur :

Our First Nation population is growing. We have a person that we have hired from a grant from the government and we use some of our staff as well. And she is our Indigenous success worker, so she works with students. We have about 65 students who are First Nation origin, some who have been living in the community for a while and others who have moved here recently from places like Mistassini and other places in the north. So that's a challenge for us. [...] We are partnering with a group from Saskatchewan and in a few weeks they are bringing seven students here and principal, vice-principal and health-service worker. And the idea is, we are going to partner with them with our kids and we are going to do training in pure mediation, restoration practices and suicide prevention. [...] The television station is going to do a documentary on our week and our partnership. So we work... We are doing a lot of stuff with our First Nation communities which we are proud of (Noah, directeur).

Selon les témoignages des jeunes interrogés, ces mesures pour contrer l'intimidation sont bien reçues par les élèves. Marika a ainsi commenté le programme en se référant à l'expérience d'un ami autochtone :

We have like a program for people that come from the First Nations and I think it's a good part from our school, so they feel accepted and find people who understand what they are going through, like how to adapt to, like, this type of school (Marika, jeune).

Adam, qui a été victime d'intimidation dans une autre école, affirme qu'il se sent maintenant bien à Lloyd-Brasseur et qu'il peut dorénavant mieux se concentrer sur ses études. Emmanuelle considère aussi que les efforts menés par l'école pour contrer l'intimidation portent fruit : « *Yes, I find the support staff, like the guidance counsellors, they are like really good with dealing with bullying or like discrimination, that kind of thing* » (Emmanuelle, jeune). Pour leur part, Simon et Anna ne constatent pas de réelles situations d'intimidation ou de discrimination dans leur école, particulièrement au secteur *high school* : « *Moi je trouve que le respect à notre école il est adéquat. Il est très bon. J'ai jamais vraiment vu de bullying, de manque de respect* » (Simon, jeune).

Here, I don't think... I mean in [senior school] we don't have very religious, racial or like sexism issues. I think we are pretty good at not having that. But I know that in [junior high], the Grade 7s and 8s, there were issues with that, with like online bullying and stuff like that. But I know that with Grade 11, 10 and 9, it's pretty good. [...] I don't know anyone who has gone through that, really (Emmanuelle, jeune).

Mobilité

L'enjeu de la mobilité se vit pour les jeunes de l'école Lloyd-Brasseur et leur famille par rapport aux liens qu'ils entretiennent avec d'autres régions du Québec et du Canada. En effet, à l'exception de quelques familles originaires de la région, plusieurs participants (jeunes ou parents) ont résidé ailleurs au Canada avant de venir s'installer en Outaouais. Ainsi, plusieurs jeunes ont de la famille en Ontario, en Nouvelle-Écosse, en Alberta ou ailleurs au Québec (Montréal, Côte-Nord, Gaspésie, etc.). L'anglais et, dans une certaine mesure, le français, sont les langues qu'ils utilisent non seulement au sein de leur famille immédiate, à l'école ou dans leur localité, mais aussi dans le cadre d'un réseau familial plus large et plus étendu géographiquement.

Cependant, la mobilité n'est pas un enjeu important par rapport aux études et à la réussite scolaire à Lloyd-Brasseur. Tous les jeunes rencontrés résident dans la localité et n'ont pas à voyager de longues distances pour se rendre à l'école. Pour les études postsecondaires, ils ont la possibilité de rester dans leur ville et dans leur région, puisqu'il y a un collège anglophone à proximité. Ils ont aussi la possibilité d'aller étudier à Ottawa, non loin de leur ville de résidence. Certains élèves ont exprimé leur désir d'aller étudier au cégep ou à l'Université à Montréal ou à Toronto. De même, selon les témoignages des jeunes, leur région semble offrir de bonnes opportunités d'emploi dans différents secteurs et corps de métiers. Les jeunes ont ainsi l'impression qu'ils pourront avoir la possibilité de choisir une carrière qui leur convient, sans devoir nécessairement quitter leur région. Ils racontent qu'ils pourront choisir de rester ou d'aller s'établir ailleurs au pays selon leur envie, mais non par contrainte.

Persévérance scolaire

Selon les témoignages recueillis, les élèves du programme régulier (français langue seconde) auraient plus de mal à persévérer dans leurs études que ceux d'immersion, notamment en raison des exigences de l'examen de français obligatoire du ministère de l'Éducation du Québec à la fin des études de secondaire ⁵⁷. Les élèves d'immersion déclarent se sentir plus confiants et mieux préparés à cet examen. Ils sont d'ailleurs plutôt satisfaits du développement de leurs compétences bilingues à travers le programme d'immersion. Ils ne considèrent pas l'examen obligatoire de français comme un obstacle à leur réussite ou à leur persévérance scolaire. De manière générale, les élèves rencontrés ne semblent pas vivre d'anxiété langagière liée à leurs compétences et à leur usage du français, langue seconde.

En fait, à travers les données recueillies auprès des jeunes et des enseignants, il ressort que plusieurs représentations négatives sont associées aux élèves du programme régulier en comparaison aux élèves du programme d'immersion. Par exemple, plusieurs participants affirment que les élèves du programme régulier seraient ceux qui réussiraient le moins bien sur le plan scolaire. Les élèves moins doués se retrouveraient majoritairement au programme

⁷ Il est supposé que les élèves des programmes d'immersion seront soumis à l'examen de français langue seconde, programmes enrichis, et non à l'examen des programmes de base. Il semble que les élèves rencontrés n'aient pas une idée claire de cette distinction. Cependant, ils partagent une représentation de leurs compétences et une confiance en leurs aptitudes à réussir cet examen, ainsi qu'une représentation des élèves des programmes réguliers comme moins confiants et moins compétents en français.

régulier et les élèves plus doués, au programme d'immersion. De plus, selon les témoignages recueillis, les parents des élèves du programme régulier auraient de moins grandes aspirations pour leurs enfants et ils n'accorderaient pas autant d'importance au français en tant que facteur d'intégration scolaire et sociale. Il est aussi affirmé que le niveau socio-économique et le niveau de scolarisation des parents des élèves du régulier seraient moins élevés en comparaison aux parents des élèves du programme d'immersion. Il faut noter ici que bien qu'il puisse y avoir un effet de sélection sur les populations scolaires des programmes réguliers et des programmes d'immersion, ces affirmations peuvent également relever de stéréotypes largement véhiculés sur les programmes d'immersion au Canada (Rebuffot 1993; Roy 2010). Les propos du directeur contredisent d'ailleurs les témoignages des élèves et de l'enseignante qui avaient exprimé cette idée de l'avantage scolaire des élèves d'immersion. Le directeur de l'école affirme plutôt que « *some of [our] best students are in the regular program* ».

Les jeunes rencontrés n'ont pas exprimé l'intention de quitter l'école afin d'intégrer le marché du travail. Ils semblent tous déterminés à poursuivre des études postsecondaires. Ce constat peut s'expliquer par un effet de corpus : la plupart des élèves interrogés ont des parents ayant un niveau de scolarité universitaire, facteur qui influence positivement le processus de réussite scolaire. Les jeunes rencontrés sont probablement fortement encouragés par leurs parents à poursuivre leurs études au postsecondaire.

Toutefois, il faut noter que sur des bases individuelles, certains élèves ont connu des difficultés dans leur parcours scolaire. Alice, par exemple, a expliqué qu'elle avait eu du mal à étudier les sciences en français et qu'elle avait considéré la possibilité de se retirer du programme d'immersion l'année précédente. Comme le cours de science était enseigné en anglais à partir du secondaire 3, elle a décidé de poursuivre ses études en immersion tout en suivant le cours de science en anglais. Elle a dit avoir plus de succès depuis. Pour sa part, Adam a vécu de l'intimidation dès l'école primaire et à sa première école secondaire. Il dit que la situation a changé depuis son arrivée à Lloyd-Brasseur et qu'il a de meilleurs résultats scolaires à cette école. Son cas vient appuyer l'importance qu'accorde la direction de l'école à la lutte contre l'intimidation, puisque ce phénomène peut mettre en péril la réussite et la persévérance scolaires des élèves qui en sont victimes.

Le directeur de l'école a par ailleurs expliqué qu'à Lloyd-Brasseur, il y avait des programmes mis sur pied spécifiquement dans le but de soutenir la persévérance et la réussite scolaires d'élèves jugés « à risque », c'est-à-dire d'élèves qu'il perçoit « peu motivés » ou en situation de « handicap ». Il mentionne également que la réussite scolaire et l'efficacité pédagogique sont des enjeux cruciaux pour lui et son équipe d'enseignants.

Rôle de l'école comme institution pour la minorité linguistique

L'école Lloyd-Brasseur est vue par la direction, le personnel et certains membres de la commission scolaire comme un agent de socialisation de l'identité anglo-canadienne. Ainsi, suite à la suggestion d'un ancien enseignant, l'école a récemment instauré la pratique de demander aux élèves de se lever et d'écouter l'hymne national canadien à chaque matin. Noah, le directeur de l'école, décrit ici d'abord son étonnement, puis son adhésion à la proposition de cette pratique :

Noah : *There are people who don't want to stand for the national anthem when it's played, but they do, out of respect. They don't really believe...*

Agente de recherche : *Yes, when was that introduced? Because...*

Noah : *A couple of years ago, and you know what...?*

Agente de recherche : *By students?*

Noah : *No it was a teacher. He is at the school board now and when he entered it, he proposed that. I looked at him and I said: 'You are joking, right?' Because he was a staunch, staunch separatist and yet... And I talked to him after, he said 'No, I just think it is the right thing for the school.' [...]. And I think there is some people who feel it, but when they look at what we are as a school community, they are able to put the other stuff aside, which is very powerful... It speaks highly of the teachers and staff, I believe. I am a really... Yes, I love the people I work with. They are great.*

(Noah, directeur)

Sara, une enseignante de l'école, considère aussi que la pratique de l'écoute de l'hymne national contribue effectivement à la socialisation des jeunes en tant qu'anglophones et Canadiens :

Agente de recherche : *Est-ce que tu penses que l'école joue un rôle pour la transmission de la culture anglophone aux élèves ou... ? Les valeurs anglophones ?*

Sara : *Bien on a... Oui, le meilleur exemple que je pourrais donner c'est l'hymne national. Donc à chaque matin on écoute l'hymne national. Dans toutes les écoles au Québec où je suis allée, où j'ai travaillé, on n'écoute jamais l'hymne national. Donc ici, à partir de cette année, on a commencé à faire l'hymne national. Donc ça c'est vraiment... Pour moi, c'était bizarre entendre ça la première fois, parce que j'ai jamais vécu ça.*

Agente de recherche : *Qui a décidé de... ?*

Sara : *Je suis pas certaine. Je pense que le directeur et peut-être certains enseignants ont sûrement dit qu'on le fait dans toutes les écoles au Canada, alors pourquoi on le fait pas ici au Québec ? Donc ça c'est vraiment un bon exemple que je pourrais donner pour l'appartenance canadienne et non québécoise*

(Sara, enseignante).

Toutefois, les élèves semblent mitigés à propos des effets d'une telle pratique sur leur identification, comme le souligne ici Sophie :

Agente de recherche : *Okay. I wanted to know a bit more about your sense of belonging to Canada. I just heard here [that] every morning students they listen, they hear the national anthem before going, going to classes. Is it important for you to listen to this?*

Sophie : *I don't think it really makes a difference, honestly, but maybe for some people it is important, but we have to... We only started doing it a couple of years ago, but before we went straight to class and I don't think it really changed anything to me or my friends.*

(Sophie, jeune).

Cet exemple montre comment les acteurs scolaires cherchent à faire de l'école une institution signifiante sur le plan identitaire pour les jeunes de la minorité linguistique locale. Ils cherchent à mettre des pratiques et des politiques en place qui favoriseront la socialisation des jeunes en tant que membres de la communauté linguistique anglophone et, plus globalement, en tant que Canadiens. Cette reprise d'une pratique courante au Canada, mais pratiquement inexistante au Québec, illustre aussi comment certains acteurs scolaires, dans le cadre de leurs fonctions, se positionnent à l'extérieur de l'identité québécoise, même si cela peut entrer en contradiction avec leurs convictions politiques personnelles.

Choix de l'école de langue anglaise

Le choix d'une école de langue anglaise se présente comme une option qui va de soi pour la plupart des jeunes rencontrés. C'est l'école de leur localité et c'est l'école où plusieurs de leurs parents travaillent ou ont étudié. Parmi les huit jeunes interrogés, sept ont l'anglais comme langue maternelle et la vaste majorité ont été scolarisés en anglais dès l'école primaire. Adam représente un cas particulier. Il a choisi cette école pour sortir d'un contexte scolaire et social difficile où il vivait de l'intimidation par ses pairs.

Il faut noter qu'en raison de sa localisation à la frontière avec l'Ontario, les parents ont la possibilité d'envoyer leurs jeunes étudier dans les écoles de cette province, comme l'a d'ailleurs fait Julia pour l'un de ses enfants. Il semble que le coût de la vie et les coûts associés aux études moins élevés au Québec qu'en Ontario contribuent au choix d'une école de langue anglaise située au Québec. Plusieurs parents des jeunes rencontrés ont déménagé dans cette localité pour être près d'Ottawa, tout en profitant d'un contexte économique jugé plus favorable. La région de l'Outaouais semble aussi attrayante pour des familles du Québec qui désirent améliorer leur situation de travail, tout en permettant à leurs enfants de développer leur bilinguisme, comme c'est le cas pour Simon et sa famille.

Par ailleurs, les parents désirent choisir une bonne école pour leurs enfants et l'école Lloyd-Brasseur semble jouir d'une bonne réputation dans la région, en raison des résultats scolaires de ses élèves, de ses programmes particuliers et des activités parascolaires, comme l'explique Julia, mère et enseignante à Lloyd-Brasseur :

I think the students are doing well academically. So, I think people see it as a good educational institute for their children. We even have francophones who chose to change and come in or who were in private schools, private French schools, and chose to come here. There are a lot of sport activities and there are other varieties of social and cultural ones as well, but I think... I think it is a fair community and the kids travel up from the elementary schools and come here so... (Julia, parent et enseignante).

Le programme d'immersion à l'école Lloyd-Brasseur représente d'ailleurs un attrait important pour les jeunes et leurs parents. Certains élèves avaient fait le programme d'immersion au primaire et désiraient poursuivre ce programme au secondaire. Pour les parents, la possibilité de

développer des compétences bilingues par le programme d'immersion semble être un motif-clé dans le choix de l'école. Plusieurs parents inscrivent leurs enfants dans le programme d'immersion pour les encourager à apprendre le français, langue qui aurait beaucoup de valeur à leurs yeux en tant que deuxième langue officielle du Canada et langue majoritaire au Québec. Les parents considèrent qu'avoir des compétences linguistiques en français augmentera leurs occasions d'emploi. L'immersion représente aussi une alternative plus accessible ou plus facile en vue de développer des compétences en français, comparativement aux écoles du secteur français.

Bilingualism is very important to us and we would have originally put the kids in the French system, but because of [my son]'s difficulties, we didn't and then I chose not to put my daughter in a different system with different PD [professional development] days or holidays, because I work here... Because to be able to be employed in any capacity in this area, you essentially have to be, on the Québec side, you need to be bilingual. So it's already an asset for my son for employment, for part time employment (Julia, parent et enseignante).

Réussite scolaire et projections futures

Les élèves d'immersion de l'école Lloyd-Brasseur semblent partager une représentation élitiste de leur programme selon laquelle ils seraient de meilleurs élèves et auraient des aspirations plus élevées que les élèves du programme régulier. Ils sont en général satisfaits de leur parcours scolaire et ils sont confiants de leurs chances de diplômé et de poursuivre des études postsecondaires de leur choix. Ils n'identifient pas ou peu d'obstacles importants à leur réussite.

Il faut noter que, bien que les études postsecondaires soient largement favorisées tant chez les jeunes, leurs parents que chez les enseignants, elles ne sont pas considérées comme la seule option possible pour l'avenir. Les parents valorisent certainement la poursuite des études, mais ils n'insistent pas pour que les jeunes complètent des études universitaires à tout prix, surtout dans un contexte d'instabilité du marché du travail et de la possibilité d'occuper plusieurs types d'emploi durant la vie active. En fait, les parents souhaitent avant tout que leurs jeunes trouvent une voie de carrière qui les rendra heureux. Les élèves rencontrés sont conscients de ce souhait. C'est aussi ce qu'explique Caroline, la mère d'Olivia et aide-enseignante à Lloyd-Brasseur :

I think that sometimes pushing them towards one thing will push them in another direction, or they end up and hate it and don't want to do it anyway. We do a lot of talking at home and try to figure out, you know, what kind of things they are interested in, what their talents are and things like that, and we started to look up different jobs, things that could lead up to that kind of thing. And I told my daughter several times in the past year, 'you know, 40 years ago you took something at university or something in CEGEP and you would find a job and stay in that job for the rest of your career. Unfortunately, in today's society, that is most likely not the case. So you know, chose something that you can see yourself enjoying, that you want to learn about, that you want to grow into, and try to find that job that best suits that. But there is a good chance that, 10 years down the road, you may change your career plan.' I'm not telling her to give up on, you know, don't have any dreams, don't have any guidelines, but don't be so stressed that... You know. And on top of it, they graduate earlier in Québec than they do [in Ontario], so they have one less year to think about who they are, so they are very immature, trying to make up a decision that is possibly going to affect the rest of their lives. I mean, I think it puts a lot of pressure on an individual (Caroline, mère d'Olivia et aide-enseignante).

La plupart des jeunes rencontrés pensent faire leurs études collégiales au cégep anglophone de leur région, mais quelques-uns désirent plutôt poursuivre leurs études dans un cégep anglophone de la région de Montréal. Pour les études postsecondaires, les élèves sont partagés. Ils entrevoient la possibilité de se diriger vers une université jugée prestigieuse à Montréal, Ottawa ou Toronto. Parmi les huit jeunes interrogées, quatre sont d'ailleurs déterminés à aller à l'université. De ces quatre, trois sont issus de parents ayant un niveau de scolarité universitaire. Emmanuelle, dont les deux parents possèdent un doctorat, raconte qu'elle souhaite aller à l'université, mais qu'elle hésite toujours quant au choix du programme. Elle est partagée entre sa passion pour la musique, son intérêt pour les sciences et la recherche, et son besoin de stabilité économique :

Well, I want to go in the sciences, like math, but sometimes, because I play the violin in an orchestra, sometimes I think if I could go into like the music program, being in an orchestra and just like get a bachelor's in music and join another orchestra and stuff like that. I think about that sometimes because I think it would be really cool. But I think

math and sciences are more, like, security than the arts and I do like the sciences, too, so it's not like I'm forcing myself to go into it... I want do a master's but if I like to do research, probably a Ph.D., yes... [...] McGill or University of Toronto, I don't think price is really an issue because I have a fund... (Emmanuelle, jeune).

Rapport aux langues et aux communautés linguistiques en Outaouais

Dans l'école, les rapports entre les élèves anglophones et francophones sont décrits comme harmonieux. Les élèves déclarent s'exprimer majoritairement en anglais à l'école, mais quelques-uns utilisent aussi le français, à l'occasion des pauses par exemple. Il semble toutefois exister des conflits linguistiques entre les membres du personnel scolaire qui se positionnent comme anglophones et francophones. Selon les propos recueillis, des enseignants francophones réclameraient davantage de reconnaissance à l'école, alors que des enseignants anglophones trouveraient que ces revendications sont exagérées. Il faut dire que la question identitaire et nationaliste au Québec est aussi source de tension au sein du personnel de l'école Lloyd-Brasseur. Le directeur encourage d'ailleurs les enseignants à ne pas discuter de ces questions à l'école, afin d'éviter des conflits entre les membres du personnel.

Les élèves rencontrés semblent adapter leurs usages linguistiques aux personnes et aux contextes dans lesquels ils se situent. À l'école et avec les amis, c'est l'anglais qui est la langue d'usage habituelle. Au sein de la famille, l'usage de l'anglais domine pour la majorité des élèves. Plusieurs jeunes, dont ceux qui ont des parents francophones, indiquent toutefois utiliser aussi le français. C'est le cas d'Olivia qui aime utiliser le français et trouve des occasions de le faire, principalement à l'extérieur de l'école :

Bien à l'école le monde autour de moi sont tous en anglais, fait que moi là je vais parler en anglais mais tu sais quand le monde me demande des questions, alors ok... Fait que à l'école je parle en anglais parce que tout le monde parle en anglais mais si j'allais à une école française ça me dérangerait vraiment pas de parler en français tout le temps. Moi j'aime ça le français, surtout le parler, mais tu sais la grammaire, pas trop, trop là. Mais parler en français, j'aime ça beaucoup (Olivia, jeune).

D'ailleurs, on trouve dans le discours des jeunes l'influence des parents qui accordent de l'importance au français, que ce soit dans une perspective identitaire, familiale ou pragmatique.

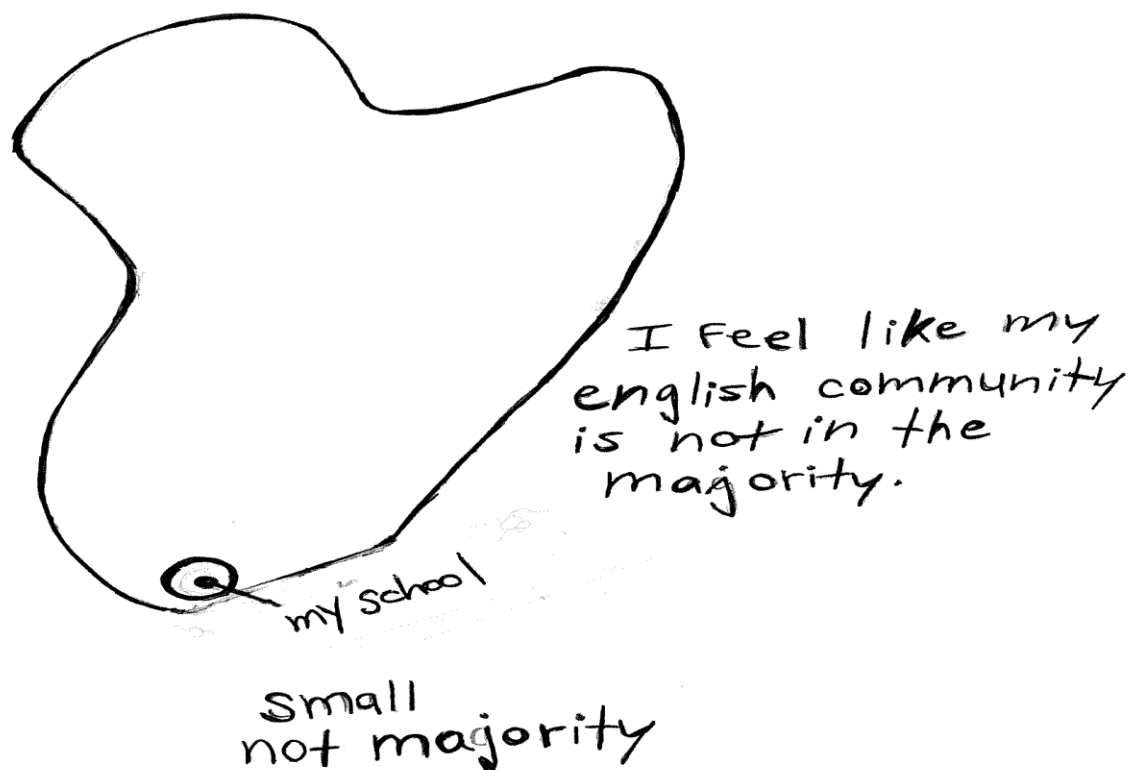
C'est ce dont témoignent Sophie et Liam : « *Well, they want me to keep speaking French you know. They don't want me to lose my French and, like, forget it, so yes...* » (Sophie, jeune).
« *They say they think it is important to be bilingual for job opportunities* » (Liam, jeune).

Puis, les élèves mentionnent qu'en dehors des murs de l'école ou de la famille, ils utilisent le français dans la communauté. En général, ils semblent exprimer un sentiment de confiance et de sécurité linguistique quant à leur usage du français dans les contextes extrascolaires. En effet, pour eux, l'école représente un îlot anglophone dans un contexte majoritairement francophone :

I mean, [school] is the only place I go that is English-speaking, I mean home[too], but that doesn't really count, it's like our community but everywhere else is like French, I would say. I mean there is a lot of people that speak English in Québec, but there is no place, like community, that I can go to that's English, and then Ottawa is, obviously, Ontario (Maryka, jeune)

Le dessin d'Emmanuelle montre comment elle représente sa communauté comme un petit point isolé et exclu de la communauté majoritaire.

DESSIN D'EMMANUELLE :



I drew Québec and how, like, this community is really small, like compared to everyone else. Just, like, how we don't make up the majority, that we are like a small section (Emmanuelle, jeune).

S'il est souvent nécessaire de parler français lorsqu'ils sont dans les espaces publics de leur localité, les jeunes utilisent aussi l'anglais, notamment lorsqu'ils sont avec des amis. Toutefois, le choix de parler anglais ailleurs qu'à l'école peut leur attirer des critiques et des reproches de la part des adultes autour d'eux. Ceci n'est pas sans créer des frustrations chez les jeunes, qui expriment un certain sentiment de discrimination de la part de leurs concitoyens francophones. Les choix linguistiques des jeunes peuvent également devenir source de tension entre les générations au sein de la famille. C'est ce qu'illustrent les extraits suivants de Simon et Alice :

Vraiment il y a une fois que je me souviens que je marchais sur la rue puis je parlais à mon ami, puis on parlait en anglais, puis il y a un monsieur qui m'a crié après parce que je parlais en anglais à [dans la localité]. Mais ici [école] c'est pas vraiment... Les anglophones c'est pas une minorité. Tu sais on le voit ici, il y a 900 jeunes qui parlent anglais. Fait que je sais pas, ça, ça m'avait agacé. Je m'en souviens.... J'en parle des fois avec mon père mais souvent ça devient un petit conflit parce que lui des fois il est un peu plus à droite que moi envers les choses comme ça. Comme mettons si mes amis parlent en anglais, il aime pas ça parce qu'il parle pas bien l'anglais. Mais moi je me suis battu avec lui à propos de ça parce que c'était un peu... Moi je trouvais ça un peu niaiseux que... Mes amis sont confortables en anglais, ils veulent parler l'anglais, laisses-les. Ça revient toujours un peu à ça (Simon, jeune).

I see some tensions, like there are some people who just don't want to learn English and if you speak in English they will not speak to you in English, they will just keep talking in French. Like we had an Australian exchange student living with us for a while... And she was like...she couldn't... She was trying to learn some French, but she couldn't because she was only here for a few months, so when she was at a store or whatever, someone said something to her in French and she said: 'Oh sorry! I don't speak French, I'm not from here.' And then like the other person was just like really disrespectful towards her. But I think it's also the same for some English people, they think it is unfair that some people don't want to learn English and then they act the same way. But most people try

to learn each other's languages... Well I feel it's just kind of silly. Like you should just... Like obviously there is two languages here. It's not really going to change, so we should at least try to put an effort into... Like French people should put an effort into learning English even though they really don't want to, and we should do the same (Alice, jeune).

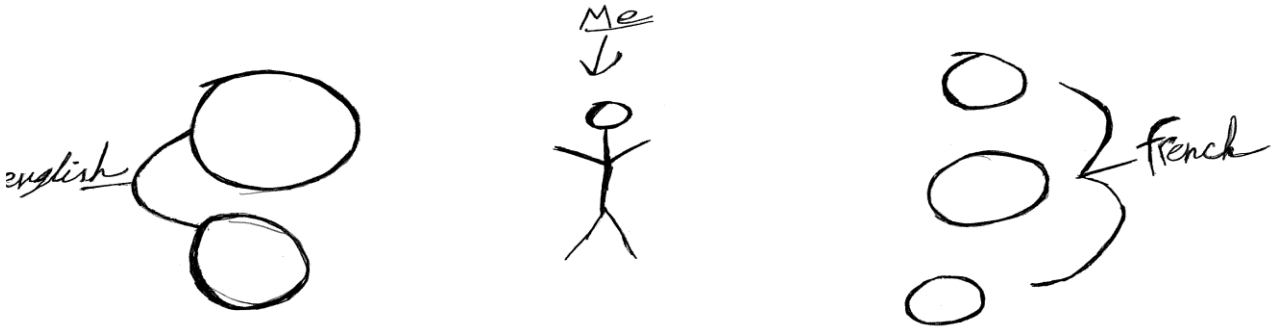
Quelques jeunes, comme Emmanuelle, expriment également un sentiment de discrimination et de minorisation vécu à l'endroit des anglophones, mais cette fois de la part de l'État québécois :

I'm a Canadian anglophone. Like... It's just that I feel like a lot of the time like... Like sometimes there is a bit of discrimination [towards] English people like... You know? Like I don't know how to, like, word it, you know? It's just I feel the government like might not think that we are like equal, that we are a little bit less than francophone people. That is kind of what I feel, but I don't know if that is entirely true. But I feel like Québec is probably different from the rest of the provinces in that way, because I feel like they kind of want it to be more French, yes... I feel like a little bit different than everyone. Like I feel like a minority... not really like a minority, just like a little bit different from like the majority (Emmanuelle, jeune).

Ce sentiment de minorisation vécu en Outaouais semble avoir un impact sur les représentations que les jeunes se font du Québec. Ils perçoivent la société québécoise comme un milieu « fermé d'esprit », comparativement à la société canadienne, qu'ils perçoivent comme un milieu plus ouvert et plus inclusif.

Enfin, notons que certains élèves, comme Adam, déplorent la situation de conflits ou de tensions qui existe entre les communautés anglophone et francophone du Québec, comme l'illustre son dessin et la description qu'il en fait. Il refuse de prendre parti pour l'une ou l'autre des communautés, puisqu'il considère cette division plutôt artificielle et futile. Il estime d'ailleurs que les Québécois ne devraient pas se diviser sur la base de l'identité linguistique.

DESSIN D'ADAM :



I am not selective of any particular side. There shouldn't be any dispute between the French and English of Quebec. We are all Quebecois, that's how we should remain, not class ourselves based on languages.

Personally, I don't have different views whether it's the English community or the French community. It's like... It's like asking me: Draw yourself in relation to a French community in Saskatchewan basically. Whereas Saskatchewan is basically all English. But yes, I don't see myself any different from English to French, so I basically just would be in between, I guess, in between the two, because I don't really pick sides. I have learned not to pick sides in growing up, so. I have learned to always stand up for people that you love, so I don't know. It's just really the two communities I guess of Québec. There are obviously more communities, but this is what was asked so... I wrote that I'm not selective of any particular side. There shouldn't be any dispute between the French and English of Québec. We are all Quebecers and that's how we should stay. We shouldn't be classing ourselves based on languages (Adam, jeune).

Identité des jeunes à l'école Lloyd-Brasseur

Les jeunes rencontrés à l'école Lloyd-Brasseur ont évoqué plusieurs positionnements identitaires en lien avec leurs identités nationales et linguistiques. Si la plupart se disent anglophones et Canadiens, d'autres préfèrent se positionner comme Québécois, francophones ou anglophones. D'autres encore évoquent des identités bilingues (anglais-français) ou biculturelles (Canadiens et Québécois). Dans cette section, nous verrons comment les jeunes ayant participé à la recherche parlent et décrivent ces différents positionnements identitaires.

S'identifier comme Québécois et francophone

Parmi les huit jeunes interrogés, une seule s'identifie comme québécoise : Olivia. Cette jeune fille a fréquenté une école de langue française située dans la région de la Côte-Nord, avant l'établissement de sa famille en Outaouais. Elle a toujours de la famille et des amis là-bas, où elle retourne à l'occasion. Son positionnement en tant que québécoise est en grande partie influencé par son intérêt marqué pour la langue française, tel que décrit ci-dessous :

Je vais dire Québécoise parce que moi le français j'aime ça beaucoup. J'adore ça parler français, aussi avec mes amis, comme on va dans la Côte-Nord des fois pour visiter notre famille, tout ça, puis j'aime ça juste... Tu sais c'est tout en français, je plonge dans le français. Moi j'aime ça beaucoup. Oui, j'aime vraiment ça fait que si je me demanderais la question à moi-même bien je vais dire, je pense que je serais Québécoise (Olivia, jeune).

S'identifier comme Canadiens anglophones

Quatre des jeunes rencontrés s'identifient plutôt comme Canadiens anglophones. Ces jeunes ne se positionnent pas par rapport aux identités québécoise ou francophone, qui semblent peu significatives à leurs yeux, mais plutôt comme Canadiens anglophones pouvant toutefois se positionner en tant que bilingues, comme l'explique ici Maryka :

I would say I'm more Canadian anglophone, but I still consider myself as bilingual. I don't know, like, when it would come up, but I would say I'm bilingual because like, well not here, but I have friends in Ottawa and I would say like... They speak French, but it's a more basic level, so I compare to other people and like I would be bilingual (Maryka, jeune).

On remarque dans cet extrait que, pour Marika, le positionnement en tant que bilingue réfère à ses compétences linguistiques en français et en anglais, qu'elle compare à celles de ses amis qui vivent du côté ontarien. Elle semble hésiter à se dire bilingue lorsqu'elle se projette en contexte québécois. On suppose donc qu'elle ne sent pas suffisamment confiante en français pour se comparer à des locuteurs natifs du français et se positionner comme bilingue, ce qui pourrait traduire un certain sentiment d'insécurité linguistique. Par contre, lorsqu'elle se compare à des locuteurs non-natifs du français, elle se sent plus compétente et revendique son bilinguisme

comme élément d'identification. Ainsi, son identification comme canadienne anglophone semble être une catégorie plus significative, à laquelle se superpose celle de bilingue, selon le contexte.

S'identifier comme bilingue et biculturel

Les identifications de type « Canadien bilingue » et « je suis les deux » ont été repérées dans les discours de plusieurs jeunes, lorsqu'ils ont été interrogés à propos de la langue, de l'identité et de la culture. Simon, par exemple, dont les parents sont québécois et francophones, s'identifie plutôt comme Canadien anglais, mais aussi comme Québécois francophone, avec quelques réserves. Son réseau familial et son cercle d'amis contribuent à cette identification complexe et influencent l'usage et la valeur que Simon accorde à l'anglais et au français :

Oui, oui. Je ne sais pas. Je n'ai pas vraiment un gros sens de patriotisme envers ça honnêtement juste parce que quand j'étais jeune, j'ai toujours eu des amis anglophones. Je les ai jamais vus comme eux autres sont anglais, moi je suis les deux, fait que tu sais je ne sais pas. J'ai jamais vraiment eu [...] Je dirais Canadien. Je crois juste que mon père a essayé bien fort de me montrer la musique française, les livres français. Il y en a un peu que j'ai pris mais en tout pas tant que ça. Juste parce que mes amis, ce n'était pas vraiment le chemin de mes amis à mettons. Tu sais comme Rémi, des personnes comme ça, j'en ai pas vraiment eu beaucoup parce que mes amis c'était toujours le côté opposé et je suis en fait Québécois (Simon, jeune).

D'ailleurs, les propos de Simon dans l'extrait suivant confirment que les tensions autour des débats politiques sur l'avenir du Québec touchent peu les jeunes rencontrés, qui considèrent que ce sont des enjeux de la génération de leurs parents. Les jeunes rencontrés arrivent à s'identifier à la fois comme Canadiens et Québécois, sans y voir une contradiction politique ou identitaire.

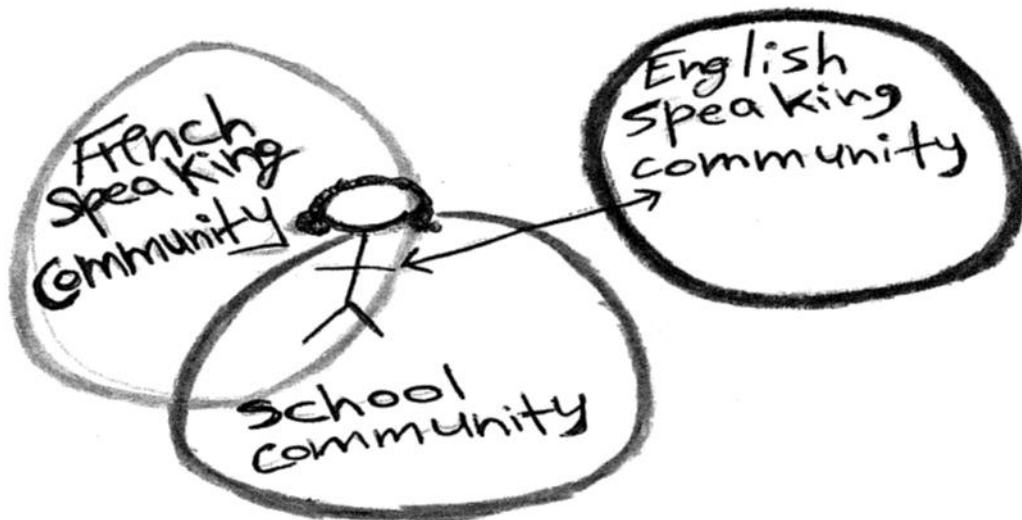
Non, pas vraiment. Je comprends le patriotisme, on parle en français, c'est le Québec, mais en même temps faut respecter un peu plus je trouve les droits des autres. Moi j'ai trouvé ça un peu plate et en plus je suis francophone, c'était comme... Je suis contre la séparation du Québec. Moi je pense que c'est une manière de penser qui est un peu passée date. Je trouve personnellement, c'est ma vue, que c'est un peu... Tu sais, dans le temps de mon père, mon père il était pour ça. Tu sais, il a voté toutes les fois pour

ça, mais je ne vois pas... Je ne vois pas le but de ça dans le fond. Séparer le Québec pour moi ça fait pas vraiment grand-chose. Parce qu'en même temps que je suis Québécois, je suis Canadien. Je suis content de dire que je suis Canadien (Simon, jeune).

S'identifier comme English québécoise

Sophie, pour sa part, s'identifie principalement comme *English* québécoise, quoiqu'elle se positionne aussi comme Canadienne, selon les contextes. Elle est née à Montréal. Son père a le portugais comme langue maternelle et est originaire du Brésil. La mère de Sophie, née à Montréal, a le français comme langue maternelle, mais elle utilise maintenant surtout l'anglais dans sa vie quotidienne. Sophie déclare maîtriser le français, mais elle estime parler principalement l'anglais avec ses amis, à l'école, dans sa communauté et au sein de la famille. Ainsi, bien qu'elle soit attachée au Québec, où elle a toujours résidé, elle s'identifie peu à l'identité « francophone ». Elle mentionne également qu'en raison de l'absence de liens familiaux ailleurs au Canada, son identité en tant que canadienne est moins significative que son identité en tant que Québécoise. Enfin, elle ne semble pas se revendiquer d'une identité brésilienne.

DESSIN DE SOPHIE :



I don't really know if I'm in the English-speaking community, because I don't really know like... I see myself more as Québécoise, honestly, because I live in Québec. I have never lived in Ottawa or anything, you know? I don't know. I mean, I speak English, I live in an English community, technically, so I don't really know. So I don't think I am completely, like, outside of the community. I think I am near it and I am kind of connected to it. Yes, I think I have some connections to it because I speak English, I have English friends and everything, but I'm more Québécois. I think I am kind of in the middle too. [...] School, it is a part of me but it's not all of me. I think it is just a little bit, because I have teachers and like the learning. But it is... When I actually think about it, it is a big part of me. So it kind of overlaps a bit, like that (Sophie, jeune).

Conclusion

L'école Lloyd-Brasseur se situe tout près de la frontière ontarienne. Cette position géographique semble marquer les enjeux scolaires formulés par le personnel scolaire, les parents et les élèves de même que les positionnements identitaires. Les parents qui optent pour cette école pratiquent le « choix scolaire » dans une région où une diversité de choix est possible au primaire, au secondaire comme au postsecondaire (institutions publiques, privées, francophones, anglophones, institutions au Québec ou en Ontario). L'école semble perçue par les parents et les élèves comme une « bonne école » favorisant un climat scolaire harmonieux (exempt de discrimination) et promouvant positivement le développement de compétences bilingues (particulièrement dans le programme immersion). Une certaine hiérarchisation des élèves semble toutefois prédominer, du moins dans les représentations entre les élèves du programme d'immersion et les élèves du régulier. Toutefois, bien que ces jeunes vivent près d'une province canadienne majoritairement anglophone, ils ressentent un sentiment de minorisation vis-à-vis des francophones québécois. Peu d'entre eux s'identifient uniquement comme francophones ou comme Québécois et ils ont de la difficulté à s'identifier pleinement « bilingues » vis-à-vis des locuteurs natifs francophones. Des conflits entre les adultes francophones et anglophones qui les entourent sont également relatés par les participants à l'étude. La présence de la frontière ontarienne pourrait favoriser des contacts intergroupes plus vifs et plus fréquents entre les deux communautés linguistiques.

École Paul-Underhill de l'Estrie

L'école Paul-Underhill est située dans une petite ville de la région de l'Estrie, composée d'une population principalement anglophone, qui revendique un héritage irlandais. Il y a peu de commerces et de restaurants dans la ville, mais la localité mise sur les activités sportives, culturelles et récréotouristiques comme principales activités économiques. Un parc industriel s'y développe, alimenté par le chemin de fer qui traverse la ville. Dans la région, l'industrie agroalimentaire constitue aussi un secteur économique d'importance.

École Paul-Underhill

L'école Paul-Underhill se trouve à l'entrée de la ville, un peu à l'écart des autres commerces et institutions. Il s'agit d'une petite école qui accueille environ 300 élèves, répartis sur un vaste territoire, ce qui en fait une école régionale. Bien qu'elle desserve les enfants ayants droit de la région en vertu de la Loi 101, il n'en demeure pas moins qu'une partie importante de la population scolaire déclare avoir le français comme langue maternelle, comme l'explique ici Dylan, le directeur de l'école :

We have just over 300 students. They come from a number of municipalities, but also a number of MRCs. [...] So we actually touch five MRCs and I have three feeder schools here. The reality is here that we have, it's over half of our students I would say, speaking French at home as their first language. They come here because of the grandparent clause or other legal dispositions (Dylan, directeur).

Selon le directeur, Paul-Underhill ne dispose pas de ressources financières et pédagogiques suffisantes. En effet, en raison du petit nombre d'élèves, de leur dispersion sur le territoire de plusieurs MRC ainsi que des règlements régissant la collecte et la distribution des taxes scolaires⁸, l'école peine à recueillir les fonds nécessaires à la réalisation de ses activités.

Trois programmes de français sont offerts à cette école : le français langue maternelle, le français enrichi et le français langue seconde. Les programmes de français langue maternelle et de

⁸ Selon les lois et règlements en vigueur, tout propriétaire d'immeuble doit payer une taxe scolaire à l'une ou l'autre des commissions scolaires linguistiques (francophone ou anglophone) qui dessert son territoire. Par défaut, la taxe collectée sera remise à la commission scolaire francophone. Les propriétaires qui n'ont pas d'enfants admis dans une commission scolaire peuvent choisir de payer leurs taxes scolaires à la commission scolaire anglophone qui dessert leur territoire, s'ils en font la demande par écrit.

français enrichi sont vus comme une alternative aux écoles secondaires francophones de la région qui attirent les familles dont les enfants ont complété des études primaires en anglais. La direction espère ainsi attirer et retenir les élèves ayants droit qui désirent poursuivre leurs études au secteur anglais, tout en maintenant et en développant leurs compétences en français.

Le fait que l'école soit petite attire aussi des parents et leurs jeunes qui apprécient l'atmosphère familiale de l'école, en comparaison avec les écoles francophones, comme l'explique ici Lisa, la mère de Logan, élève à l'école Paul-Underhill :

For me, looking at their experience in Grade 2 at the French school and the English school, the French are much more regimented and many parents that switch French in the English schools, they are very pleased with the English school in terms of being more, the elementary here [...], is much more family-oriented or family-feeling, caring (Lisa, mère de Logan).

En complément aux programmes scolaires réguliers, l'école est très centrée sur le sport et sur la musique. Elle a aussi développé des partenariats avec les organismes de sa localité à travers un *Learning Community Center / Centre d'apprentissage communautaire (CAC)* qui s'inscrivent dans la foulée des initiatives et des efforts du ministère de l'Éducation depuis 2006 pour renforcer les liens entre les écoles de langue anglaise et leur communauté. Au Québec, les écoles de langue anglaise sont encouragées à développer des partenariats avec les familles, les groupes, les organisations et les institutions locales. Dans le cas de l'école Paul-Underhill, le CAC vise tout particulièrement à faire vivre aux élèves des activités culturelles signifiantes et à établir un lien avec les membres de la communauté d'expression anglaise. Ainsi l'école, par l'entremise du CAC, offre des activités culturelles telles que des concerts et des expositions. Elle mobilise ses élèves dans ces activités afin de leur fournir un contexte scolaire positif et stimulant et, à son tour, elle s'engage à contribuer au mieux-être de sa communauté.

With respect to community support and so forth, one of the things that is wonderful here [...] because we are a CLC school, which is the Community Learning Center. So that's something that we are here, and we have the extended model, which means that our elementary schools are also tapping into the CLC network, which is a benefit to the English community for sure. [...] We have a great partnership deal, which is year 2 or 3 already, for the MRC [...], the CSSS [Centre de santé et de services sociaux] [...] and

Townshippers Association. We have been able to hire [...] a liaison agent for the English community here. What is nice about that agreement is, for the impact on the community, is that we are all sharing our budgets. [...] We were able to put it together and it translates to approximately 3 or 4 days a week where we have the services, where we do outreach. And we do from newborn – like we have done prenatal courses – so before newborn, right to seniors. So that's un portrait really quick! (Dylan, directeur).

Profil des participants de l'école Paul-Underhill

Dans le cadre de ce terrain, nous avons interrogé sept élèves (un garçon, six filles), trois mères, une employée et le directeur de l'école, de même que le responsable du CAC. Il faut souligner qu'une des mères interrogées travaille également comme conseillère d'orientation à l'école. Les jeunes rencontrés étaient tous inscrits en secondaire 4 ou 5 et étaient âgés entre 15 et 17 ans. Cinq étudiaient au programme de français langue maternelle et les deux autres, au programme de français enrichi. De ces jeunes, seuls Kamille et Logan ont fait une partie de leur scolarisation en français au primaire avant de passer au secteur anglais au secondaire. Kamille a fait tout son primaire en français alors que Logan a fait de la troisième à la sixième année en français.

Chez les jeunes rencontrés, trois élèves résident dans la ville où est située l'école, trois habitent à environ une heure de route de l'école et une élève demeure dans une municipalité voisine à celle de l'école. Presque tous les jeunes déclarent avoir résidé uniquement en Estrie ou au Centre-du-Québec. Pour la plupart, leurs parents viennent aussi de la région de l'Estrie. Emma fait toutefois figure d'exception, elle a vécu sa petite enfance dans la région de Montréal et y a d'abord été scolarisée avant que sa famille s'installe en Estrie. De fait, Emma a fréquenté trois écoles primaires, toutes anglophones, dont deux de différentes villes en Estrie.

La mère d'Emma, Chelsea, est d'ailleurs née aux États-Unis de parents québécois francophones. Elle a fait toute sa scolarité en anglais, d'abord aux États-Unis, puis au Québec, avant l'adoption de la Loi 101. Chez les autres adultes rencontrés, la majorité réside dans la localité, à l'exception de Viviane, la mère d'un élève qui habite à une heure de route de l'école. Dylan, le directeur de l'école, a habité et travaillé dans la Montérégie, alors que Viviane a résidé en Ontario. Les autres parents et les membres du personnel n'ont pas déclaré avoir vécu ou travaillé ailleurs au Québec

ou au Canada. Notons que la ville de résidence du responsable du CAC de l'école n'est pas connue.

Parmi les sept jeunes interrogés, un seul (Logan) est issu d'une famille où les deux parents déclarent l'anglais comme langue maternelle et où la principale langue de communication à la maison est l'anglais. Deux élèves (Elizabeth et Alicia) sont issues de familles dont les deux parents ont le français comme langue maternelle, mais qui utilisent le français et l'anglais comme langues de communication à la maison. Une jeune (Kamille) est issue d'une famille dont un parent est de langue maternelle anglaise et l'autre, de langue maternelle française. Enfin, trois élèves (Emma, Laura et Maèva) ont au moins un parent qui déclare avoir l'anglais et le français comme langues maternelles. Les jeunes eux-mêmes déclarent avoir l'anglais (Logan), le français (Laura, Elizabeth, Alicia) ou les deux langues (Maèva, Emma, Kamille) comme langues maternelles.

Trois élèves sont issus de familles dont au moins un parent possède un niveau de scolarité universitaire : Laura, Logan et Elizabeth. Deux élèves sont issus de familles dont au moins un des parents possède un diplôme collégial : Alycia et Maèva. Enfin, deux sont issus de famille dont les deux parents possèdent un diplôme secondaire : Emma et Kamille.

Des trois mères rencontrées, Chelsea déclare avoir l'anglais et le français comme langues maternelles et comme langues d'usage au quotidien. Les deux autres (Lisa et Viviane) déclarent avoir l'anglais comme langue maternelle et comme principale langue d'usage au quotidien. Le directeur de l'école, le responsable du CAC et l'employée interrogée ont aussi l'anglais comme langue maternelle.

Grands enjeux à l'école Paul-Underhill

Les entretiens réalisés auprès des jeunes, de leurs parents et des membres du personnel scolaire de l'école ont permis de mieux comprendre quatre grands enjeux vécus au sein de leur milieu scolaire. Les prochaines sections permettront de présenter ces thèmes qui ont émergé de façon inductive des entretiens.

Intimidation et inclusion de la diversité

Paul-Underhill est une petite école en termes d'effectif scolaire. Tout le monde se connaît et se sent « en famille ». Selon le directeur de l'école, la population scolaire serait relativement

homogène sur le plan des appartenances ethnoculturelles. Toutefois, des élèves et d'autres membres du personnel scolaire reconnaissent qu'il y a une certaine diversité ethnoculturelle ou d'orientation sexuelle à l'école : « *If you look for visible minorities or immigrants here, they are very hard to see or to find. Right now, I don't think we have any* » (Dylan, directeur).

But in our school anyway we promote being unique. That's what it's about. Like you are one person but everybody is unique in their own way. And you know you shouldn't judge that person because they have this difference than you. It doesn't make you right, it doesn't make them right, makes you unique from them period. That's the way they should be taught. And that's... In our school system, in this building especially, like, there is anti-bullying and they don't... Where we don't... hold judgement against transgender or you know if they are bisexual or if they are... Their sexuality is irrelevant. There is none of that, you know... (Roxanne, conseillère d'orientation).

Ainsi, bien que les relations entre les élèves soient considérées comme plutôt harmonieuses et que l'inclusion sociale et l'intimidation ne semblent pas être des préoccupations majeures à l'école Paul-Underhill, des mesures ont tout de même été prises contre l'intimidation. Ces mesures ont probablement été mises en œuvre à la suite de l'adoption de la Loi 56 en 2012. La stratégie de la direction pour favoriser l'inclusion de la diversité et la lutte contre l'intimidation semble en fait contribuer à rendre cette diversité invisible. En effet, avec le slogan « tout le monde est unique », les différences individuelles sont considérées comme non significatives par rapport à l'unité du groupe, comme l'illustrent les propos de Roxanne dans l'extrait précédent.

Pour leur part, les jeunes rencontrés considèrent que leur école contribuerait à l'ouverture et à la valorisation de la diversité ethnoculturelle, notamment grâce aux orientations pédagogiques de leurs enseignants et surtout grâce aux lectures proposées en classe qui proviennent d'horizons culturels divers. Selon les jeunes interrogés, le fait de pouvoir lire en anglais ouvrirait davantage de possibilités d'explorer ce qui se vit ailleurs qu'au Québec. Les élèves considèrent que, comparativement à ce qui est étudié au secteur français, leurs études à l'école de langue anglaise les préparent à être plus ouverts d'esprit par rapport à la diversité et à développer des attitudes plus inclusives. C'est ce qu'illustrent les propos de Maèva :

Si j'allais à l'école francophone... toute ma vie serait différente sincèrement parce que tout comment je vois le monde c'est différent un peu de eux qui ont juste été en français.

Tu sais, je sais pas, comme...je trouve qu'ils sont un petit peu moins ouverts. Vu que c'est une école anglaise je trouve qu'on voit plus de, dans nos examens de lecture ou des affaires comme ça, on voit plus tu sais pas juste les Québécois. Vu que c'est anglais il y a souvent des textes sur les États-Unis ou d'autres cultures puis toute. Ça moi ça m'a vraiment ouvert mon esprit je trouve puis pour ça je trouve ça...Parce que comme mes amis qui vont à l'école française, eux là toute là mettons, ils parlent juste de la vie au Canada même juste québécois des fois tandis que nous c'est plus ouvert. On a des textes sur les Chinois des fois ou les Africains (Maèva, jeune).

Mobilité

Un enjeu important de l'école Paul-Underhill concerne la mobilité et les longs allers-retours que doivent faire plusieurs élèves entre l'école et la maison. De fait, une proportion importante d'élèves de l'école réside dans une ville du Centre-du-Québec ou dans les environs, ce qui les oblige à faire au moins deux heures de route par jour. En effet, l'école attire des élèves qui habitent non seulement en Estrie, mais aussi au Centre-du-Québec en raison de l'absence d'écoles secondaires de langue anglaise dans leur région. La distance parcourue chaque jour par les élèves représente un défi important pour ceux-ci et leur famille, mais ils estiment que cela en vaut la peine. Ils préfèrent cette situation à l'alternative de fréquenter l'école francophone de leur ville. Cela démontre l'attachement que ces élèves et leurs parents ont pour l'école Paul-Underhill et pour sa communauté scolaire.

But I do know distance is a reason for quite a few families not sending their kids here... So they are tired when they come home. I was afraid it would affect school work, but it doesn't seem to have. They are doing pretty good (Viviane, parent).

Par ailleurs, afin de poursuivre des études postsecondaires, les élèves doivent généralement quitter leur ville de résidence pour se rapprocher de Montréal ou de Sherbrooke. En effet, il n'y a pas de cégep anglophone dans le Centre-du-Québec on en retrouve un seul à Sherbrooke, le collège Champlain de Lennoxville. La majorité des élèves rencontrés prévoit d'ailleurs aller étudier à ce cégep situé plus près de leur foyer. Il faut toutefois noter qu'une élève, Maèva, vise le secteur français pour les études collégiales, en raison de la proximité avec son domicile et de l'offre d'un programme technique qui lui convient. Une autre élève espère plutôt poursuivre des études en théâtre à l'extérieur du pays (Kamille).

Pour ce qui est des études universitaires, le choix des élèves porte principalement sur les universités anglophones de Montréal (McGill en particulier). Il faut dire que la seule institution universitaire anglophone de l'Estrie, l'Université Bishop, offre une moins grande diversité de programmes que les universités montréalaises. Les jeunes considèrent également la possibilité de faire leurs études postsecondaires et universitaires à l'extérieur du Québec. Ils considèrent que l'un des avantages de pouvoir étudier en anglais consiste à pouvoir choisir une institution scolaire n'importe où au Canada. Selon les témoignages recueillis, l'Ontario et la Colombie-Britannique sont les deux destinations canadiennes qui seraient les plus attrayantes pour la poursuite des études en anglais.

Dans bien des cas, qu'il s'agisse des études collégiales ou universitaires, les jeunes qui désirent poursuivre leurs études en anglais devront fort probablement quitter leur région. Ce qui n'est pas sans causer des inquiétudes et des frustrations chez les parents, comme en témoignent ces propos de Viviane, une mère d'élève de Paul-Underhill :

When I look at CEGEP, the programs are there. For being an English community, the CEGEP system I don't like because it's fine if you live in Montréal and your child can go on the subway and come home at night, but most English kids must leave home to go to CEGEP or to go to university (Viviane, parent).

Persévérance scolaire

Pour les membres du personnel et de la direction de l'école Paul-Underhill, la persévérance scolaire et la complétion des études secondaires constituent des enjeux importants. Pour soutenir les jeunes, l'école a donc mis sur pied des programmes de motivation, notamment en collaboration avec le CAC. La direction cherche à encourager les élèves à terminer leurs études secondaires et à poursuivre au postsecondaire plutôt que d'abandonner ou de se diriger vers le secteur professionnel. Selon les témoignages du directeur de l'école et de la conseillère d'orientation, une certaine proportion des élèves ne terminerait pas leurs études secondaires ou déciderait de ne pas entamer d'études postsecondaires. Ils préféreraient obtenir un métier professionnel qui leur permettrait de s'insérer plus rapidement dans le marché du travail. Ce serait notamment le cas d'élèves provenant du milieu agricole qui quitteraient l'école pour travailler sur les fermes familiales. Cependant, comme l'explique Roxanne, une conseillère en

orientation, il devient de plus en plus difficile de travailler sur les fermes agricoles et de prendre la relève familiale, sans avoir obtenu un diplôme postsecondaire.

Well even the farming culture, I mean it is 90-per-cent family farms, family-run farms, and some of these kids may quit school and just run the farm, but to be able to take over the family farm, you have to have a degree. You have to finish your schooling, CEGEP-level and like different... I mean you can go to [the vocational training centre], which is in Coaticook, and you can go there when you are in [Grade 10] and finish. And you don't need your [Grade 11]. But my son is doing his agriculture sciences at John Abbott. And, like, it's a degree. He wants to do farming, he still has to have a degree. So... It's not a level of education that most of the farming families have, because a lot of them have to work outside the home, so you still have to... to some kind of education to be able to uphold the proper job, also. Because you don't make money off of farms anymore. A lot of families can't live just out of the family farm. So there is a lot, you know... Maybe, the students not being able to finish their studies properly like other students that come from these family farms, maybe there is a lack in, you know, the discipline to do the homeworking because they are helping. That can be a cause too (Roxanne, conseillère d'orientation).

Il faut noter que, dans le cadre de cette recherche, aucun élève rencontré n'a exprimé l'envie de travailler dans le milieu agricole. Trois élèves sur sept (Kamille, Emma, Maèva) souhaitent compléter une formation technique de niveau collégial, mais aucun au niveau professionnel secondaire (DEP).

Des jeunes rencontrés, seule Emma semble avoir vécu des difficultés dans la poursuite de ses études secondaires. Elle a échoué des cours, ce qui a causé un retard dans son parcours scolaire et a mis en péril ses possibilités de poursuivre des études postsecondaires. Selon son témoignage, il semble que les rapports conflictuels entre ses parents et l'ambiance familiale aient été la cause principale de ses difficultés. Au moment de l'enquête, Emma tentait de compléter ses études secondaires et évaluait les occasions qui s'offraient à elle à la fin de ses études secondaires en termes de professions et d'études.

I almost... Like I almost wanted to give up everything, like just give up high school, just not know what to do with my life anymore, but... Yes, last year was a tough year for me

also because, like, [Grade 10] is like the most important year because it counts the most in, like, getting a diploma and I failed like two course classes that I had to retake at the beginning of the year. But I think I'm starting to get better (Emma, jeune).

Rôle de l'école comme institution pour la minorité linguistique

L'enjeu principal de l'école Paul-Underhill semble être de survivre en tant qu'institution anglophone. Les acteurs de l'école (personnel, parents, jeunes) s'inquiètent des effectifs scolaires en décroissance et ils espèrent que l'école arrivera à maintenir ou accroître le nombre d'élèves afin de conserver son statut d'institution anglophone dans la région. La direction de l'école trouve d'ailleurs difficile de jouer un rôle significatif en tant qu'institution anglophone dans un contexte budgétaire limité. Les adultes rencontrés considèrent que cette situation financière précaire résulte d'un processus injuste de distribution des taxes. Selon le directeur et la conseillère d'orientation, les écoles francophones de la région bénéficieraient de certaines ressources financières qui auraient dû être allouées à Paul-Underhill.

We don't have enough funding in English schools to meet the criteria that some students need to, you know, like? Because we have to have the French language, which, I agree that every school should have at least two languages. French and English, obviously, we are in Québec, in Canada, where English.... But I think, every, every child should learn two languages, minimum. However, in the English school, I find that we... We don't get enough... funding. Like, you know? Because there are kids with special needs, there are kids... Not every kid is a book child. Like, you know, when I attended this school we had shop classes. Like mechanics, and welding, and wood shop, and students can go into these classes and get their DEP [DVS]. And they didn't have to graduate with the regular criteria that every other student has. But now it's... Every student has to learn by this book. And that's not a fact, it really isn't. And we don't have enough funding to help these extra students. But I find these French schools do have more money. You know, because, a lot of taxes, and parents don't know this... Our property taxes will go in your municipality to that [francophone] school. Unless you ask for it. And, like, you have to be in the mind to say: Oh, no, I want my taxes to go here. Because if you don't ask for your school taxes to go to whatever school, they automatically go to the school in your

district, which 90 per cent of the time, will be a French school (Roxanne, conseillère d'orientation).

Le développement du CAC et de ses activités s'inscrit dans les efforts que l'école fait afin de jouer un rôle actif et déterminant dans la vie culturelle, scolaire et linguistique de la communauté anglophone de sa localité et plus largement de la région. Le CAC collabore à des projets communautaires qui dépassent largement le cadre scolaire, en s'engageant, par exemple, dans des programmes d'éducation prénatale ou dans des activités auprès des aînés de la communauté. D'ailleurs, dans sa communauté, l'école semble jouir d'une bonne réputation et on lui reconnaît un rôle important de socialisation des jeunes au sein de la communauté d'expression anglaise.

Choisir l'école de langue anglaise

Pour quelques jeunes rencontrés, comme Logan, le choix d'une école secondaire de langue anglaise se traduit comme un choix qui va de soi. En effet, pour lui et ses parents, il semble préférable de rester dans une « zone de confort » linguistique. Ils estiment qu'il y aurait plusieurs avantages à la poursuite d'études en anglais.

Well, English school was where I was most comfortable because, again, for my entire life up until I went in French school in kindergarten, Grade 1 and Grade 2, I was completely anglophone. I sort of knew I had to speak French, but not really.... So I was more comfortable going to English schools, because that is where I could communicate with people better. They just put me into French school for three years just so I would be able to speak and understand and, like I said, understand the French language and people who spoke it (Logan, jeune).

Ce témoignage montre toutefois que des parents considèrent aussi la possibilité d'envoyer leurs enfants dans les écoles de langue française, particulièrement dans les premières années de scolarisation afin de leur donner une base en français. Après, les parents et les élèves semblent préférer poursuivre les études secondaires en anglais. Comme en témoigne le directeur de l'école, le contraire peut aussi se produire, c'est-à-dire que des parents choisissent de donner une bonne base en anglais à leurs enfants en les envoyant au primaire dans cette langue, mais ils désirent ensuite les envoyer au secteur français pour s'assurer du développement de leurs compétences en français. En ce sens, les programmes de français enrichi et de français langue

maternelle répondent aux besoins de ces parents et de ces jeunes qui ont des compétences jugées avancées en français et qui pourraient être attirés par le secteur français :

The way that we work here is that in Grade 7 we have... Because one of the things you have to understand is that when I was principal here [...], one of the things was that: 'My son or daughter is coming to this school to learn English, but when they hit high school, we are going to go in the French high school.' So I heard that a lot when I first arrived here. What we offer here is, in Grade 7 we have français de base, français enrichi, français langue maternelle. Okay? In [Grade 8], because we can't do the hours the government asks for, so in [Grade 8] what we do is we have français de base, français enrichi, français langue maternelle programme local (Dylan, directeur).

D'autres jeunes rencontrés ont expliqué qu'ils considèrent le choix de l'école de langue anglaise comme un privilège dont il faut profiter. Ces jeunes sont tous issus de familles dont au moins un parent a le français comme langue maternelle et dont au moins un parent est né au Québec. Le fait que leurs parents ou leurs grands-parents aient fréquenté une école de langue anglaise leur a permis d'obtenir le statut d'ayant droit et donc de s'inscrire à l'école de langue anglaise. Ces jeunes font chaque jour deux heures de route pour aller et revenir de l'école. Malgré le fait qu'ils trouvent ce long trajet fatigant, ils préfèrent fréquenter une école secondaire de langue anglaise. Ils considèrent que leur statut d'ayant droit est un privilège qui les distingue de leurs pairs francophones, que cette occasion d'étudier en anglais leur permettra d'avoir un meilleur avenir et qu'ils doivent profiter de ce droit. Il faut noter que ces jeunes prennent le cours de français langue maternelle à l'école, ce qui démontre qu'ils continuent de valoriser leurs compétences en français dans le cadre de leurs études en anglais. Prenons l'exemple de Maèva, dont le père est francophone et la mère est bilingue. C'est une élève ayant droit puisque ses parents ont étudié en anglais à l'école Paul-Underhill. Elle affirme qu'étudier en anglais est un privilège et qu'elle est chanceuse de pouvoir le faire dans une petite école en comparaison aux grandes écoles secondaires de langue française.

Mes deux parents en fait sont venus à cette école ici, fait que les deux sont bilingues, fait que à cause que eux ont droit. À cause que eux sont venus à l'école anglaise, moi j'ai le droit de venir ici.... Du côté à ma mère, ils arrivent des États-Unis fait que oui ils sont anglophones mais du côté à mon père non. C'est juste la grande sœur à mon père, elle

est allée à l'école anglophone l'année que la loi 101 a passé fait que là à cause de ça mon père a pu aller à l'école anglaise mais même si mon père aurait pas été vu que ma mère est allée, j'aurais pu y aller quand même... Moi je trouve que c'est un privilège parce que je parle à mes amis, la plupart de mes amis vont à des écoles françaises, puis là tout le monde sont un peu jaloux puis ils vont tous à des écoles qu'il y a plein, plein, plein d'étudiants tandis qu'ici on est je pense 300 élèves. Fait que je me promène dans les corridors, tous les professeurs me connaissent, tous les étudiants on se connaît fait que pour ça je trouve que c'est bien (Maèva, jeune).

Le cas d'Alycia fait écho à celui de Maèva. Ses deux parents sont de langue maternelle française. Elle a pu fréquenter une école de langue anglaise parce que son père avait fréquenté une école anglophone. Alycia et ses deux parents mettent l'accent sur les avantages d'étudier en anglais et de développer le bilinguisme français/anglais pour le travail et les voyages.

Yes, because my dad he went to an English school, and he speak very well in English, and then he... My mom, not speaking in English, she worked in a hotel when she was really young. And she had to answer, like, phone calls and sometimes they were in English and she could manage to, like, communicate and take, like, the important information, but when it comes to, like, specific questions or sometimes she saw like more... She had more difficulties when it came to English, so that's why she... When she knew that we had the opportunity to go to an English school, she thought that it was really good because she knew that English would have helped her and now it's going to help us speaking two languages good, so. (Alycia, jeune).

Well, for me, like, speaking English has always been, like, something, like, important when you... I used to travel a lot, well we still travel a lot, but we go to, like, Florida and things like that and they speak English. So, it's... When you communicate and even when you go... You realize that, like, most people speak English and it's easier to communicate with everyone because most people speak English. And when you go for, like, work, they ask you if you speak English or French and if you can write both or you can speak both so... And they are going to... like, prior you? If you speak English (Alycia, jeune).

Par ailleurs, chez les parents interrogés qui se considèrent anglophones, on note une représentation négative des écoles de langue française. Ils désirent éloigner leurs enfants du

contexte scolaire francophone qu'ils jugent inadéquat, de moins bonne qualité, voire dangereux, par rapport à l'école anglophone. À titre d'exemple, Viviane est une mère qui estime que les élèves réussissent moins à l'école secondaire francophone de la région. Elle craint d'ailleurs que les élèves anglophones se sentent intimidés en contexte francophone. C'est pourquoi, malgré la distance à parcourir, elle préfère que ses enfants fréquentent une école secondaire anglophone :

Agente de recherche: *Okay. I have heard also like the reputations of the French schools in [the region] are not so good, can you tell me more about it?*

Viviane: *A lot of drugs. I have heard extreme amounts of bullying and that's a big thing. [...] Being an anglophone going to a school where... [The region] can be really anti-English. [...] Even though it was founded by the English. They tend to forget that part. [...] They can be very anti-English sometimes, so I can see like kids would have difficulties*

(Viviane, parent).

Lisa, une mère d'élève à Paul-Underhill, préfère également le système anglophone pour l'éducation de ses enfants. Son discours sur la comparaison des systèmes scolaires anglophone et francophone au primaire présenté plus tôt met en évidence les différences culturelles qu'elle perçoit entre les communautés francophone et anglophone; des différences qui, selon elle, peuvent se projeter dans l'ambiance scolaire. Son exemple montre que des parents peuvent préférer les écoles de langue anglaise qui véhiculeraient les valeurs des parents anglophones; soit des valeurs qu'ils jugent plus conservatrices et axées sur la famille comparativement aux valeurs des parents francophones.

Réussite scolaire et projections futures

La réussite scolaire est évidemment une préoccupation des membres du personnel scolaire et de la direction de l'école Paul-Underhill, préoccupation également partagée par les parents et les jeunes rencontrés. En général, obtenir un diplôme d'études secondaires représente une réussite significative pour les personnes que nous avons interrogées, mais les élèves aspirent à poursuivre au postsecondaire, particulièrement au cégep. Parmi les sept jeunes interrogés, quatre (Alycia, Logan, Laura et Elizabeth) désirent poursuivre des études universitaires. Ces jeunes ont déclaré avoir un bon rendement scolaire et ils souhaitent étudier dans une université anglophone jugée

prestigieuse, à Montréal ou ailleurs au Canada. Il faut noter que ces jeunes ont aussi en commun d'avoir des parents qui ont un niveau de scolarité collégial ou universitaire ainsi que de grandes aspirations pour leurs enfants. Lisa, la mère de Logan, souligne d'ailleurs que, de façon implicite, elle et son conjoint orientent leurs enfants vers les études universitaires :

We both have a master's degree. Our children are both very good, top students... You know high school is not enough, especially when they are capable of going on, and so I don't think it's... I think since they were little, the expectations... Their cousins have gone on to CEGEP and university. I think their aunts, my husband's brother and sisters, have all done university. My brother and sister did not, but I think that expectation is there, just as when I was growing up, there was never, never a discussion. It was just an assumption: of course I would go on. So I think that is with them too (Lisa, mère de Logan).

Laura est une jeune de l'école Paul-Underhill qui réussit bien dans ses études secondaires. Elle prévoit aller étudier au cégep anglophone Champlain et poursuivre ensuite des études universitaires. Ses deux parents possèdent un diplôme universitaire de premier cycle. Ils sont tous deux de langue maternelle française, ce qui ne les empêche pas de valoriser l'anglais comme langue d'études. Cette jeune fille vise ainsi à être admise dans une université anglophone hors-Québec. Elle exprime ici sa propre motivation à poursuivre ses études :

Agente de recherche : *Is it important for you to continue your post-secondary?*

Laura : *Yes. And after college, university.*

Agente de recherche : *It comes from your parents? They encourage you or it comes from you?*

Laura : *They think that education is very important, but I want to learn and I want to continue my education and get a good job.*

[...]

Agente de recherche : *And you, for college, which college have you...?*

Laura : *Champlain. English, yes.*

Agente de recherche : *English. In which program?*

Laura : *Criminology, Psychology, I don't know, along those lines.*

[...]

Agente de recherche : *Is it possible that for university you leave [this city] to go to Montréal, or other cities of Canada?*

Laura : *Yes. I have already started looking for post-college education and universities in Ontario, British-Columbia, Alberta. [...] I was thinking more McMaster University (Laura, jeune).*

Bien que les parents semblent généralement encourager les jeunes à poursuivre des études postsecondaires, il y a une certaine ambivalence dans leurs discours entre l'envie de pousser les jeunes vers les études supérieures et le besoin de respecter leurs choix et leurs préférences. Les parents encouragent ainsi leurs enfants à faire de leur mieux et à trouver la voie qui les rendra heureux, même si cela ne se traduit pas par la poursuite d'études postsecondaires. Les jeunes rencontrés ont d'ailleurs exprimé une certaine perplexité par rapport à cette tension chez les attentes de leurs parents, comme l'illustre le cas ci-dessous :

Elizabeth est une jeune fille qui provient d'une famille dont les deux parents déclarent avoir le français comme langue maternelle, mais dont la mère utilise davantage l'anglais au quotidien. Les parents d'Elizabeth sont séparés, alors elle reste avec sa mère avec qui elle parle en anglais. Sa mère possède un diplôme de troisième cycle (Ph.D.). L'éducation est importante dans sa famille, incluant sa famille élargie (grands-parents). Elizabeth n'a pas encore finalisé ses choix de programme, mais, pour le moment, elle souhaite aller au collège Champlain avant de poursuivre ses études en anglais à l'université. Elle explique qu'elle sent le soutien de ses parents, peu importe le choix de carrière qu'elle fera. En même temps, elle se demande si ce soutien et l'absence de pression pour réussir ne cachent pas un manque d'intérêt ou d'aspiration de la part de ses parents face à son avenir.

From [Grade 7 to 10], I wanted to be a criminal lawyer, but this year I finished like all my lifeguarding courses and that deals a lot with health and first-aid and everything and I'm really passionate about kind of that sector, so I was thinking of going into maybe something health sciences, not necessarily a doctor, but something along those lines. So I'm kind of hesitating between the two of those... I have always told my parents, like,

what I have been wanting to do and they support me in what I decide. I think at one point, when I was really young, I wanted to be an esthéticienne, and my grandma told me: 'Don't do that, you are too smart for that!'... But [my parents] never tell me to do my homework. Like, they don't have expectations. Like I'll show them my report card and they will just be like: 'Good job!' I think if I was failing they would push me more, but I have never felt pressure from my parents. Like I put a lot of pressure on myself, but I have never felt pressure from my family or anyone else. I was thinking to do my CEGEP at Champlain just because it's closer and save up my money and go to McGill University depending if I... Because I know they have a law program there, but if I change, I'm not sure they have, like, a medicine program (Elizabeth, jeune).

Maèva exprime aussi un sentiment partagé par rapport aux attentes de ses parents. Elle raconte avoir un très bon dossier scolaire, être studieuse et s'efforcer d'avoir de bonnes notes. Elle souligne qu'elle se met elle-même une pression pour réussir, et non ses parents. Toutefois, sa réussite est importante pour eux : ils souhaitent qu'elle soit heureuse dans son choix, même si elle décide de ne pas faire d'études supérieures. Maèva a décidé de faire une technique en éducation à l'enfance, puisqu'elle aime travailler avec les jeunes et qu'elle souhaite atteindre rapidement l'autonomie financière. Elle espère ouvrir une garderie pour les enfants selon un modèle qui lui conviendrait. Elle ne vise pas nécessairement étudier à l'université, mais cela reste une possibilité à long terme.

Oui. Oui mais en même temps on sait jamais où que ça va nous arriver, mais je commence par le cégep puis après ça on verra mais probablement que...c'est ça, ça fait déjà six ans quasiment que je travaille avec les enfants. Je suis entraîneur gymnastique alors là je le sais que j'aime travailler avec les enfants fait que là je rentre au cégep en éducation à l'enfance. J'ai été acceptée et tout. Je rentre... Oui, c'est ça. Je fais ça pendant trois ans puis après, soit que j'arrête là... Puis j'ai toujours eu un rêve d'ouvrir une garderie, mais une garderie publique sport-études bilingue, tout le kit. Puis après si c'est pas ce que je décide de faire, je vais poursuivre à l'université puis j'ai juste trois ans à faire pour être prof primaire vu que la technique elle prend... On parle pas vraiment de ça mais tout ce qu'ils veulent... [Mes parents] disent toujours : « tant que tu es heureuse, je suis contente ». Faut que j'aïlle... Dans ma tête quand ils disent ça pour être heureuse il faut

que j'aïlle un métier que j'aime faire, faut que j'aïlle... Faut que je sois heureuse, faut que j'aïlle assez d'argent pour subvenir à mes besoins puis tout là. Mais, comme, ils m'ont jamais dit : « tu es obligée d'aller à l'université là, sinon on va être fâchés ». Ils ont jamais dit ça. Mais par exemple ils m'ont dit : « on a déjà l'argent de côté pour toi puis si tu y vas pas c'est correct, on va juste faire un gros voyage en couple nous deux ». Ils m'ont déjà dit ça! Là, je suis comme, ok (Maèva, jeune).

Parmi les sept jeunes interrogés, deux sont issus de familles dont les parents ne semblent pas accorder beaucoup d'importance aux études postsecondaires, bien qu'ils considèrent l'éducation importante. Pour eux, la réussite au niveau secondaire serait déjà satisfaisante, dans la mesure où leur fille s'avère heureuse dans ses choix. Les parents de ces deux filles (Kamille et Emma) ont un niveau de scolarité secondaire. Ces deux jeunes ont aussi en commun d'avoir vécu des problèmes et des difficultés au sein de la famille. Kamille, dont la mère est anglophone et le père est francophone, n'a pas l'intention d'aller au cégep. Elle souhaite plutôt terminer son secondaire, puis elle espère aller aux États-Unis pour faire du théâtre. Son profil met en lumière le discours d'une jeune fille qui cherche toujours sa voie professionnelle :

Mon père, il pense que c'est très important l'éducation, je pense parce que lui a jamais vraiment eu une éducation. Mais ma mère, elle, elle veut juste que je sois contente tant que j'aïlle mon secondaire parce que c'est important. « Tu vas jamais rien avoir [si tu ne finis pas le secondaire] ». Mais mettons si je coule un cours ou je reprends une année ça la dérange pas tant que je fais de mon mieux puis je suis contente. Puis je ne vais pas aller au cégep, mais ça ne la dérange pas. [...] Bien je n'ai pas vraiment de raisons d'aller au cégep. J'irais puis j'aurais comme j'aurais pas de place où m'en aller. J'aurais pas de cours à choisir parce que je ne sais pas ce que je veux faire. Je préfère attendre peut-être un an ou deux de savoir ce que je veux faire et même à ça, si au bout de la ligne ce que je veux faire j'ai pas besoin d'aller au cégep, c'est mieux de pas gaspiller de l'argent, gaspiller mon temps à aller faire ça puis me rendre compte que ce que je veux faire j'ai pas besoin de ces cours-là.... J'ai toujours été théâtrale depuis que j'étais très jeune et quand j'étais en première année, à l'école primaire, il y a une madame qui est arrivée puis elle a dit : je fais du théâtre pour les très jeunes. Puis, je

suis allée faire cette pièce de théâtre là, puis depuis ce temps-là je fais du théâtre. Je n'ai jamais arrêté de faire du théâtre (Kamille, jeune).

Dans le cas d'Emma, cette jeune fille, qui a connu des embûches lors de ses études secondaires et dont les parents ne semblent pas démontrer (selon elle) un grand intérêt pour les études postsecondaires, a déjà fait une demande d'admission au cégep mais elle n'a pas été acceptée. Elle souhaite toujours poursuivre des études postsecondaires, mais elle entrevoit devoir passer par un autre chemin pour y arriver.

But, like, I applied for college and they didn't accept me because my academic performance in high school was too weak and I'm kind of upset about that, but at the same time I just try to stay positive and I changed my plans for the future and I'm completely fine with that. If I really, like, want to go to college, I'll just go later. I don't mind [...] And I really aspire to become a graphic designer because it has been very hard for me to find this career because I remember about two years ago, I think, we had this career class called pop class. I forgot what pop meant, but it's where they make you discover careers and stuff and explore, and that's where I found graphic design, because before that I had no idea what to do because I didn't find that I had any good talents to have a career or anything. So, like, this class really helped. So, yes, I want to be a graphic designer and maybe work for a company at first and hopefully freelance one day, and yes. That's about it (Emma, jeune).

Il est important de souligner la perplexité qu'expriment ces jeunes par rapport aux attentes, aux aspirations ou aux projets qu'ont les parents à leur endroit, puisqu'elle peut avoir des répercussions sur leur réussite scolaire. En effet, avoir des projets et des aspirations scolaires et professionnelles, tant chez les parents que chez les jeunes, est considéré comme faisant partie des ressources du capital social familial ayant une influence positive sur la réussite éducative (Kanouté *et al.*, 2008). Ces projets agiront comme facteurs de motivation et d'investissement pour les élèves. Si ceux-ci ont l'impression que leurs parents ont peu de projets, d'aspirations ou d'intérêts envers leurs études, cela pourrait avoir un effet démotivant qui aura potentiellement un impact négatif sur la persévérance scolaire des jeunes.

Pour ce qui est de la réussite de l'examen de français du ministère en secondaire 5, il semble que l'école n'y voit pas de défis particuliers. Les parents rencontrés semblent aussi satisfaits du

niveau de français des élèves. Étant donné le profil des élèves de l'école, pour qui le français est souvent la langue maternelle ou celle d'au moins l'un de leurs parents, personne ne semble particulièrement inquiet de leur réussite en français.

Rapport aux langues et aux communautés linguistiques en Estrie

Plusieurs élèves rencontrés se déclarent bilingues, car ils utilisent l'anglais et le français dans leurs communications quotidiennes. L'anglais semble être la langue qu'ils utilisent davantage, puisque c'est la langue de scolarisation et la langue privilégiée entre amis. Pour quatre des sept jeunes rencontrés, c'est aussi la langue principale utilisée à la maison. Les élèves ont des représentations positives de l'anglais qu'ils considèrent comme une langue internationale, voire universelle, qui donne accès à la mobilité et qui sert de pont et d'ouverture vers d'autres cultures. L'anglais est vu comme un atout important pour le marché du travail au Québec et au Canada. À leurs yeux, c'est une langue de prestige. Ils considèrent qu'ils ont le privilège de pouvoir l'étudier et la maîtriser selon les normes attendues de locuteurs natifs.

Pour sa part, le français est utilisé principalement dans la sphère familiale et dans les activités de sports et de loisirs dans la communauté. Les jeunes considèrent que le français est une langue incontournable sur le marché du travail au Québec, mais ils considèrent que c'est une langue qu'ils ne maîtrisent pas comme ils le souhaiteraient. Plusieurs expriment en effet un sentiment d'anxiété langagière lorsqu'ils discutent de leurs compétences linguistiques. Ils estiment qu'étudier en français serait trop difficile pour eux dans le contexte des études secondaires et postsecondaires, bien que certains aient fait une partie de leur scolarité en français au primaire.

I mean, the English is more appealing to me. It's easier to talk and write and easier to understand than French is. I understand more when I read in English than when I do in French. I want to pursue my education in English, not in French (Laura, jeune).

La forme de bilinguisme qui semble largement valorisée chez les élèves et les parents est celle d'un bilinguisme « équilibré »⁹, comme l'illustrent ces propos d'Alycia :

So, I think that those are the advantages because you learn to speak two languages and write them perfectly. So those are the advantages. And, some people, of my friends in

⁹ Le bilinguisme équilibré est « une conception du bilinguisme comme la somme parfaite de deux monolinguisms qui seraient strictement juxtaposés et équivalents » (Billiez 2007, p. 88).

French school, they do speak English, but not as, like, well, and they don't write it as well, they... Sometimes there are words that they don't... Like, it's not fluent. So I think that, well, for me, those are the advantages that I saw coming [here]... (Alycia, jeune).

Cette idéalisation du bilinguisme, qui ne reconnaît que les compétences de locuteurs natifs, contribue certainement au sentiment d'insécurité linguistique des élèves. Comme ils ne se sentent pas toujours compétents en français, ils n'osent pas toujours se dire bilingues, malgré leur utilisation quotidienne des deux langues.

Par ailleurs, les jeunes et les adultes de leur communauté scolaire entretiennent des relations tendues avec les communautés linguistiques anglophone et francophone de leur région. Ils partagent souvent des représentations négatives de la communauté francophone qu'ils opposent à une représentation plus positive de la communauté anglophone. Par exemple, des Québécois francophones il est mentionné qu'ils seraient plus fermés à la diversité ethnoculturelle et que le secteur éducatif francophone les encouragerait d'ailleurs à un certain repli sur soi par un programme scolaire trop axé sur le Québec et sur le français. Lorsqu'ils décrivent le milieu scolaire de niveau secondaire du réseau francophone, ils le font en référence à des expériences vécues ou imaginées d'intimidation, de violence, de délinquance. Ils considèrent aussi que la qualité de l'enseignement y est moindre qu'à l'école de langue anglaise.

I have always thought, like, French people, they were more like, they were meaner, maybe. But I mean everyone can be mean, but I have always thought that being in a French school would be worse because it's harder, the education, but also the people. I don't know (Emma, jeune).

Les jeunes et leurs parents considèrent par ailleurs que le Québec est une société qui se distingue du reste du Canada par sa culture, par sa langue française et par les valeurs dites libérales du groupe majoritaire.

Well, I feel like Québec is really separated from Canada, not geographically but culturally, and I don't know, I feel like Québec has always been not the same as the rest of Canada, just because, like, the people talk French and it's not the same culture. Like it's the French-Canadian culture in Québec and the rest of Canada is pretty much anglophone (Elizabeth, jeune).

Lorsque les jeunes et les adultes décrivent la communauté d'expression anglaise du Québec, ils le font en termes nettement plus positifs. Ils considèrent que les anglophones sont plus ouverts à la diversité ethnoculturelle et qu'ils sont davantage tournés vers l'international. Ils estiment également que les anglophones ont des valeurs plus conservatrices, plus près de la famille et plus encadrantes pour les jeunes. Les adultes en particulier expriment un fort enracinement dans leur communauté linguistique locale, tout en ayant le sentiment de faire partie d'un tout plus grand et plus inclusif par leur attachement au Canada.

I would say strong and mighty. I think it is very... I was going to say entrenched, but that's not the right word. It's a small community, but I think it has really strong roots and I think in this area particularly, in the Eastern Townships, I think there is a sense, I think there is a sense of belonging to the community (Viviane, parent).

Plusieurs adultes rencontrés déplorent le manque de services disponibles en anglais dans leur communauté et la précarité financière de leur école, qu'ils vivent comme une discrimination linguistique. Ils ont l'impression que les communautés d'expression anglaise du Québec n'ont pas la reconnaissance qu'ils méritent dans la société. Ces adultes considèrent qu'ils font effectivement partie d'une communauté linguistique minoritaire et minorisée. S'ils reconnaissent le besoin de protéger le français au Québec, ils croient que les francophones devraient tout de même faire plus d'efforts pour apprendre et parler l'anglais.

Les jeunes rencontrés témoignent aussi de tensions qu'ils observent entre les communautés francophone et anglophone. Ils estiment, comme les adultes, que c'est aux francophones qu'il revient de faire des efforts pour apprendre l'anglais et pour développer leur bilinguisme. Selon ces jeunes, c'est par l'attrait de l'anglais comme langue internationale et par la promotion du bilinguisme que les tensions entre communautés linguistiques au Québec pourraient être résolues.

Like my father, when he went there, it was really like: 'Oh you are francophone and we are anglophone.' But right now, I think that, well, for me, I never saw anything that, like, separated French from English. In fact, I think people have realized that English is, like, the... is an important language, and it's like the universal language that everybody talks. So I think that the francophone are realizing that English is important, especially, like, the younger ones. I know that my grandparents on my mother's side, they just, they are

speaking French and for them English is not, like, that important and English is just, like... It's not really important for them. Rather than the younger ones who really see the importance of speaking English and knowing English. So I think, like, right now there is no really tension and I don't see it in people. Because I think, before, people were seeing the disadvantages of English and people: 'Oh, you are not speaking French and you are not like'... But I think now people are seeing the advantages of speaking English, so I don't think this tension is, like, as... Like there is not as much tension as there was before (Alycia, jeune).

Identité des jeunes à l'école Paul-Underhill

Cette section présente les types d'identification repérés dans le discours des individus interrogés, soit celuides jeunes, de leurs parents et de leurs enseignants qui permet de repérer trois principales catégories identitaires : « Canadien », « bilingue Canadien », « bilingue Canadien et Québécois ».

S'identifier comme Canadiens

Parmi les sept jeunes interrogés, deux s'identifient principalement comme Canadiens : Logan et Kamille. Logan est issu d'une famille dont les deux parents s'identifient fortement comme anglophones, tant sur le plan linguistique que culturel.

I'm essentially a Canadian that speaks English. Whether they speak English, French, Spanish or whatever language... I am Canadian, I was born here, I have been raised here and I identify as Canadian, nothing more. I just happen to speak English, it's my primary language and that's it. I am Canadian and I live in Québec and I speak English. I was born here, raised here, that's just who I am (Logan, jeune).

Kamille s'identifie également comme canadienne, bien qu'elle se déclare également bilingue :

Bien je pense que tout le Canada est... Tu sais moi d'aller de province en province c'est pas comme un gros changement pour moi. C'est pas comme déménager mettons aux États-Unis ou à Mexico. C'est vraiment comme, ça reste le Canada pour moi. C'est la même communauté... Bien je pense qu'il y a des affaires de moi qui viennent du Québec, que les gens d'une autre partie du Canada ne comprendraient peut-être pas mais quand

je pense : Est-ce que je suis Québécoise? Bien non, je pense que j'appartiens à tout le Canada dans un tout (Kamille, jeune).

Dans ces deux cas, l'identité canadienne semble aller de soi. Pour ces deux jeunes, elle semble être pour la plus significative et elle inclut leur relation au Québec ainsi que leur identité linguistique.

S'identifier comme bilingue canadien

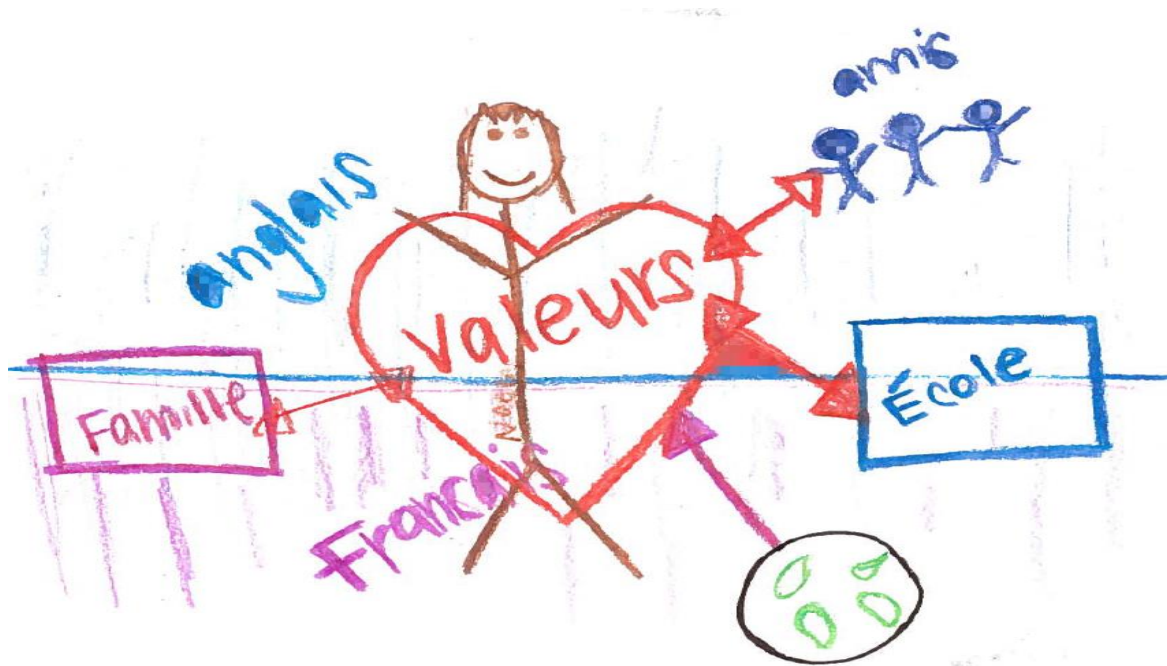
Deux jeunes rencontrés expriment une identification « bilingue Canadien ». Il s'agit de Laura et de Maèva. Leur identité met en évidence un sentiment d'appartenance au Canada anglophone combiné à une légère prise de distance par rapport à l'identification québécoise, particulièrement dans le cas de Maèva. De plus, l'identité linguistique bilingue a une importance plus saillante chez Maèva et Laura, comparativement à l'identité linguistique de Kamille et de Logan, qui est subordonnée ou englobée dans l'identité nationale canadienne.

Maèva est une fille dont les deux parents sont nés au Québec, de langue maternelle française. Elle parle avec ses parents et sa sœur en français, mais elle utilise principalement l'anglais avec ses amis. Son copain, avec qui elle passe beaucoup de temps, est originaire d'un pays de l'Afrique anglophone. Ils parlent anglais ensemble. Pour elle, il semble que le fait de fréquenter une école de langue anglaise ait une incidence importante sur son identification. Cela l'amènerait à se positionner comme bilingue et à développer une identité canadienne. Elle se trouve différente sur le plan linguistique de ses amis qui fréquentent une école du secteur français et de ses parents qui, selon elle, ne sont pas ouverts à la diversité ethnoculturelle. Sa relation avec son copain aurait aussi contribué à une prise de distance par rapport à l'identité québécoise. Elle trouve les Québécois plus fermés sur eux-mêmes, en comparaison aux Canadiens :

Moi je dis bilingue là. Bien quand je rencontre le monde, une des premières choses que je dis c'est : « je vais à l'école anglaise moi ». Je suis fière de ça, c'est pas... Tu sais, je suis pas mal à l'aise. Je dirais canadienne tu sais là. Je sais pas... Même comment les québécois parlent un peu j'ai l'impression genre [...], j'ai l'impression que eux qui vont à l'école juste française, comme dans mes amis là, ils parlent plus avec des accents... Pas des accents mais des phrases québécoises. [...] Mes parents je trouve qu'ils sont encore plus fermés... Comme tantôt la question que tu m'as demandée : Est-ce que tu es

canadienne ou québécoise? Eux c'est sûr qu'ils t'auraient répondu québécois puis ils sont Québécois dans leurs têtes. Puis, ils sont pas complètement ouverts à des nouvelles choses, des nouvelles personnes, puis ça je ne comprends pas parce que moi je pensais que j'étais ouverte plus à ça à cause que j'étais allée à l'école anglaise, mais eux aussi ils sont allés. Je ne sais pas si c'est la génération ou quoi mais oui, ça s'en vient. Ils commencent à être plus à l'aise... (Maèva, jeune)

DESSIN DE MAÈVA :



Ça c'est mon côté anglais. Ça c'est mon côté français. Mais il y en a aucun qui... Les deux sont séparés également, mais l'anglais il est comme... il overlaps, il overlaps sur... Comme ça. Parce qu'il y a pas un côté de moi qui est plus anglais ou l'autre qui est plus français, les deux sont anglais-français mais quand je veux utiliser mon côté anglais, il est là puis il est capable d'être utile. Mais quand je veux utiliser mon côté juste français, il est là aussi. Mais si je veux utiliser mes deux côtés, je peux. Mon école est dans le milieu des deux parce que je parle ni juste français et ni anglais. C'est les deux. Ensuite, ma famille... Je dirais qu'elle est un petit peu plus côté français par exemple parce qu'ils savent que je parle anglais toute la journée à l'école. Ensuite, toute ça, ça fait mes

valeurs parce que les deux ils sont autant anglais, autant français puis mes valeurs ils rentrent avec ma famille. Ils ont été influencés par ma famille et par mon école et par mes amis. Le monde! Parce que j'ai pas plus l'impression au Québec qu'aux États-Unis. J'ai l'impression des fois de rentrer... Où que je suis, je suis chez moi comme (Maèva, jeune).

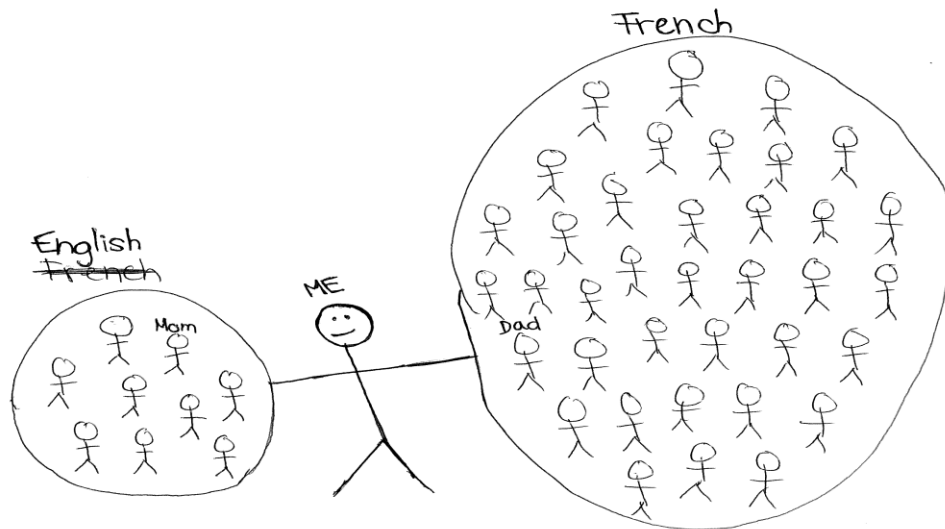
Laura est également une fille dont les deux parents sont de langue maternelle française et nés au Québec. Cette jeune fille maîtrise la langue française, mais elle préfère être interviewée en anglais, une langue qu'elle affectionne particulièrement. À la maison, elle préfère parler en anglais avec ses parents et se sent plus compétente dans cette langue qu'en français. Ceux-ci valorisent la langue anglaise en général et encouragent leur fille à poursuivre des études en anglais. Elle a développé un attachement à la langue anglaise et se dit bilingue, tout en prenant une distance par rapport à la langue française.

Just Canadian. I mean, I live in Québec. I like English Canadian more than French Québécois or French Canadian... [...] I consider myself as bilingual, like, I will speak French when I have to speak French, like I play hockey, I play soccer, I play ringuette, and that environment is very francophone, so I will adapt to that, but whenever I get the chance to speak English, I will take it. And at work too, it's the same, it's a French-speaking environment so I will work and speak in French, but then when I go back to school or at home with my sister, it will be in English (Laura, jeune).

S'identifier comme bilingue canadien et québécois

Les trois autres jeunes interrogés à l'école Paul-Underhill se considèrent « bilingues canadiens et québécois ». Il s'agit d'Élizabeth, d'Emma et d'Alycia. De ces trois filles, deux sont issues de familles dont les parents sont de langue maternelle française nés au Québec (Elizabeth et Alycia) et Emma d'une famille dont la mère est bilingue et le père est francophone. Ces trois jeunes ont en commun une identification qui s'exprime par un positionnement à la fois comme Canadien et Québécois sur le plan national et comme bilingue sur le plan linguistique. Le dessin d'Élizabeth illustre bien comment elle se positionne entre les deux groupes linguistiques, dont l'un est associé à sa mère et l'autre à son père. Notons également dans ce dessin la représentation de la communauté anglophone en tant que minorité linguistique.

DESSIN D'ELIZABETH :



Well, I think if it was compared to the French population, the English-speaking community would be really small and then the French one would be bigger and I'd be kind of, like, in the middle of both of them. So, this is the English community in Québec, it's kind of smaller, and then the French community is way bigger than the English and I'm kind of like in both, because half my family is French and half my family is English. Also, I'm in the middle because I think there are kind of advantages and disadvantages to both. Like I hear... Because sometimes my parents, well on my dad's side, they kind of talk bad about English people, and on my mom's side, well not as much, but sometimes they talk bad about French people, and since I'm kind of in both, I don't really know which one is true... Like I see both sides of it, kind of (Elizabeth, jeune).

Ces jeunes expriment un sentiment d'appartenance à leur famille québécoise et à leur lieu de naissance, le Québec. Leur identification canadienne correspond plutôt à une identité globale et inclusive, qu'ils auraient développée pendant leurs études à l'école de langue anglaise. Cette identification confirmerait le rôle actif de l'école en tant qu'agent de socialisation linguistique et identitaire. Les trois jeunes filles considèrent qu'il y a des différences culturelles importantes entre le Québec et le reste du Canada, mais se revendiquent des deux groupes. Soulignons que les deux jeunes de cette catégorie dont les parents sont francophones et nés au Québec, Elizabeth et Alycia, tendent à utiliser davantage l'anglais que le français dans leurs pratiques langagières quotidiennes.

I speak English and French, it depends on friends, I am bilingual. [...] And I think that, like, for now, I'm Québécoise, but I would maybe like to branch out into more Canadian places that speak English. Well, I identify to both. I'm Canadian and Québécoise (Elizabeth, jeune).

We often talk together in English, I don't know, it's just preference I guess, and so I find myself talking a lot in English, and in school, obviously, you have to speak English in all your classes and homework when we go home. Well I think I identify obviously more to French, because of my family and, like, the background, but I think I identify more to the English compared to somebody like my friend who lives here and who speaks French. She is not English or whatever, but she speaks English, so she is bilingual because she speaks both and she can write both, but I think she won't identify as English as much as I will because I went to an English school and my family still went at an English school and there is a little bit of English background and my environment right now is really English or more focused on the English. So I think I mainly identify as French, but I still identify with the English as somebody who is English or talks English or something like that. I don't know if it makes sense (Alycia, jeune)

I relate to English I guess. It's easy to speak, so, but like I'm okay with both languages, French and English, but sometimes I forget words in French; sometimes I forget words in English. I speak and write both French and English just fine. [...] I think, culture-wise, I'm more like a French person, since I have been raised in Québec, so I got used to Québec culture and stuff, but I also could be, like, close to English culture, too, because, like, I like to visit like America, like all of it and maybe even live there someday, I'm not sure. But I don't know how to... I don't know, I'm really both, like I'm really mostly both in culture and I'm bilingual, so, yes (Emma, jeune).

Conclusion

L'école Paul-Underhill est située dans une région majoritairement francophone. Ceci contribue à expliquer pourquoi davantage d'ayants droit à l'école de langue anglaise de cette région ont un ou deux parents de langue maternelle française. Cette école couvre un vaste territoire, ce qui engendre des défis relatifs au transport de même qu'à la baisse des effectifs scolaires. Les

membres du personnel scolaire interrogés ont mentionné la « précarité financière » dans laquelle se trouve l'école. Ils ont également souligné le peu de services offerts en anglais dans la région. Ils ressentent un manque de reconnaissance de la minorité anglophone par le groupe majoritaire. Dans un contexte de compétition avec les polyvalentes francophones, l'école semble valoriser l'existence de programmes stratifiés en français (français langue maternelle, français enrichi et français langue seconde) pour attirer les parents et satisfaire leur besoin de développer le bilinguisme français/anglais chez leurs enfants. Plusieurs parents et jeunes interrogés semblent considérer que choisir l'école de langue anglaise constitue un privilège dont ils doivent se prévaloir. Ils considèrent également que l'école de langue anglaise promeut davantage des valeurs conservatrices et d'inclusion et que, selon eux, l'école de langue anglaise serait davantage « familiale ». A contrario, les polyvalentes francophones seraient perçues comme étant davantage associées à la drogue, à la violence, à l'intimidation et à des comportements *anti-English*.

Les jeunes interrogés dans cette école semblent avoir développé un rapport positif à la langue anglaise. Ils se disent généralement bilingues, mais ressentent un sentiment d'insécurité linguistique vis-à-vis du français. Ils observent des tensions entre les francophones et les anglophones. Ils perçoivent les francophones comme étant fermés à la diversité ethnoculturelle contrairement aux anglophones qui seraient plus inclusifs. En ce qui a trait à leur sentiment d'appartenance, ils se déclarent davantage bilingues et Canadiens que francophone et/ou Québécois. Bien qu'une majorité d'entre eux ait au moins un parent ayant le français comme langue maternelle, un sentiment de minorisation ressort de leur discours. Le rôle de socialisation de l'école de langue anglaise dans la production de leur identité bilingue et canadienne semble ressortir des discours recueillis auprès de ces jeunes.

Section II : Constats transversaux aux trois terrains de recherche

Cette section du rapport vise à présenter les ressemblances et les différences entre les trois terrains de recherche. Ce regard transversal abordera les deux grandes thématiques du rapport divisées en quatre sections : 1) le rapport aux langues; 2) le rapport aux communautés francophones et anglophones du Québec; 3) les sentiments d'appartenance, positionnements et identifications des jeunes qui fréquentent une école de langue anglaise au Québec et 4) la réussite à l'école secondaire de langue anglaise. Finalement, quelques recommandations et pistes d'action seront proposées pour clore le rapport.

Rapport aux langues

Lors des entretiens, les jeunes rencontrés ont partagé leur vision et leurs expériences par rapport aux langues française et anglaise dans leur quotidien, de même que par rapport au bilinguisme français/anglais. Ces rapports s'expriment par les représentations que s'en font les jeunes, l'usage qu'ils en font ainsi que par leurs expériences langagières en contexte scolaire, familial ou communautaire. Ces thèmes seront abordés dans cette section.

Rapport au français

Les jeunes de langue anglaise entretiennent un rapport sous tension avec le français. Ils y voient des aspects positifs et négatifs, selon les expériences qu'ils ont vécues dans cette langue ainsi que des contextes dans lesquels ils en font usage.

D'abord, de manière plutôt unanime, les jeunes, comme leurs parents, considèrent que le français est une langue utile et incontournable sur le marché du travail. C'est aussi une langue qui est un atout indéniable lorsque vient le temps de s'insérer dans le monde professionnel, surtout si elle est maîtrisée selon les standards des locuteurs natifs. Comme mentionné plus tôt, la maîtrise du français est très souvent perçue par les jeunes comme une exigence sur le marché de l'emploi au Québec. Enfin, le français a une certaine valeur symbolique auprès des jeunes, et peut-être plus encore chez leurs parents, en tant que deuxième langue officielle du pays. Même si les jeunes n'entrevoient pas forcément d'utiliser le français à l'extérieur du Québec, ils estiment qu'il peut leur être utile.

L'utilisation que font les jeunes du français varie grandement selon les régions, les écoles, les familles et les individus. Selon les cas, le français peut être une des langues de la famille, parlée avec les parents, avec la fratrie ou avec les membres de la famille élargie. Pour d'autres, il s'agit surtout d'une langue parlée avec les pairs, les amis du même âge. Pour certains, le français est la langue des sports et des loisirs, alors qu'ils doivent interagir avec des francophones de leur région. Lorsque ces interactions sont harmonieuses, les jeunes en ont davantage une vision positive. Le français n'est pas toujours la langue qu'ils préfèrent utiliser, mais s'ils se retrouvent dans des contextes qui l'exigent ou en présence de locuteurs du français, ils se sentent généralement à l'aise et ouvert de parler français.

Le français est unanimement associé au patriotisme québécois, voire aux débats politiques à propos de l'indépendance du Québec. Cette association n'est pas nécessairement vue d'un bon œil par les élèves (et leurs parents), qui ne se retrouvent pas dans cette représentation nationaliste de la langue française. En fait, dans les discours des jeunes, on note, même dans le cas de ceux qui ont des parents francophones, un détachement par rapport au débat nationaliste et identitaire québécois. Selon eux, les jeunes peuvent adopter le français et même une identité québécoise, sans pour autant appuyer une cause politique qu'ils jugent être d'un autre temps – celui de leurs parents.

Pour la grande majorité des jeunes, le français constitue la langue de la communauté dans laquelle ils évoluent, bien que cela se vive à différentes échelles selon les régions. En Outaouais, l'école Lloyd-Brasseur est souvent représentée chez les jeunes comme un îlot anglophone au sein d'une mer francophone. Même si une proportion importante de la population de leur localité parle anglais, ils expriment globalement un sentiment d'isolement linguistique. Pour les jeunes de l'Estrie, la situation varie selon leur lieu de résidence. Dans la localité où est située l'école Paul-Underhill, la communauté immédiate est plutôt anglophone et le CAC de l'école fait des efforts importants pour favoriser les échanges entre les élèves et les membres de cette communauté. Cependant, un nombre important des élèves réside ailleurs en Estrie ou dans le Centre-du-Québec au sein de communautés considérées francophones. Dans ce cas, ils vivent une situation semblable à celle des élèves en Outaouais, alors que l'école représente le principal espace anglophone de leur quotidien. Pour les jeunes de l'école Jamie-David en Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord, ils vivent pour la plupart dans la petite communauté anglophone où

est située l'école. Cependant, pour avoir accès aux différents services et participer aux activités sportives ou de loisir, ils doivent se rendre dans la communauté francophone voisine. Ainsi, eux aussi se sentent plutôt isolés sur le plan linguistique. C'est dire que le français est, pour l'ensemble des élèves rencontrés, la langue de la communauté, des services, des commerces et des activités.

Chez ces jeunes, cette prédominance de la langue française dans l'espace public crée un sentiment ambivalent. Ils en comprennent la raison et, de manière générale, ne remettent pas en question les politiques linguistiques du Québec. Toutefois, cela a pour conséquences que le français est représenté comme une langue majoritaire, et même dominante, au détriment de l'anglais. L'omniprésence du français dans les communautés où vivent les jeunes de langue anglaise contribue à leur sentiment de minorisation linguistique et, pour certains, à leur insécurité linguistique.

Le français est d'ailleurs vu par plusieurs jeunes comme une langue difficile à apprendre et à maîtriser, surtout pour les élèves qui sont inscrits au programme régulier de langue seconde. Un nombre important de jeunes des terrains de l'Estrie et de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord estiment ne pas être satisfaits de leurs compétences en français. Ils expriment souvent un sentiment d'anxiété ou d'insécurité linguistique vis-à-vis du français, notamment lorsqu'ils affirment ne pas être « totalement bilingues ». Même pour les jeunes de l'Outaouais inscrits au programme d'immersion, on note une certaine insécurité linguistique, quoique moins prononcée. Cette insécurité se voit dans les discours des jeunes lorsqu'ils se comparent à des locuteurs natifs du français. Alors qu'ils se disent volontairement bilingues en se comparant à d'autres apprenants du français, ils n'osent pas le faire lorsqu'ils se comparent à des francophones unilingues. Ainsi, même pour des élèves qui ne sont pas très inquiets de leurs compétences en français dans le cadre de leurs études, on remarque un sentiment d'insécurité linguistique, puisqu'ils sentent qu'ils n'arrivent pas à atteindre les standards et la variation attendue d'un Québécois francophone unilingue.

Rapport à l'anglais

Dans l'ensemble, les jeunes rencontrés ont des représentations très positives de la langue anglaise. Ils ont des expériences positives dans cette langue et c'est, pour la vaste majorité

d'entre eux, la langue de choix dans les interactions quotidiennes. Ils attribuent à l'anglais une grande valeur, tant sur le plan économique que symbolique.

L'anglais est en effet la langue qui est le plus souvent la langue principale d'usage au quotidien, que ce soit dans le cadre scolaire, familial, amical, etc. Des élèves, comme Sophie et Adam, de l'Outaouais, ainsi que Laura et Élisabeth, de l'Estrie, ont d'ailleurs déclaré avoir le français comme langue première et que l'anglais est leur principale langue d'usage au sein de la famille et avec les amis. Cette situation peut toutefois causer des conflits ou des tensions entre les jeunes et leurs parents lorsque ces derniers souhaiteraient que leur enfant utilise davantage le français dans la sphère familiale. Ainsi, il y a des élèves, comme Simon (Outaouais) et Ivy (Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord), qui limitent leur usage du français à la sphère familiale pour répondre aux attentes et aux exigences de leurs parents tout en privilégiant l'anglais dans les autres domaines de leur quotidien.

Il faut noter que les jeunes accordent une grande valeur à la langue anglaise, qu'ils voient comme une langue internationale et universelle. Au-delà de leur contexte local, ils estiment qu'ils font partie d'une communauté internationale de locuteurs d'une langue prestigieuse et hautement valorisée sur le marché du travail au Québec, au Canada et ailleurs. Selon leurs témoignages, l'anglais est une langue qui leur permettrait d'être mobiles, tant pour les études et le travail que pour les voyages. Ils se sentent privilégiés de pouvoir étudier en anglais et d'avoir les outils et un contexte favorable au développement de compétences jugées équivalentes à celles attendues des locuteurs natifs dans cette langue.

Dans le cadre des études, l'usage de l'anglais contribue d'ailleurs au sentiment d'appartenance des jeunes à cette langue. En effet, puisque les possibilités d'utiliser la langue anglaise dans leur localité sont souvent limitées, l'école devient le principal espace de vie perçu de la communauté anglophone. Les jeunes et leurs parents estiment que l'opportunité qu'ils ont d'étudier en anglais au Québec, grâce à leur statut d'ayant droit, représente un avantage et un privilège dont il faut profiter et, dans une certaine mesure, protéger. Notons que les CAC jouent un rôle important dans la promotion de l'usage de l'anglais, au-delà du contexte strictement scolaire. Les CAC des écoles Paul-Underhill et Jamie-David créent des occasions pour les jeunes d'utiliser la langue dans le cadre d'activités parascolaires, culturelles, de bénévolat et d'échanges dans la communauté, etc. Bien que les témoignages recueillis auprès des jeunes ne permettent pas

d'évaluer l'impact direct de ces initiatives sur leur rapport à la langue anglaise, il est raisonnable de croire qu'elles ont le potentiel d'en augmenter la valeur symbolique (attachement à la langue). Enfin, la langue anglaise est représentée chez les jeunes des trois terrains comme une langue inclusive qui favorise l'ouverture à d'autres cultures. Pour eux, le fait d'avoir la possibilité d'étudier des textes rédigés ailleurs qu'au Québec et d'interagir avec des locuteurs de l'anglais issus de différents contextes sociaux et culturels sont le signe du caractère d'ouverture à la diversité de l'anglais. Cette représentation de l'anglais s'oppose à la représentation du français comme langue associée au nationalisme québécois, à l'isolement culturel et au repli sur soi. Selon les jeunes rencontrés, la langue anglaise est une langue inclusive. D'ailleurs, ils n'expriment généralement pas de sentiment d'insécurité par rapport à l'anglais. Ils se sentent tout à fait compétents, que ce soit dans le contexte de leurs études ou dans celui de leurs interactions avec des locuteurs natifs de cette langue.

Rapport au bilinguisme anglais/français

Au-delà du rapport qu'ont les jeunes avec les langues française et anglaise, ils ont aussi exprimé un rapport particulier au bilinguisme français/anglais comme compétence linguistique.

D'abord, le bilinguisme est vu par l'ensemble des répondants comme un atout incontournable sur le marché du travail, au Québec et, dans une moindre mesure, au Canada. Cependant, c'est la forme idéalisée du bilinguisme « équilibré » qui prévaut comme bilinguisme valorisé et prestigieux. Pour la plupart, les jeunes se disent bilingues, puisqu'ils font usage des deux langues selon les contextes. Cependant, ils n'ont pas le même sentiment de compétence dans les deux langues. Le sentiment d'insécurité que plusieurs jeunes éprouvent par rapport à leurs compétences en français les portent à se considérer plutôt « presque bilingues ».

Ensuite, plusieurs jeunes expriment une fierté de parler les deux langues officielles du pays, plutôt qu'une seule. Le bilinguisme ne représente pas seulement un outil en vue de s'insérer sur le marché du travail, mais une façon de s'identifier comme Canadiens, de se projeter comme membres d'une communauté plus vaste que celle de leur contexte local. En ce sens, il semble probable que la scolarisation en anglais, en contribuant au développement de compétences bilingues, joue un rôle dans la promotion et la valorisation de l'identité canadienne, tant chez les jeunes issus de familles anglophones que francophones. En ce sens, les jeunes anglophones en

situation minoritaire au Québec partagent avec plusieurs jeunes francophones en milieu minoritaire hors-Québec cette représentation du bilinguisme comme valeur canadienne et comme outil d'identification qui dépasse les frontières de leur communauté (Levasseur, 2017).

Enfin, pour les jeunes, le bilinguisme a une valeur sociale importante comme outil pour briser ou, du moins, pour traverser les frontières entre les deux groupes linguistiques. Ils considèrent qu'avoir des compétences dans les deux langues est le meilleur moyen de naviguer entre les deux mondes et de rapprocher les membres des deux communautés. Cependant, ce qui varie d'une personne à l'autre, c'est quel groupe, des francophones ou des anglophones, devrait faire le plus d'efforts en ce sens. En effet, certains estiment que les efforts de rapprochement et de réconciliation devraient venir des francophones, qui sont invités à s'ouvrir à l'anglais et à développer leurs compétences bilingues. Pour d'autres, ce sont les anglophones qui devraient faire cet effort pour apprendre la langue majoritaire du Québec et prendre des initiatives de rapprochement. Dans tous les cas, le bilinguisme français/anglais est vu comme un puissant outil de rapprochement culturel et comme une compétence qui devrait être privilégiée à la grandeur du Québec.

Conclusion

Ainsi, les jeunes des régions de l'Outaouais, de l'Estrie et de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord ont un rapport complexe aux langues et au bilinguisme. Ils valorisent fortement la langue anglaise, qu'ils considèrent comme une langue prestigieuse et comme une langue internationale associée à la mobilité. Ils entretiennent une relation plutôt contradictoire avec le français : ils reconnaissent son utilité et sa valeur comme langue publique au Québec, mais ils ont des sentiments et des représentations souvent négatives en raison de leurs expériences langagières. Cette ambivalence ne les empêche pas de considérer le bilinguisme français/anglais comme une ressource importante en vue de l'entrée sur le marché du travail, en plus de le considérer comme un outil de cohésion sociale au Québec.

Notons que les témoignages des élèves rencontrés dans les trois régions à l'étude tendent à confirmer les résultats de recherche publiés ailleurs (Lamarre, 2007) stipulant que les programmes enrichis en français, tels que les programmes d'immersion, peuvent contribuer significativement à développer les compétences bilingues des jeunes tout en réduisant leur

sentiment d'anxiété et d'insécurité linguistique en français. Que ce soit sur le plan des représentations ou des usages concrets, ces programmes enrichis ont la faveur des jeunes, de leurs parents et des éducateurs. Les programmes réguliers de français langue seconde sont couramment décrits comme des modèles insuffisants, d'une part, pour que les jeunes atteignent les objectifs linguistiques énoncés dans les programmes d'éducation et, d'autre part, pour qu'ils fassent ensuite usage de cette langue en contexte francophone (Early 2008; Lamarre 2007; Rebuffot 1993).

Un autre élément qui ressort de l'analyse des rapports aux langues et au bilinguisme est la grande influence de la qualité des relations sociales et des expériences langagières sur les représentations de la langue française chez les jeunes. Lorsque les interactions avec les francophones se font de manière positive au sein de la communauté, dans la famille et à l'école, cela atténue le sentiment d'insécurité linguistique, en plus de diminuer le sentiment d'être victime de discrimination ou de minorisation. Des rapports harmonieux avec les membres de la communauté francophone et l'établissement d'un réseau social qui inclut des locuteurs du français contribuent à la valorisation de la langue française ainsi qu'à son usage dans différentes sphères de la vie privée et publique. Cela dit, il ne faut pas sous-estimer le sentiment de minorisation exprimé par la vaste majorité des jeunes et des adultes rencontrés, comme il en sera question dans les prochaines sections de ce rapport.

Dans les rapports aux langues des jeunes rencontrés, nous croyons avoir observé une certaine influence des discours tenus par les adultes sur les représentations langagières, les sentiments de discrimination, les expériences linguistiques, les conditions d'exposition au français, etc. Il est probable que les expériences que font les jeunes des langues soient semblables à celles de leurs aînés, ce qui expliquerait qu'ils en viennent à construire le même type de rapports au français, à l'anglais et au bilinguisme. Il est également fort possible que les jeunes soient influencés par les discours partagés par les adultes de leur entourage dont ils s'approprient plusieurs éléments. Les données montrent toutefois que les jeunes sont actifs dans la construction de leurs rapports aux langues. Ils font des choix personnels quant aux langues qu'ils décident d'utiliser, selon les contextes et les interlocuteurs. Ces choix ne correspondent pas nécessairement aux souhaits et aux attentes des parents et des éducateurs et il arrive que ce soit une source de tension entre jeunes et adultes qui doivent aussi souvent s'adapter aux pratiques langagières et aux préférences

des jeunes en matière linguistique, ce qui appuie l'idée que ces derniers ne font pas que reprendre les positions et points de vue des adultes de leur communauté.

Notons enfin que dans le cadre de ce rapport, nous n'avons pas étudié le rapport qu'entretiennent les jeunes avec les langues autres que l'anglais et le français. Il serait pertinent d'explorer la question du plurilinguisme chez les jeunes fréquentant les écoles de langue anglaise dans les régions lors de futures recherches. Cela permettrait d'avoir un portrait plus complet de la situation linguistique actuelle au Québec.

Rapport aux communautés francophone et anglophone du Québec

Le rapport aux communautés linguistiques francophone et anglophone du Québec des jeunes interrogés est à l'image de leurs rapports aux langues et au bilinguisme. Les représentations qu'ils se font des langues et de leurs locuteurs reflètent en grande partie les expériences qu'ils ont vécues au sein des deux communautés linguistiques.

Le rapport aux communautés francophone et anglophone exprimé par les jeunes semble également marqué par l'influence des discours, des représentations et des expériences de leurs aînés (parents, professeurs). En effet, ils décrivent des situations qui ne correspondent pas directement à leurs expériences vécues, mais qui influencent tout de même leur appréciation de chacune de ces deux communautés ainsi que des relations qu'elles entretiennent entre elles. De plus, leur rapport aux communautés linguistiques de langue officielle semble être empreint de stéréotypes et de préjugés largement véhiculés dans la société québécoise. Ces éléments n'en constituent pas moins des composantes essentielles du rapport des jeunes interrogés aux communautés linguistiques avec lesquelles ils sont en contact quotidiennement.

Enfin, il faut noter que les rapports aux communautés linguistiques, tels que décrits par les jeunes, se jouent à plusieurs échelles. Les jeunes rencontrés se pensent en tant qu'acteurs de leur milieu de vie à l'échelle scolaire, communautaire, locale, régionale, provinciale, nationale et internationale. Cette capacité de se projeter comme membres de communautés plus ou moins proches d'eux, plus ou moins abstraites, transparait dans cette analyse de leur rapport aux communautés francophone et anglophone du Québec.

Rapport à la communauté francophone

La communauté francophone québécoise est largement représentée dans le discours des jeunes et des adultes comme une communauté patriotique, repliée sur elle-même, qui défend sa langue, sa culture, son identité et ses symboles. En tant que communauté, les francophones du Québec se positionneraient comme groupe majoritaire, dominant, voire discriminant, par rapport à la communauté anglophone qui se sent minorisée. Les jeunes interrogés partagent le sentiment de faire partie d'une communauté linguistique minoritaire et isolée. Ils estiment que leur communauté linguistique n'a pas le respect et la reconnaissance qu'elle mérite en tant que groupe contribuant à la société québécoise. Sur le plan culturel, la communauté québécoise et francophone est par ailleurs décrite par les participants comme étant plutôt libérale, permissive, non guidée par des valeurs ou des principes religieux.

D'ailleurs, une des raisons souvent évoquées pour justifier le choix d'étudier au secteur anglais plutôt qu'au secteur français concerne le caractère de repli sur soi associé à la communauté francophone. Les jeunes estiment que les études dans les écoles de langue française sont trop, sinon uniquement, axées sur le Québec et la langue française. Le système scolaire du secteur français est représenté par les jeunes comme étant fermé à la diversité de la société québécoise dans son ensemble. À cela s'ajoute la perception d'une mauvaise réputation des établissements scolaires francophones largement partagée chez les participants jeunes et les adultes interrogés.

À l'échelle politique, le Québec est tout de même reconnu par les jeunes comme une société distincte du reste du Canada, sur le plan culturel et linguistique. Cependant, ils déclarent ne pas adhérer aux discours nationalistes et séparatistes associés aux enjeux politiques de la province. Alors que les adultes anglophones rejettent ou se positionnent explicitement contre la séparation du Québec, les jeunes semblent plutôt peu touchés par la question. Pour eux, les débats qui concernent la séparation du Québec sont peu actuels, peu pertinents et ils appartiennent à une autre époque, celle de leurs parents. Ainsi, même pour des élèves comme Simon (Outaouais), dont le père est décrit comme un Québécois francophone nationaliste, la reconnaissance d'une certaine spécificité québécoise n'est pas associée à une prise de position politique séparatiste. De même, les jeunes reconnaissent le besoin de protection du français au Québec, quoique plusieurs estiment que les francophones devraient faire plus d'efforts pour parler anglais. Ils ne

semblent pas voir de contradiction entre le besoin de protéger et de valoriser le français sur le plan sociétal et le besoin de développer des compétences bilingues sur le plan individuel.

Les témoignages recueillis auprès des jeunes et des adultes tendent à faire le portrait des Québécois francophones comme un bloc monolithique. Aux yeux des participants, les Québécois francophones seraient des personnes fermées à la diversité ethnoculturelle et linguistique. Les francophones sont souvent décrits comme des personnes peu respectueuses et portées à faire de l'intimidation et même à discriminer ceux qui ne correspondent pas à leur représentation de l'identité francophone. Ils sont aussi vus comme des personnes qui n'aiment pas entendre parler anglais dans l'espace public. Ils refuseraient d'ailleurs d'apprendre l'anglais et, même lorsqu'ils le font, ils refuseraient d'en faire usage. Les jeunes interrogés se sentent souvent inconfortables de parler en anglais dans la sphère publique, car ils ont le sentiment que c'est interdit. La perception d'un refus d'utiliser l'anglais par les francophones québécois est particulièrement choquante pour les jeunes lorsque cela concerne des visiteurs étrangers qui n'ont rien à voir avec les débats linguistiques de la province. Les jeunes anglophones semblent ainsi accepter un certain état de fait qui implique une relation tendue entre anglophones et francophones au Québec, mais ils trouvent injuste que des touristes doivent en payer le prix.

Malgré ces représentations plutôt négatives véhiculées à propos de la communauté francophone et de ses membres, les participants à l'étude des trois terrains considèrent que les échanges et les expériences de contacts avec les francophones peuvent être bénéfiques pour les jeunes fréquentant les écoles de langue anglaise au Québec. Les situations de contact entre les deux groupes et les expériences vécues dans la communauté favoriseraient le développement des compétences bilingues, puisque l'apprentissage du français se ferait dans un milieu jugé authentique et immersif. Enfin, plusieurs parents, particulièrement ceux de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord, estiment que les jeunes interagissent davantage avec les membres de la communauté francophone que par le passé, ce qu'ils considèrent positif.

Rapport à la communauté anglophone

Le rapport des adultes et des jeunes anglophones à leur communauté et la représentation qu'ils en ont sont, dans l'ensemble, largement positifs. Plusieurs adultes, parents et professeurs, ont évoqué leur grand attachement et, dans certains cas, leur enracinement à leur communauté locale.

Le cas de l'Outaouais est toutefois un peu différent des deux autres. Un nombre important des familles ne provient pas de la région. Les adultes et plusieurs jeunes ont ainsi résidé ailleurs au Canada ou au Québec avant de s'établir en Outaouais. Ils ont donc davantage de liens familiaux et personnels avec des communautés anglophone et francophone ailleurs au pays, comparativement aux adultes rencontrés dans les deux autres régions à l'étude.

Les jeunes rencontrés dans le cadre de cette recherche sont aussi généralement très attachés à leur communauté locale. Ils en parlent comme de leur groupe, leur « nous » en face du « eux », les francophones. Certains jeunes chevauchent ou traversent les frontières ethnoculturelles et linguistiques, mais ils semblent être habituellement plus près de la communauté anglophone que de la communauté francophone. D'autres, comme Ivy (Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord), vont jusqu'à exprimer explicitement leur volonté de continuer à vivre dans leur/une communauté anglophone à l'avenir, en maintenant une distance par rapport à la communauté francophone. De manière générale, leur seule insatisfaction concerne le manque de services, d'activités de loisirs et d'offres éducatives en anglais au sein de leur communauté, et plus largement au Québec.

Les participants à la recherche partagent assez largement un sentiment de minorisation par rapport à la communauté francophone et ils déplorent le manque de reconnaissance qu'ils perçoivent envers leur communauté linguistique. Ils s'estiment victimes de discrimination et d'injustice en raison des politiques linguistiques québécoises. Ils considèrent qu'ils ne sont pas égaux en droit par rapport aux francophones.

Le sentiment de minorisation ressenti à l'extérieur de l'école est cependant renversé en milieu scolaire, où ils constituent alors le groupe majoritaire. L'école devient alors un espace clé pour la communauté anglophone, qu'il faut selon eux protéger et soutenir, à l'image du rôle attribué à l'école en milieu linguistique minoritaire hors Québec (Levasseur 2017; Pilote 2004). Dans le cas de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord, le rôle de l'école en tant qu'institution centrale de la communauté anglophone est toutefois mitigé par sa représentation comme étrangère et « colonisatrice » par rapport à la culture de la pêche. Ainsi, la socialisation langagière de la minorité linguistique anglophone semble être subordonnée à la socialisation familiale et culturelle associée à la pêche.

En ce qui concerne les valeurs familiales et culturelles des membres des communautés anglophones à l'étude, il ressort des témoignages des participants une représentation des anglophones largement positive. Ceux-ci sont représentés comme des personnes qui partagent des valeurs plutôt conservatrices et religieuses, axées sur la famille. Ils sont aussi décrits comme plus ouverts à la diversité ethnoculturelle et linguistique. Ils se considèrent plus mobiles que les francophones et plus intéressés à découvrir le Canada et d'autres pays. Notons que ces mêmes tendances ont été soulevées dans les études ayant porté sur les jeunes fréquentant les écoles de langue anglaise de la région de Québec (Magnan, 2011).

La plupart des jeunes rencontrés estiment qu'ils seraient tout à fait aptes à s'adapter à la vie au Canada hors-Québec, même s'ils reconnaissent qu'ils partagent certains référents avec leurs concitoyens francophones. Le peu d'offres éducatives postsecondaires disponibles en anglais dans leur région les pousse d'ailleurs à envisager très tôt la possibilité de quitter le foyer familial, leur localité, leur région ou leur province afin de poursuivre leurs objectifs scolaires et professionnels.

Conclusion

Le sentiment de minorisation exprimé par les participants des trois régions à l'étude est prédominant, tant dans la relation aux langues que dans le rapport aux communautés linguistiques. C'est particulièrement criant dans le cas de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord, ce qui peut sans doute s'expliquer par le grand éloignement et l'isolement par rapport aux autres communautés d'expression anglaise de la province.

Il faut noter toutefois que la possibilité d'être mobile grâce à l'anglais et la capacité de se projeter à l'échelle canadienne et internationale semblent réduire l'effet de minorisation chez les jeunes rencontrés. Cette tendance a aussi été soulevée dans l'étude de Gérin-Lajoie (2016) sur les jeunes fréquentant les écoles de langue anglaise dans la grande région montréalaise. Les jeunes que nous avons interrogés sentent qu'ils ne font pas seulement partie de leur communauté linguistique locale, mais qu'ils font aussi partie d'un tout plus grand et plus inclusif dans lequel ils ne sont plus en situation minoritaire. En effet, pour les adultes de la région de l'Outaouais, ce sentiment de minorisation était moins présent, peut-être en raison de leur proximité avec l'Ontario. Les participants arrivent en effet à se rattacher à une communauté canadienne et

anglophone majoritaire. D'ailleurs, les provinces voisines et le Canada en général sont représentés comme des milieux plus ouverts et moins discriminants que le Québec. Pour les jeunes, le Canada hors-Québec offre aussi des opportunités d'études et de milieux de vie qui représentent des alternatives concrètes et accessibles aux centres urbains québécois. Il faut noter que, dans le cas de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord, les participants font souvent partie d'un réseau communautaire et familial dispersé dans la région des Maritimes. Enfin, les participants des trois régions se rattachent à une certaine communauté globale par le statut de l'anglais comme langue internationale. Le sentiment de minorisation est donc peut-être davantage le résultat d'un sentiment d'injustice à l'endroit de leur communauté linguistique de langue anglaise, plutôt que le reflet d'un déclin démographique ou d'une crainte de disparaître.

Les relations sous tensions qui existent entre les communautés francophones et anglophones seraient une préoccupation importante pour les parents, les éducateurs et, dans une certaine mesure, pour les jeunes. Toutefois, il arrive que les jeunes aient tendance à reprendre des éléments de préoccupation qui semblent tirés de préjugés, de stéréotypes véhiculés sur les francophones du Québec ou encore de discours et d'expériences vécues par les adultes, comme dans le cas de plusieurs jeunes de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord. Dans d'autres cas, comme en Outaouais, les jeunes expriment des préoccupations par rapport aux relations intergroupes issues de leurs propres interactions avec des francophones de leur région. Les données suggèrent par ailleurs que les compétences bilingues des jeunes anglophones et francophones contribueraient grandement à leur capacité à traverser les frontières entre les communautés linguistiques et à entretenir de meilleures relations les uns avec les autres.

Sentiments d'appartenance, positionnements et identifications des jeunes

Les jeunes rencontrés durant cette recherche ont décrit leur identification en évoquant plusieurs rattachements à des communautés linguistiques, nationales ou autres qui sont pertinents et significatifs dans leur trajectoire. Au-delà des identifications individuelles qui ont été discutées plus tôt dans les descriptions des écoles et de leurs acteurs, certains points communs et divergents ressortent des entrevues. Pour les besoins de la discussion, les rattachements et les positionnements identitaires évoqués seront regroupés sur la base de trois critères : les identités linguistiques, les appartenances nationales ou territoriales et les autres appartenances significatives. Bien entendu, comme il en sera question plus loin, nous reconnaissons que ce

regroupement reste artificiel, puisque ces types de positionnements et de marqueurs identitaires se combinent, se superposent et s'influencent mutuellement, et ce, de manière unique pour chaque jeune.

Identités linguistiques

Les jeunes rencontrés ont été invités à expliciter leurs identités linguistiques ainsi que leur sentiment d'appartenance aux communautés linguistiques anglophone et francophone pertinentes pour leur contexte particulier.

L'attachement à la langue anglaise, exprimé par des termes comme être anglophone ou *English*, est, sans surprise, dominant chez la plupart des jeunes rencontrés. C'est la langue dans laquelle, pour la majorité, ils se sentent le plus compétents et qu'ils utilisent au quotidien, à l'école, à la maison, avec les amis, etc. L'anglais est la langue de leur localité, de leur communauté, mais c'est aussi l'une des deux langues officielles du pays, en plus d'être une langue internationale. Ils attribuent beaucoup de valeur à la langue anglaise et cet élément est ressorti fortement comme marqueur identitaire significatif.

L'attachement à la langue française en tant que marqueur identitaire est moins ressorti dans les discours et les représentations des jeunes. Lorsque c'est le cas, l'identité francophone est le plus souvent combinée à l'identité anglophone (être les deux ou être bilingue). Il faut dire que quelques jeunes ont vécu des expériences difficiles au cours de leurs interactions avec les membres de la communauté francophone ou, encore ils ont des représentations négatives à l'égard du français, ce qui contribue à leur rejet de cette langue en tant que catégorie identitaire. Pour ceux et celles qui ont vécu des expériences plus positives ou qui font un usage plus grand du français dans leur quotidien, notamment au sein de la famille, il semble plus facile de se dire francophone ou bilingue. Toutefois, le fait de parler français au quotidien ne garantit pas que les jeunes y accordent une valeur identitaire. C'est le cas, par exemple d'Ivy, en Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord, qui parle français avec sa mère, mais qui refuse toute identification en lien avec le français.

L'identité bilingue peut s'exprimer de plusieurs façons chez les jeunes rencontrés. Certains mobilisent cette catégorie, mais d'autres se disent plutôt « être les deux » ou « être entre les deux », francophone et anglophone, ce qui n'est pas exactement la même chose que de se dire

« bilingue ». Pour ceux qui se disent « être les deux » par exemple, ils témoignent d'un attachement aux deux langues et aux deux communautés linguistiques, tout en préservant une certaine séparation entre les deux langues/groupes. Ceux qui se disent bilingues semblent avoir une représentation identitaire qui fait des deux langues ou des deux communautés un tout plus intégré.

Il faut noter qu'il est parfois difficile de distinguer avec certitude, dans les discours et les représentations, les moments où les jeunes réfèrent à la catégorie bilingue en tant que compétence et ceux où ils se réfèrent à leur positionnement identitaire. Ces deux aspects ne sont d'ailleurs pas complètement dissociables, puisque l'un nourrit l'autre. En effet, plusieurs jeunes hésitent à s'identifier comme appartenant au groupe des « bilingues » en raison de leurs compétences « bilingues » qu'ils jugent insuffisantes, particulièrement en français. Ainsi, les données suggèrent que les sentiments de compétence et d'insécurité linguistique jouent un grand rôle dans le processus d'identification des jeunes. Ces sentiments semblent plus déterminants que l'usage que font les jeunes de ces deux langues au quotidien. Ainsi, plus les jeunes se sentent compétents et estiment être capables de performer selon les standards attendus des locuteurs natifs, plus ils semblent prêts à se positionner comme bilingues.

Appartenances nationales ou territoriales

En ce qui a trait aux appartenances nationales ou territoriales, en particulier les identités québécoise et canadienne, plusieurs cas de figure ont émergé des entretiens réalisés auprès des jeunes.

D'abord, il faut mentionner que les identités locales ou régionales semblent significatives pour plusieurs jeunes issus des trois régions à l'étude, mais que cela semble encore plus significatif dans le cas de la région de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord. D'ailleurs, les jeunes de cette région expriment une forte identification aux Maritimes, ce qui dépasse les frontières provinciales. La prédominance de la culture de la pêche, l'éloignement des grands centres, les liens sociaux ainsi que le réseau familial qui s'étend dans la région expliquent notamment ce fort attachement à l'échelle locale, régionale et transprovinciale. Notons que les identités locales et régionales étaient également ressorties des études ayant porté sur les jeunes fréquentant les

écoles de langue anglaise de la région de Québec et de Montréal (Gérin-Lajoie, 2016; Magnan, 2008).

Ensuite, quelques jeunes, dans chacun des terrains, déclarent sentir appartenir à la société québécoise dans son ensemble. Pour eux, l'usage de la langue anglaise et le sentiment d'appartenance qu'ils expriment envers leur communauté linguistique de langue anglaise ne sont pas des obstacles à l'identification nationale en tant que Québécois et Québécoises. Ainsi, plusieurs s'identifient explicitement comme *English-Québécois*.

De plus, plusieurs disent sentir qu'ils sont à la fois Québécois et Canadiens. Pour ces jeunes, ces deux catégories ne sont pas mutuellement exclusives, mais plutôt complémentaires. Ils y trouvent des éléments significatifs auxquels ils s'identifient et qu'ils mobilisent en fonction des contextes, des interlocuteurs et des échelles de comparaison avec les Autres.

D'autres préfèrent se rattacher au Canada uniquement, sans exprimer de sentiment d'appartenance particulier pour le Québec. Quelques-uns refusent d'ailleurs explicitement de se positionner en tant que Québécois. Il faut mentionner que dans le cadre des trois terrains, l'identité canadienne est souvent perçue comme plus positive que l'identité québécoise, car elle est largement associée à une plus grande ouverture d'esprit face à la diversité ethnoculturelle et linguistique, à une plus grande inclusion sociale et à une identité plus globale. L'identité québécoise étant par ailleurs fortement associée à la langue française, plusieurs n'arrivent pas à s'y reconnaître ou à s'y associer.

Enfin, de ces entrevues, il ressort un besoin, chez quelques jeunes, de dépasser la dualité Québec/Canada et de se distancer des débats politiques relatifs aux revendications nationalistes de la province. Pour ceux-là, la catégorie identitaire de type « bilingue » ou de type « citoyen du monde » devient une alternative plus attrayante. La catégorie « citoyen du monde » semble permettre aux jeunes qui s'en revendiquent de se positionner sur une échelle plus globale, internationale et inclusive.

Autres appartenances significatives

Bien que peu explorés dans le cadre de cette recherche, quelques jeunes ont mentionné d'autres positionnements identitaires ou sentiments d'appartenance qui n'étaient pas directement liés aux langues ou au territoire. C'est le cas, par exemple, des jeunes de la Gaspésie-Îles-de-la-

Madeline-Côte-Nord qui sont très attachés à la pêche, principale activité économique de leur localité et de la région. Au-delà d'un métier, ces jeunes et les adultes qui les entourent décrivent le monde de la pêche comme une culture à part entière, qui se heurte notamment à la culture scolaire. Puis, il faut mentionner l'identité sexuelle qui, bien qu'évoquée de manière marginale dans le corpus, rappelle que les jeunes se rattachent à des communautés et à des identités variées et multiples qu'il ne faut pas réduire à la langue ou au territoire. Ces aspects devraient être approfondis dans d'autres recherches.

Conclusion

Cette section révèle la complexité et la multiplicité des positionnements identitaires des jeunes interrogés qui sentent qu'ils font partie de plusieurs communautés linguistiques et nationales – certains attachements étant plus significatifs que d'autres selon les cas. Il s'avère que les jeunes utilisent une superposition des marqueurs identitaires et des positionnements en fonction des contextes et des interlocuteurs en présence. Les étiquettes identitaires dans lesquelles ils puisent pour se définir semblent être les suivantes : anglophones, canadiens, bilingues, québécois, etc. Or, rappelons que l'expérience positive ou négative qu'ils se font des langues, souvent liée aux interactions quotidiennes vécues, a un impact sur leur identification ou leur non-identification aux communautés linguistiques et nationales. De même, les stéréotypes positifs ou négatifs véhiculés à propos des communautés linguistiques et nationales semblent également jouer sur leur sentiment d'attachement envers ces communautés. Rappelons toutefois un résultat saillant de l'analyse des données : les jeunes s'identifient fortement et positivement à la langue anglaise, ce qui ne s'avère pas toujours le cas en ce qui concerne la langue française.

Pour certains jeunes, les identités transnationales (citoyen du monde), territoriales et locales sont parfois plus importantes que les identifications linguistiques. Cette tendance avait été soulignée dans une recherche ayant porté sur les jeunes fréquentant des écoles de langue anglaise dans la région de Québec (Magnan, 2008). L'identification au territoire local semble, pour certains jeunes, plus marquante et significative. Est-ce un moyen ou une stratégie identitaire leur permettant de dépasser ou de s'éloigner de la dichotomie anglophones/ francophones ou Canada/Québec telle que vécue et rapportée par leurs parents ?

Réussir à l'école secondaire de langue anglaise au Québec

À partir des éléments et des enjeux décrits dans chacun des trois terrains qui composent cette recherche, nous reviendrons maintenant sur la notion de réussite éducative sous l'angle du taux de diplomation, de l'apprentissage du français et des perspectives d'études postsecondaires. Nous nous intéresserons ensuite aux projections futures des jeunes qui fréquentent l'école de langue anglaise, particulièrement en lien avec le marché du travail. Puis, nous discuterons des liens possibles entre les identifications des jeunes et leur réussite scolaire, en soulignant les facteurs qui peuvent en influencer le résultat. Nous mettrons ainsi en lumière les ressemblances et les divergences qui traversent les trois milieux à l'étude afin d'en tirer un portrait global qui permettra de mieux saisir l'expérience de jeunes scolarisés au secteur anglais issus de différentes régions du Québec.

Diplômer au secondaire

Avoir un secondaire 5 représente une réussite significative pour l'ensemble des acteurs issus des trois terrains (Estrie, Outaouais et Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord). Pour les élèves de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord, cette diplomation représente un défi encore plus important que pour les élèves des deux autres régions, en raison notamment de l'attrait de la pêche. Le taux de décrochage des élèves inscrits à l'école Jamie-David est une source d'inquiétudes importante pour la direction de l'école, les enseignants et les parents.

Au contraire, pour les élèves de l'Outaouais ayant participé à l'étude, l'obtention du diplôme d'études secondaires ne représente pas une préoccupation importante. Ces élèves, qui sont tous inscrits au programme d'immersion, se sentent confiants dans leur capacité à terminer leurs études secondaires. Ils entendent avec optimisme leur avenir. Ils se considèrent privilégiés par rapport aux étudiants du programme régulier (français langue seconde), puisqu'ils estiment avoir les ressources nécessaires pour atteindre leurs objectifs et diplômés. Ils semblent partager une certaine représentation élitiste de leur programme et de leurs collègues de classe – une vision selon laquelle ils seraient, de manière générale, de meilleurs élèves, avec de plus grandes aspirations, comparativement aux élèves du régulier.

La majorité des élèves rencontrés inscrits à l'école Paul-Underhill n'identifient pas d'obstacles majeurs à leur diplomation au secondaire. La plupart des élèves indiquent avoir de bons dossiers

scolaires et ils sont encouragés par leurs parents à terminer leurs études et à poursuivre au niveau postsecondaire. Les quelques étudiants qui connaissent des difficultés en vue de l'obtention de leur diplôme d'études secondaires expliquent généralement la situation par leur contexte familial ou personnel moins favorable. Bien que le directeur de l'école considère que l'attrait des métiers professionnels et du travail en milieu agricole représente un obstacle à la diplomation au secondaire ou à la poursuite d'études postsecondaires, aucun jeune rencontré n'a mentionné avoir l'intention de se diriger vers ces domaines.

Ces trois terrains montrent qu'il existe des disparités importantes d'une région à l'autre en ce qui a trait aux enjeux de la réussite éducative. Selon le contexte social, démographique, économique et scolaire, les élèves des écoles de langue anglaise au Québec ne vivent pas de la même façon les défis liés à la diplomation. En Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord, les participants ont identifié plusieurs obstacles sociaux (faible valorisation de l'école par la communauté, faible niveau de scolarité des parents), linguistiques (difficultés en français) et économiques (attrait de la pêche, ressources scolaires limitées) qui contribueraient au taux important de décrochage scolaire. Les élèves d'Outaouais jouissent, au contraire, de conditions plus favorables à la réussite scolaire (niveau de scolarité des parents plus élevé, programme enrichi de français, diversité d'options professionnelles dans le milieu de l'emploi, valorisation de l'éducation secondaire et postsecondaire, etc.). En Estrie, les difficultés que connaissent quelques élèves rencontrés sont largement attribuées à des conditions familiales difficiles. Toutefois, nous avons noté une certaine ambivalence chez les jeunes par rapport aux projets et aux aspirations de leurs parents quant à leur avenir. Cette ambivalence ou perplexité, bien que nos données ne nous permettent pas de la lier directement aux expériences scolaires décrites par les élèves, pourrait potentiellement affecter la motivation de certains jeunes et leur engagement envers leur réussite scolaire, comme le suggèrent Kanouté *et al.* (2008). Malgré ces différences, les participants des trois terrains s'accordent pour dire que la réussite scolaire passe nécessairement par l'obtention du diplôme d'études secondaires et par la persévérance.

Les équipes-écoles des trois terrains ont mis en place des mesures de prévention du décrochage ainsi que des mesures d'accompagnement et de soutien pour les élèves en difficulté ou jugés à risque de décrochage. Ces mesures sont adaptées à chacun des contextes, qu'il s'agisse par exemple des horaires scolaires adaptés pour la pêche (Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-

Nord), des activités des centres d'apprentissage communautaires (Estrie, Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord), des programmes spéciaux pour les élèves jugés à risque d'abandon (Outaouais), etc. Cette diversité de mesures montre l'engagement des milieux scolaires envers la réussite des élèves de langue anglaise par la recherche de solutions efficaces et adaptées aux besoins de ces derniers. Ces mesures montrent aussi l'importance d'avoir un espace de flexibilité et de créativité en matière d'initiatives éducatives pour la réussite éducative.

Réussir en français

Pour les élèves de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord et, dans une certaine mesure, ceux de l'Estrie, réussir en français à l'école secondaire représente un défi important. Plusieurs élèves et parents s'inquiètent en effet du test de français obligatoire de secondaire 5 exigé pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Ils craignent que les jeunes de langue anglaise y soient mal préparés et échouent, ce qui deviendrait un obstacle important à la réussite aux niveaux secondaire et postsecondaire. Le français est souvent décrit par les jeunes et les parents comme une langue difficile à acquérir et comme une langue largement scolaire, peu utilisée dans les interactions quotidiennes. Nous avons ainsi noté à plusieurs reprises un sentiment d'anxiété langagière chez les jeunes, sauf dans le cas de l'Outaouais, facteur qui peut nuire à la réussite scolaire. Évidemment, il y a des différences individuelles importantes chez les élèves en fonction des langues maternelles des parents et des langues d'usage à la maison. L'utilisation du français entre amis influencera aussi l'appréciation que les jeunes feront de leurs compétences et de leur motivation à apprendre la langue. Dans le cas de l'Outaouais, comme les jeunes rencontrés sont inscrits en immersion, ils déclarent en général se sentir confiants par rapport à leurs compétences linguistiques en français et ils estiment qu'ils sont bien préparés en vue des tests de fin du secondaire.

Dans la recherche, l'anxiété et l'insécurité linguistique ont déjà été identifiées comme des facteurs qui peuvent nuire à l'apprentissage de la langue, à son usage en contexte authentique et plus généralement à la réussite scolaire (Dewaele et Sevinç, 2017; MacIntyre, 1995; Vézina, 2009). Compte tenu de l'importance que revêt la réussite de l'examen de français de secondaire 5 dans le processus de persévérance scolaire des jeunes des écoles de langue anglaise, l'anxiété langagière et l'insécurité linguistique constatées dans les régions de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord et de l'Estrie en particulier sont préoccupantes. À défaut de pouvoir

identifier une corrélation claire entre ces sentiments et la réussite scolaire, nous estimons que l'anxiété langagière et l'insécurité linguistique sont des facteurs de risque sur lesquels il pourrait être pertinent d'agir.

Bien qu'il existe des différences entre les régions et les individus, un sentiment d'injustice est par ailleurs vivement ressenti et largement partagé chez les jeunes quant aux compétences attendues en français pour diplômer (secondaire 5) par rapport aux attentes des programmes d'anglais langue seconde offerts aux élèves inscrits dans les commissions scolaires francophones du Québec. Les jeunes de langue anglaise des trois terrains estiment que les attentes en termes de compétences en français sont trop élevées et représentent un obstacle important à la diplomation, particulièrement pour les élèves qui sont inscrits dans les programmes réguliers de français langue seconde. Ils considèrent que pour bien réussir le test de français, il faut avoir des compétences proches de celles des locuteurs natifs, bien supérieures à ce qui est attendu des élèves inscrits aux programmes d'anglais langue seconde dans les commissions scolaires francophones. S'ils reconnaissent la valeur et l'importance du français au Québec, ils jugent tout de même qu'il est injuste de leur demander de performer en français de manière équivalente à des locuteurs natifs.

Il faut noter que, malgré ces inquiétudes par rapport aux attentes scolaires en français, la vaste majorité des parents et une bonne proportion des élèves rencontrés estiment que le bilinguisme français/anglais constitue un atout. Ils considèrent que le bilinguisme français/anglais, qui passe par l'apprentissage du français, est important pour les études, pour le travail, pour l'inclusion sociale et pour la pleine participation à la vie en société au Québec. En fait, très peu d'élèves rencontrés rejettent en bloc le français ou refusent de l'apprendre. Lorsque c'est le cas, par exemple pour Dave et Ivy de l'école Jamie-David, cette situation s'explique par des expériences négatives vécues en contexte scolaire francophone ou encore par des difficultés vécues dans l'apprentissage de la langue, comme dans le cas de Gordon, à l'école Jamie-David. Le rejet du français est alors une conséquence d'interactions difficiles avec des francophones ou avec le français plutôt qu'un manque de reconnaissance de la valeur sociale de la langue française au Québec.

Pour favoriser le bilinguisme des jeunes et l'atteinte des objectifs de réussite en français, les parents rencontrés ont expliqué avoir mobilisé différentes stratégies d'exposition et d'usage du

français auprès de leurs jeunes, et ce, dès les premières années de scolarisation. Une des stratégies souvent évoquées consiste à envoyer les enfants de quelques mois à quelques années dans une école du secteur francophone au cours des études de niveau primaire. Les parents espèrent ainsi que l'enfant acquerra une « bonne base » en français dans un contexte authentique sur laquelle il pourra s'appuyer lors des études au secondaire et dans le cadre des activités sociales dans la communauté. Dans le cas de la région de l'Outaouais, la disponibilité du programme d'immersion représente une occasion de scolariser les enfants en français dès le primaire sans devoir passer par le secteur français.

La fréquentation d'institutions scolaires francophones est une stratégie rarement utilisée en cours de scolarisation au niveau secondaire. Les parents semblent alors plutôt favoriser l'inscription à des programmes de français de type « enrichi » dans les écoles du secteur anglais (immersion, français langue maternelle, français enrichi) lorsque ces programmes sont disponibles dans leur région. Selon les témoignages recueillis, les parents jugent qu'envoyer les jeunes au secteur français pendant une période de leurs études secondaires risquerait de nuire à leur réussite. Ils s'inquiètent que les élèves aient du mal à réussir non seulement en français mais dans les autres matières également, ce qui pourrait nuire à leur sélection au moment d'entrer au postsecondaire. Les craintes exprimées par les participants par rapport à la possibilité de scolariser les jeunes en français au niveau secondaire coïncident d'ailleurs avec ce qui a été observé dans d'autres recherches. En effet, Rebuffot (1993) et Lamarre (2007) ont constaté un déclin important des inscriptions des élèves ayants droit anglophones aux programmes francophones de même qu'aux programmes d'immersion au secondaire, pour les mêmes raisons que celles évoquées plus tôt. Cette stratégie de scolariser les enfants en français au primaire, et non pas au secondaire, a également été identifiée dans une enquête quantitative menée en 2003. Mc Andrew et Eid (2003) expliquent ce libre choix de l'école de langue française au primaire par des motivations instrumentales, c'est-à-dire par un 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. Toujours, selon Mc Andrew et Eid (2003), 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 solidarités premières » (p. 260).

Enfin, soulignons que les écoles secondaires du secteur francophone ont bien souvent mauvaise réputation selon les parents que nous avons interrogés. Ceux-ci estiment que les écoles secondaires francophones sont plutôt impersonnelles et trop grosses sur le plan des effectifs scolaires, qu'elles offrent des programmes de moins bonne qualité et qu'il y aurait davantage de comportements associés à la délinquance. Certains parents, notamment en Estrie et en Outaouais, considèrent par ailleurs que les valeurs familiales et sociales véhiculées à l'école de langue française ne correspondent pas aux leurs et à celles qu'ils désirent transmettre à leurs jeunes. Pour ces raisons, ils préfèrent nettement que les jeunes poursuivent leur scolarité au secteur anglophone.

Une deuxième stratégie mobilisée par plusieurs parents (et quelques jeunes) consiste à inscrire leurs enfants à des activités sportives ou de loisir en français. Ce type d'activité offre un contexte linguistique jugé authentique, unilingue et immersif, où l'enfant doit utiliser et développer ses compétences en français. Par leur participation à des activités de loisir en français, les jeunes ont aussi l'occasion de développer un réseau d'amis avec qui ils continueront potentiellement d'utiliser le français.

Les jeunes eux-mêmes ne sont pas passifs par rapport à l'apprentissage du français et à la réussite dans cette langue. Il y a des jeunes, comme Olivia (Outaouais) et Addison (Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord), qui disent aimer parler français, qui bâtissent des liens forts avec des membres de la communauté francophone et qui choisissent d'en faire une langue d'usage courante avec les amis. Bien souvent, ces élèves réussissent très bien dans cette langue et entrevoient la possibilité de poursuivre des études postsecondaires en français. D'autres, au contraire, décident de peu ou de ne plus parler le français, peu importe les attentes et les stratégies des parents. Ces élèves cherchent plutôt à éviter les situations qui les obligent à utiliser le français et ils s'entourent habituellement d'amis avec qui ils parleront anglais seulement. Ces élèves refusent ou ont refusé de faire une partie de leur scolarité en français et certains avouent avoir de la difficulté à répondre aux exigences scolaires en français.

Faire des études postsecondaires

La perspective de faire des études postsecondaires semble être valorisée par une vaste majorité des participants à la recherche, adultes et jeunes, à l'exception notable du cas des garçons en

Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord. En effet, la majorité des participants rencontrés, que ce soit les jeunes, leurs parents et leurs éducateurs, envisagent que les élèves poursuivront leurs études au niveau collégial et universitaire, même dans le cas de ceux qui connaissent des difficultés personnelles ou scolaires.

Dans le cas des garçons de l'école Jamie-David, l'attrait de l'industrie de la pêche est si fort qu'ils décident parfois de ne pas poursuivre leurs études au-delà du diplôme d'études secondaires. Toutefois, ils sont fortement encouragés à se diriger ensuite vers un programme professionnel ou technique qui leur permettra d'avoir un métier complémentaire à celui de la pêche. Cette possibilité de faire des études axées sur les métiers est plutôt populaire chez les garçons rencontrés, ce qui les encourage notamment à persévérer dans leur parcours scolaire. Dans le cas de l'école Paul-Underhill, en Estrie, le directeur de l'école avait décrit une situation semblable à celle de l'école Jamie-David. Certains jeunes envisageraient d'arrêter prématurément leurs études afin de se diriger vers le milieu agricole, en particulier pour travailler sur leur ferme familiale. Aucun jeune rencontré durant cette recherche n'a toutefois exprimé ce désir. Cela peut s'expliquer par le fait que la majorité des jeunes rencontrés à cette école sont des filles et que celles-ci sont peut-être davantage encouragées à poursuivre leurs études que les garçons, comme c'est le cas en Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord. Il est aussi possible que l'attrait du milieu agricole ne soit pas aussi fort que celui de la pêche, en raison des conditions de travail potentiellement plus difficiles et des revenus relativement moins élevés. Cette piste de recherche demanderait à être creusée dans d'autres études.

Il faut noter que dans le cas des trois terrains, les parents considèrent généralement que la possibilité de faire des études techniques au niveau collégial est une alternative aux études supérieures acceptable pour leurs jeunes, si c'est ce que ces derniers désirent faire. Les programmes professionnels de type DEP ne sont toutefois pas encouragés, sauf comme activité complémentaire à celle de la pêche dans la région de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord. Par ailleurs, nous avons observé dans notre corpus que ce sont les parents les plus scolarisés, souvent les mères, qui encouragent le plus systématiquement les jeunes à poursuivre des études postsecondaires. Cette tendance est cohérente avec ce qui a été observé dans d'autres recherches (Kanouté *et al.*, 2008; Watson *et al.* 2016).

La plupart des jeunes comptent poursuivre leurs études en anglais, bien que certains aient déclaré vouloir se diriger vers des cégeps francophones (Maèva de Paul-Underhill, par exemple). Seuls les jeunes de la région de l'Outaouais ont la possibilité d'étudier en anglais au niveau collégial, sans devoir déménager dans une autre ville. Pour les jeunes de l'Estrie, il y a la possibilité d'aller étudier à Sherbrooke, ce qui ne représente pas nécessairement une grande distance, mais ce qui les oblige tout de même à quitter le foyer familial. Pour les jeunes de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord, les distances sont plus importantes. Pour poursuivre leurs études, ils devront quitter leur région pour se diriger vers Sherbrooke, Québec ou Montréal ou encore changer de province. Pour ce qui est des études universitaires, les jeunes souhaitent le plus souvent entrer dans une université anglophone qu'ils perçoivent comme « prestigieuse » à Montréal (McGill) ou ailleurs au Canada (University of Toronto, University of British Columbia, etc.). Ils considèrent que leur maîtrise de l'anglais leur offre l'occasion d'étudier là où ils le désirent, que ce soit au Québec ou à l'extérieur. Ainsi, le choix de l'anglais comme langue d'étude est fortement lié à la notion de mobilité « interprovinciale » ou « internationale ». Ce choix peut cependant être vu et vécu de deux manières distinctes : d'abord comme une contrainte, voire un obstacle, au moment de commencer les études collégiales (nombre limité de cégeps anglophones au Québec), puis comme une opportunité, au moment d'entrer à l'université (nombre élevé d'universités au Canada).

Projections futures

En termes de projections futures, les jeunes, leurs parents et les éducateurs semblent unanimes sur un point : tout est possible. Les jeunes sont encouragés à trouver un métier ou une profession de leur choix qui les rendra heureux et qui leur permettra de gagner leur vie. Bien que la majorité des parents encouragent leurs enfants à faire des études postsecondaires, ils sont habituellement assez ouverts à l'idée que les jeunes choisissent un autre chemin. Les parents, en particulier les mères ayant un niveau de scolarité élevé, ont certainement de grandes attentes envers les études et les choix de carrière des jeunes, mais pas au prix de leur bonheur.

Dans le cas du terrain de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord, les projections futures diffèrent selon le genre des répondants. Il est attendu que les garçons travailleront en majorité dans le secteur de la pêche et ils sont encouragés à avoir un deuxième métier en complément. Les filles, de leur côté, sont conviées à poursuivre leurs études et à trouver un métier ou une

profession à l'extérieur du secteur de la pêche. Cette situation peut sans doute s'expliquer par quelques éléments culturels et socioéconomiques. En se basant sur les témoignages de nos participants, l'activité de la pêche est, en grande partie, une activité perçue comme étant masculine, qui se vit et se transmet au sein des familles de père en fils. Si certaines femmes travaillent sur des bateaux, cela ne semble pas être la norme. Aucune femme rencontrée – parent ou jeune – n'a signalé la possibilité pour les filles de l'école Jamie-David de travailler dans le secteur de la pêche. Il y a sans doute la possibilité de travailler à l'usine de transformation, mais comme discuté plus haut, ce travail est saisonnier et il est peu rémunéré. Ainsi, les filles sont encouragées à trouver d'autres professions, bien que cela signifie qu'elles auront plus de mal à revenir travailler dans leur communauté à la fin de leurs études.

Lorsque les jeunes et leurs parents évoquent les possibilités d'emplois futurs, le français apparaît comme un atout non négligeable. Les participants des trois terrains estiment que le bilinguisme français/anglais est utile et valorisé sur le marché du travail. Les jeunes qui déclarent maîtriser les deux langues de manière « équilibrée », c'est-à-dire, selon les standards de locuteurs natifs, considèrent qu'ils ont un avantage par rapport aux autres francophones et anglophones non bilingues. Cet avantage est particulièrement ressenti chez les jeunes des programmes d'immersion en Outaouais et chez ceux dont au moins un parent est de langue maternelle française. Dans les cas de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord et de l'Outaouais, le bilinguisme français/anglais est davantage considéré comme une exigence plutôt qu'un atout pour le marché du travail. Ils estiment en effet que le bilinguisme constitue la clé pour obtenir un bon emploi dans leur région respective. Le français représente donc, pour les jeunes, une ressource importante qu'ils comptent mobiliser et mettre en valeur dans leur recherche d'emploi futur.

Enfin, la question de la mobilité est un enjeu important pour les jeunes lorsqu'ils se projettent dans l'avenir. Comme plusieurs devront quitter leur foyer et même leur région pour mener leur projet d'études postsecondaires, la question du retour possible dans la communauté reste souvent en suspens. S'ils espèrent profiter de leurs ressources langagières pour étudier dans les grands centres urbains québécois ou canadiens, ils ne sont pas certains de pouvoir ensuite trouver un emploi de leur choix dans leur communauté. Plusieurs croient qu'il leur sera impossible de le faire et entrevoient plutôt leur vie professionnelle ailleurs au Québec ou dans les autres provinces

canadiennes. D'autres choisiront des institutions scolaires postsecondaires situées le plus près possible de leur communauté afin de limiter l'éloignement durant les études et faciliter un retour au moment de s'établir comme professionnel. La difficulté de retenir les jeunes ou de les faire revenir dans les régions une fois leurs études complétées a nécessairement un impact sur la vitalité des communautés d'expression anglaise situées en région ainsi que sur les effectifs scolaires des écoles du secteur anglophone, comme le soulignait Lamarre (2007). Ceci représente un défi important et une source d'inquiétude certaine pour les parents et les employés des écoles interrogés.

Réussite scolaire et identifications des jeunes fréquentant une école de langue anglaise

Par la nature de ses données, cette recherche qualitative et exploratoire ne permet pas de déterminer ou d'établir de liens clairs entre identifications des jeunes et réussite scolaire. Nous avons toutefois noté quelques facteurs qui touchent les rapports aux langues et les positionnements identitaires qui peuvent avoir des effets sur la réussite scolaire et éducative des jeunes, que nous soulignerons ici.

Kanouté *et al.* (2008) affirment que lorsque des étudiants estiment que leur groupe est victime de discrimination ou d'exclusion sociale, cela peut affecter négativement leur persévérance et leur réussite scolaires. Or, nous avons constaté qu'une proportion importante des jeunes rencontrés dans les trois régions du Québec exprime un fort sentiment de minorisation linguistique. Plusieurs ont expliqué qu'ils se sentent victimes d'injustice sur les plans scolaire et linguistique, qu'ils ont l'impression qu'il y a un manque de reconnaissance de leur communauté linguistique dans la société québécoise et qu'ils se sentent globalement isolés par rapport à la majorité linguistique.

De plus, les sentiments d'anxiété et d'insécurité linguistique peuvent contribuer à un sentiment d'exclusion sociale chez les locuteurs de langues secondes ou de langues minoritaires. Comme les jeunes de l'Estrie et de la Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine-Côte-Nord ont exprimé à différents niveaux des sentiments d'anxiété et d'insécurité linguistique envers le français, il est possible que cela ait des effets sur leur sentiment de minorisation par rapport à la majorité francophone.

Ainsi, bien qu'il soit impossible d'établir des liens clairs entre la perception du groupe en tant que minorité linguistique possiblement victime de discrimination ou d'exclusion sociale et la

réussite individuelle, nous croyons qu'il faut tenir compte des relations intergroupes dans l'évaluation des facteurs de réussite scolaire des élèves. Plus les relations entre les communautés linguistiques francophone et anglophone dans les différentes régions du Québec seront égalitaires et harmonieuses, moins il y aura de risques que les élèves en soient affectés dans leur parcours scolaire.

Par ailleurs, les jeunes rencontrés, s'ils se sentent minorisés par rapport à la majorité linguistique francophone au Québec, trouvent aussi qu'ils appartiennent à des communautés linguistiques et nationales plus larges en tant que locuteurs de l'anglais, langue internationale, et en tant que Canadiens. Ces positionnements identitaires sont plus positifs et les placent dans des rapports de pouvoir plus favorables. Il est donc possible que ces positionnements en tant que membres de groupes perçus comme majoritaires ou dominants viennent mitiger les éventuels effets négatifs sur la réussite scolaire de leur identification en tant que membres d'un groupe minoritaire.

Il ne faut pas sous-estimer la complexité, la multiplicité et les chevauchements des positionnements identitaires des jeunes qui fréquentent les écoles de langue anglaise au Québec. C'est pourquoi nous croyons qu'il faut analyser avec beaucoup de prudence les liens éventuels entre l'identification des jeunes et leur réussite scolaire. Plus de recherche en ce sens sera certainement nécessaire pour mieux comprendre les nombreuses intersections possibles entre réussite scolaire, identité linguistique et sentiments d'anxiété et d'insécurité linguistique.

Conclusion

Ainsi, la diplomation au secondaire semble importante dans les trois terrains de recherche. Toutefois, le décrochage scolaire s'avère être un enjeu capital souligné par le personnel scolaire en Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord et, dans une moindre mesure, en Estrie. L'enjeu de la réussite de l'examen de français en secondaire 5 a été également souligné dans les trois terrains de recherche. Les difficultés s'avèrent plus marquantes en Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine-Côte-Nord, où les jeunes utilisent majoritairement l'anglais au quotidien; en ce sens, ils terminent parfois leurs cours de français au secteur adulte. A contrario, les écoles de l'Estrie et de l'Outaouais ont créé des filières sélectives « enrichies » en français pour contenter les besoins soulevés par certains parents. L'importance pour les parents du bilinguisme français/anglais ressort des trois terrains de recherche. Pour eux, les compétences linguistiques en français et en

anglais développées chez leurs enfants faciliteront davantage leur insertion professionnelle future, de même que leur rétention ou leur retour au Québec.

Recommandations

Les résultats de ce rapport mettent en exergue des tensions entre les communautés anglophone et francophone, que celles-ci soient réelles ou véhiculées dans les discours. Les analyses soulèvent également un sentiment de minorisation, d'exclusion et d'insécurité linguistique vis-à-vis du groupe majoritaire perçu comme étant « francophone, unilingue, nationaliste, souverainiste ». Le sentiment de ne pas être aussi compétent en français que les locuteurs natifs pourrait mener à des sentiments d'appartenance et à des positionnements identitaires davantage liés à la langue anglaise au Canada, au bilinguisme et, plus encore, au territoire local ou à une identification comme celle de « citoyen du monde ». Toutefois, les résultats montrent un désir des jeunes d'apprendre le français et de se rapprocher, somme toute, du groupe majoritaire et de la francophonie. Ces jeunes valorisent le bilinguisme comme moyen pour favoriser la cohésion sociale au Québec. Ces résultats nous poussent à poser la question suivante : Comment favoriser davantage des rapports harmonieux entre les élèves des écoles de langue anglaise et de langue française ?

Pistes visant les rapprochements intergroupes

Il va sans dire que des initiatives inspirées du courant de la pédagogie critique pourraient être envisagées par les milieux scolaires. Un plan d'action pourrait notamment viser à conscientiser les jeunes sur le rôle des interactions langagières dans la construction de catégorisations intergroupes parfois inégales, sur les idéologies langagières valorisant le monolinguisme (et tout particulièrement la langue du groupe majoritaire) et sur le sentiment d'insécurité linguistique. Cette première étape de conscientisation, organisée conjointement par le personnel scolaire et les élèves, pourrait mener les jeunes vers une certaine émancipation – une émancipation les prédisposant à entrer en dialogue avec les élèves des écoles de langue française. Des activités communes aux écoles françaises et anglaises pourraient par la suite favoriser des contacts intergroupes plus harmonieux et plus collaboratifs (et ainsi moins axés sur des dynamiques d'inclusion et d'exclusion). La création de projets communs à ces mêmes écoles, déjà mis en place dans d'autres régions du Québec dans le cadre du projet PELIQ-AN, pourrait permettre

aux jeunes d'avoir le sentiment de contribuer à la transformation des rapports linguistiques institués depuis plusieurs générations au Québec (Côté, 2016).

Pistes capacitantes visant la déconstruction du « locuteur francophone natif » idéalisé

Le personnel scolaire pourrait également travailler sur la confiance des jeunes dans leurs habiletés langagières en déconstruisant cet idéal du « locuteur francophone natif ». Situer les compétences en français sur un continuum et valoriser les compétences partielles en français pourraient favoriser l'identification au groupe bilingue et au groupe francophone ainsi que limiter le sentiment d'insécurité pouvant conduire à un sentiment d'aliénation et de minorisation chez certains jeunes.

Pistes visant à réfléchir aux filières produisant des inégalités de réussite en français

Finalement, des réflexions s'imposent quant à la passation de l'examen de français en secondaire 5 du ministère de l'Éducation. Comment mieux outiller les jeunes pour la passation de ce test ? Il convient également de réfléchir aux inégalités de préparation à cet examen par la mise en place de filières sélectives dans les écoles de langue anglaise (programme d'immersion, programme enrichi versus programme régulier français langue seconde). Or, la littérature internationale indique que les filières sélectives et élitistes tendent à creuser davantage les inégalités scolaires entre les élèves qu'à démocratiser la réussite scolaire chez tous les groupes sociaux (Kamanzi et Pilote, 2016). Les systèmes éducatifs favorisant davantage l'équité en éducation sont ceux qui savent conserver un tronc commun le plus longtemps possible au secondaire, sans diviser les publics scolaires selon des programmes sélectifs (Dupriez, Monseur et Campenhoudt, 2012).

Références

- Billiez, J. (2007). Être plurilingue : Handicap ou atout ? *Écarts d'identité*, (111), 88-90.
- Brubaker, R. et Junqua, F. (2001). Au-delà de l'« identité ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139(2), 66-85. doi: 10.3406/arss.2001.3508
- Commission scolaire Eastern Shore (2016). *Rapport annuel 2015-2016*. New Carlisle.
- Côté, B., Lamarre, P. et Razakamanana, A. (2016). Option études Châteauguay : Bilan de l'impact à moyen terme d'un programme de scolarisation commune d'élèves du secteur francophone et du secteur anglophone, sur les rapports intercommunautaires et l'identité. *Minorités linguistiques et société*, (7), 170–194.
- Darvin, R. et Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56. doi: 10.1017/s0267190514000191
- Dewaele, J.-M. et Sevinç, Y. (2017). La double anxiété langagière des immigrants. *Babylonia Journal of Language Education*, 1, 26-30.
- Dupriez, V., Monseur, C. et Campenhoudt, M.V. (2012). Le poids de l'origine socioculturelle des élèves et de leur environnement scolaire sur leurs aspirations d'études supérieures : les bases d'une comparaison internationale, *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 41(1) | 2012, mis en ligne le 7 mars 2015, consulté le 1^{er} octobre 2016. URL : <http://osp.revues.org/3668>. doi :10.4000/osp.3668
- Early, M. (2008). Second and foreign language education in Canada. Dans N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (2^e éd., Vol. 4 : Second and foreign language education, p. 197-208) New-York, London : Springer.
- Floch, W. et Pocock, J. (2008). Emerging trends in the socio-economic status of English-speaking Quebec : Those who left and those who stayed. *The Vitality of ESC: From Community Decline to Revival*. Montréal: CEETUM, UdeM.
- Gérin-Lajoie, D. (2016a). *Negotiating identities : Anglophones teaching and living in Quebec*. Toronto : University of Toronto Press.
- Gérin-Lajoie, D. (2016b). Les jeunes dans les écoles de langue anglaise de la région de Montréal et leur rapport à l'identité. *Minorités linguistique et société*, 7, 48-69.
- Kamanzi, P. C., Pilote, A., Uzenat, M. et Gris, S. (2017). La démocratisation des études supérieures à l'aune de la différenciation et de l'individualisation des parcours scolaires au Québec. *Orientation scolaire et professionnelle*, 46(4), 571-594.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire1. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289. doi:10.7202/019681ar.
- Lamarre, P. (2007). Anglo-Quebec today : looking at community and schooling issues. *International Journal of the Sociology of Language*, 185, 109-132.
- Lamarre, P., Livingstone A.-M. et Langevin, P. (2013). The Community Learning Centre Initiative for English schools in Québec: Findings from a process-based evaluation. Dans N.S.

Trépanier et L. Roy (dir.) *Plaidoyer pour une école communautaire / Making a case for community schools*, Montréal : Éditions Nouvelles, n.d.

Ledent, J., Mc Andrew, M. et Pinsonneault, G. (2016). Le choix de la langue d'enseignement au cégep chez les élèves issus de l'immigration scolarisés en français au secondaire québécois : Une approche longitudinale. *Minorités linguistiques et société*, (7), 122-141. doi:10.7202/1036419ar

Levasseur, C. (2017). « *Moi j'suis pas francophone!* » : *Discours, pratiques langagières et représentations identitaires d'élèves de francisation à Vancouver*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal

MacIntyre, P.D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.

MacIntyre, P.D. et Gardner, R.C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.

Magnan, M.-O. (2005). Pourquoi les Anglo-Québécois quittent-ils la province ? Bilan des connaissances. *Journal of Eastern Townships Studies/Revue d'études des Cantons de l'Est*, (26), 9-30.

Magnan, M.-O. (2008). Identité et rétention chez les anglophones de Québec : un changement générationnel. *Recherches sociographiques : revue pluridisciplinaire d'études sur le Québec et le Canada français*, 49(1), 69-86.

Magnan, M.-O. (2011). *Éducation et frontières linguistiques au Québec : les parcours identitaires d'étudiants universitaires issus de l'école de langue anglaise*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.

Magnan, M.-O. et Lamarre, P. (2013). Être jeune et « anglophone » dans un Québec pluraliste. *Vivre ensemble*, 21(71 automne), 1-5.

Magnan, M.-O., Pilote, A. et Vieux-Fort, K. (2013). Effet de pairs et logiques d'orientation aux études supérieures au sein du marché des établissements scolaires québécois. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 42(4), 461-486.

Mc Andrew, M., Tardif-Grenier, K. et Audet, G. (2012). La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : regards contrastés. Présentation. *Diversité urbaine*, 12(1), 3-6. doi:10.7202/1019208ar

Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.

Patrimoine Canadien (2011). *A Portrait of the English-speaking communities in Québec*. Official Languages Support Programs Branch.

Pilote, A. (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 au Nouveau-Brunswick*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.

Pocock, J. (2016). *Key socio-demographic characteristics of English-speaking children, 2011 Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine and Census Divisions*, Community Health and Social Services Network (CHSSN).

Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C. et Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-23.

Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. Anjou : Centre éducatif et culturel.

Roy, S. (2015). Discours et idéologies en immersion française. *La revue canadienne de linguistique appliquée*, 18(2), 125-143.

Vézina, R. (2009). *La question de la norme linguistique*. Québec : Conseil supérieur de la langue française.

Vieux-Fort, K. et Pilote, A. (2010). Représentations et positionnements identitaires chez des jeunes scolarisés en anglais à Québec : explorations méthodologiques. *Glottopol. Revue internationale de sociolinguistique*, 16, 81-99.

Watson, S., Vernon, L., Seddon, S., Andrews, Y. et Wang, A. (2016). Parents influencing secondary students' university aspirations: a multilevel approach using school-SES. *Issues in Educational Research*, 26(4), 673-693.

Annexe 1 : Certificat d'éthique – Université de Montréal

Université 
de Montréal

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

N° de certificat
CPER-16-090-D

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

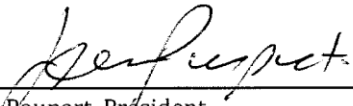
Projet	
Titre du projet	Perception identitaire et réussite scolaire chez les élèves fréquentant une école d'une commission scolaire anglophone du Québec, en dehors des villes de Montréal et de Québec : perception des élèves, de leurs parents et de leurs enseignants
Chercheure requérant	Marie-Odile Magnan (C2147) Professeure agrégée, Administration et fondements de l'éducation - Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Financement	
Organisme	Ministère de l'éducation, du loisir et du sport
Programme	--
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	350026887
Chercheur principal	--
No de compte	--
Approbation reconnue	
Approbation émise par	non
Certificat:	s.o.

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPER qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPER.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPER.


Jean Poupart, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

13 septembre 2016
Date de délivrance

1 octobre 2017
Date de fin de validité

Annexe 2 : Guide d'entretien avec les élèves (français et anglais)

Grands thèmes pour les questions de l'entrevue:

1. Parcours de vie jusqu'à maintenant
2. Perceptions des écoles de langue anglaise
3. Identité
4. Autoprojection dans le futur

Mise en contexte à lire au répondant en débutant l'entrevue

Au cours de cette entrevue, vous serez amené à relater votre histoire de vie personnelle, en lien avec vos expériences.

Il ne s'agit pas d'une liste de questions auxquelles on répond comme dans un sondage, mais plutôt de certaines questions générales touchant à quelques thèmes spécifiques à votre parcours individuel et familial.

Ainsi, en cours de route, je vous demanderai de me raconter votre expérience personnelle relative à ces questions générales et vous laisserai évidemment libre de répondre à votre guise. N'hésitez donc pas à me raconter ce qui vous apparaît intéressant et pertinent sans gêne.

Enfin, je vous rappelle que, bien entendu, toutes les données de recherche récoltées seront publiées de façon à ne pas vous identifier. Néanmoins, si vous ne vous sentez pas à l'aise de me communiquer certains renseignements, sentez-vous libre de ne pas répondre.

Nous sommes maintenant prêts à commencer l'entrevue!

I – Parcours de vie jusqu'à maintenant

1. Pour commencer, j'aimerais que tu me parles un peu de ton parcours de vie jusqu'à maintenant : tes origines, ta famille, des expériences passées significatives, déménagements et/ou changement d'école, etc. »
 - ✓ Membres de la famille (parents, frères et sœurs, autres membres de la famille, etc.)?
 - ✓ Lieu et date de naissance?
 - ✓ Lieu de naissance des parents?
 - ✓ Langue(s) maternelle(s) et parlée(s) à la maison?
 - ✓ Langue(s) maternelle(s) des parents?
 - ✓ Scolarité et profession des parents?
 - ✓ Endroit(s) habité(s) (localité, province, pays, niveau socio-économique, composition ethnique, accessibilité des transports, etc.) et raisons du lieu de résidence ou raisons du déménagement?

- ✓ Rapport aux deux langues officielles (français, anglais) (jeune et parents)?
- ✓ Participation et identification aux communautés anglophones (locale, Québec, Canada) (jeune et parents)?
- ✓ Participation et identification aux communautés francophones (jeune et parents)?
- ✓ Écoles fréquentées? Pourquoi l'école de langue anglaise? Niveau de scolarité et années de fréquentation de l'école de langue anglaise?
- ✓ Écoles fréquentées par les parents (langue, localité, province, pays, etc.)?
- ✓ Famille éloignée? Où habitent-ils (localité, province, pays)? Comment qualifies-tu tes relations avec ces personnes?

II – Perceptions des écoles de langue anglaise

Caractéristiques de l'école

2. Quelle école secondaire fréquentes-tu? Peux-tu me la décrire?
 - ✓ Type(s) de curriculum retrouvé(s) (enrichi, projets pédagogiques particuliers, etc.)?
 - ✓ Quels sont les différents programmes à ton école? Dans quel programme es-tu? % des élèves dans ton programme?
 - ✓ Statut spécifique (école en milieu défavorisé, etc.)?
 - ✓ Composition ethnique, linguistique et sociale de la population étudiante?
 - ✓ Composition ethnique, linguistique et sociale du personnel scolaire?
 - ✓ Services éducatifs offerts?
 - ✓ Autres services offerts?
 - ✓ Quartier dans lequel elle se trouve (description du quartier)?

Choix de l'école

3. Pourquoi cette école?
 - ✓ Importance pour toi et tes parents que tu fréquentes une école de langue anglaise? Pourquoi?
 - ✓ Motifs identitaires?
 - ✓ Motifs linguistique (devenir bilingue)?
 - ✓ Réputation de l'école?
 - Comment connais-tu la réputation de l'école?
 - ✓ Performance académique de l'école?
 - Connais-tu la performance académique de l'école? Si oui, décrivez-la.
 - ✓ Curriculum scolaire spécifique recherché?
 - ✓ Culture scolaire recherchée (code disciplinaire, valeurs véhiculées, religion, etc.)?
 - ✓ Distance entre maison et école (choix résidentiel)?
 - Relativisation de la distance?
 - ✓ École de quartier (la plus près)?
 - ✓ Autre(s) enfant(s) de la fratrie y va/vont ou y est/sont allé(s)?
 - ✓ École choisie par d'autres parents (membres ou amis de la famille)?
 - ✓ Composition sociale, linguistique et ethnique de la population étudiante?
 - ✓ Services éducatifs recherchés?
 - ✓ Autres services recherchés (service garde, activités parascolaires, etc.)?
 - ✓ École en continuité avec l'école primaire?

- ✓ Pourquoi pas une école francophone?

Expériences à l'école

4. Que penses-tu de ton école?
 - ✓ Aimes-tu y aller? Qu'aimes-tu? Qu'aimes-tu moins?
 - ✓ Qu'est-ce que ton école représente pour toi (lieu épanouissement personnel et scolaire, de difficultés, etc.)?
 - ✓ Ressens-tu (ou non) un sentiment d'appartenance à ton école?
 - ✓ Activités auxquelles tu participes à l'école? en dehors de l'école?
 - ✓ Relations avec tes enseignants et membres du personnel scolaire (notamment langue parlée)?
 - ✓ Langue et culture à l'école (règles sur la langue, rapport au français et autres langues, etc.)? Qu'en penses-tu?
 - ✓ Ressources disponibles (bibliothèques, personnel scolaire spécialisé, etc.)?
5. Que penses-tu du climat dans ton école?
 - ✓ Entre les élèves (violence, intimidation, entraide, etc.)?
 - ✓ Entre les élèves et les enseignants (respect, entraide, etc.)?
 - ✓ Favorable à la réussite scolaire?
 - ✓ Favorise la langue anglaise? Comment?
6. Performance scolaire au secondaire (réussite, difficultés, etc.)
 - ✓ Notes scolaires apparaissant sur le bulletin?
 - ✓ Matière(s) préférée(s)/détestée(s)? Pourquoi?
 - ✓ Matière(s) ayant de la facilité/difficulté?
 - ✓ Performance en anglais (écrit, parlé, compréhension, lecture)?
 - ✓ Performance en français (écrit, parlé, compréhension, lecture)?
 - ✓ Te considères-tu bon à l'école? Par rapport aux autres élèves?
 - ✓ Variations de la performance globale au cours du secondaire? En comparaison avec le primaire?
7. Comment décrirais-tu ton expérience en classe?
 - ✓ Type d'enseignement?
 - ✓ Enseignants disponibles?
 - ✓ Climat des classes?
 - ✓ Niveau de performance des élèves?
 - ✓ Place donnée à la langue anglaise? À la langue française?
8. Peux-tu me parler de tes ami(e)s?
 - ✓ Un seul ou plusieurs groupes d'ami(e)s?
 - ✓ Depuis quand sont-ils tes ami(e)s?
 - ✓ À l'école ou en dehors de l'école?
 - ✓ Langue(s) parlée(s)?
 - ✓ Activités réalisées avec eux? Intérêts?

- ✓ Leurs relations avec les communautés anglophones (localité, province, pays) et francophones? Identifications aux communautés anglophones et francophones?
- ✓ Leurs projets d'avenir?

Représentations du secteur anglophone et francophone

9. Selon tes expériences et ce que tu as entendu, que penses-tu des écoles de langues anglaises au Québec? Tes parents? par rapport au ROC?
- ✓ Qualité de l'éducation?
 - ✓ Encadrement scolaire?
 - ✓ Encadrement disciplinaire?
 - ✓ Curriculum scolaire?
 - ✓ Culture scolaire?
10. Que penses-tu des écoles de langue française? Tes parents?
- ✓ Qualité de l'éducation?
 - ✓ Encadrement scolaire?
 - ✓ Encadrement disciplinaire?
 - ✓ Curriculum scolaire?
 - ✓ Culture scolaire?
 - ✓ En comparaison avec les écoles de langue anglaise?

III – Identité

Identité pour soi

11. Si je te demande tout bonnement « Qui es-tu? », quelle réponse te vient spontanément?
- ✓ Importance ou non de la langue anglaise?
 - ✓ Importance ou non de la culture anglaise?
 - ✓ Attachement au Canada, au Québec, à la localité, etc.?
 - ✓ Identification aux communautés anglophones? Si oui, laquelle(lesquelles) (local, Québec, Canada, autre)? Changements depuis naissance de cette identification?
Changements selon les contextes?
 - ✓ Identification aux communautés francophones? Si oui, laquelle(lesquelles) (local, Québec, Canada, autre)? Changement depuis naissance de cette identification?
Changements selon les contextes?
 - ✓ Identification bilingue? Multilingue?
 - ✓ Importance de divers éléments, tels âge, genre, classe sociale, activités, intérêts, ami(e)s, etc.?
 - ✓ Impact des autres (famille, ami(e)s, média, etc.) sur les perceptions identitaires?

Représentations des communautés linguistiques

12. Comment perçois-tu les communautés de langue anglaise? de langue française?

CONSIGNE POUR LE DESSIN : Dessinez la communauté anglophone du Québec telle que vous vous la représentez et indiquez où vous vous situez par rapport à elle.

IV – Autoprojection dans le futur

13. Comment vois-tu ton avenir?

- ✓ Quels sont tes principaux projets?
- ✓ Désires-tu poursuivre tes études (niveau et domaine)? Dans quelle ville, province, pays? Dans quelles langues?
- ✓ Quelle profession aimerais-tu exercer? Dans quelle ville, province, pays? Dans quelles langues idéalement?
- ✓ Où aimerais-tu vivre?
- ✓ Autres projets professionnels/personnels?

14. Pourquoi ces aspirations/projets?

- ✓ Pour le statut social?
- ✓ Pour les débouchés professionnels?
- ✓ Pour le salaire?
- ✓ Pour le prestige?
- ✓ Liens avec l'identification aux communautés anglophones? Francophones?
- ✓ Autres raisons?

15. Qu'est-ce que tes parents souhaitent pour ton futur?

- ✓ Études (niveau, programme (voulus et non voulus), endroit, langue(s), etc.)?
- ✓ Profession/travail (ville, province, pays, langue(s), etc.)?
- ✓ Autres projets?

16. Pourquoi ces aspirations?

- ✓ Pour le statut social?
- ✓ Pour les débouchés professionnels?
- ✓ Pour le salaire?
- ✓ Pour le prestige?
- ✓ Liens avec leur identification aux communautés anglophones? Francophones?
- ✓ Autres raisons?

Themes guiding the interview:

1. Life pathway until now
2. Perceptions of English schools
3. Identities
4. Future plans

To read to the respondent before beginning the interview

During this interview, you will be asked to tell your personal life story, pertaining to your family, your community and school experiences, your vocational choices and your sense of belonging.

You will not be asked to answer a list of survey questions, but to answer general questions about specific themes pertaining to your individual life course.

Thus, while doing the interview, I will ask you to tell me about your personal experience concerning these general questions. You will be free to answer it as you wish. Do not hesitate to tell me what you think might be interesting and pertinent and this, without feeling embarrassed.

Finally, I re-ensure that obviously all collected data will be published in a way that it won't be possible to identify you. Nevertheless, if you are not comfortable to share some information, please feel free not to answer.

We are now ready to start the interview!

I – Life pathway until now

1. To start with, I would like you to tell me about your life pathway: your origins, your family, your past experiences, moving(s) and/or change(s) of schools, etc.
 - ✓ Family members (parents, siblings, other family members, etc.)?
 - ✓ Place and date of birth?
 - ✓ Your parents' place of birth?
 - ✓ Mother(s) tongue(s) and language(s) spoken at home?
 - ✓ Your parents' mother(s) tongue(s)?
 - ✓ Your parents' level of education and work?
 - ✓ Place(s) of residence (town, region, province, country), description (socioeconomic level, ethnic composition, public transportation, etc.) and reasons to have lived or moved?
 - ✓ Parents' and sibling's way of relating to languages (namely French and English)?

- ✓ Participation and identification towards English-speaking communities (town, province of Quebec, Canada) (respondent and parents)?
- ✓ Participation and identification towards French-speaking communities (respondent and parents)?
- ✓ School(s) attended? Why choosing to attend an English school? Year of schooling and number of years in an English school?
- ✓ School(s) attended by your parents (language(s), town, province, country, etc.)?
- ✓ Extended family? Where do they live (city, province and country)? How would you describe your relations with them?

II – Perceptions of English schools

School characteristics

2. Which high school do you attend? Can you describe it?
 - ✓ Type(s) of curriculum taught (enriched, pedagogical projects, etc.)?
 - ✓ Different programs? In which program are you in? % of students in your program?
 - ✓ Status (school in disadvantaged area, etc.)?
 - ✓ Pupils' ethnic and social backgrounds?
 - ✓ School staff's ethnic and social backgrounds?
 - ✓ Educational services available?
 - ✓ Other services?
 - ✓ Area in which the school is located? Can you describe it?

School choice

3. Why did you (or your parents) choose this school?
 - ✓ Importance for you and your parents to attend an English school? Why?
 - ✓ Linked to your parents' sense of belonging to the English-speaking communities? Yours?
 - ✓ Linguistic motives (becoming bilingual)?
 - ✓ School reputation?
 - How did you (or your parents) know the school reputation?
 - ✓ School academic performance?
 - How do you (or your parents) know the school academic performance?
 - ✓ Specific school curriculum sought?
 - ✓ Desired school culture (disciplinary code, values sought, religion, etc.)?
 - ✓ Distance between house and school (residential choice)?
 - Relativisation of the distance?
 - ✓ Neighborhood school?
 - ✓ Sibling(s) that go/went to the school?
 - ✓ School chosen by other closed relatives (family members, friends etc.)?
 - ✓ Pupils' ethnic and social backgrounds?
 - ✓ Educational services available?
 - ✓ Other services sought?

- ✓ School in continuation with the elementary school?
- ✓ Why not a French school?

Experiences at school

4. What do you think of your school?
 - ✓ Do you like to go there? What do you like? What do you like less?
 - ✓ What does your school mean to you (self-fulfilment, struggles, etc.)?
 - ✓ Sense of belonging towards your school?
 - ✓ Practiced activities? Outside of your school?
 - ✓ Ways of relating to school staff (teachers, principals, etc.) (language(s) spoken)?
 - ✓ Language and « culture » at school (rules related to languages (English and French)? What do you think?
 - ✓ Available resources (library, specialized school staff, etc.)?

5. What do you think about the climate at your school?
 - ✓ Between students (violence, intimidation, mutual aid, etc.)?
 - ✓ Between students and teachers (respect, mutual aid, etc.)?
 - ✓ Focused on academic success?
 - ✓ Promote English? French? How?

6. Your academic performance?
 - ✓ Grades?
 - ✓ School subjects preferred/disliked? Why?
 - ✓ Experiencing any difficulties at school? In what school subject(s)?
 - ✓ English language skills (written, speaking, comprehension, reading)?
 - ✓ French language skills (written, speaking, comprehension, reading)?
 - ✓ Do you consider yourself being good at school? Compared to other students?
 - ✓ Changes in overall performance since the beginning of high school? In comparison to your school performance during elementary school?

7. How would you describe your experiences in classroom?
 - ✓ Pedagogical methods used?
 - ✓ Teachers' availabilities?
 - ✓ Class climate?
 - ✓ Level of academic performance?
 - ✓ Place given to English? To French?

8. Tell me about your friends?
- ✓ Attending the same school?
 - ✓ Group(s) of friends?
 - ✓ Since when are they your friends?
 - ✓ Language(s) spoken?
 - ✓ Common activities? Interests?
 - ✓ Ways of relating with English-speaking communities (city, province and country) and French-speaking communities?
 - ✓ Projects for the future?

Representations of English schools and French schools

9. According to your experiences and knowledge, what do you think of English schools in Quebec? Your parents? Compared to ROC?
- ✓ Quality of education?
 - ✓ Support given to students?
 - ✓ Discipline?
 - ✓ Curriculum?
 - ✓ School culture?
10. What do you think of French schools? Your parents?
- ✓ Quality of education?
 - ✓ Support given to students?
 - ✓ Discipline?
 - ✓ Curriculum?
 - ✓ School culture?
 - ✓ Compared to English schools?

III – Identities

Self-identity

11. If I simply ask you ‘Who you are?’, what would you answer spontaneously?
- ✓ Importance or not of language(s)?
 - ✓ Importance or not of culture(s)?
 - ✓ Attachment to Canada, to the province of Quebec, to a town, to a specific place, etc.?
 - ✓ Self-identification to English-speaking communities? If yes, which one(s) (town, province, country, etc.)? Changes through time? Depends on the contexts?
 - ✓ Self-identification to French-speaking communities? If yes, which one(s) (town, province, country, etc.)? Changes through time? Depends on the contexts?
 - ✓ Bilingual? Multilingual?

- ✓ Importance of several characteristics such as age, sex, social class, friends, interests, etc.?
- ✓ Exterior influences (family, friends, media, etc.)?

Representations of linguistics communities

12. How do you perceive English-speaking communities? French-speaking communities?

IV – Future plans

13. What would you like for your future? If known, what are your plans?

- ✓ Projects?
- ✓ Would you like continuing your studies? If yes, at what level and in what program? In which city, province, country? In what language(s)?
- ✓ What profession would you like to do? In which city, province and country would you like to work? In what language(s)?
- ✓ Where would you like to live? Why?
- ✓ Other projects?

14. Why those aspirations/projects?

- ✓ Social status?
- ✓ Job(s) opportunities?
- ✓ Earning?
- ✓ Prestige?
- ✓ Links with the English-speaking communities? French-speaking communities?
- ✓ Other reasons?

15. What do your parents want for your future?

- ✓ Studies (level of education, program (wanted and not wanted), town, province, country, language(s), etc.)?
- ✓ Profession/work (professions wanted and not wanted, town, province, country, language(s), etc.)?
- ✓ Other projects?

16. Why those aspirations?

- ✓ Social status?
- ✓ Job(s) opportunities?
- ✓ Earning?
- ✓ Prestige?
- ✓ Links with the English-speaking communities? French-speaking communities?
- ✓ Other reasons?

Annexe 3 : Guide d'entretien avec les parents (français et anglais)

Grands thèmes pour les questions de l'entrevue:

1. Parcours de vie jusqu'à maintenant
2. Perceptions des écoles de langue anglaise
3. Perception identitaire
4. Projets futurs pour votre enfant

Mise en contexte à lire au répondant en débutant l'entrevue

Au cours de cette entrevue, vous serez amené à relater votre histoire de vie personnelle, en lien avec vos expériences et celle de votre enfant.

Il ne s'agit pas d'une liste de questions auxquelles on répond comme dans un sondage, mais plutôt de certaines questions générales touchant à quelques thèmes spécifiques à votre parcours individuel et familial.

Ainsi, en cours de route, je vous demanderai de me raconter votre expérience personnelle relative à ces questions générales et vous laisserai évidemment libre de répondre à votre guise. N'hésitez donc pas à me raconter ce qui vous apparaît intéressant et pertinent sans gêne.

Enfin, je vous rappelle que, bien entendu, toutes les données de recherche récoltées seront publiées de façon à ne pas vous identifier. Néanmoins, si vous ne vous sentez pas à l'aise de me communiquer certains renseignements, sentez-vous libre de ne pas répondre.

Nous sommes maintenant prêts à commencer l'entrevue!

I – Parcours de vie jusqu'à maintenant

1. Pour commencer, j'aimerais que vous me parliez un peu de votre parcours de vie jusqu'à maintenant : origines, famille, expériences passées significatives, déménagements et/ou changement d'école de vos enfants, etc. »
 - ✓ Membre(s) de votre famille (conjoint(e), enfants, autres membres de la famille, etc.)?
 - ✓ Lieu et date de naissance?
 - ✓ Lieu de naissance de vos enfants?
 - ✓ Langue(s) maternelle(s) et parlée(s) à la maison?
 - ✓ Langue(s) maternelle(s) de vos parents?
 - ✓ Scolarité et profession (répondant et conjoint(e))? Langue(s) au travail?

- ✓ Endroit(s) habité(s) (localité, province, pays, niveau socio-économique, composition ethnique et linguistique, accessibilité des transports, etc.) et raisons du lieu de résidence et/ou déménagement?
- ✓ Rapport aux deux langues officielles (français, anglais) (répondant, conjoint(e), enfant(s))?
- ✓ Participation et identification aux communautés anglophones (locale, Québec, Canada) (répondant, conjoint(e), enfants, parents)?
- ✓ Participation et identification aux communautés francophones (répondant, conjoint(e), enfants, parents)?
- ✓ Écoles fréquentées? Nombre d'années de fréquentation de l'école de langue anglaise ou de l'école de langue française?
- ✓ Famille éloignée? Où habitent-ils (localité, province, pays)? Comment qualifiez-vous vos relations avec ces personnes?

II – Perceptions des écoles de langue anglaise

Caractéristiques de l'école de votre enfant

2. Quelle école secondaire votre enfant fréquente-t-il? Pouvez-vous me la décrire?
 - ✓ Type(s) de curriculum retrouvé(s) (enrichi, projets pédagogiques particuliers, etc.)?
 - ✓ Différents programmes dans l'école? Dans quel programme est votre enfant? Pourquoi?
 - ✓ Statut spécifique (école en milieu défavorisé, etc.)
 - ✓ Composition ethnique, linguistique et sociale de la population étudiante?
 - ✓ Composition ethnique, linguistiques et sociale du personnel scolaire?
 - ✓ Services éducatifs offerts?
 - ✓ Autres services offerts?
 - ✓ Quartier dans lequel elle se trouve (description du quartier)?

Choix de l'école

3. Pourquoi cette école?
 - ✓ Importance que votre enfant fréquente une école de langue anglaise? Pourquoi?
 - ✓ Motifs identitaires?
 - ✓ Motifs linguistique (devenir bilingue)?
 - ✓ Réputation de l'école?
 - Décrivez-moi la réputation de l'école?
 - ✓ Performance académique de l'école?
 - Connaissez-vous la performance académique de l'école? Si oui, décrivez-la.
 - ✓ Curriculum scolaire spécifique recherché?
 - ✓ Culture scolaire recherchée (code disciplinaire, valeurs véhiculées, religion, etc.)?
 - ✓ Distance entre maison et école (choix résidentiel)?
 - Relativisation de la distance?
 - ✓ École de quartier (la plus près)?
 - ✓ Autre(s) enfant(s) de la fratrie y va/vont ou y est/sont allé(s)?

- ✓ École choisie par d'autres parents (membres ou amis de la famille)?
- ✓ Composition sociale, ethnique ou linguistique de la population étudiante?
- ✓ Services éducatifs recherchés?
- ✓ Autres services recherchés (service garde, activités parascolaires, etc.)?
- ✓ École en continuité avec l'école primaire?
- ✓ Pourquoi pas une école francophone?

Expériences de votre enfant à l'école

4. Selon vous, qu'est-ce que votre enfant pense de son école?
 - ✓ Aime-t-il(elle) y aller? Qu'aime-t-il(elle)? Qu'aime-t-il(elle) moins?
 - ✓ Qu'est-ce que l'école représente pour votre enfant (lieu épanouissement personnel et scolaire, de difficultés, lieu d'appartenance identitaire, etc.)?
 - ✓ Activités auxquelles votre enfant participe à l'école? En dehors de l'école?
 - ✓ Relations avec les enseignants et membres du personnel scolaire (notamment langue parlée)?
 - ✓ Langue et culture à l'école (règles sur la langue, rapport au français et autres langues, etc.)? Qu'en pense-t-il?

5. Que pensez-vous de l'école de votre enfant?
 - ✓ Climat entre les élèves (violence, intimidation, entraide, etc.)?
 - ✓ Climat entre les élèves et les enseignants (respect, entraide, etc.)?
 - ✓ Favorable à la réussite scolaire?
 - ✓ Favorise la langue anglaise? Comment?
 - ✓ Favorise le sentiment d'appartenance aux communautés anglophones? Comment?
 - ✓ Ressources disponibles (bibliothèques, personnel scolaire spécialisé, etc.)?

6. Performance scolaire au secondaire de votre enfant (réussite, difficultés, etc.)
 - ✓ Est-il(elle) bon(ne) à l'école? Par rapport aux autres élèves?
 - ✓ Notes scolaires apparaissant sur le bulletin?
 - ✓ Matière(s) préférée(s)/détestée(s)? Pourquoi?
 - ✓ Matière(s) ayant de la facilité?
 - ✓ Matière(s) ayant de la difficulté?
 - ✓ Performance en anglais (écrit, parlé, compréhension, lecture)?
 - ✓ Performance en français (écrit, parlé, compréhension, lecture)?
 - ✓ Variations de la performance globale de votre enfant au cours du secondaire? En comparaison avec le primaire?

7. Êtes-vous impliqué dans l'école de votre enfant? Si oui, pourquoi c'est important?
 - ✓ Comité de parents?
 - ✓ Participation activités organisées?
 - ✓ S'informer de ce qui est fait dans l'école?
 - ✓ Aller aux rencontres parents-enseignants?
 - ✓ Autres implications?

8. Comment décririez-vous vos relations avec le personnel scolaire? Dans quelle(s) langue(s)?
- ✓ Les enseignants?
 - ✓ La direction?
 - ✓ Autres membres du personnel scolaire?

Représentations du secteur anglophone et francophone

9. Selon vos expériences et ce que vous avez entendu, que pensez-vous des écoles de langues anglaises au Québec? Votre enfant? par rapport au ROC?
- ✓ Qualité de l'éducation?
 - ✓ Encadrement scolaire?
 - ✓ Encadrement disciplinaire?
 - ✓ Curriculum scolaire?
 - ✓ Culture scolaire?
10. Que pensez-vous des écoles de langue française? votre enfant?
- ✓ Qualité de l'éducation?
 - ✓ Encadrement scolaire?
 - ✓ Encadrement disciplinaire?
 - ✓ Curriculum scolaire?
 - ✓ Culture scolaire?
 - ✓ En comparaison avec les écoles de langue anglaise?

III – Identité

Identité pour soi

11. Si je vous demande tout bonnement « Qui êtes-vous? », quelle réponse vous vient spontanément?
- ✓ Importance ou non de la langue anglaise?
 - ✓ Importance ou non de la culture anglophone?
 - ✓ Attachement au Canada, au Québec, à la localité, etc.?
 - ✓ Identification aux communautés anglophones? Si oui, laquelle(lesquelles) (local, Québec, Canada, autre)? Changements depuis naissance de cette identification?
Changements selon les contextes?
 - ✓ Identification aux communautés francophones? Si oui, laquelle(lesquelles) (local, Québec, Canada, autre)? Changement depuis naissance de cette identification?
Changements selon les contextes?
 - ✓ Identification bilingue? Multilingue?
 - ✓ Implications dans les communautés anglophones? francophones? Si oui, quelle est en la nature?
 - ✓ Importance de divers éléments, tels âge, sexe, classe sociale, profession, intérêts, ami(e)s, etc.?
 - ✓ Impact des autres (famille, ami(e)s, média, etc.) sur la formation de l'identité?

Identité de votre enfant

12. Si je vous demande tout bonnement « Qui est votre enfant? », quelle réponse vous vient spontanément?
- ✓ Importance ou non de la langue anglaise?
 - ✓ Importance ou non de la culture anglophone?
 - ✓ Attachement au Canada, au Québec, à la localité, etc.?
 - ✓ Identification aux communautés anglophones? Si oui, laquelle(lesquelles) (local, Québec, Canada, autre)? Changements depuis naissance de cette identification?
 - ✓ Identification aux communautés francophones? Si oui, laquelle(lesquelles) (local, Québec, Canada, autre)? Changement depuis naissance de cette identification?
 - ✓ Identification bilingue?
 - ✓ Implications dans les communautés anglophones? francophones? Si oui, quelle est en la nature?
 - ✓ Importance de divers éléments, tels âge, sexe, classe sociale, profession, intérêts, ami(e)s, etc.?
 - ✓ Impact des autres (famille, ami(e)s, média, etc.) sur la formation de l'identité?

Représentations des communautés linguistiques

13. Comment percevez-vous les communautés anglophones au Québec? Francophones au Québec et au Canada?
14. Comment votre enfant perçoit-il les communautés anglophones au Québec? Francophones au Québec et au Canada?

Transmission langue et identité anglophone

15. Est-ce important pour vous que votre enfant :
- ✓ Connaisse la langue anglaise?
 - ✓ S'identifie aux communautés anglophones?
16. Si oui, pourquoi? Comment cela se concrétise-t-il?
- ✓ Parler anglais à la maison?
 - ✓ Regarder tv en anglais?
 - ✓ Implications de votre enfant dans les communautés anglophones?
 - ✓ Place de l'école anglaise dans cette transmission?

IV – Projets futurs pour votre enfant

17. Comment envisagez-vous l'avenir de votre enfant?
- ✓ Études (niveau et domaine)? Dans quelle ville, province, pays? Dans quelles langues?
 - ✓ Profession désirée? Dans quelle ville, province, pays? Dans quelles langues idéalement?
 - ✓ Où aimeriez-vous que votre enfant demeure?
 - ✓ Autres projets professionnels/personnels pour votre enfant?

18. Pourquoi ces aspirations/projets?

- ✓ Pour le statut social?
- ✓ Pour les débouchés professionnels?
- ✓ Pour le salaire?
- ✓ Pour le prestige?
- ✓ Liens avec l'identification aux communautés anglophones? francophones?
- ✓ Autres raisons?

Themes guiding the interview:

1. Life pathway until now
2. Perceptions of English schools
3. Identities
4. Future plans for your child

To read to the respondent before beginning the interview

During this interview, you will be asked to tell your experiences and those of your child, pertaining to his/her sense of belonging, vocational choices and school experiences.

You will not be asked to answer a list of survey questions, but to answer general questions about specific themes pertaining to your individual and familial life course.

Thus, while doing the interview, I will ask you to tell me about your personal experience concerning these general questions. You will be free to answer it as you wish. Do not hesitate to tell me what you think might be interesting and pertinent and this, without feeling embarrassed.

Finally, I re-ensure that obviously all collected data will be published in a way that it won't be possible to identify you. Nevertheless, if you are not comfortable to share some information, please feel free not to answer.

We are now ready to start the interview!

I – Life pathway until now

1. To start with, I would like you to tell me about your life pathway: your origins, your family, your sense of belonging, your past experiences, moving(s), etc.
 - ✓ Family members (partner, child(ren), other family members, etc.)?
 - ✓ Place and date of birth (participant and partner)?
 - ✓ Your child(ren)'s place of birth?
 - ✓ Mother(s) tongue(s) and language(s) spoken at home?
 - ✓ Language(s) used on a daily basis?
 - ✓ Your parents' mother(s) tongue(s)?
 - ✓ Level of education and work (participant and partner)? Language(s) used at work?
 - ✓ Place(s) of residence (town, region, province, country), description (socioeconomic level, ethnic composition, public transportation, etc.) and reasons to have lived or moved?
 - ✓ Ways of relating to languages (namely French and English) (participant, partner and child(ren))?
 - ✓ Participation and identification towards English-speaking communities (town, province of Quebec, Canada) (participant, partner and child(ren))?
 - ✓ Participation and identification towards French-speaking communities (participant, partner and child(ren))?
 - ✓ School(s) attended? Number of years in an English school? In a French school?
 - ✓ Extended family? Where do they live (town, province and country)? How would you describe your relations with them?

II – Perceptions of English schools

School characteristics of your child

2. Which high school does your child attend? Can you describe it?
 - ✓ Type(s) of curriculum taught (enriched, pedagogical projects, etc.)?
 - ✓ Different programs? In what program is your child? Why?
 - ✓ Status (school in disadvantaged area, etc.)?
 - ✓ Pupils' ethnic and social backgrounds?
 - ✓ School staff's ethnic and social backgrounds?
 - ✓ Educational services available?
 - ✓ Other services?
 - ✓ Area in which the school is located? Can you describe it?

School choice

3. Why did you choose this school?
 - ✓ Importance that your child attends an English school? Why?
 - ✓ Linked to your sense of belonging to the English-speaking communities?
 - ✓ Linguistic motives (becoming bilingual)?
 - ✓ School reputation?

- How did you know the school reputation?
- ✓ School academic performance?
 - How did you know the school academic performance?
- ✓ Specific school curriculum sought?
- ✓ Desired school culture (disciplinary code, values sought, religion, etc.)?
- ✓ Distance between house and school (residential choice)?
 - Relativisation of the distance?
- ✓ Neighborhood school?
- ✓ Sibling(s) that go/went to the school?
- ✓ School chosen by other closed relatives (family members, friends, colleagues, etc.)?
- ✓ Pupils' ethnic and social backgrounds?
- ✓ Educational services available?
- ✓ Other services sought?
- ✓ School in continuation with the elementary school?
- ✓ Why not a French school?

Your child's experiences at his/her school

4. According to you, what does your child think of his/her school?
 - ✓ Does he/she like to go there? What does he/she like? like less?
 - ✓ What does it mean for him/her to go to this school (self-fulfilment, struggles, etc.)?
 - ✓ Sense of belonging towards his/her school?
 - ✓ Practiced activities? Outside of the school?
 - ✓ Ways of relating to school staff (teachers, principals, etc.) (language(s) spoken)?
 - ✓ Language and « culture » at school (rules related to languages (English and French)?
What do you think? What does your child think?)
 - ✓ Available resources (library, specialized school staff, etc.)?

5. What do you think about your child's school?
 - ✓ Climate between students (violence, intimidation, mutual aid, etc.)?
 - ✓ Climate between students and school staff (respect, mutual aid, etc.)?
 - ✓ Focused on academic success?
 - ✓ Promote English? French? How?
 - ✓ Promote sense of belonging towards English-speaking communities? If yes, how?

6. Your child's academic performance?
 - ✓ Good at school? In comparison to other students?
 - ✓ Grades?
 - ✓ School subjects preferred/disliked? Why?
 - ✓ Experiencing any difficulties at school? In what school subject(s)?
 - ✓ English language skills (written, speaking, comprehension, reading)?
 - ✓ French language skills (written, speaking, comprehension, reading)?

- ✓ Changes in your child's academic performance since the beginning of high school? In comparison to his/her performance during elementary school?
7. Are you involved in your child's school? If yes, why is it important? If no, why not?
- ✓ Parents' committee?
 - ✓ Participation to organised activities?
 - ✓ Staying informed about what is going on in your child's school?
 - ✓ Meeting the teachers, principal or other staff members?
 - ✓ Other forms of involvement?
8. How would you describe your relations with the school staff? Language(s) spoken?
- ✓ Teachers?
 - ✓ Principal?
 - ✓ Other school staff members?

Representations of the English sector and French sector

9. According to your experiences and knowledge, what do you think of English schools in Quebec? Your child? In comparison to ROC?
- ✓ Quality of education?
 - ✓ Support given to students?
 - ✓ Discipline?
 - ✓ Curriculum?
 - ✓ School culture?
10. What do you think of French schools? Your child?
- ✓ Quality of education?
 - ✓ Support given to students?
 - ✓ Discipline?
 - ✓ Curriculum?
 - ✓ School culture?
 - ✓ Compared to English schools?

III – Identities

Self-identity

11. If I simply ask you 'Who you are?', what would you answer spontaneously?
- ✓ Importance or not of language(s)?
 - ✓ Importance or not of culture(s)?
 - ✓ Attachment to Canada, to the province of Quebec, to a town, to a specific place, etc.?
 - ✓ Self-identification to English-speaking communities? If yes, which one(s) (town, province, country, etc.)? Changes through time? Depends on the contexts?

- ✓ Self-identification to French-speaking communities? If yes, which one(s) (town, province, country, etc.)? Changes through time? Depends on the contexts?
- ✓ Bilingual? Multilingual?
- ✓ Importance of several characteristics such as age, sex, social class, profession, interests, etc.?

Your child's identity

12. If I simply ask you 'Who is your child?', what would you answer spontaneously?
- ✓ Importance or not of language(s)?
 - ✓ Importance or not of culture(s)?
 - ✓ Attachment to Canada, to the province of Quebec, to a town, to a specific place, etc.?
 - ✓ Self-identification to English-speaking communities? If yes, which one(s) (town, province, country, etc.)? Changes through time? Depends on the contexts?
 - ✓ Self-identification to French-speaking communities? If yes, which one(s) (town, province, country, etc.)? Changes through time? Depends on the contexts?
 - ✓ Bilingual? Multilingual?
 - ✓ Importance of several characteristics such as age, sex, social class, friends, interests, etc.?
 - ✓ Exterior influences (family, friends, media, etc.)?

Representations of the linguistic communities

13. How do you perceive English-speaking communities? French-speaking communities? In Quebec? In Canada?
14. How does your child perceive English-speaking communities? French-speaking communities? In Quebec? In Canada?

Transmission of English language, English culture and sense of belonging

15. Do you find important that your child:
- ✓ Knows English?
 - ✓ Knows English culture?
 - ✓ Identity him/herself to the English-speaking communities?
16. If yes, why? What do you do or did do to make it happen?
- ✓ Speaking in English at home?
 - ✓ Watching tv in English?
 - ✓ Involvement in the English-speaking communities?
 - ✓ Role of the English school in this matter?

IV – Future plans for your child

17. What would you like for your child's future?

- ✓ Studies? If yes, at what level and in what program? In which city, province, country? In what language(s)?
- ✓ Profession? In which city, province, country? In what language(s)?
- ✓ Other projects for your child?

18. Why those aspirations/projects?

- ✓ Social status?
- ✓ Job(s) opportunities?
- ✓ Earning?
- ✓ Prestige?
- ✓ Links with the English-speaking communities? French-speaking communities? Other reasons?

Annexe 4 : Guide d'entretien avec le personnel scolaire (français et anglais)

Grands thèmes pour les questions de l'entrevue:

1. Parcours professionnel et rapports aux communautés linguistiques
2. Caractéristiques de l'école et des élèves
3. Rôle et enjeux du personnel scolaire et de l'école dans les commissions scolaires anglophones
4. Perceptions identitaires de vos élèves
5. Perceptions des projets futurs de vos élèves

Mise en contexte à lire au répondant en débutant l'entrevue

Au cours de cette entrevue, vous serez amené à relater votre histoire de vie personnelle, en lien avec vos expériences.

Il ne s'agit pas d'une liste de questions auxquelles on répond comme dans un sondage, mais plutôt de certaines questions générales touchant à quelques thèmes spécifiques à votre parcours professionnel et expérience dans les écoles anglophones.

Ainsi, en cours de route, je vous demanderai de me raconter votre expérience relative à ces questions générales et vous laisserai évidemment libre de répondre à votre guise. N'hésitez donc pas à me raconter ce qui vous apparaît intéressant et pertinent sans gêne.

Enfin, je vous rappelle que, bien entendu, toutes les données de recherche récoltées seront publiées de façon à ne pas vous identifier. Néanmoins, si vous ne vous sentez pas à l'aise de me communiquer certains renseignements, sentez-vous libre de ne pas répondre.

Nous sommes maintenant prêts à commencer l'entrevue!

I – Parcours de vie et rapports aux communautés linguistiques

1. Pour commencer, j'aimerais que vous me parliez un peu de vous?
 - ✓ Lieu et date de naissance?
 - ✓ Langue(s) maternelle(s) et parlée(s) à la maison?
 - ✓ Langue(s) maternelle(s) des parents?
 - ✓ Écoles fréquentées (primaire et secondaire)? Quelle langue d'enseignement?

- ✓ Endroit(s) habité(s) (localité, province, pays, niveau socio-économique, composition ethnique, accessibilité des transports, etc.) et raisons du lieu de résidence et déménagement?
 - ✓ Place de l'anglais et du français?
 - ✓ Rapport aux deux langues officielles (français, anglais)?
 - ✓ Participation et identification aux communautés anglophones (locale, Québec, Canada)?
 - ✓ Participation et identification aux communautés francophones?
2. Pouvez-vous me parlez un peu de votre travail ici à l'école _____ (nom de l'école)
- ✓ Position(s) occupée(s) (présente et passée)?
 - ✓ Depuis combien de temps?
 - ✓ Travail dans d'autres écoles?
 - ✓ Pourquoi avoir choisi de travailler dans une école de langue anglaise?

II – Caractéristiques de l'école et des élèves

3. Pouvez-vous me décrire un peu l'école _____ (nom de l'école)
- ✓ Nombre d'élèves, d'enseignants?
 - ✓ Type(s) de curriculum?
 - ✓ Statut spécifique (école en milieu défavorisé, etc.)?
 - ✓ Composition ethnique, linguistique et sociale de la population étudiante?
 - ✓ Composition ethnique, linguistique et sociale du personnel scolaire?
 - ✓ Services éducatifs offerts?
 - ✓ Autres services offerts?
 - ✓ Quartier dans lequel elle se trouve (description du quartier)?
 - ✓ Rôle de l'école dans la communauté?
 - ✓ Activités sportives ou communautaires?
 - ✓ Activités culturelles (Manifestations de l'élément « culturel » anglophone)?
 - ✓ Célébrations, journées spéciales
 - ✓ Place des langues anglaise et française dans l'école (règles, rapports aux langues officielles, etc.)? Qu'est-ce que les jeunes en pensent? Et vous?
4. Que pensez-vous du climat dans votre école :
- ✓ entre les élèves (violence, intimidation, entraide, etc.)?
 - ✓ entre les élèves et les enseignants ou autres membres personnel scolaire (respect, entraide, etc.)?
 - ✓ Favorable à la réussite scolaire?
 - ✓ Favorise la langue et la « culture » anglaise? Comment?
 - ✓ Favorise le sentiment d'appartenance envers les communautés anglophones? Si oui, comment?
5. Performance scolaire des élèves qui fréquente votre école (réussite, difficultés, etc.)
- ✓ Moyennes? Comparaison autres écoles de langues anglaises? de langues françaises?
 - ✓ Matières avec plus de difficultés? Moins de difficultés?

- ✓ Performance globale en anglais (écrit, parlé, compréhension, lecture)?
 - ✓ Performance globale en français (écrit, parlé, compréhension, lecture)?
 - ✓ Autres enjeux?
6. Voyez-vous des changements dans les performances scolaires des élèves au fil du temps? Si oui, quels sont-ils?
 7. Comment décririez-vous vos relations avec les élèves qui fréquentent votre école? Dans quelle(s) langue(s)?
 8. Comment décririez-vous vos interactions avec les élèves en classe ou dans l'école en général?
 9. Selon vos expériences et votre connaissance, que pensez-vous des écoles de langues anglaises au Québec? par rapport au ROC? Vos élèves?
 - ✓ Qualité de l'éducation?
 - ✓ Encadrement scolaire?
 - ✓ Encadrement disciplinaire?
 - ✓ Curriculum scolaire?
 - ✓ Culture scolaire?
 10. Que pensez-vous des écoles de langue française? Vos élèves?
 - ✓ Qualité de l'éducation?
 - ✓ Encadrement scolaire?
 - ✓ Encadrement disciplinaire?
 - ✓ Curriculum scolaire?
 - ✓ Culture scolaire?
 - ✓ En comparaison avec les écoles de langue anglaise?

III – Rôle et enjeux du personnel scolaire et de l'école dans les commissions scolaires anglophones

11. Pensez-vous avoir un rôle par rapport à la transmission de langue et de la « culture » anglophone?
 - ✓ Est-ce qu'il s'agit d'un rôle qui dépasse les murs de l'école?
 - ✓ Spécificité de votre école? localité? Est-ce que ça serait différent si vous habitiez dans une (petite ou grande) ville ?
12. Est-ce que vous vous souvenez avoir reçu une formation particulière qui touche spécifiquement l'enseignement dans les commissions scolaires anglophones?
13. Est-ce que vous diriez que les élèves sont fiers de parler anglais? Est-ce que c'est comme ça pour les enseignants aussi?

14. Est-ce que la transmission de l'identité et de la culture anglophone est importante à votre école?
- ✓ au niveau des enseignants?
 - ✓ de la direction de l'école?
 - ✓ du conseil d'établissement?
15. Comment la promotion de la langue et de la culture anglophone est réalisée à votre école?
- ✓ au niveau des enseignants?
 - ✓ de la direction?
 - ✓ Autres membres du personnel scolaire?
16. Quels sont les principaux enjeux pour le personnel scolaire œuvrant dans les commissions scolaires anglophones en région?

IV – Perceptions identitaires de vos élèves

Identité des élèves

17. Si je vous demande tout bonnement « Qui sont vos élèves? », quelle réponse vous vient spontanément?
- ✓ Importance ou non de la langue anglaise?
 - ✓ Importance ou non de la culture anglophone?
 - ✓ Attachement au Canada, au Québec, à la localité, etc.?
 - ✓ Identification aux communautés anglophones? Si oui, laquelle(lesquelles) (local, Québec, Canada, autre)? Changements depuis naissance de cette identification?
 - ✓ Identification aux communautés francophones? Si oui, laquelle(lesquelles) (local, Québec, Canada, autre)? Changement depuis naissance de cette identification?
 - ✓ Identification bilingue?
 - ✓ Implications dans les communautés anglophones? francophones? Si oui, quelle est en la nature?
 - ✓ Importance de divers éléments, tels âge, sexe, classe sociale, profession, intérêts, ami(e)s, etc.?
 - ✓ Impact des autres (famille, ami(e)s, média, etc.) sur la formation de l'identité?

Représentations des communautés linguistiques

18. Comment percevez-vous les communautés anglophones au Québec? Francophones au Québec et au Canada?
19. À votre avis, comment les élèves perçoivent-ils les communautés anglophones au Québec? Francophones au Québec et au Canada?

V – Perceptions des projets futurs de vos élèves

20. À votre avis, quels sont les projets futurs de vos élèves?

- ✓ Études (niveau et domaine)? Dans quelle ville, province, pays? Dans quelles langues?
- ✓ Profession? Dans quelle ville, province, pays? Dans quelles langues idéalement?
- ✓ Autres projets professionnels/personnels?

21. À votre avis, pourquoi ces aspirations/projets?

- ✓ Pour le statut social?
- ✓ Pour les débouchés professionnels?
- ✓ Pour le salaire?
- ✓ Pour le prestige?
- ✓ Liens avec l'identification aux communautés anglophones? francophones?
- ✓ Autres raisons?

Themes guiding the interview:

1. Professional pathway and ways of relating towards linguistic communities
2. School and pupils' characteristics
3. Role and challenges faced by school staff and the school
4. Perceptions of your students' identities
5. Perceptions of your students' future plans

To read to the respondent before beginning the interview

During this interview, you will be asked to tell your experiences and those of your students, pertaining to their sense of belonging, vocational choices and school experiences.

You will not be asked to answer a list of survey questions, but to answer general questions about specific themes pertaining to your professional pathway and experiences in an English school.

Thus, while doing the interview, I will ask you to tell me about your personal experience concerning these general questions. You will be free to answer it as you wish. Do not hesitate to tell me what you think might be interesting and pertinent and this, without feeling embarrassed.

Finally, I re-ensure that obviously all collected data will be published in a way that it won't be possible to identify you. Nevertheless, if you are not comfortable to share some information, please feel free not to answer.

We are now ready to start the interview!

I – Professional pathway and ways of relating towards linguistic communities

1. To start with, I would like you to tell me about your life and professional pathway
 - ✓ Place and date of birth?
 - ✓ Mother(s) tongue(s) and language(s) spoken at home?
 - ✓ Your parents' mother(s) tongue(s)?
 - ✓ School(s) attended (elementary and high school)? In what language(s)?
 - ✓ Place(s) of residence (town, region, province, country), description (socioeconomic level, ethnic composition, public transportation, etc.) and reasons to have lived or moved?
 - ✓ Ways of relating to languages (namely French and English)?
 - ✓ Participation and identification towards English-speaking communities (town, province of Quebec, Canada)?
 - ✓ Participation and identification towards French-speaking communities?

2. Could you tell me about your work here at _____ (school' name)?
 - ✓ Position(s) held (present and past)?
 - ✓ Since when?
 - ✓ Position(s) held in other schools?
 - ✓ Why did you choose to work at an English school?

II – School and pupils' characteristics

3. Could you describe the school where you work?
 - ✓ Number of students, teachers?
 - ✓ Type(s) of curriculum taught (enriched, pedagogical projects, etc.)?
 - ✓ Status (school in disadvantaged area, etc.)?
 - ✓ Pupils' ethnic and social backgrounds?
 - ✓ School staff's ethnic and social backgrounds?
 - ✓ Educational services available?
 - ✓ Other services?
 - ✓ Role of the school in the community?
 - ✓ Activities?
 - ✓ Area in which the school is located? Can you describe it?
 - ✓ Place accorded to English and French (rules, ways of relating to them, etc.)? What do your students think of it? And you?

4. What do you think about the climate in the school?
 - ✓ Between students (violence, intimidation, mutual aid, etc.)?
 - ✓ Between students and school staff (respect, mutual aid, etc.)?
 - ✓ Focused on academic success?
 - ✓ Promote English? French? How?
 - ✓ Promote sense of belonging towards English-speaking communities? If yes, how?

5. Academic performance of your students?
 - ✓ Averages? In comparison with other English schools? With French schools?
 - ✓ School subjects preferred/disliked? Why?
 - ✓ School subjects with the most and less difficulties?
 - ✓ English language skills of your students (written, speaking, comprehension, reading)?
 - ✓ French language skills of your students (written, speaking, comprehension, reading)?
 - ✓ Other specific challenges faced by your students?

6. Do you see any changes through time in students' academic performance at your school? If yes, what are they?

7. How would you describe your relations with the students attending your school? Language(s) spoken?

8. How would you describe your interactions in the classroom with the students? Language(s) spoken?

Representations of English and French schools

9. According to your experiences and knowledge, what do you think of English schools in Quebec? In comparison to ROC? What do your students think?
 - ✓ Quality of education?
 - ✓ Support given to students?
 - ✓ Discipline?
 - ✓ Curriculum?
 - ✓ School culture?

10. What do you think of French schools? Your students?
 - ✓ Quality of education?
 - ✓ Support given to students?
 - ✓ Discipline?
 - ✓ Curriculum?
 - ✓ School culture?
 - ✓ Compared to English schools?

III - Role and challenges faced by school staff and the school

11. What challenges does your school face?

12. Do you consider having a role towards the transmission of English language and the English culture?
- ✓ Specificities linked to your school? To your town?
 - ✓ Would it be different if the school was in a bigger or smaller town?
13. Do you remember having received a specific formation on teaching in an English school in Quebec? Do you think it would be helpful? Why?
14. Would you say that the students are proud to speak English? What about the school staff?
15. How is English and English culture promoted at your school?
- ✓ By the teachers?
 - ✓ By the principal?
 - ✓ By other staff members?
16. What are the principal challenges linked to be a teacher (or principal) in an English school in region?

IV – Perceptions of your students’ identities

Students’ identities

17. If I simply ask you ‘Who are your students?’, what would you answer spontaneously?
- ✓ Importance or not of language(s)?
 - ✓ Importance or not of culture(s)?
 - ✓ Attachment to Canada, to the province of Quebec, to a town, to a specific place, etc.?
 - ✓ Self-identification to English-speaking communities? If yes, which one(s) (town, province, country, etc.)? Changes through time?
 - ✓ Self-identification to French-speaking communities? If yes, which one(s) (town, province, country, etc.)? Changes through time?
 - ✓ Bilingual?
 - ✓ Importance of several characteristics such as age, sex, social class, interests, friends, etc.?

Representations of the linguistic communities

18. How do you perceive English-speaking communities? French-speaking communities? In Quebec? In Canada?

19. How do your students perceive English-speaking communities? French-speaking communities? In Quebec? In Canada?

IV – Perceptions of your students' future plans

20. According to you, what are your students' future plans?

- ✓ Studies? If yes, at what level and in what program? In which city, province, country? In what language(s)?
- ✓ Profession? In which city, province, country? In what language(s)?
- ✓ Other common projects pursued?

21. According to you, why those aspirations/projects?

- ✓ Social status?
- ✓ Job(s) opportunities?
- ✓ Earning?
- ✓ Prestige?
- ✓ Links with the English-speaking communities? French-speaking communities?
- ✓ Other reasons?

Annexe 5 : Fiche sociodémographique – élèves (français et anglais)

Numéro du participant :

Sexe :

Âge :

Année scolaire :

Langue(s) maternelle(s) :

Langue(s) d'usage au quotidien :

Langue(s) maternelle(s) des parents : mère _____ père _____

Langue(s) d'usage au quotidien : mère _____ père _____

Niveau d'éducation des parents :

État civil des parents :

Mariés

Vivant en union libre (conjoint de fait)

Divorcés

Séparés, mais toujours légalement mariés

Veuf(ve)

Célibataire (jamais marié(e))

Nombre de frères et sœurs :

Emploi(s) occupé(s) par les parents : mère _____ père _____

Revenu familial annuel brut (avant impôt) :

Aucun revenu

Entre 1 \$ et 9 999 \$

Entre 10 000 \$ et 14 999 \$

Entre 15 000 \$ et 19 999 \$

Entre 20 000 \$ et 29 999 \$

Entre 30 000 \$ et 49 999 \$

50 000 \$ et plus

Je préfère ne pas répondre

Je ne sais pas

Respondent number:

Gender:

Age:

School year:

Mother tongue(s):

Language(s) of use on a daily basis:

Parents' mother tongue(s): mother _____ father _____

Parent's language(s) of use on a daily basis: mother _____ father _____

Parents' level of education: mother _____ father _____

Parent's civil status:

Married

Living with a common-law partner

Divorced

Separated, but still legally married

Widowed

Single (never been married)

Number of siblings:

Parents' jobs: mother _____ father _____

Annual family income (before taxes):

No income

Between \$1 and \$9,999

Between \$10,000 and \$14,999

Between \$15,000 and \$19,999

Between \$20,000 and \$29,999

Between \$30,000 and \$49,999

\$50,000 and more

I prefer to not answer this question

I do not know

Annexe 6 : Fiche sociodémographique – parents (français et anglais)

Numéro du participant :

Sexe :

Âge :

Langue(s) maternelle(s) : participant(e) _____ conjoint(e) _____

Langue(s) d'usage au quotidien : participant(e) _____ conjoint(e) _____

Langue(s) maternelle(s) des parents : participant(e) _____ conjoint(e) _____

Langue(s) d'usage au quotidien des parents : participant(e) _____ conjoint(e) _____

Niveau d'éducation : participant(e) _____ conjoint(e) _____

État civil :

Marié(e)

Vivant en union libre (conjoint de fait)

Divorcé(e)

Séparé(e), mais toujours légalement marié(e)

Veuf(ve)

Célibataire (jamais marié(e))

Nombre d'enfants :

Emploi(s) occupé(s) :

Revenu familial annuel brut (avant impôt) :

Aucun revenu

Entre 1 \$ et 9 999 \$

Entre 10 000 \$ et 14 999 \$

Entre 15 000 \$ et 19 999 \$

Entre 20 000 \$ et 29 999 \$

Entre 30 000 \$ et 49 999 \$

50 000 \$ et plus

Je préfère ne pas répondre

Respondent number:

Gender:

Age:

Mother tongue(s): participant_____ partner_____

Language(s) of use on a daily basis: participant_____ partner_____

Parent's mother tongues: participant_____ partner_____

Parent's language(s) of use on a daily basis: participant_____ partner_____

Level of education:

Civil status:

Married

Living with a common-law partner

Divorced

Separated, but still legally married

Widowed

Single (never been married)

Number of children:

Job(s) occupied:

Annual family income (before taxes):

No income

Between \$1 and \$9,999

Between \$10,000 and \$14,999

Between \$15,000 and \$19,999

Between \$20,000 and \$29,999

Between \$30,000 and \$49,999

\$50,000 and more

I prefer to not answer this question

Annexe 7 : Fiche sociodémographique – personnel scolaire (français et anglais)

Numéro du participant :

Sexe :

Âge :

Lieu de naissance :

Langue(s) maternelle(s) :

Langue(s) d'usage au quotidien :

Niveau d'éducation :

Lieu(x) de formation universitaire :

Discipline(s) du(des) diplôme(s) acquis :

Poste(s) occupé(s) (présent et passé) dans l'école :

Autres poste(s) occupé(s) (présent et passé) dans autres écoles :

Respondent number:

Gender:

Age:

Place of birth:

Mother tongue(s):

Language(s) of use on a daily basis:

Level of education:

University(ies) attended:

Program(s) studied:

Job(s) occupied (present and past) in your school:

Job(s) occupied (present and past) in other schools:

Annexe 8 : Formulaire de consentement – élèves (français et anglais)

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AUTORISATION DES PARENTS OU DU TUTEUR À LA PARTICIPATION DE L'ENFANT

Titre de la recherche: Perception identitaire et réussite scolaire chez les élèves fréquentant une école d'une commission scolaire anglophone du Québec, en dehors des villes de Montréal et de Québec : perception des élèves, de leurs parents et de leurs enseignants.

Projet conduit à la demande de: ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec en vertu de l'Entente Canada-Québec.

Chercheure mandatée par le ministère: Marie-Odile Magnan, Professeure agrégée, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Source de financement: ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec en vertu de l'Entente Canada-Québec.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS ET À LEURS PARENTS

Avant d'accepter que votre enfant participe à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique les objectifs de ce projet de recherche ainsi que ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre les liens entre les perceptions identitaires et la réussite scolaire des élèves fréquentant des écoles anglophones à l'extérieur des villes de Montréal et de Québec.

2. Participation à la recherche

La participation de votre enfant à cette recherche consiste à rencontrer pour une entrevue individuelle semi-dirigée (questions ouvertes) d'environ 90 minutes la chercheure mandatée ou l'une de ses assistantes de recherche. L'entrevue aura lieu à l'école de votre enfant et s'effectuera au moment le plus opportun. Cette entrevue portera sur ses perceptions identitaires à l'égard des communautés linguistiques au Québec et sa réussite scolaire. Finalement, l'entrevue portera sur ses projets futurs. L'entrevue sera enregistrée en audio, puis transcrite intégralement. L'entrevue se déroulera dans la langue de son choix (en anglais ou en français).

3. Confidentialité

Les renseignements que votre enfant donnera demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro. La chercheure principale, Marie-Odile Magnan, et ses assistantes de recherche seront les seules à avoir accès à la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements personnels papiers seront conservés dans un classeur sous clé dans le bureau de la chercheure principale à l'Université de Montréal (un bureau fermé à clé) jusqu'à la fin du projet de recherche (mars 2018). Les dossiers électroniques, dont les entrevues audio, concernant le projet auront un accès restreint grâce à un code d'accès connu seulement par la chercheure principale et ses assistantes de recherche. Aucune information permettant d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Nous nous assurerons également qu'aucun participant ne puisse être identifié de façon indirecte, par recoupements. Les renseignements personnels seront détruits à la fin du projet de recherche (y compris la copie de sauvegarde incluant les renseignements personnels). Seuls les

documents anonymisés pourront être conservés après cette date, pour une durée de 5 ans, le temps nécessaire à leur utilisation pour des fins de recherche. Seules les données anonymisées seront envoyées au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, votre enfant ne court pas de risque particulier. Il contribuera cependant à l'avancement des connaissances sur les liens entre les perceptions identitaires et la réussite scolaire des élèves fréquentant des écoles anglophones à l'extérieur des villes de Montréal et de Québec. Sa participation à la recherche pourrait également lui donner l'occasion de réfléchir à ses perceptions et identifications aux communautés linguistiques ainsi qu'à son parcours scolaire et professionnel passé, présent et futur.

Par contre, il est possible que certaines questions sur ses expériences éveillent des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, il pourra le mentionner à la personne conduisant l'entretien. Il pourra à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue. Si le besoin s'en fait ressentir, la personne qui conduira l'entretien pourra aider votre enfant à trouver l'aide dont il a besoin. Voici quelques organismes auxquels vous, ou votre enfant, pouvez faire appel:

Lignes téléphoniques d'aide (ouvertes 24 heures/7 jours):

- Tel-Jeunes : téléphone : 1-(800) 263-2266 ; texto (entre 8h et 23h) : (514) 600-1002
- Jeunesse, J'écoute : 1-(800) 668-6868

5. Droit de retrait

La participation de votre enfant est entièrement volontaire. Il est libre de se retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. Vous êtes également libre de retirer votre enfant en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous, ou votre enfant, décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone indiqué à la fin de ce formulaire de consentement. Si vous, ou votre enfant, décidez de vous retirer de la recherche, tous les renseignements qui auront été recueillis concernant votre enfant seront détruits au moment de votre retrait. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur les données anonymisées.

6. Compensation

Une compensation monétaire de 20\$ sera donnée à votre enfant suite à sa participation à cette recherche.

7. Diffusion des résultats

Si vous, ou votre enfant, désirez connaître les conclusions de la recherche, veuillez inscrire vos adresses électroniques aux parties B) et C) (consentements), à la fin de ce document. Les coordonnées divulguées resteront strictement confidentielles et ne serviront qu'aux fins de transmission des résultats. Ainsi, nous pourrons vous informer par courriel lors de la publication d'articles scientifiques ou autres moyens de diffusion des résultats.

8. Remerciements

Votre collaboration et celle de votre enfant est précieuse pour la réalisation de cette recherche ainsi que pour l'avancement des connaissances et nous vous remercions d'y participer.

B) CONSENTEMENT DES PARENTS OU DU TUTEUR

Je (parent ou tuteur) déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions concernant la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce que mon enfant prenne part à cette recherche. Je sais que je peux le retirer en tout temps de la recherche sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Adresse électronique : _____

C) CONSENTEMENT DE L'ENFANT

Je (enfant) déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions concernant ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps de la recherche sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Adresse électronique : _____

Je (chercheure) déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées. Je m'engage aussi à respecter la confidentialité du participant et les conditions stipulées dans le formulaire.

Signature de la chercheure : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec la chercheure principale, Marie-Odile Magnan, au numéro de téléphone suivant : (514) 343-6111 poste 6158 ou à l'adresse courriel suivante : marie-odile.magnan@umontreal.ca.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée, en toute confidentialité, à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone suivant : (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal par courriel à l'adresse suivante : cper@umontreal.ca ou par téléphone au (514) 343-6111 poste 1896. Vous pouvez également consulter le portail des participants de l'Université de Montréal à l'adresse suivante : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Une copie signée du présent formulaire a été remise au parent ou tuteur de l'enfant ainsi qu'à l'enfant.

CONSENT FORM CHILD'S PARENT OR TUTOR

Research Title: Identity perceptions and school success of youths attending English schools outside of Montreal and Quebec: perceptions of youths, their parents and their teachers.

Research project requested by: ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) of Québec in virtue of the Canada-Québec Agreement.

Researcher mandated by the ministry: Marie-Odile Magnan, Associate Professor, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Funding: ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) of Québec in virtue of the Canada-Québec Agreement.

A) INFORMATIONS TO PARTICIPANTS

Before accepting that your child participate in this research project, please take the time to read and understand the following informations. This consent form explains the goals of this research project, its proceedings, advantages, disadvantages and risks. Please feel free to ask all the questions you deem useful to the person who gives you this document.

1. Research purposes

This project aims at better understanding the relationships between perceptions of identity and the academic success of youths attending English schools outside of Montreal and Quebec.

2. Research Participation

Your child' participation to this research consists of meeting the main researcher, Marie-Odile Magnan, or one of her assistants for an individual semi-structured interview (open questions) of approximately 90 minutes. The interview will be conducted at his/her school and at a time that we agree on. This interview will pertain to his/her identity perceptions with regard to linguistic communities and to his/her academic success. Finally, we will focus on his/her expectations for the future. The audio of the interview will be recorded and transcribed integrally. The interview will be conducted in English or French, depending on his/her choice.

3. Confidentiality

The informations your child will give us will remain confidential. A number will be assigned to each research participant and only the main researcher and her assistants will have access to the list of participants with the corresponding numbers. Moreover, the information will be put in a locked up file-cabinet in the office of the main researcher at Université de Montréal (a lockable, enclosed office) until the end of the project (March 2018). Electronic documents (such as interview recordings) pertaining to this project will be kept in a locked computer (an access code will be known only by the researcher and her assistants). By no means we will publish informations that could disclose your child' identity. The researchers will also make sure that your child' identity is not disclosed indirectly, by cross reference. Personal informations will be destroyed at the end of the project (including the back-up copy which contains your personal informations). Only data that do not disclose your child' identity will be kept for 5 years and this, for research purposes. All data sent to the ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) of Québec will be anonymous.

4. Advantages and Disadvantages

By participating to this research, your child do not run specific risks and he/she will contribute to the advancement of knowledge on the relationships between identity perceptions and academic success of youths attending English schools outside Montreal and Quebec. His/her research participation could also give him/her the opportunity to think about his/her identity perceptions (with regard to linguistic communities) and his/her educational and professional pathway; it could allow him/her to take a reflexive hindsight. However, it is possible that making an account of his/her experiences engenders some reflections or memories that are emotional or displeasing. If this is the case, your child will be able to inform the researcher. Your child can at any time refuse to answer a question or end the interview without giving explanations. If necessary, we will help him/her finding the help needed. Here are some organisms that you, or your child, could contact if needed:

Telephone lines (open 24 hours/7 days):

- Tel-Jeunes : phone number : 1-(800)-263-2266 ; texto (entre 8h et 23h) : (514) 600-1002
- Jeunesse, J'écoute : 1-(800)-668-6868

5. Right to withdraw

Your child' participation is entirely voluntary. You are free to withdraw your child from this research at any time by simple verbal notice, without prejudice and without justifying your decision. He/she is free to withdraw from this research at any time by simple verbal notice, without prejudice and without justifying your decision. If you, or your child, decide to withdraw from the research, you, or your child, can contact the researcher at the phone number appearing at the end of this consent form. If you, or your child, withdraw from this research, all the informations we collected concerning your child will be deleted. However, once the publishing process is started, it will be impossible to destroy the analysis and results based on your child' data.

6. Compensation

A monetary compensation of 20\$ would be given to your child following his/her participation to this research.

7. Dissemination of results

The participants who want to know the research results are invited to write their email address at the end of this document, in the B) and C) (consentment sections). These personal informations will remain strictly confidential and will only be used to send the research results. Thus, we will inform participants by email when scientific articles will be published or when we will use other means of knowledge transfer.

8. Appreciation of your participation

Your child' collaboration is precious in order to realize this study and we are grateful for your, and his/her, participation.

B) CONSENTMENT (PARENT OR TUTOR)

I (parent or tutor) assert that I have read all the informations on this consent form, that I have obtained all the answers to my questions pertaining to my research participation and that I understand the goal, content, advantages, risks and disadvantages of this research.

After reflection and a reasonable delay, I consent freely to let my child participate to this research. I know that I can withdraw my child at any moment without prejudice, by simple verbal notice and without having to justify my decision.

Signature: _____ Date: _____
Name: _____ First name: _____
Email address: _____

C) CONSENTMENT (CHILD)

I (child) assert that I have read all the informations on this consent form, that I have obtained all the answers to my questions pertaining to my research participation and that I understand the goal, content, advantages, risks and disadvantages of this research.

After reflection and a reasonable delay, I consent freely to participate to this research. I know that I can withdraw at any moment without prejudice, by simple verbal notice and without having to justify my decision.

Signature: _____ Date: _____
Name: _____ First name: _____
Email address: _____

I (researcher) assert that I have explained the goal, content, advantages, risks and disadvantages of this research and that I have answered questions to the best of my knowledge. I also agree to respect the confidentiality of the participant and conditions specified in this form.

Signature: _____ Date: _____
Name: _____ First name: _____
Email address: _____

A copy of this signed consent form must be handed to the participant's parent or tutor and to the participant.

Annexe 9 : Formulaire de consentement – parents (français et anglais)

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTS

Titre de la recherche: Perception identitaire et réussite scolaire chez les élèves fréquentant une école d'une commission scolaire anglophone du Québec, en dehors des villes de Montréal et de Québec : perception des élèves, de leurs parents et de leurs enseignants.

Projet de recherche conduit à la demande de: ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec en vertu de l'Entente Canada-Québec.

Chercheure mandatée par le ministère: Marie-Odile Magnan, Professeure agrégée, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Source de financement: ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec en vertu de l'Entente Canada-Québec.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique les objectifs de ce projet de recherche ainsi que ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre les liens entre les perceptions identitaires et la réussite scolaire des élèves fréquentant des écoles anglophones à l'extérieur des villes de Montréal et de Québec.

2. Participation à la recherche

Vous êtes invités à prendre part à la recherche car votre enfant y a déjà participé. Votre participation à cette recherche consiste à me rencontrer pour une entrevue individuelle semi-dirigée (questions ouvertes) d'environ 90 minutes. L'entrevue aura lieu à l'école de votre enfant et s'effectuera au moment qui vous sera le plus opportun. Cette entrevue portera, tout d'abord, sur vos perceptions identitaires ainsi que celles de votre enfant à l'égard des communautés linguistiques. Ensuite, elle abordera la réussite scolaire de votre enfant. Finalement, l'entrevue portera sur les projets futurs que vous avez pour votre enfant. L'entrevue sera enregistrée en audio, puis transcrite intégralement. L'entrevue se déroulera dans la langue de votre choix (en anglais ou en français).

3. Confidentialité

Les renseignements que vous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro. La chercheuse principale, Marie-Odile Magnan, et ses assistantes de recherche seront les seules à avoir accès à la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements personnels papiers seront conservés dans un classeur sous clé dans le bureau de la chercheuse principale à l'Université de Montréal (un bureau fermé à clé) jusqu'à la fin du projet de recherche (mars 2018). Les dossiers électroniques, dont les entrevues audio, concernant le projet auront un accès restreint grâce à un code d'accès connu seulement par la chercheuse principale et ses assistantes de recherche. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Nous nous assurerons également qu'aucun participant ne puisse être identifié de façon indirecte, par recoupements. Les renseignements personnels seront détruits à la fin du projet de recherche (y

compris la copie de sauvegarde incluant ces renseignements personnels). Seuls les documents anonymisés pourront être conservés après cette date, pour une durée de 5 ans, le temps nécessaire à leur utilisation pour des fins de recherche. Seules les données anonymisées seront envoyées au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risque particulier. Vous contribuerez à l'avancement des connaissances sur les liens entre les perceptions identitaires et la réussite scolaire des élèves fréquentant des écoles anglophones à l'extérieur des villes de Montréal et de Québec. Votre participation à la recherche pourrait également vous donner l'occasion de réfléchir aux liens entre les perceptions et identifications aux communautés linguistiques et la réussite scolaire de votre enfant.

Par contre, il est possible que certaines questions sur vos expériences éveillent des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à m'en parler. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue. S'il y a lieu, je vous aiderai à trouver l'aide dont vous avez besoin. Voici quelques organismes auxquels vous pouvez faire appel :

Lignes téléphoniques d'aide (ouvertes 24 heures/7 jours) :

- Tel-Aide : (514) 935-1101
- Tel-Écoute : (514) 493-4484
- LigneParent : 1-(800) 361-5085

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone indiqué à la fin de ce formulaire de consentement. Si vous vous retirez de la recherche, tous les renseignements qui auront été recueillis vous concernant seront détruits au moment de votre retrait. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

6. Compensation

Une compensation monétaire de 20\$ vous sera donnée suite à votre participation à cette recherche.

7. Diffusion des résultats

Si vous désirez connaître les conclusions de la recherche, veuillez inscrire votre adresse électronique à la partie B) Consentement, à la fin de ce document. Vos coordonnées resteront strictement confidentielles et ne serviront qu'aux fins de transmission des résultats. Ainsi, nous pourrions vous informer par courriel lors de la publication d'articles scientifiques ou autres moyens de diffusion des résultats.

8. Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de cette recherche ainsi que pour l'avancement des connaissances et nous vous remercions d'y participer.

B) CONSENTEMENT

Je (participant) déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions concernant ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____
Adresse électronique : _____

Je (chercheur) déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées. Je m'engage aussi à respecter la confidentialité du participant et les conditions stipulées dans le formulaire.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec la chercheuse principale, Marie-Odile Magnan, au numéro de téléphone suivant : (514) 343-6111 poste 6158 ou à l'adresse courriel : marie-odile.magnan@umontreal.ca.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée, en toute confidentialité, à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal par courriel à l'adresse suivante : cper@umontreal.ca ou par téléphone au numéro suivant : (514) 343-6111 poste 1896. Vous pouvez également consulter le portail des participants de l'Université de Montréal à l'adresse suivante : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Une copie signée du présent formulaire m'a été remise.

CONSENT FORM PARENTS

Research Title: Identity Perceptions and School Success of youths attending English schools outside of Montreal and Quebec: perceptions of youths, their parents and their teachers.

Research project requested by: ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) of Québec in virtue of the Canada-Québec Agreement.

Researcher mandated by the ministry: Marie-Odile Magnan, Associate Professor, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Funding: ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) of Québec in virtue of the Canada-Québec Agreement.

A) INFORMATIONS TO PARTICIPANTS

Before accepting to participate in this research project, please take the time to read and understand the following informations. This consent form explains the goals of this research project, its proceedings, advantages, disadvantages and risks. Please feel free to ask all the questions you deem useful to the person who gives you this document.

1. Research purposes

This project aims at better understanding the relationship between identity perceptions and academic success of youths attending English schools outside of Montreal and Quebec.

2. Research Participation

You are invited to take part in our research because your child has participated. Your participation to this research consists of meeting the main researcher, Marie-Odile Magnan, or one of her assistants for an individual semi-structured interview (open questions) of approximately 90 minutes. The interview will be conducted at your school and at a time that we agree on. This interview will pertain to your perceptions and those of your child towards linguistic communities. It will also address the academic success of your child. Finally, we will focus on the expectations you have for your child in the future. The audio of the interview will be recorded and transcribed integrally. The interview will be conducted in English or French, depending on your choice.

3. Confidentiality

The informations you will give us will remain confidential. A number will be assigned to each research participant and only the main researcher and her assistants will have access to the list of participants with the corresponding numbers. Moreover, the information will be put in a locked up file-cabinet in the office of the main researcher at Université de Montréal (a lockable, enclosed office) until the end of the project (March 2018). Electronic documents (such as interview recordings) pertaining to this project will be kept in a locked computer (an access code will be known only by the researcher and her assistants). By no means we will publish informations that could disclose your identity. The researchers will also make sure that your identity is not disclosed indirectly, by cross reference. Personal informations will be destroyed at the end of the project (including the back-up copy which contains these personal informations). Only data that do not disclose your identity will be kept 5 years and this, for research purposes. All data sent to the ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) of Québec be anonymous.

4. Advantages and Disadvantages

By participating to this research, you do not run specific risks and you will contribute to the advancement of knowledge pertaining to the relationships between identity perceptions and academic success of youths attending English schools outside Montreal and Quebec. Your research participation could also give you the opportunity to think about your identity perceptions and those of your child (with regard to linguistic communities) and the educational and professional pathway of your child; it could allow you to take a reflexive hindsight. However, it is possible that making an account of your experiences engenders some reflections or memories that are emotional or displeasing. If this is the case, please do not hesitate to inform the researcher. You can at any time refuse to answer a question or end the interview without giving explanations. If necessary, we will help you finding the help you need. Here are some organisms that you could contact if needed:

Telephone lines (open 24 hours/7 days):

- Tel-Aide : (514) 935-1101
- Tel-Écoute : (514) 493-4484
- LigneParent : 1-(800) 361-5085

5. Right to withdraw

Your participation is entirely voluntary. You are free to withdraw from this research at any time by simple verbal notice, without prejudice and without justifying your decision. If you decide to withdraw from the research, you can contact the researcher at the phone number appearing at the end of this consent form. If you withdraw from this research, all the informations collected concerning you will be deleted at the time of your withdrawal. However, once the publishing process is started, it will be impossible to destroy the analysis and results based on your data.

6. Compensation

A monetary compensation of 20\$ would be given following your participation to this research.

7. Dissemination of results

The participants who want to know the research results are invited to write their email address at the end of this document, in the B) Consentment section. These personal informations will remain strictly confidential and will only be used to send the research results. Thus, we will inform these participants by email when scientific articles will be published or when we will use other means of knowledge transfer.

8. Appreciation of your participation

Your collaboration is precious in order to realize this study and we are grateful for your participation.

B) CONSENTMENT

I (participant) assert that I have read all the informations on this consent form, that I have obtained all the answers to my questions pertaining to my research participation and that I understand the goal, content, advantages, risks and disadvantages of this research.

After reflection and a reasonable delay, I freely consent to participate to this research. I know that I can withdraw at any moment without prejudice, by simple verbal notice and without having to justify my decision.

Signature : _____ Date : _____
Name : _____ First name : _____
Email address: _____

I (researcher) assert that I have explained the goal, content, advantages, risks and disadvantages of this research and that I have answered questions to the best of my knowledge. I also agree to respect the confidentiality of the participant and conditions specified in this form.

Researcher's
signature : _____ Date : _____
Name : _____ First name : _____

A copy of this signed consent form must be handed to the participant.

If you have any question pertaining to this research or to withdraw from this project, please communicate with Associate Professor Marie-Odile Magnan, main researcher, at the following number : (514) 343-6111 extension 6158 or at this email address : marie-odile.magnan@umontreal.ca.

Any complaint concerning your participation to this research can be directed, in strict confidence, to the University of Montreal's Ombudsman at the following number (514) 343-2100 or at this email address: ombudsman@umontreal.ca (**the Ombudsman accepts collect calls**).

For any concerns about your rights or researchers' responsibilities regarding your participation to this project, please communicate with Comité plurifacultaire en éthique de la recherche at cper@umontreal.ca or (514) 343-6111 poste 1896. You could also consult this web site : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Annexe 10 : Formulaire de consentement – personnel scolaire (français et anglais)

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PERSONNEL SCOLAIRE

Titre de la recherche: Perception identitaire et réussite scolaire chez les élèves fréquentant une école d'une commission scolaire anglophone du Québec, en dehors des villes de Montréal et de Québec : perception des élèves, de leurs parents et de leurs enseignants.

Projet conduit à la demande de: ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec en vertu de l'Entente Canada-Québec.

Chercheure mandatée par le ministère: Marie-Odile Magnan, Professeure agrégée, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Source de financement: ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec en vertu de l'Entente Canada-Québec.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique les objectifs de ce projet de recherche ainsi que ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre les liens entre les perceptions identitaires et la réussite scolaire des élèves fréquentant des écoles anglophones à l'extérieur des villes de Montréal et de Québec.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à me rencontrer pour une entrevue individuelle semi-dirigée (questions ouvertes) d'environ 90 minutes. L'entrevue aura lieu à l'école où vous travaillez et s'effectuera au moment qui vous sera le plus opportun. Cette entrevue portera, tout d'abord, sur les perceptions identitaires de vos élèves à l'égard des communautés linguistiques. Ensuite, elle abordera la réussite scolaire de vos élèves. Finalement, l'entrevue portera sur les perceptions des projets futurs de vos élèves (orientation scolaire et professionnelle à venir). L'entrevue sera enregistrée en audio, puis transcrite intégralement. L'entrevue se déroulera dans la langue de votre choix (en anglais ou en français).

3. Confidentialité

Les renseignements que vous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro. La chercheuse principale, Marie-Odile Magnan, et ses assistantes de recherche seront les seules à avoir accès à la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements personnels papiers seront conservés dans un classeur sous clé dans le bureau de la chercheuse principale à l'Université de Montréal (un bureau fermé à clé) jusqu'à la fin du projet de recherche (mars 2018). Les dossiers électroniques, dont les entrevues audio, concernant le projet auront un accès restreint grâce à un code d'accès connu seulement par la chercheuse principale et ses assistantes de recherche. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Nous nous assurerons également qu'aucun participant ne puisse être identifié de façon indirecte,

par recoupements. Les renseignements personnels seront détruits à la fin du projet de recherche (y compris la copie de sauvegarde incluant ces renseignements personnels). Seuls les documents anonymisés pourront être conservés après cette date, pour une durée de 5 ans, le temps nécessaire à leur utilisation pour des fins de recherche. Seules les données anonymisées seront envoyées au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courrez pas de risque particulier. Vous contribuerez cependant à l'avancement des connaissances sur les liens entre les perceptions identitaires et la réussite scolaire des élèves fréquentant des écoles anglophones à l'extérieur des villes de Montréal et de Québec. Votre participation à la recherche pourrait également vous donner l'occasion de réfléchir aux liens entre les perceptions et identifications aux communautés linguistiques et la réussite scolaire des élèves qui fréquentent votre école et aux actions qui pourraient être effectuées afin d'améliorer la situation.

Par contre, il est possible que certaines questions sur vos expériences éveillent des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à m'en parler. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue. S'il y a lieu, je vous aiderai à trouver l'aide dont vous avez besoin. Voici quelques organismes auxquels vous pouvez faire appel :

Lignes téléphoniques d'aide (ouvertes 24 heures/7 jours) :

- Tel-Aide : (514) 935-1101
- Tel-Écoute : (514) 493-4484

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone indiqué à la fin de ce formulaire de consentement. Si vous vous retirez de la recherche, tous les renseignements qui auront été recueillis vous concernant seront détruits au moment de votre retrait. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

6. Compensation

Une compensation monétaire de 20\$ vous sera donnée suite à votre participation à cette recherche.

7. Diffusion des résultats

Si vous désirez connaître les conclusions de la recherche, veuillez inscrire votre adresse électronique à la partie B) Consentement, à la fin de ce document. Vos coordonnées resteront strictement confidentielles et ne serviront qu'aux fins de transmission des résultats. Ainsi, nous pourrions vous informer par courriel lors de la publication d'articles scientifiques ou autres moyens de diffusion des résultats.

8. Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de cette recherche ainsi que pour l'avance des connaissances et nous vous remercions d'y participer.

B) CONSENTEMENT

Je (participant) déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions concernant ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____
Adresse électronique : _____

Je (chercheur) déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées. Je m'engage aussi à respecter la confidentialité du participant et les conditions stipulées dans le formulaire.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec la chercheuse principale, Marie-Odile Magnan, au numéro de téléphone suivant : (514) 343-6111 poste 6158 ou à l'adresse courriel suivante : marie-odile.magnan@umontreal.ca.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée, en toute confidentialité, à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone suivant : (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal par courriel à l'adresse suivante : cper@umontreal.ca ou par téléphone au numéro suivant : (514) 343-6111 poste 1896. Vous pouvez également consulter le portail des participants de l'Université de Montréal à l'adresse suivante : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Une copie signée du présent formulaire m'a été remise.

CONSENT FORM SCHOOL STAFF

Research Title: Identity perceptions and school success of youths attending English schools outside of Montreal and Quebec: perceptions of youths, their parents and their teachers.

Research project requested by: ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) of Québec in virtue of the Canada-Québec Agreement.

Researcher mandated by the ministry: Marie-Odile Magnan, Associate Professor, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Funding: ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) of Québec in virtue of the Canada-Québec Agreement.

A) INFORMATIONS TO PARTICIPANTS

Before accepting to participate in this research project, please take the time to read and understand the following informations. This consent form explains the goals of this research project, its proceedings, advantages, disadvantages and risks. Please feel free to ask all the questions you deem useful to the person who gives you this document.

1. Research purposes

This project aims at better understanding the relationships between identity perceptions and academic success of youths attending English schools outside of Montreal and Quebec.

2. Research Participation

Your participation to this research consists of meeting the main researcher, Marie-Odile Magnan, or one of her assistants for an individual semi-structured interview (open questions) of approximately 90 minutes. The interview will be conducted at your school and at a time we agree on. This interview will pertain to your student identity perceptions towards linguistic communities. Then, it will address the academic success and future expectations of your students. The audio of the interview will be recorded and transcribed integrally. The interview will be conducted in English or French, depending on your choice.

3. Confidentiality

The informations you will give us will remain confidential. A number will be assigned to each research participant and only the main researcher and her assistants will have access to the list of participants with the corresponding numbers. Moreover, the information will be put in a locked up file-cabinet in the office of the main researcher at Université de Montréal (a lockable, enclosed office) until the end of the project (March 2018). Electronic documents (such as interview recordings) pertaining to this project will be kept in a locked computer (an access code will be known only by the researcher and the research supervisor). By no means we will publish informations that could disclose your identity. The researchers will also make sure that your identity is not disclosed indirectly, by cross reference. Personal informations will be destroyed at the end of the project (including the back-up copy which contains your personal informations). Only data that do not disclose your identity could be kept 5 years and this, for research purposes. All data sent to the ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec will be anonymous.

4. Advantages and Disadvantages

By participating to this research, you do not run specific risks and you will contribute to the advancement of knowledge on the relationships between identity perceptions and academic success of youths attending English schools outside Montreal and Quebec. Your research participation could also give you the opportunity to think about the identity perceptions of your students (with regard to linguistic communities) and their educational and professional pathway; it could allow you to take a reflexive hindsight. However, it is possible that making an account of your experiences engenders some reflections or memories that are emotional or displeasing. If this is the case, please do not hesitate to inform the researcher. You can at any time refuse to answer a question or end the interview without giving explanations. If necessary, we will help you finding the help you need. Here are some organisms that you could contact if needed:

Telephone lines (open 24 hours/7 days) :

- Tel-Aide : (514) 935-1101

- Tel-Écoute : (514) 493-4484

5. Right to withdraw

You participation is entirely voluntary. You are free to withdraw from this research at any time by simple verbal notice, without prejudice and without justifying your decision. If you decide to withdraw from the research, you can contact the researcher at the phone number appearing at the end of this consent form. If you withdraw from this research, all the informations we collected concerning you will be deleted at the time of your withdrawal. However, once the publishing process is started, it will be impossible to destroy the analysis and results based on your data.

6. Compensation

A monetary compensation of 20\$ would be given following your participation to this research.

7. Dissemination of results

The participants who want to know the research results are invited to write their email address at the end of this document, in the B) Consentment section. These personal informations will remain strictly confidential and will only be used to send the research results. Thus, we will inform these participants by email when scientific articles will be published or when we will use other means of knowledge transfer.

8. Appreciation of your participation

Your collaboration is precious in order to realize this study and we are grateful for your participation.

B) CONSENTMENT

I (respondent) assert that I have read all the informations on this consent form, that I have obtained all the answers to my questions pertaining to my research participation and that I understand the goal, content, advantages, risks and disadvantages of this research.

After reflection and a reasonable delay, I consent freely to participate to this research. I know that I can withdraw at any moment without prejudice, by simple verbal notice and without having to justify my decision.

Signature : _____ Date : _____
Name : _____ First name : _____
Email address: _____

I (researcher) assert that I have explained the goal, content, advantages, risks and disadvantages of this research and that I have answered questions to the best of my knowledge. I also agree to respect the confidentiality of the participant and conditions specified in this form.

Researcher's signature : _____ Date : _____
First
Name : _____ name : _____

A copy of this signed consent form must be handed to the respondent.

If you have any question pertaining to this research or to withdraw from this project, please communicate with Associate Professor Marie-Odile Magnan, main researcher, at the following number : (514) 343-6111 extension 6158 or at this email address : marie-odile.magnan@umontreal.ca.

Any complaint concerning your participation to this research can be directed, in strict confidence, to the University of Montreal's Ombudsman at the following number (514) 343-2100 or at this email address: ombudsman@umontreal.ca (**the Ombudsman accepts collect calls**).

For any concerns about your rights or researchers' responsibilities regarding your participation to this project, please communicate with Comité plurifacultaire en éthique de la recherche at cper@umontreal.ca or (514) 343-6111 poste 1896. You could also consult this web site: <http://recherche.umontreal.ca/participants>.