# Perspectives et définitions scolaires de l'identité linguistique en milieu minoritaire.

## Comment les établissements scolaires de langue française répondent-ils aux besoins des élèves du 21e siècle face aux nombreuses transformations sociales, culturelles et démographiques en cours?

**Gail CORMIER**
Université de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

**RÉSUMÉ**

Une personne bilingue ou plurilingue peut définir son identité linguistique de différentes façons. Il est particulièrement important de faire de la recherche sur les choix identitaires des adolescentes et des adolescents bilingues, car l'adolescence est une

période importante de la négociation identitaire (Bourgeois, Busseri et Rose-Krasnor, 2009). Cet article explorera ainsi la manière dont les adolescentes et les adolescents manitobains, provenant de deux contextes scolaires dans lesquels le français est la langue d'enseignement, perçoivent, interprètent et définissent leur identité linguistique. Les données sont tirées d'entrevues semi-dirigées avec des élèves de trois écoles secondaires manitobaines en milieu scolaire francophone et d'immersion effectuées en 2016. Ces données révèlent que, bien que l'identité bilingue soit préférée dans tous les contextes scolaires, les élèves provenant des écoles francophones et d'immersion se diffèrent dans la façon dont ils perçoivent leurs identités linguistiques. Or, afin de répondre aux besoins des élèves, les établissements et les intervenants scolaires devraient en premier lieu mieux comprendre les choix identitaire linguistiques des élèves pour ensuite atteindre l'objectif commun de ces écoles, soit l'enseignement du français en milieu minoritaire.

## ABSTRACT

### School perspectives and definitions of linguistic identity in a minority environment. How do French-language schools respond to the needs of 21st century students faced with the many social, cultural and demographic changes underway?

Gail CORMIER, University of Saint-Boniface, Manitoba, Canada

A bilingual or multilingual person can define their linguistic identity in different ways. It is especially important to do research on the identity choices of bilingual adolescents, since adolescence is an important period of identity negotiation (Bourgeois, Busseri et Rose-Krasnor, 2009). This article will thus explore the way in which Manitoba adolescents from two school contexts with French as the language of instruction, perceive, interpret and define their linguistic identity. The data are taken from semi-structured interviews conducted in 2016 with students from three Manitoba secondary schools in both French and immersion school environments. These data show that, although bilingual identity is preferred in all school contexts, students from French-speaking and immersion schools differ in the way they perceive their linguistic identities. However, to meet student needs, schools and educational stakeholders should first better understand the linguistic identity choices of students and then meet the common objective of these schools, which is teaching French in a minority setting.

**RESUMEN**

**Perspectivas y definiciones escolares de la identidad lingüística en medio minoritario. ¿Cómo los establecimientos escolares de lengua francesa responden a las necesidades de los alumnos del siglo XXI ante las numerosas transformaciones sociales, culturales y demográficas actuales?**

Gail CORMIER, Universidad de Saint-Boniface, Manitoba, Canadá

Una persona bilingüe o plurilingüe puede definir su identidad lingüística de diversas maneras. Es muy importante realizar una investigación sobre las elecciones identitarias de los adolescentes bilingües, pues la adolescencia es un periodo importante en la negociación identitaria (Bourgeois, Busseri, Rose-Krasnor, 209). Este artículo explora la manera en que los adolescentes de Manitoba, provenientes de dos contextos escolares en los cuales el francés es la lengua de aprendizaje, perciben, interpretan y definen sus identidades lingüísticas. Los datos provienen de entrevistas semi-dirigidas con alumnos de tres escuelas secundarias manitobenses en medio escolar francófono y de inmersión realizadas en 2016. Dichos datos muestran que, aunque la identidad bilingüe sea preferida en todos los contextos escolares, los alumnos provenientes de escuelas francófonas y de inmersión se diferencian en la manera en que perciben sus identidades lingüísticas. Sin embargo, con el fin de responder a las necesidades de los alumnos, los establecimientos y los interventores escolares deberían por principio comprender la elección de la identidad lingüística de los alumnos y así alcanzar el objetivo común de dichas escuelas, es decir, la enseñanza del francés en medio minoritario.

## INTRODUCTION

Les recherches en milieu minoritaire francophone au Canada démontrent que l'identité bilingue est un choix populaire chez les adolescentes et les adolescents francophones (Dallaire, 2006; Freynet et Clément, 2015; Landry, Allard et Deveau, 2010). Cependant, il existe peu de recherches qui portent sur les choix d'identités linguistiques des élèves en immersion française qui peuvent également s'identifier en tant que bilingues. Ainsi, dans une perspective de la francophonie en tant que concept pluriel, ce texte explorera la manière dont des élèves provenant de ces deux milieux scolaires expriment, choisissent et définissent leurs identités linguistiques. Afin de contextualiser la présente recherche, les deux contextes scolaires seront différenciés. Ce sera suivi par une brève recension des écrits portant sur l'identité linguistique.

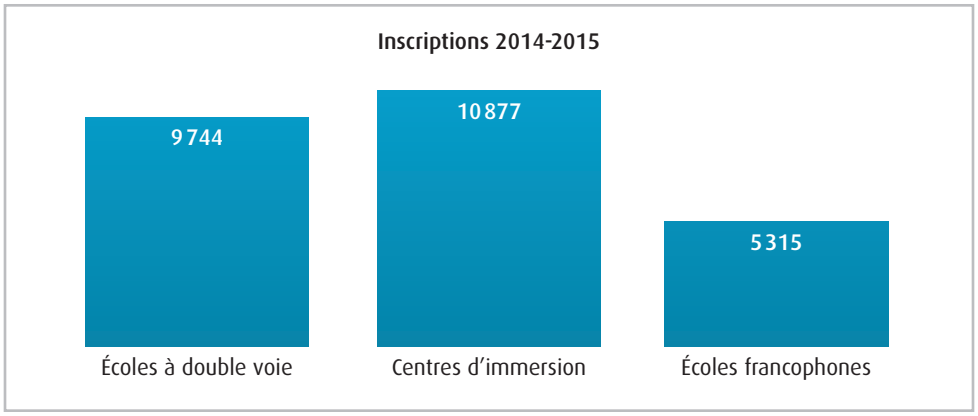
Ensuite, je décrirai la méthodologie employée par la présente recherche et pour terminer avec les résultats et la discussion.

## L'enseignement en français au Manitoba

Une différence importante entre le programme français et le programme d'immersion est qu'à l'inscription, l'immersion vise les non-francophones, alors que le programme français vise les ayants droit[1], c'est-à-dire ceux qui peuvent démontrer un héritage francophone selon la *Charte canadienne des droits et libertés* (Landry et Forgues, 2007). Le but principal du programme français est de promouvoir cette langue afin d'en assurer la survie et la vitalité en milieu minoritaire (Landry et Forgues, 2007). Pour sa part, le programme d'immersion française vise une maîtrise de l'anglais et un niveau fonctionnel du français chez les élèves (Goldberg et Noels, 2006).

Au fil des années, le programme d'immersion a connu une popularité croissante. En 2013, à l'échelle nationale, 7,5 % des inscriptions scolaires sont en immersion (Allison, 2015). Aujourd'hui, au Manitoba, deux sortes d'écoles offrent le programme d'immersion française : 1) des écoles à simple voie ou des centres d'immersion dans lesquels tous les élèves de l'école suivent une programmation en français; 2) des écoles à double voie où une partie des élèves suivent le programme d'immersion et les autres, le programme standard anglophone. Le tableau suivant indique le taux d'inscriptions au Manitoba aux écoles à simple et à double voie, et celui aux écoles francophones [Tableau 1].

Tableau 1. **Inscriptions aux écoles offrant de l'enseignement au Manitoba en 2014-2015**

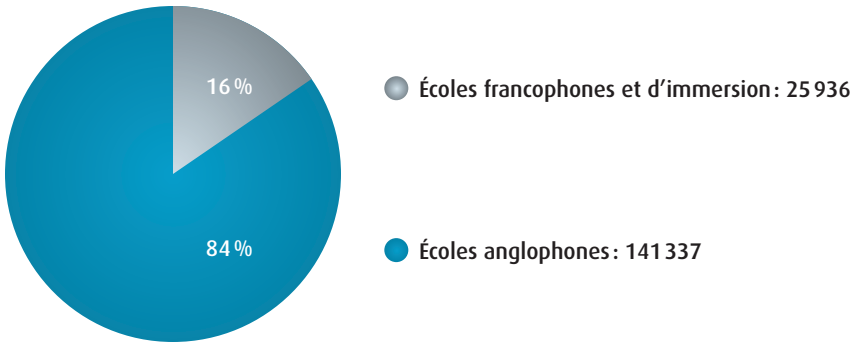



(Manitoba Education and Advanced Learning Schools' Finance Branch, 2014, p. 6)

1. Les non-ayants droit peuvent également remplir une demande d'inscription qui sera évaluée par l'école.

En dépit d'une augmentation des inscriptions au fil du temps, il est important de noter que les inscriptions en immersion et aux écoles francophones ne représentent que 16 % des inscriptions totales aux écoles manitobaines [Tableau 2], ce qui indique que le choix scolaire de la majorité des Manitobains demeure le programme anglophone.

Tableau 2. **Inscriptions aux écoles manitobaines en 2014-2015**




(Manitoba Education and Advanced Learning Schools' Finance Branch, 2014, p. 6)

## RECENSION DES ÉTUDES SUR L'IDENTITÉ LINGUISTIQUE

Ainsi, à l'échelle de la province du Manitoba[2] et au sein du secteur de l'éducation, la langue française occupe un statut minoritaire. Il s'avère que le sujet de l'identité linguistique est particulièrement pertinent pour les minorités linguistiques (May, 2012). Au Canada, l'identité linguistique des francophones à l'extérieur du Québec a fait l'objet de nombreuses études quantitatives (Bourgeois *et al.*, 2009; Freynet et Clément, 2015; Landry *et al.*, 2010) et qualitatives (Dallaire, 2008; Gérin-Lajoie, 2001; Lamoureux, 2012; Pilote et Magnan, 2012).

## RECENSION

Les recherches quantitatives sont généralement pancanadiennes et sondent un nombre important d'individus. À titre d'exemple, l'étude de Freynet et Clément (2015) sur le bilinguisme et l'identité linguistique s'était basée sur les données prélevées par Statistique Canada et fournies par un total de 7 337 répondants à travers le pays. Bourgeois *et al.* (2009) voulaient mieux comprendre l'identité linguistique

**2.** Une proportion de 3,5 % de la population manitobaine se dit francophone (Gouvernement du Canada, 2013).

d'adolescentes et d'adolescents francophones étudiant en milieu minoritaire. Il est important de noter que 46 des 333 répondants qui n'avaient aucun héritage francophone, possiblement des élèves provenant des écoles d'immersion, ont été exclus de l'analyse des résultats (Bourgeois *et al.*, 2009). À leur tour, Landry *et al.* (2010) ont sondé 8 124 adolescentes et adolescents canadiens sur leur identité linguistique. Quoique les chercheurs aient des résultats provenant du Manitoba, tous les résultats de l'Ouest et du Nord sont présentés ensemble, ce qui ne permet pas un portrait provincial (Landry *et al.*, 2010). L'avantage de recherches quantitatives de ce genre réside en leur potentiel de brosser un portrait national du phénomène de l'identité linguistique.

Les recherches qualitatives portant sur l'identité linguistique se concentrent souvent sur un groupe particulier, et les données sont collectées à l'aide d'entrevues. Par exemple, Lamoureux (2012) ainsi que Pilote et Magnan (2012) ont voulu mieux comprendre l'identité linguistique des étudiantes et des étudiants postsecondaires issus d'écoles francophones respectivement en Ontario (Lamoureux, 2012) et dans quatre universités situées au Nouveau-Brunswick, en Ontario, au Québec et en Alberta (Pilote et Magnan, 2012). D'autres se sont plutôt concentrés sur l'identité linguistique des adolescentes et des adolescents francophones vivant en milieu minoritaire en Ontario (Gérin-Lajoie, 2001), ou en Ontario, en Alberta et en Acadie (Dallaire, 2008). De manière qualitative, les chercheurs demandent souvent que les participantes et les participants décrivent leur identité linguistique. Par exemple, lors d'une entrevue, 30 adolescentes et adolescents franco-ontariens devaient décrire et justifier leur identité linguistique en choisissant parmi cinq possibilités fournies par le chercheur (Bigot, 2019).

Que les études soient qualitatives ou quantitatives, les chercheurs qui travaillent sur l'identité linguistique sont d'accord sur un point important : il semble y avoir une popularité croissante de l'identité bilingue chez les jeunes francophones en situation minoritaire (Dallaire, 2006; Freynet et Clément, 2015; Landry *et al.*, 2010; Pilote et Magnan, 2008). Pour ce qui est des quelques recherches portant sur l'identité linguistique des élèves du programme d'immersion française, elles révèlent que ces élèves ont tendance à éviter de s'identifier comme étant bilingues, car ils sous-estiment leurs compétences linguistiques (Roy, 2012; Roy et Galiev, 2011). Il est à noter que les chercheurs adoptent rarement un angle comparatif pour analyser les choix d'identités linguistiques des élèves d'écoles d'immersion et francophones d'une même province. Sans ignorer les différences entre ces groupes d'élèves, une approche inclusive de la francophonie suggère qu'il est possible et même souhaitable de considérer que ces deux groupes contribuent à la francophonie canadienne (Marshall et Laghzaoui, 2012). Ainsi, la présente recherche vise à mieux comprendre les identités linguistiques des jeunes Manitobains provenant d'écoles francophones et de programmes d'immersion française en répondant à la question suivante : comment les adolescentes et les adolescents manitobains provenant d'écoles secondaires d'immersion française et francophones au Manitoba décrivent-ils leur identité linguistique? Avant

de présenter les étapes de cette recherche, il sera important de définir l'identité linguistique.

## IDENTITÉ LINGUISTIQUE

Le cadre conceptuel de cette recherche repose sur une définition de l'identité linguistique qui se veut à la fois dynamique (Bourhis, 2011; Norton, 2008), complexe (Dallaire, 2008; Gérin-Lajoie, 2001; Landry *et al.*, 2010), influencée par le contexte scolaire (Apple, 2013; Freeman Field, 2008), assujettie à des relations de pouvoir (Bourdieu, 1991) et relevant ultimement d'un choix (Faircloth, 2012).

### Choix

Selon Faircloth (2012), l'identité est conçue pratiques et de choix personnels situés dans un contexte particulier. Ainsi, une personne qui parle plus d'une langue a plus d'un choix d'identités linguistiques. D'ailleurs, le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue peut également offrir de nouveaux choix d'identités linguistiques. À titre d'exemple, quand une personne se définit en tant que bilingue au lieu de francophone, ce qui motive cette décision peut être révélateur d'un contexte social particulier. Ainsi, les choix identitaires des adolescentes et des adolescents bilingues ou plurilingues sont particulièrement importants à étudier. Premièrement, ils sont conscients de leur identité linguistique, ce qui n'est souvent pas le cas chez les personnes unilingues (May, 2012). De plus, l'adolescence, en particulier, est une période importante de la négociation identitaire (Bourgeois *et al.*, 2009) durant laquelle les adolescentes et les adolescents, qui passent davantage de temps entre amis, commencent à développer des identités distinctes de celles de leurs parents (Heath, 2008). D'ailleurs, Pilote et Magnan (2008) ont remarqué que certains francophones issus de milieux minoritaires au Canada vivent un « état d'ambivalence identitaire » à l'adolescence, ce qui pousse certains à « bricoler » une identité linguistique individuelle qui ne se conforme pas aux frontières linguistiques traditionnelles (p. 190). Cette négociation identitaire se déroule dans la vie quotidienne de l'adolescente ou de l'adolescent, qui passe bon nombre d'heures à l'école.

### Contexte scolaire

Selon Apple (2013), l'éducation et les contextes scolaires particuliers forment une partie centrale de l'identité des élèves. Cela est vrai pour l'éducation en général, mais le contexte scolaire semble ajouter un niveau de complexité à l'identité linguistique lorsque le mandat de l'école est la préservation ou l'apprentissage d'une langue minoritaire. Puisqu'il existe un lien entre une forte identité linguistique et la valorisation ainsi que l'utilisation de la langue minoritaire (Freeman Field, 2008), il n'est pas

surprenant que les écoles francophones en milieu minoritaire se concentrent sur la construction identitaire (Robert, 2018). Ainsi, Freeman Field (2008) est d'avis que les programmes scolaires bilingues ajoutent à la complexité dans la négociation identitaire parce que cette dernière se déroule de façon bilingue ou plurilingue.

## Complexe et dynamique

L'identité linguistique telle qu'une personne la définit par rapport à celle qui lui est attribuée par les autres complexifie la situation. Par exemple, une personne bilingue peut se dire francophone, mais peut être catégorisée comme étant anglophone par d'autres. En effet, l'étude qualitative de Lamoureux (2012) montre la différence entre les choix identitaires des jeunes Franco-Ontariens et la manière dont ils sont perçus par les autres au niveau post-secondaire. Elle a constaté que, dans leurs communautés respectives, les jeunes s'identifient comme étant francophones. Par contre, lorsque ces jeunes arrivent à l'université, cette identité est remise en question par d'autres, ce qui fait en sorte que certains choisissent de redéfinir leur identité linguistique et de s'identifier comme étant bilingues (Lamoureux, 2012). Cela démontre à quel point l'identité linguistique est complexe et assujettie à son contexte social.

La recherche de Lamoureux (2012) explique la nature complexe de l'identité et montre aussi que celle-ci est dynamique, c'est-à-dire qu'elle peut changer selon le temps et le contexte (Norton, 2008). Lorsqu'une identité est remise en question, parfois en raison d'un accent, la personne peut vouloir mettre de l'avant une autre facette de son identité, comme le montrent les adolescentes et les adolescents franco-ontariens de la recherche de Lamoureux (2012). Bourhis (2011) note aussi que ce sont les minorités linguistiques qui sont davantage portées à être transformées par leurs contacts avec le groupe majoritaire, indiquant que la nature dynamique de l'identité est influencée par le contexte. Ainsi, l'identité linguistique peut changer selon le contexte et selon une évaluation d'autrui, ce qui témoigne de sa nature dynamique.

Le concept d'hybridité linguistique est également important, car se dire bilingue au lieu de francophone ou anglophone, c'est choisir une identité hybride, essentiellement une identité complexe ou mixte. L'hybridité linguistique est définie comme étant le mélange de deux identités linguistiques qui créent une nouvelle identité distincte (Dallaire, 2006). Étant donné que ceux qui parlent plus d'une langue ont plus d'options linguistiques, il est important de noter qu'une facette de l'identité est souvent mise de l'avant parce qu'elle est perçue comme étant plus avantageuse.

## Relations de pouvoir

Au Canada, l'anglais et le français ont chacun le statut de langue officielle. Par contre, démographiquement, l'anglais domine. Le bilinguisme (anglais/français) possède

ainsi un statut élevé, ou un certain capital linguistique. Le capital linguistique est associé aux individus qui parlent les langues ayant un statut élevé dans une société quelconque (Bourdieu, 1991). Ainsi, les locuteurs de ces langues ont souvent accès à des avantages économiques tels que de meilleures possibilités d'emploi et l'exercice d'un pouvoir politique et social tout simplement en raison de leurs compétences linguistiques (Bourdieu, 1979; Morrison et Lui, 2000). Le bilinguisme (anglais/français) au Canada est non seulement associé au succès économique (Riches et Curdt-Christiansen, 2011), mais permet aussi une circulation fluide à travers le pays (Groff, Pilote et Vieux-Fort, 2016), ce qui contribue à son attrait.

Si l'identité bilingue est privilégiée chez les adolescentes et les adolescents bilingues, elle l'est peut-être en raison de ces avantages. Il est également possible qu'une personne préfère une identité hybride s'il existe des conflits entre les groupes linguistiques (Bourgeois *et al.*, 2009). Au Canada, les rapports entre francophones et anglophones «ne sont pas toujours harmonieux» (Bernard Barbeau, 2017, p. 84). Pour un Canadien qui parle le français et l'anglais, une identité hybride peut être une façon d'éviter de choisir entre deux groupes linguistiques. En effet, Landry *et al.* (2010) ont noté que certains adolescents et adolescentes francophones en milieu minoritaire préfèrent se dire bilingues parce qu'ils ressentent à la fois une appartenance au groupe francophone, mais reconnaissent tout de même l'importance de l'anglais dans leur vie quotidienne. Au Canada, l'hybridité linguistique est alors un choix identitaire attirant pour les individus qui peuvent la clamer. Afin de mieux comprendre et de décrire les identités linguistiques des adolescentes et des adolescents francophones, il était important de leur accorder une voix.

## MÉTHODOLOGIE

De manière globale, ma recherche portait sur les paysages linguistiques de trois écoles secondaires à Winnipeg (Manitoba) dans lesquelles le français est la langue d'enseignement : une école secondaire francophone, une école secondaire à simple voie et une école secondaire à double voie. Afin de bien comprendre ces contextes scolaires, j'ai effectué deux entrevues semi-dirigées enregistrées auprès d'un échantillon de 37 élèves se portant volontaires et âgés de 15 à 17 ans. La première entrevue semi-dirigée, qui cherchait à comprendre l'expérience éducationnelle de l'élève, a eu lieu en février et mars 2016, et a duré entre 30 et 70 minutes. Les questions portaient notamment sur les attitudes et les idéologies langagières, l'emploi des langues, le profil linguistique et l'identité linguistique (Gorter et Cenoz, 2015). Les données de ce texte sont tirées de cette première entrevue. En particulier, les résultats qui suivent sont en réponse à la question d'entrevue suivante : quand tu penses aux langues que tu parles, de quelle façon t'identifies-tu et pourquoi? (francophone, anglophone, bilingue, etc.?) (voir le protocole d'entrevue en annexe). Les élèves devaient décrire leur identité linguistique et expliquer leur choix. Même si j'avais fourni certains exemples afin de mieux définir le concept d'identité linguistique pour les élèves, ils

étaient libres de choisir ou même d'inventer leur propre identité. L'analyse qualitative des données, effectuée à l'aide de NVivo 11 et suivant la méthode de Yin (2011), a permis de faire ressortir le thème principal de l'identité linguistique contenant 24 sous-catégories. Chacune des sous-catégories inclut un minimum de 35 références ou de citations directes des participants.

## RÉSULTATS

Parmi tous les groupes d'élèves, l'identité linguistique qui semble le mieux correspondre aux adolescentes et aux adolescents était l'identité bilingue. Au secondaire francophone, il y a plusieurs élèves qui se définissent comme étant Francophones ou Franco-Manitobains, mais qui avouent que l'identité bilingue représente mieux leurs habiletés linguistiques. Le tableau suivant représente les choix d'identités linguistiques des élèves et est organisé selon les contextes scolaires (DSFM = secondaire francophone, SV = secondaire simple voie, DV = secondaire double voie). Lorsqu'un participant choisit une identité mixte, par exemple, bilingue/franglaise, chacune de ces identités est comptabilisée 0,5 fois. Il est important de noter qu'aucun élève provenant de l'école à double voie n'a choisi une identité mixte. Le phénomène de description de plus d'une facette de son identité est le plus prononcé chez les élèves de l'école francophone, car 6 participants sur 12 s'identifient de plus d'une façon. À l'école à simple voie, 4 participants sur 11 se sont définis de manière hybride.

Tableau 3. **Identités linguistiques des élèves et leur contexte scolaire**

| Identité linguistique | DSFM (N = 12) | SV (N = 11) | DV (N = 14) |
|---|---|---|---|
| Bilingue | 5,5 | 8,5 | 12 |
| *Bilingual and a half* | 0 | 1 | 0 |
| Francophone | 3 | 0,5 | 0 |
| Franco-manitobaine | 0,5 | 0,5 | 0 |
| *Franglaise* | 0,5 | 0 | 0 |
| Trilingue | 1,5 | 0,5 | 0 |
| Plurilingue | 1 | 0 | 0 |
| Anglophone | 0 | 0 | 2 |

En plus de s'identifier à une identité linguistique, les élèves ont également décrit la raison pour laquelle ils avaient choisi cette identité. Leurs raisonnements seront analysés en fonction de la définition de l'identité linguistique, qui constitue un choix, ainsi qu'en fonction du fait qu'elle est influencée par le contexte scolaire, qu'elle est dynamique et complexe, et qu'elle est assujettie aux relations de pouvoir.

## DISCUSSION

### Choix

Les résultats indiquent une préférence pour l'identité bilingue dans tous les contextes. Les élèves justifient leur choix en décrivant cette identité comme une identité inclusive qui représente mieux leurs compétences linguistiques. En effet, comme Luc (SV) l'indique, l'identité bilingue représente bien son identité hybride : « Je suis francophone, mais je suis aussi anglophone, alors je parle les deux langues, alors je suis bilingue. » Pour certains, afin de s'identifier comme étant francophones ou Franco-Manitobains, ils devaient avoir des parents francophones ou, plus précisément, « l'ADN francophone » (Léonore, SV). Pourtant, l'identité bilingue ne semble pas sous-entendre cet aspect. Ayla (SV) explique que même si ses parents ne sont ni francophones ni anglophones, elle peut clamer une identité bilingue (français/anglais) en raison de son éducation dans le programme d'immersion française.

Plusieurs ont également justifié leur choix d'identité linguistique en raison de leurs compétences linguistiques dans les deux langues. Ils se croient capables de soutenir une conversation ou de pouvoir lire et écrire dans les deux langues. Pour d'autres encore, la définition bilingue sous-entend une utilisation régulière de chaque langue. Ainsi, l'identité bilingue décrit bien leurs compétences linguistiques. Par exemple, « *I think I speak fluently enough in both languages to consider myself bilingual more than just an Anglophone or a Francophone… two languages English, French, there's no language that's more dominant than the other*[3] » (Apollo, DSFM). Au Canada, le mythe voulant qu'être bilingue signifie l'unilinguisme double existe (Heller, 2002). Cette idéologie dicte qu'il faut avoir une compétence linguistique semblable à un unilingue, et standardisée dans les deux langues. Bien que certains élèves, comme Apollo (DSFM), trouvent qu'ils ont cette compétence, d'autres encore ne se voient pas à la hauteur.

En effet, certains choisissent de se définir plutôt en tant qu'anglophones au lieu de bilingues en raison de leurs compétences linguistiques qu'ils jugent limitées en français. D'autres encore évitent les identités francophone ou franco-manitobaine parce qu'ils croient qu'elles réfèrent à un groupe culturel. Par exemple, Frances (DT) explique son choix d'identité linguistique en s'opposant aux autres francophones et en déclarant que ses compétences linguistiques en français ne sont pas assez fortes pour lui permettre de s'identifier à eux : « *Probably anglophone, I'm not super comfortable like I'm nothing like a francophone… I'm not super strong like I wouldn't brag about how I speak such good French*[4]. » Même si l'objectif de la recherche n'était

**3**. Traduction libre : « Je pense que je suis assez à l'aise dans les deux langues pour pouvoir me définir comme étant bilingue, plus que juste un anglophone ou un francophone... deux langues, anglais, français, il n'y a pas une langue qui est plus dominante que l'autre » (Apollo, DSFM).

**4**. Traduction libre : « Probablement anglophone, je ne suis vraiment pas à l'aise, comme je ne suis pas du tout comme un francophone... Je ne suis pas très forte, comme je ne me vanterais jamais du fait que je parle bien le français » (Frances, DV).

pas de valider leur niveau de langue, peu importe le niveau réel, la perception que la compétence linguistique n'est pas suffisante dans une langue peut mener à un rejet de certaines identités linguistiques.

De plus, l'identité bilingue, au sens large et inclusif, permet souvent des variances créatives telles que *bilingual and a half* (Léonore, SV) ou bilingue/franglaise (Christian, DSFM). Christian (DSFM) justifie son choix: «[…] bilingue et comme franglais parce que je parle en français *but then* je dis beaucoup de mots en anglais dans même temps so[5]». On voit même dans cette citation à quel point cette identité est hybride et lui permet une alternance fluide entre les deux langues comme s'il n'en parlait qu'une seule. La nature qualitative de cette recherche soulève ce genre de particularités personnelles qui font preuve de bricolage (Pilote et Magnan, 2008). Un participant, Jonathan (DSFM), indique même que les sondages qu'il a remplis par le passé n'offraient pas suffisamment de choix identitaires. Il affirme avoir coché l'identité francophone alors qu'il aurait voulu se définir en tant que trilingue. Ainsi, les choix d'identités linguistiques sont des choix (Faircloth, 2012), mais seulement à un certain point. Il reste que ces choix sont certainement influencés par le contexte.

Parmi ceux qui ont choisi l'identité francophone et franco-manitobaine, le raisonnement revient à un sens d'appartenance à une communauté ou à une école, et à une identité culturelle. Par exemple, en définissant l'identité franco-manitobaine, Elektra (DSFM) accorde une importance à la culture: «[…] franco-manitobaine ce serait toute la culture reliée au Manitoba, les Franco-Manitobains.» Tout comme certains se voient comme faisant partie de ce groupe, d'autres rejettent l'idée en raison du fait qu'ils ne partagent pas cette culture. Par exemple, «*I'm not Franco-Manitoban because I feel like you kind of have to be born into that and it's like a culture*[6]» (Zara, SV). La définition de Zara (SV) semble indiquer que pour elle, l'identité linguistique est liée à la culture. L'école joue également un rôle dans la construction identitaire, en particulier par rapport à l'identité franco-manitobaine.

## Contexte scolaire

L'école et le sens d'appartenance qui s'y développe exerce une certaine influence sur les choix linguistiques des élèves (Apple, 2013; Freeman Field, 2008). En particulier, plusieurs élèves se disent bilingues en raison du fait qu'ils suivent le programme d'immersion française. Pour les élèves de la division francophone, on voit à quel point certains ressentent un sens d'appartenance au groupe minoritaire évoqué par le fait même qu'ils fréquentent ce type d'école. De ce fait, «grandir dans une école francophone comme ils ont vraiment poussé *yeah* tu es Franco-Manitobaine,

5. Traduction libre: «[...] bilingue et comme franglais parce que je parle en français *mais là* je dis beaucoup de mots en anglais dans même temps alors» (Christian, DSFM).
6. Traduction libre: «Je ne suis pas Franco-Manitobaine parce que je me sens comme si tu dois presque être née entourée de cela, et c'est comme une culture» (Zara, SV).

tu es partie de notre communauté *so I guess* que ça *stick* avec moi[7] » (Senna, SV). Inversement, une raison d'éviter l'identité franco-manitobaine revient à son contexte scolaire : « *Because I don't go to a Franco-Manitoban school like the DSFM*[8] » (Gilbert, DV). En outre, lorsque certains élèves quittent la DSFM et font leur secondaire dans une école d'immersion française, ce choix scolaire peut influencer leur sens d'appartenance au groupe francophone. En effet, puisque le programme francophone, le programme d'immersion et le programme anglais au Manitoba sont tous des options de scolarisation publique, il peut y avoir une certaine fluidité entre les programmes. À titre d'exemple, « *I'm francophone but I mean since I don't go to DSFM anymore, it's like hard to call myself francophone*[9] » (Jomei, SV). Donc, le choix de l'école et les valeurs y étant véhiculées peuvent également influencer la façon dont les élèves se définissent linguistiquement. Or, pour ce groupe d'élèves, l'identité linguistique est véritablement un choix conscient qui peut être justifié.

Lorsque les francophones inscrivent leurs enfants dans des écoles francophones, cette identité linguistique est renforcée par l'école puisque les élèves font partie de cette communauté scolaire. Il va de soi que la construction identitaire est un but important de la division scolaire francophone, car elle a un rôle à jouer pour assurer la pérennité du groupe minoritaire (Landry et Forgues, 2007; Robert, 2018). Puisque aucun élève provenant de l'école francophone a choisi une identité anglophone, les efforts déployés en construction identitaire semblent avoir porté leurs fruits. Par contre, il convient de préciser que les élèves de la division francophone de cette étude ont majoritairement choisi une identité bilingue, et non une identité francophone.

## Complexe et dynamique

Les résultats de cette recherche concordent bien avec l'étude de Landry *et al.* (2010) sur le fait que l'identité bilingue peut décrire l'importance qu'un individu accorde à chacune des deux langues. Quant aux jeunes francophones du Manitoba qui font partie d'une minorité linguistique, il est possible qu'ils choisissent cette identité bilingue en raison des relations de pouvoir. Dès un jeune âge, ils sont exposés à l'anglais qui est la langue majoritaire de la province. Ainsi, ils sont plus portés à se définir en tant que locuteurs hybrides (Bourhis, 2011). Ce dernier point est alors appuyé par la présente recherche, compte tenu de la complexité des définitions provenant de l'école francophone en comparaison, en particulier, avec les définitions « simples » (seulement une identité choisie) de l'école à double voie.

**7**. Traduction libre : « grandir dans une école francophone comme ils m'ont vraiment encouragée de dire, oui tu es Franco-Manitobaine, tu es partie de notre communauté, alors je pense que ça reste avec moi » (Senna, SV).
**8**. Traduction libre : « parce que je ne vais pas à une école franco-manitobaine comme la DSFM » (Gilbert, DV).
**9**. Traduction libre : « Je suis francophone, mais je veux dire puisque je ne vais plus à la DSFM c'est comme difficile de me définir comme étant francophone » (Jomei, SV).

Au Manitoba, plusieurs participants expliquent ce sens d'appartenance aux deux groupes linguistiques. Mais, lorsqu'ils quittent la province, leur identité linguistique est souvent remise en question, comme les Franco-Ontariens de l'étude de Lamoureux (2012). Par exemple, une participante explique la manière dont son identité linguistique est remise en question lors d'un voyage d'échange étudiant en France :

> Ils pensaient que j'étais [une] anglophone qui apprenait le français, mais j'ai dit que ma première langue, c'est le français, puis ils avaient un peu [de] la difficulté à comprendre juste parce que mon accent était tellement différent par rapport à [le] leur (Lina, DSFM).

L'identité bilingue, une identité hybride (Dallaire, 2006), décrit bien l'appartenance à chacun des groupes linguistiques. Par contre, le fait même que les participantes et les participants accordent de l'importance à parler l'anglais et au bilinguisme indique qu'ils sont influencés par le statut majoritaire de l'anglais dans leur province, d'autant plus qu'à l'extérieur du contexte manitobain, cette identité hybride est évidente pour d'autres, ce qui mène parfois à la remise en question de l'aspect francophone de leur identité.

## Relations de pouvoir

À travers les contextes scolaires étudiés, la préférence notée pour l'identité bilingue s'explique aussi par un sentiment d'appartenance à un groupe qui est large et inclusif (Freynet et Clément, 2015). Le propre jugement de leurs compétences linguistiques dans les deux langues agit aussi d'influence. Par contre, certains vont tout de même se définir comme étant bilingues en raison du capital linguistique associé au bilinguisme (français/anglais) au Canada, même s'ils remettent en question leur compétence en français (Valenti, 2014).

Malgré la popularité de l'identité bilingue au sein des trois contextes scolaires, les justifications de ce choix identitaire diffèrent surtout entre les élèves provenant de l'école francophone et ceux des deux programmes d'immersion. D'une part, les élèves de l'école francophone justifient leur identité bilingue par le fait qu'elle les décrit davantage. En ce qui a trait au programme d'immersion, plusieurs élèves justifient leur choix en faisant référence à leurs compétences linguistiques. Parler le français est une de leurs habiletés notables. Ces compétences linguistiques les différencient de la population majoritairement anglophone et unilingue, ce qui augmente le capital linguistique du français.

En dépit de cette attraction vers le français qui influence possiblement leur choix identitaire, la majorité des élèves du programme d'immersion affirment qu'ils ne choisiraient pas l'identité francophone, et certains évitent même l'identité bilingue. Faire partie d'un programme d'immersion française ne leur assure pas une place

parmi les individus qui se considèrent bilingues. Tout comme d'autres recherches l'ont montré, certains élèves évitent l'identité bilingue en raison d'une autoévaluation négative de leurs compétences linguistiques (Mougeon et Rehner, 2015; Roy, 2012). Pour eux, il y a une distinction claire entre apprendre ou parler le français à l'école et faire partie d'un groupe linguistique minoritaire. Pourtant, plusieurs participantes et participants n'ont aucun héritage anglophone, mais, curieusement, cela ne les empêche pas de se définir comme étant anglophones. Ce phénomène s'explique possiblement en raison du capital linguistique associé à l'anglais, ayant une importance au niveau provincial et mondial. Tout comme les unilingues anglophones, peu importe leurs origines, parler l'anglais est un fait qui est tenu pour acquis et rarement contesté (May, 2012). Or, malgré les similarités entre les choix d'identités linguistiques à travers les trois contextes scolaires, il existe une différence entre les justifications de ces identités qui s'explique en partie par le contexte scolaire dans lequel ils apprennent le français et par leurs expériences personnelles.

## CONCLUSION

En conclusion, les résultats de cette recherche semblent appuyer la popularité croissante de l'identité bilingue constatée chez des adolescentes et des adolescents francophones vivant en milieu minoritaire. Par contre, cette identité est aussi très populaire chez les adolescentes et les adolescents rencontrés dans le cadre de cette recherche et provenant des écoles secondaires d'immersion. Il reste alors à étudier de nouveau le contexte local et national afin d'expliquer davantage ce phénomène. L'identité bilingue est dotée d'un statut officiel et privilégié, et c'est ainsi une identité que seule une minorité de la province du Manitoba peut oser s'approprier. Malgré cette exclusivité, les élèves des trois contextes scolaires pouvaient se voir et se définir ainsi en raison de la perception neutre et inclusive que l'identité bilingue évoquait pour eux. Le concept d'identité linguistique, perçu par les élèves, peut être lié à la culture, à la compétence linguistique, à l'héritage et au choix scolaire. Ces élèves démontrent alors que l'identité bilingue est complexe et dynamique.

Cette recherche visait à mieux comprendre les identités linguistiques des adolescentes et des adolescents qui étudient en français au Manitoba en accordant une importance aux autodéfinitions et aux justifications des élèves. Le fait que l'étude n'offre pas une perspective générale de la situation provinciale ni de perspectives générales sur un programme scolaire particulier constitue une limite. Toutefois, accorder une voix aux élèves et les impliquer dans la recherche à leur sujet est important. Bien que l'éducation promeuve une pédagogie centrée sur l'élève et que les relations avec les élèves soient considérées comme primordiales (Crumly, 2014), il existe peu de recherches participatives avec les élèves et de recherches dans lesquelles on valorise les perspectives des élèves (Hands, 2014; Nieto, 2010). Pour vraiment répondre aux besoins des élèves, il faut commencer par les écouter activement, leur permettre de partager leurs besoins et être prêts à s'adapter en conséquence.

## Références bibliographiques

ALLISON, D. J. (2015). School choice in Canada: Diversity along the wild–domesticated continuum. *Journal of School Choice*, *9*(2), 282-309. Repéré à https://doi.org/10.1080/15582159.2015.1029412.

APPLE, M. (2013). *Can education change society?* New York, NY : Routledge, Taylor & Francis Group.

BERNARD BARBEAU, G. (2017). Disqualification d'autrui, disqualification de soi : l'auto-dévaluation chez les Québécois francophones. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (8), 83-101. https://doi.org/10.7202/1040312ar.

BIGOT, D. (2019). Pratiques et identités (socio)linguistiques en Ontario français. *Travaux de linguistique*, *78*(1), 93-116.

BOURDIEU, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *30*(1), 3-6.

BOURDIEU, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

BOURGEOIS, D. Y., BUSSERI, M. A. et ROSE-KRASNOR, L. (2009). Ethnolinguistic identity and youth activity involvement in a sample of minority Canadian Francophone youth. *Identity*, *9*(2), 116-144. Repéré à https://doi.org/10.1080/15283480802669879.

BOURHIS, R. Y. (2011). Bilingual communication in Montreal: Some matched-guise studies. *Canadian Issues*, 45-53.

CRUMLY, C. (2014). *Pedagogies for student-centered learning: Online and on-ground*. Minneapolis, MN : Fortress Press.

DALLAIRE, C. (2006). 'I am English too': Francophone youth hybridities in Canada. Dans P. Nilan et C. Feixa (dir.), *Global youth?: Hybrid identities, plural worlds* (p. 32-52). New York, NY : Routledge.

DALLAIRE, C. (2008). La stabilité des discours identitaires et la représentation de la culture dans la reproduction de l'appartenance francophone chez les jeunes. *Francophonies d'Amérique*, (26), 357-381. Repéré à https://doi.org/10.7202/037989ar.

FAIRCLOTH, B. S. (2012). "Wearing a mask" vs. connecting identity with learning. *Contemporary Educational Psychology*, *37*(3), 186-194. Repéré à **https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.12.003**.

FREEMAN FIELD, R. (2008). Identity, community and power in bilingual education. Dans N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (p. 1539-1551). Springer US.

FREYNET, N. et CLÉMENT, R. (2015). Bilingualism in minority settings in Canada: Integration or assimilation? *International Journal of Intercultural Relations*, *46*, 55-72. Repéré à **https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.023**.

GÉRIN-LAJOIE, D. (2001). Identité bilingue et jeunes en milieu francophone minoritaire : un phénomène complexe. *Francophonies d'Amérique*, (12), 61-69.

GOLDBERG, E. et NOELS, K. (2006). Motivation, ethnic identity, and post-secondary education language choices of graduates of intensive French language programs. *The Canadian Modern Language Review – La Revue canadienne des langues vivantes*, *62*(3), 423-447.

GORTER, D. et CENOZ, J. (2015). The linguistic landscapes inside multilingual schools. Dans B. Spolsky, M. Tannenbaum et O. Inbar (dir.), *Challenges for language education and policy: Making space for people* (p. 151-169). New York, NY : Routledge.

Gouvernement du Canada (2013). La population de la minorité selon la première langue officielle parlée (Données du recensement de 2011). Repéré à **https://www.canada.ca/fr/secretariat-conseil-tresor/services/valeurs-ethique/langues-officielles/population-minorite-premiere-langue-officielle-parlee-donnees-recensement-2011.html**.

GROFF, C., PILOTE, A. et VIEUX-FORT, K. (2016). "I am not a francophone": Identity choices and discourses of youth associating with a powerful minority. *Journal of Language, Identity & Education*, *15*(2), 83-99. **https://doi.org/10.1080/15348458.2015.1137476**.

HANDS, C. M. (2014). Youth perspectives on community collaboration in education: Are students innovative developers, active participants, or passive observers of collaborative activities? *School Community Journal*, *24*(1), 69-97.

HEATH, S. B. (2008). Language socialization in the learning communities of adolescents. Dans N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (vol. 8 : Language socialization, p. 2779-2792). Springer US.

HELLER, M. (2002). Globalization and the commodification of bilingualism in Canada. Dans D. Block et D. Cameron (dir.), *Globalization and language teaching* (p. 47-63). Londres, Royaume-Uni : Routledge.

LAMOUREUX, S. (2012). 'My parents may not be French sir, but I am': Exploration of linguistic identity of Francophone bilingual youth in transition in multicultural, multilingual Ontario. *International Journal of Multilingualism*, *9*(2), 151-164. https://doi.org/10.1080/14790718.2011.644557.

LANDRY, R., ALLARD, R. et DEVEAU, K. (2010). *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire* [rapport de recherche]. Gatineau, Québec : Patrimoine Canada et Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

LANDRY, R. et FORGUES, É. (2007). Official language minorities in Canada: An introduction. *International Journal of the Sociology of Language*, *2007*(185), 1-9.

MARSHALL, S. et LAGHZAOUI, G. (2012). Langues, identités et francophonie chez des étudiants universitaires issus de l'immersion française à Vancouver, au Canada. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, *68*(2), 216-233.

MAY, S. (2012). *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism and the politics of language* (2e éd.). New York, NY : Routledge.

MORRISON, K. et LUI, I. (2000). Ideology, linguistic capital and the medium of instruction in Hong Kong. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *21*(6), 471-486. Repéré à https://doi.org/10.1080/01434630008666418.

MOUGEON, F. et REHNER, K. (2015). Engagement portraits and (socio)linguistic performance: A transversal and longitudinal study of advanced L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, *37*(3), 425-456. Repéré à https://doi.org/10.1017/S0272263114000369.

NIETO, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (éd. du 10e anniversaire). New York, NY : Teachers College Press.

NORTON, B. (2008). Identity, language learning, and critical pedagogies. Dans N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (p. 1811-1823). Springer US.

PILOTE, A. et MAGNAN, M.-O. (2008). L'éducation dans le cadre de la dualité linguistique canadienne. Quels défis pour les communautés en situation minoritaire? *Canadian Issues*, 47-63.

PILOTE, A. et MAGNAN, M.-O. (2012). La construction identitaire des jeunes francophones en situation minoritaire au Canada : négociation des frontières linguistiques au fil du parcours universitaire et de la mobilité géographique. *Canadian Journal of Sociology*, *37*(2), 169-195. Repéré à **https://doi.org/10.29173/cjs11787**.

RICHES, C. et CURDT-CHRISTIANSEN, X. L. (2011). A tale of two Montreal communities: Parents' perspectives on their children's language and literacy development in a multilingual context. *The Canadian Modern Language Review*, *64*(4), 525-555. Repéré à **https://doi.org/10.3138/cmlr.66.4.525**.

ROBERT, S. (2018). *Construction identitaire en milieu minoritaire : perceptions des étudiants en Faculté d'éducation quant à leur cheminement et au rôle qu'ils sont appelés à jouer auprès des élèves dans les écoles francophones au Manitoba* (mémoire de maîtrise, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba). Repéré à **https://mspace.lib.umanitoba.ca/xmlui/bitstream/handle/1993/33428/M%c3%a9moire_SRobert.pdf?sequence=1&isAllowed=y**.

ROY, S. (2012). Qui décide du meilleur français? Représentations des variétés linguistiques du français en immersion. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, *15*(1), 1-19.

ROY, S. et GALIEV, A. (2011). Discourses on bilingualism in Canadian French immersion programs. *Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, *67*(3), 351-376.

VALENTI, E. (2014). "Nous autres c'est toujours bilingue anyways": Code-switching and linguistic displacement among bilingual Montréal students. *American Review of Canadian Studies*, *44*(3), 279-292. Repéré à **https://doi.org/10.1080/02722011.2014.939423**.

YIN, R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York, NY : Guilford Press.

## ANNEXE

### Questions sur l'identité linguistique de la première entrevue semi-dirigée

#### Linguistic identity/Identité linguistique

1. When you think about the languages you speak, how would you define yourself and why? (Francophone, Anglophone, bilingual…?) *Quand tu penses aux langues que tu parles, de quelle façon t'identifies-tu et pourquoi? (francophone, anglophone, bilingue…?)*

2. How are students from French immersion/DSFM schools different from you and your school friends? *De quelles façons est-ce que les élèves des écoles d'immersion/de la DSFM sont différents de toi et tes amis scolaires?*

3. Thinking about people outside of school, in what ways do you resemble Francophones? And Anglophones? *En pensant aux gens à l'extérieur de l'école, de quelles façons ressembles-tu aux francophones? Et aux anglophones?*

4. Do you think you have an accent in any one of your languages? *Penses-tu avoir un accent dans une des langues que tu parles?* Is there anything you would like to add? *Est-ce qu'il y a quelque chose que tu voudrais ajouter?*