Document généré le 13 août 2025 12:04

Canadian Journal of Education
Revue canadienne de l'éducation

« Est-ce que je suis assez bonne pour être ici ? » : anxiété langagière et discrimination linguistique en contexte scolaire québécois

Marie-Odile Magnan, Roberta de Oliveira Soares, Kelly Russo, Catherine Levasseur et Jeanne Dessureault

Volume 45, numéro 1, printemps 2022

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1088508ar
DOI : https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.5023

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Canadian Society for the Study of Education

ISSN

0380-2361 (imprimé)
1918-5979 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Magnan, M.-O., de Oliveira Soares, R., Russo, K., Levasseur, C. & Dessureault, J. (2022). « Est-ce que je suis assez bonne pour être ici ? » : anxiété langagière et discrimination linguistique en contexte scolaire québécois. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, *45*(1), 128–155. https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.5023

Résumé de l'article

Cette étude qualitative décrit les expériences vécues par des étudiants universitaires québécois (n = 18) dont les parents sont nés en Amérique latine, tout au long de leur parcours éducatif. L'analyse révèle l'existence d'une frontière entre ceux qu'ils nomment les Québécois francophones et les autres. Pour eux, cette frontière axée sur une différence linguistique — souvent attribuée à leur accent — les amène à ressentir de l'anxiété langagière et de la discrimination linguistique. Ils relatent que le système éducatif ne prendrait pas suffisamment en compte leurs difficultés. La conclusion identifie des pistes d'intervention valorisant le plurilinguisme pour favoriser leur inclusion.

© Canadian Society for the Study of Education, 2022

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

« Est-ce que je suis assez bonne pour être ici ? » : anxiété langagière et discrimination linguistique en contexte scolaire québécois

Marie-Odile Magnan
Université de Montréal

Roberta de Oliveira Soares
Université de Montréal

Kelly Russo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Catherine Levasseur
Université d'Ottawa

Jeanne Dessureault
Université de Montréal

Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation 45:1 (2022)
**©2022 Canadian Society for the Study of Education/
Société canadienne pour l'étude de l'éducation**
www.cje-rce.ca

Résumé

Cette étude qualitative décrit les expériences vécues par des étudiants universitaires québécois (n = 18) dont les parents sont nés en Amérique latine, tout au long de leur parcours éducatif. L'analyse révèle l'existence d'une frontière entre ceux qu'ils nomment les Québécois francophones et les autres. Pour eux, cette frontière axée sur une différence linguistique — souvent attribuée à leur accent — les amène à ressentir de l'anxiété langagière et de la discrimination linguistique. Ils relatent que le système éducatif ne prendrait pas suffisamment en compte leurs difficultés. La conclusion identifie des pistes d'intervention valorisant le plurilinguisme pour favoriser leur inclusion.

Mots-clés : jeunes, expériences scolaires, discrimination linguistique, immigration, Amérique latine, Québec, Canada

Abstract

This qualitative study documents the experiences of Quebec university students (18) whose parents were born in Latin America, throughout their educational journey. The analysis reveals the existence of a boundary between those they call French-speaking Quebecers and the others. For them, this boundary based on a linguistic difference—often attributed to their accent—leads them to experience language anxiety and linguistic discrimination. They report that the education system does not take sufficient account of their difficulties. To conclude, paths of intervention promoting plurilingualism are identified to promote their inclusion.

Keywords: youth, school experiences, linguistic discrimination, immigration, Latin America, Quebec, Canada

Introduction

Des immigrants d'Amérique latine sont admis chaque année au Québec et constituent le deuxième groupe ethnolinguistique d'immigration récente. Quelque 65 % d'entre eux déclarent avoir vécu directement ou indirectement une situation de discrimination linguistique, principalement dans des situations en milieu de travail (Armony, 2017). L'accent semble être l'aspect le plus souvent autorapporté pour déclarer une discrimination linguistique, c'est-à-dire prononcer le français en tant que locuteur hispanophone. La situation socioprofessionnelle de ces immigrants est préoccupante en raison d'un décalage entre leur capital humain et social d'une part, et leur accès à l'emploi et leur revenu d'autre part. Les immigrants d'Amérique latine issus de pays hispanophones sont en effet plus susceptibles de vivre une situation de déqualification professionnelle à leur arrivée, en comparaison avec les immigrants issus de pays francophones ou anglophones (Wilson-Forsberg, 2014). Leur revenu est inférieur à celui de la population générale, et ils sont plus nombreux à se retrouver sous le seuil de la pauvreté (Lindsay, 2007). Dans les milieux scolaires, les jeunes dont les parents sont nés en Amérique latine, bien qu'ils forment un groupe très hétérogène[1], partagent certains défis. En comparaison avec d'autres groupes immigrants, ils auraient moins souvent le français comme langue maternelle ; ils auraient davantage besoin de soutien linguistique au secondaire ; ils auraient plus souvent intégré le secondaire avec un retard scolaire ; ils seraient davantage issus de familles ayant un indice socioéconomique faible ; et ils fréquenteraient en plus grand nombre une école en milieu défavorisé (Benoît, 2011). Ces conditions contribuent à réduire leur accès à une socialisation valorisant la poursuite d'études postsecondaires, ainsi que leur accès à des ressources informationnelles importantes sur les choix d'orientation subséquents. Au Canada, parmi l'ensemble des immigrants, les jeunes originaires d'Amérique latine sont les seuls qui auraient des aspirations scolaires plus faibles que le reste de la population (Finnie et Mueller, 2010). Ils auraient donc un profil plus fragilisé : cumul de difficultés, fort taux d'abandon ou d'interruption d'études, proportion plus élevée à la formation des adultes (signe qu'ils

1 Nous référons à la population d'origine latino-américaine (ou population latino-québécoise) en ciblant surtout, quoique non exclusivement, les personnes immigrantes en provenance des pays hispanophones d'Amérique latine. Plus loin dans l'article, dans la section méthodologique, nous discutons de ce choix d'étudier un groupe hétérogène de même que les débats qui y sont sous-jacents.

ne termineraient pas leurs études secondaires dans les établissements prévus pour les jeunes), surreprésentation chez les élèves en difficulté d'adaptation scolaire (Mc Andrew et al., 2011). Enfin, parmi ceux qui accèdent à l'université, un bon nombre ne décrochent pas leur diplôme (Turcotte, 2019).

Dans cet article, nous souhaitons dépasser ces constats quantitatifs en mettant en exergue la voix de ces jeunes afin de mieux comprendre les obstacles qui marquent leur vécu scolaire. Cette recherche exploratoire vise à comprendre l'expérience de ces jeunes à travers l'analyse de récits de vie rétrospectifs. Ancrée dans une approche interprétative-critique, cette étude décrit ainsi leurs expériences langagières et scolaires vécues tout au long de leur parcours, de l'école primaire jusqu'à l'université. Nous proposons, en conclusion, des pistes d'interventions qui pourraient favoriser leur inclusion et leur persévérance scolaire.

Contexte québécois

Dans les années 1960 à 1970, le Québec passe d'un processus de minorisation à un processus de « majorisation[2] » vis-à-vis des anglophones vivant au Québec. Les francophones du Québec, bien que majoritaires en nombre, ont été minorisés historiquement de la Conquête britannique de 1760 jusqu'aux années 1960, moment où ils se sont définis comme groupe « majoritaire ». Dans ce contexte, à partir des années 1970, la majorité francophone du Québec se préoccupe désormais d'intégrer les immigrants afin d'assurer sa survie linguistique dans un Canada majoritairement anglophone. La Commission royale d'enquête sur l'enseignement confirme que la majorité des nouveaux arrivants s'orientent vers la culture canadienne d'expression anglaise, et suggère de définir la communauté francophone comme une communauté d'accueil. Cette nouvelle préoccupation pousse le Québec, qui s'inquiète de la survie du français, à définir sa position en matière d'intégration des immigrants. La majorité francophone prône alors une communauté linguistique unilingue et ethniquement pluraliste (Lamarre, 2002). À mi-chemin entre un modèle d'intégration assimilationniste et un modèle multiculturel, l'approche interculturelle adoptée au Québec reconnait

2 Le processus de « majorisation » signifie le passage d'un statut de minorité en situation de moindre pouvoir (matériel et symbolique) à un statut de majorité associé aux pouvoirs des groupes majoritaires (Mc Andrew, 2010).

l'apport des groupes minoritaires tout en souhaitant la préservation du français comme langue commune de la vie publique. Cette approche reflète, sur le plan du discours officiel, le souhait de la majorité francophone de rester fidèle à ses origines et à son projet culturel collectif tout en intégrant l'ensemble de la société dans une optique de rapprochement interculturel. Divers plans d'action, politiques et documents gouvernementaux renvoient à un modèle interculturel de gestion de la diversité à partir des années 1980, comme la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998). Cette politique considère l'éducation interculturelle comme cadre normatif d'adaptation du système scolaire québécois à la diversité ethnoculturelle à partir de trois principes généraux : l'égalité des chances ; la maitrise du français, langue commune de la vie publique ; et l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste.

Dans son désir d'assurer la pérennité du fait français et d'accueillir les immigrants au sein de la communauté francophone majoritaire, le gouvernement du Québec adopte en 1977 la *Charte de la langue française* (RLRQ c C-11), ou loi 101, dont l'objectif est de faire du français la langue de l'État et de la Loi, la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires. Les élèves du Québec inscrits dans un établissement scolaire public doivent dorénavant fréquenter l'école de langue française, à l'exception des « ayants droit », au sens de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982), qui peuvent continuer de fréquenter les écoles de langue anglaise. En effet, la loi 101 n'accorde l'accès aux établissements du réseau d'enseignement public de langue anglaise qu'aux élèves dont au moins un parent a fréquenté une école du réseau anglophone au Québec ou au Canada. Ainsi, cette loi linguistique contraint les immigrants arrivés après 1977 d'inscrire leurs enfants dans les écoles primaires et secondaires publiques de langue française. Pour ce qui est du secteur scolaire postsecondaire, les élèves peuvent se diriger dans un établissement francophone ou anglophone, que ce soit en formation des adultes, professionnelle, au collégial ou à l'université, puisque ces établissements d'enseignement ne sont pas assujettis à la loi 101. En somme, la loi 101 a fait de l'école de langue française publique l'espace commun de scolarisation pour les élèves issus de l'immigration et ceux de la majorité francophone.

Malgré l'accueil de la diversité ethnoculturelle et linguistique dans ses établissements scolaires et un processus de « majorisation » vécu par les francophones du Québec depuis les années 1970 vis-à-vis des anglophones, il reste que les francophones se perçoivent comme une « majorité fragile » (Mc Andrew, 2010), ressentant un sentiment

d'injustice et d'anxiété en tant que minorité linguistique au Canada et en Amérique du Nord. Cette « majorité fragile » craint de voir réduits ses privilèges linguistiques acquis depuis les années 1960 au Québec. Dans ce contexte, des rapports de pouvoir tendus entre la majorité et les groupes minorisés encadrent les interactions sociales dans l'espace éducatif.

Inégalités scolaires et immigration

Selon les enquêtes internationales, les jeunes nés de parents immigrants réussissent généralement moins bien à l'école que leurs pairs dont les parents sont natifs du pays d'accueil (Dronkers et van der Velden, 2013). Les populations les plus « vulnérables » sont celles qui conjuguent une immigration récente et un capital scolaire faible des parents. Dans la plupart des pays européens, les élèves nés de parents immigrants proviennent de familles ayant un statut socioéconomique et un niveau d'études moins élevés que leurs pairs natifs. Par contraste, au Québec et plus largement au Canada, les caractéristiques socioéconomiques des élèves nés de parents immigrants sont relativement similaires à celles de leurs pairs dont les parents sont natifs du Canada (Picot et Hou, 2012). De plus, les performances scolaires de ces jeunes sont comparables, voire supérieures dans certains cas, à celles de leurs pairs dont les parents sont natifs du Canada (Hochschild et Cropper, 2010). Cet état de fait s'explique principalement par des politiques canadiennes d'immigration sélectives visant l'accueil d'immigrants qualifiés et hautement scolarisés. Toutefois, les jeunes nés de parents immigrants au Canada ne forment pas un groupe homogène, et certains groupes ont des résultats scolaires relativement plus faibles que l'ensemble (Abada et al., 2009 ; Kamanzi et al., 2018). À cet égard, plusieurs études menées au Québec révèlent que les jeunes dont les parents sont immigrés des régions suivantes ont des parcours scolaires fragiles et des taux de décrochage plus élevés que les autres élèves : Caraïbes et Afrique noire ; Amérique centrale et du Sud et Asie du Sud (Mc Andrew et al., 2015). Ces études quantitatives précisent que, même à capital économique et scolaire des parents comparable, un « résiduel », difficilement explicable, semble jouer sur ces taux de décrochage (Mc Andrew et al., 2015).

Quelques recherches quantitatives se sont penchées plus spécifiquement sur l'accès et la persévérance aux études supérieures chez les jeunes nés de parents

immigrants de manière globale, au Canada et au Québec. Elles témoignent que ces jeunes (première et deuxième générations d'immigration) accèdent davantage à l'université et ont des aspirations universitaires plus élevées que la troisième génération ou plus (Kamanzi et al., 2016), y compris ceux qui sont issus de milieux défavorisés ou qui ont rencontré des difficultés scolaires. Toutefois, des écarts liés à l'accès aux études universitaires selon le pays d'origine des parents, pour les première et deuxième générations, sont identifiés dans les enquêtes quantitatives : l'accès à l'université est élevé pour les étudiants ayant des parents d'origine européenne, anglo-saxonne et asiatique (Asie de l'Est, du Sud-Est), alors qu'il est plus faible pour leurs pairs ayant des parents nés dans les Caraïbes et en Amérique latine. En guise d'hypothèse, des recherches soutiennent que ces étudiants aux parcours plus fragiles peuvent intérioriser certaines expériences parentales, comme la déqualification, la non-reconnaissance des diplômes et le taux de chômage élevé, ce qui pourrait les amener à remettre en cause la valeur de l'investissement dans les études et à mettre en doute la possibilité de mobilité sociale offerte par l'université (Cardu, 2008).

Les recherches ont également révélé que les jeunes issus de divers pays d'Amérique latine disposeraient de moins d'informations sur les options d'orientation (Brown et al., 2003 ; Magnan et al., 2017). Ces jeunes sont davantage socialisés dans des établissements scolaires publics en milieu défavorisé, ce qui réduirait leur accès à une socialisation valorisant la poursuite d'études postsecondaires et leur accès à l'ensemble des ressources informationnelles pertinentes sur les choix d'orientation à venir. Or, il s'avère que la socialisation au secondaire exerce un impact sur la construction des aspirations aux études supérieures (Draelants, 2013) et sur la facilité ou la difficulté à naviguer de manière stratégique dans un système scolaire méritocratique favorisant le groupe majoritaire. Ainsi, des effets systémiques pourraient jouer sur l'accès de ces jeunes au postsecondaire et en particulier à l'université.

En somme, au Québec, la littérature scientifique semble pour l'instant dominée par des recherches sur les parcours scolaires et l'origine ethnoculturelle des jeunes. Ces analyses quantitatives disent identifier des obstacles, comme ceux du capital scolaire et économique des familles, de l'origine ethnoculturelle, etc. Cet angle d'approche, bien qu'éclairant, axe la focale sur les parcours scolaires des individus et leur « origine » ; il comporte le risque d'essentialiser les inégalités selon le pays de provenance. Il permet, certes, de faire des constats, mais il peut contribuer à entretenir une pensée

déficitaire de certains groupes, ce qui contribue à des processus d'infériorisation. Il limite également l'avancement des connaissances scientifiques sur les politiques et l'action des établissements d'enseignement et de ses agents dans la production ou la réduction des inégalités et des discriminations. Notre article adopte un angle complémentaire à ces recherches pour jeter un éclairage sur les récits d'expériences scolaires et linguistiques de jeunes dont les parents sont nés en Amérique latine, et ce, dans contexte éducatif monolingue.

Cadrage théorique

Notre cadrage théorique s'inspire des théories critiques en sociologie et en éducation. Nous envisageons le système éducatif comme un lieu pouvant contribuer à produire des inégalités entre les groupes majoritaires et les groupes minorisés. Nos analyses visent à réfléchir au rôle du système éducatif dans la reproduction des frontières entre les groupes majoritaires et minorisés, et dans la réification des rapports sociaux inégaux lors des interactions quotidiennes en milieu éducatif.

Notre cadre d'analyse situe les frontières « Eux/Nous » dans les rapports de pouvoir entre le groupe majoritaire et les groupes minorisés (Juteau, 2015). Dans cet article, nous nous focalisons sur la « face externe » des frontières, créée au sein même des rapports sociaux. Elle se constitue dans le rapport à l'Autre, dans ce rapport d'altérité entre le « Nous » et le « Eux ». C'est au sein des rapports sociaux inégaux que sont choisies les marques qui servent à délimiter les frontières. Les rapports sociaux s'avèrent indissociables des rapports de domination en cours dans la société étudiée, et ces derniers sont donc fondamentaux dans la compréhension des frontières (Juteau, 2005). Les groupes minorisés sont souvent renvoyés à des différences instituées dans leur rapport au groupe majoritaire — une spécificité se traduisant par un ou des marqueurs les essentialisant, voire les infériorisant. Ce marquage sert à rendre opérationnel le pouvoir du groupe majoritaire sur les autres groupes (Guillaumin, 1972). Dans cet article, la face externe étudiée s'articule autour de rapports de pouvoir qui prennent forme au travers d'un processus de hiérarchisation des groupes à partir du marqueur linguistique.

Afin d'analyser finement des résultats émergeant de nos données, nous avons également dû mobiliser le concept d'anxiété langagière. En effet, dans le cadre de notre

étude, les jeunes ont rapporté, de manière inductive, un sentiment d'anxiété langagière qui s'exprimait, par exemple, par la conviction de ne pas avoir les compétences linguistiques attendues d'eux. L'anxiété langagière est habituellement comprise 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 (Dewaele et Sevinç, 2017), mais il est généralement exacerbé lorsque le locuteur craint d'être victime de discrimination ou de jugements négatifs (Dewaele et Sevinç, 2017 ; O'Rourke, 2011 ; White, 2019). Cette crainte est souvent vive chez les locuteurs de langue seconde qui se retrouvent en contexte linguistique minoritaire ou en processus migratoire, alors que certaines pratiques langagières et formes linguistiques qu'ils utilisent ne sont pas reconnues comme légitimes par les locuteurs « natifs » du groupe majoritaire (Desabrais, 2013 ; O'Rourke, 2011 ; White, 2019). Les locuteurs de langue seconde peuvent alors avoir l'impression qu'il leur est impossible d'atteindre les standards attendus de « locuteurs natifs », imaginés comme l'idéal à atteindre et comme la clé d'une intégration réussie au sein de la société d'accueil (White, 2019). Cette comparaison à une norme idéalisée et imposée peut faire naitre un sentiment d'anxiété chez les locuteurs de langue seconde. Il faut noter que les locuteurs de langue seconde ne sont pas les seuls à être susceptibles de vivre de l'anxiété langagière. En effet, tout locuteur peut vivre de l'anxiété langagière dans une langue qu'il considère comme première, dans la mesure où il constate un écart entre les normes linguistiques attendues et les formes langagières qu'il utilise (Sevinç et Dewaele, 2017 ; Vézina, 2009). Finalement, nous avons également mobilisé le concept de discrimination linguistique afin d'analyser les résultats inductifs recueillis auprès des jeunes. Ce concept peut être défini comme des inégalités de traitement basées sur la compétence langagière ou sur l'accent (Takahashi, 2012). La discrimination linguistique, parfois appelée glottophobie, peut aussi être le résultat de politiques ou de pratiques sociales qui empêchent les locuteurs d'utiliser une ou plusieurs de leurs langues (Blanchet, 2018 ; Skutnabb-Kangas et al., 1994).

Cadrage méthodologique

Une mise en garde importante doit être faite avant de présenter le cadre méthodologique de cet article : les concepts d'Amérique latine et d'identité latino-américaine ont fait l'objet de larges débats et d'interprétations divergentes pendant plusieurs décennies, conçus d'une part par une littérature dominante — d'origine coloniale —, qui a interprété négativement la région, et d'autre part par la théorie régionaliste — composée principalement d'intellectuels d'origine latine —, qui a vivement critiqué la perspective coloniale de la première (Bethell, 2009 ; Feres, 2003 ; Mignolo, 2005). Ces derniers ont notamment critiqué le regard colonial homogénéisant sur l'Amérique latine, ou sur les « Latinos », largement basé sur une perspective déficitaire où l'accent est mis sur la pauvreté, la violence, l'immigration clandestine, etc. (Farret et Pinto, 2011).

Le concept « latino-américain » se révèle imprécis et il s'avère très difficile de déterminer quels pays le composent, ou quels critères sont utilisés pour classer tel ou tel pays comme faisant partie de cette dénomination. D'un point de vue historique, le terme *Amérique latine* est essentiellement d'origine française et a principalement été utilisé par les intellectuels français au milieu du XIXe siècle, pour justifier l'impérialisme français au Mexique sous la domination de Napoléon III (Bethell, 2009). Cependant, bien que le terme soit souligné comme d'origine française, il y a des controverses sur la personne qui a utilisé l'expression en premier dans la littérature, de sorte qu'il n'existe pas une seule interprétation, mais plusieurs (Araujo, 2006 ; Bruit, 2005 ; Feres, 2003).

Il s'avère également important de souligner que la région est extrêmement diversifiée d'un point de vue ethnique, culturel, linguistique, politique et économique (Farret et Pinto, 2011). Parler de l'Amérique latine doit prendre en compte plus de 700 millions d'habitants et implique un total de 12 pays d'Amérique du Sud, 7 d'Amérique centrale et 14 des Caraïbes, c'est-à-dire les pays situés sous le Rio Grande — le fleuve qui sépare le Mexique des États-Unis. Les principales langues de la région sont l'espagnol, le portugais, l'anglais et le français, ainsi que des centaines de langues autochtones (pour n'en nommer que quelques-unes : l'aymara, le guarani, le mapuche, le maya, le nahuatl, le quéchua, le wayana, etc.). Notons enfin la présence historique en Amérique latine de nombreuses autres langues issues de l'immigration depuis l'époque coloniale (italien, chinois, allemand, japonais, hollandais, etc.). Les jeunes que nous avons interrogés dans cette étude ne doivent donc pas être appréhendés comme un groupe homogène.

Ainsi, notre étude considère les jeunes originaires de plusieurs pays d'Amérique latine dans une perspective plurielle. En ce sens, nous proposons une analyse d'un corpus hétérogène, notamment sur le plan des pays d'origine, des statuts socioéconomiques, des langues maternelles, des trajectoires migratoires, du genre, etc.[3] Nos analyses visent ainsi à engendrer une première réflexion sur leurs expériences scolaires et langagières en contexte éducatif québécois. Comme peu de recherches ont été menées sur ce groupe en éducation, et que ces jeunes partagent des enjeux communs malgré leur diversité de profils, nous avons choisi de les étudier ensemble, tout en prenant en compte ces réalités hétérogènes, ce choix s'inscrivant dans la démarche exploratoire de notre recherche. En ce sens, nous postulons que l'image déficitaire des « Latinos », que nous avons soulignée plus haut, pourrait générer des expériences communes, notamment en matière de sentiment d'anxiété langagière et de discrimination linguistique.

Plus spécifiquement, les résultats présentés dans cet article sont issus d'une étude qualitative reposant sur des entretiens de type récits de vie rétrospectifs menés auprès d'étudiants universitaires. Les participants ont été recrutés selon les critères d'inclusion suivants : avoir deux parents immigrés nés en Amérique latine ; avoir fréquenté une école secondaire au Québec ; être inscrit dans un programme de premier cycle universitaire à Montréal (Québec) ; et être âgé de 19 à 35 ans. Nous avons choisi les étudiants inscrits à un programme de premier cycle universitaire, car les recherches démontrent que l'abandon ou l'interruption des études survient principalement au terme des premières années du baccalauréat (Kamanzi et Murdoch, 2011). Nous souhaitions donc analyser les défis vécus par ces jeunes[4]. Diverses techniques de recrutement ont été utilisées, notamment l'utilisation de la plateforme Facebook via des groupes d'étudiants, l'envoi d'appels de recrutement aux responsables de programmes de premier cycle et la technique boule de neige.

Au total, 18 répondants ont été interrogés ; en ce qui concerne les régions de provenance, 8 jeunes ont des parents nés en Colombie, 3 en Argentine, 3 au Mexique, 2 au El Salvador, 1 au Honduras et 1 jeune a des parents nés dans deux pays différents,

3 Dans notre étude, nous n'avons pas eu accès à des données relatives à l'auto-identification raciale des répondants (p. ex., à la couleur de la peau). Il s'agit donc d'une limite méthodologique.

4 Dans cette recherche, nous n'avons pas pu analyser les expériences vécues par les étudiants ayant abandonné les études ; nous avons seulement analysé des parcours de persévérance. D'autres recherches futures devraient se concentrer à décrire cette réalité.

soit le El Salvador et le Honduras. Le corpus comprend 3 hommes et 15 femmes ; 7 participants sont arrivés au Québec lors de leurs études primaires, 4 sont arrivés au Québec lors de leurs études secondaires et 7 sont nés au Québec de parents immigrants. De plus, 16 ont l'espagnol comme langue première, 1 a l'anglais comme langue première, et 1 a le français et l'espagnol comme langues premières. Parmi eux, 12 avaient au moins un parent diplômé de l'université, 3 avaient au moins un parent diplômé du collégial, 2 avaient au moins un parent diplômé du secondaire et 1 répondant n'a pas souhaité déclarer le niveau de scolarité de ses parents. Les programmes d'études universitaires choisis par les étudiants sont diversifiés. Pour des raisons de confidentialité et conformément aux exigences du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal, les participants mentionnés dans cet article sont identifiés par des pseudonymes.

Les chercheurs ont mené des entretiens semi-dirigés en profondeur d'une durée d'environ 1 h 30 chacun (Bertaux, 2005). Ce mode de recueil de données a permis de scruter à postériori le point de vue des jeunes sur leurs expériences scolaires. Lors des entretiens, les participants ont été invités à raconter leur histoire, et plus spécifiquement le parcours migratoire de leur famille, leur expérience scolaire au primaire, au secondaire et au collégial (préuniversitaire), leur processus concernant leur choix d'orientation, et finalement, leur expérience lors de leurs premières années d'université. Il s'avère que les thèmes liés au rapport à la langue maternelle, à la langue d'enseignement, à la discrimination linguistique, à l'anxiété langagière et au rapport entre groupes linguistiques à l'école ont émergé de manière inductive chez les participants lors du récit de leur parcours scolaire.

Les étudiants ont eu le choix de répondre aux questions en français ou en anglais. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits intégralement. Notre mode de recueil de données possède nécessairement ses forces et ses limites. D'abord, une première limite repose sur le fait d'avoir mené un seul entretien long pour couvrir un récit de vie allant de la naissance des répondants jusqu'à leur expérience à l'université ; ainsi, la limite de temps a peut-être empêché le recueil de certaines informations relatives à notre questionnement de recherche. Également, comme il s'agit de récits de vie rétrospectifs, il faut considérer le fait que nos répondants ont reconstruit à postériori leur vie à travers l'entretien (Bertaux, 2005). Toutefois, les entretiens se sont avérés très riches en ce qu'ils nous ont donné accès à la voix et à la subjectivité des acteurs, ainsi qu'à leurs

représentations sociales. Les récits de vie, s'inscrivant pleinement dans les études critiques, nous ont permis d'analyser finement ce qu'ont vécu les jeunes sur le plan des rapports avec le groupe majoritaire dans les établissements scolaires qu'ils ont fréquentés et, par ricochet, les effets structurants des interactions et des pratiques en milieu éducatif sur leurs expériences scolaires et langagières.

Deux principaux résultats ressortent de la première analyse inductive : l'existence de frontières linguistiques Nous/Eux marquées par des rapports d'altérité liés à la langue et à l'accent, puis l'expression d'un sentiment d'anxiété langagière et de discrimination linguistique chez la majorité des jeunes rencontrés. Nous avons ensuite procédé à une deuxième analyse formelle des entretiens autour de ces deux thèmes, en prenant en compte le contexte éducatif québécois où le monolinguisme est largement prôné. Nous avons ainsi codé tous les extraits d'entretiens liés à ces éléments de notre cadrage théorique à l'aide du logiciel QDA Miner. Nos choix théoriques nous ont permis de sortir de l'angle « centré sur les effets de l'origine » et des déficits des jeunes (*deficit thinking*) afin d'analyser des processus potentiellement systémiques perçus et identifiés par eux. L'analyse transversale des cas vise à donner une vue d'ensemble des frontières vécues du primaire jusqu'à l'université et non à s'attarder aux parcours scolaires de chaque répondant[5]. Pour illustrer les résultats d'analyse, nous avons choisi des extraits de répondants plus explicites et plus loquaces.

Récits de vie rétrospectifs

Expériences au primaire et au secondaire

Les jeunes interrogés ont révélé s'être sentis opprimés au primaire et au secondaire par un monolinguisme imposé par les enseignants et par d'autres intervenants scolaires. Il s'agit d'une tendance forte du corpus, alors que les propos des 18 participants vont dans

5 Dans cet article, nous ne nous sommes pas focalisées spécifiquement sur les motifs derrière les choix d'orientation linguistique, c'est-à-dire sur les motifs liés au choix de continuer au postsecondaire en français ou en anglais. Toutefois, cet aspect de nos données constitue une piste d'analyse et pour de futures recherches.

le même sens. Les jeunes ont raconté des expériences associées à des manifestations de discrimination linguistique.

Nos participants ont décrit de telles situations de discrimination fondée sur la langue, par exemple, lorsqu'il leur était demandé d'oublier leur langue maternelle pour apprendre la langue de leur pays d'accueil :

> Vraiment c'est qu'au niveau primaire surtout, vu qu'ils voulaient qu'ils nous intègrent ils disaient, il faut que comme mettons on oublie notre langue à nous, puis qu'on parle français, puis qu'on oublie tout ce que nous on est pour s'intégrer. Puis moi je n'aimais pas ça parce que j'étais comme : « C'est ma langue, j'ai le droit de la parler, c'est pas parce que je suis dans un pays où est-ce qu'on parle français que je n'ai pas le droit de parler ma langue ». Fait que là ça me frustrait qu'ils ne nous laissaient pas parler espagnol entre nous… J'ai le droit de parler ma langue si je veux là. Ça me mettait en tabarnak, j'étais comme : « Je vais parler espagnol si ça me tente ». (Gabriela, parents nés en Colombie)

Parfois, cette approche coercitive, voire punitive, de l'imposition du français se répercutait par des altercations plus vives avec les figures d'autorité éducatives, altercations vécues difficilement par les jeunes :

> Puis, ça c'est pour le deuxième secondaire, la même année, le même directeur il m'a tirée des locaux, pas des locaux, mais on était en bas dans les casiers, parce qu'il m'a entendue parler en espagnol dans les casiers… Il ne m'a pas touchée physiquement dans le sens de la peau, mais il m'a tirée du chandail comme ça, il m'a amenée dehors de l'école secondaire. Parce que je parlais espagnol dans l'école secondaire, et ça c'est quelque chose que j'en veux encore à ma mère parce qu'elle n'a rien fait, elle ne m'a pas défendue, elle n'a pas envoyé de lettre, elle n'a pas dit « mais c'est quoi votre problème ? Vous ne devez pas traiter un enfant [comme ça] »… (Camila, parents nés au Mexique).

Cette injonction de parler le français semble, au dire des jeunes, s'étendre jusque dans la sphère privée, jusque dans la socialisation familiale. Le personnel scolaire proposerait souvent et fortement aux parents de parler le français à la maison pour que le jeune puisse progresser et ne « pas perdre ses acquis » en français, notamment pendant la période estivale :

> La professeure dit à mon père qu'on devrait parler en français chez nous, à la maison pour que je puisse perfectionner mon français. Mais mon père a dit que non, que c'est pour ça que l'école est là, pour qu'on puisse apprendre le français et que chez nous on va garder la langue espagnole. (Mariana, parents nés en Colombie)

Les jeunes interrogés racontent aussi ressentir une frontière vis-à-vis de la « majorité fragile » francophone du Québec, une frontière qui serait principalement axée sur un marqueur qui les différencierait aux yeux du groupe majoritaire : l'accent. Ces frontières linguistiques vécues semblent faire émerger un sentiment d'anxiété langagière chez les élèves, un sentiment qui s'exprime par une baisse de l'estime de soi et du sentiment de confiance par rapport à leurs compétences langagières en français :

> Quand je parle et que je suis stressée, j'ai tendance à faire des erreurs à l'oral en français, puis quand je suis avec mes amis, je ne fais pas ces erreurs. Mais, il y a toujours eu une professeure par exemple… Au moins une fois je pense au secondaire, oui, qui m'a dit : « Ah vous avez un accent ». Mais je suis née ici, donc ça ne me fait pas beaucoup de bien là d'entendre ça. (Alexandra, parents nés au El Salvador)

Au cours de leurs études primaires et secondaires, nombreux sont ceux qui ont trouvé difficile l'apprentissage de la langue française. On note dans leur témoignage que ces expériences négatives dès leur entrée dans la vie scolaire québécoise ont fait naitre chez eux une représentation de la langue française comme une « langue difficile », plus difficile que le sont pour eux l'espagnol et l'anglais, en plus de faire émerger des sentiments d'incompétence et d'anxiété langagière qui perdurent.

> Parce que j'étais tannée du français, parce que ça faisait sept ans que c'était français, français, français, puis je continuais à faire beaucoup d'écriture en français, lecture, parler, et c'est toujours des erreurs qui arrivent et comme il n'y avait jamais [rien] qui était parfait. À un moment donné j'étais comme OK, j'arrête là. (Valentina, parents nés en Colombie)

Toutes ces expériences tendent à marquer le parcours de ces jeunes en amont de leur parcours subséquent au cégep et à l'université, des expériences se situant souvent dans le contexte d'écoles en milieux défavorisés à Montréal.

Expériences au postsecondaire

Au postsecondaire, les étudiants indiquent que le sentiment de ne pas faire partie du groupe majoritaire francophone perdure. En effet, dans la société québécoise, et ce, depuis le primaire, ils ressentent une frontière vive leur donnant le sentiment d'être étrangers dans leur pays d'accueil, même si certains d'entre eux sont nés au Québec :

> Mais c'est ça et là tu vois, en plus quand on a ça qui est instauré depuis le primaire, là ensuite t'arrives à l'université puis là tu dis comment tu veux faire ça plus inclusif ? Excuse-moi, mais ça vient depuis le primaire et on est comme *brain*… On est entrainés à ça pour être pas inclusifs, le monde sont entrainés pour être pas inclusifs au Québec. (Samuel, parents nés en Colombie)

Ils notent également de grandes différences avec les établissements postsecondaires anglophones, qu'ils perçoivent comme plus inclusifs, peut-être en raison d'une absence d'insécurité linguistique chez la minorité anglophone :

> les francophones ont plus ce sentiment-là de nation comme qui protège leur identité, donc ils ont un petit peu de misère à intégrer d'autres personnes, alors que les anglophones bien ils sont plus « on va essayer de les intégrer le plus possible »… les Québécois d'origine anglophone, eux, généralement, avec les personnes avec qui j'ai eu à faire affaire, ils sont plus ouverts d'esprit que comme je dirais le chum de ma tante qui vient du Lac-Saint-Jean. (Samuel, parents nés en Colombie)

Ainsi, le marqueur linguistique semble toujours saillant au cégep et à l'université. Il peut conduire à un sentiment de minorisation, voire d'infériorisation chez les jeunes de notre corpus, qui mettent en exergue notamment le sentiment d'altérité et l'effet discriminatoire créé par l'utilisation de la catégorie « allophone » dans les formulaires d'admission, par exemple :

> Je ne sais pas c'est quoi le but de savoir dans une université ou dans une école quelle est ta langue maternelle, si tu es francophone ou anglophone ou allophone. Déjà là, on fait une distinction. Si tu ne dis pas que tu parles français chez toi, on va te faire passer un examen de langue, fait que moi j'ai étudié puis tout, moi je dis que je parle français chez moi juste pour ne pas faire l'examen, c'est un examen super facile fait que moi je trouve qu'à ne pas faire ces distinctions… Comme parfois quand on doit remplir des papiers, je ne sais pas trop, parfois je vois minorité visible, c'est comme déjà là, on est en train de te catégoriser, tu es quelque chose, tu es une minorité, ça veut dire que… Je pense que quand on donne des distinctions comme ça aux gens, peut-être les gens, les immigrants, peuvent croire que tu es peut-être inférieur ou que tu as moins de chance que les Québécois. (Mariana, parents nés en Colombie)

L'usage de l'accent pour tracer la frontière est toujours ressenti lors de phrases prononcées par le groupe majoritaire, des phrases pouvant paraitre banales aux yeux de la « majorité fragile », mais produisant néanmoins des inégalités entre les groupes. De même, les jeunes ont l'impression d'être moins écoutés à cause de leur accent perçu par le groupe majoritaire : « Lorsque je suis en train d'expliquer quelque chose, l'attention est portée vers l'accent, comment tu dis les mots, etc., et pas vraiment sur le message que tu veux transmettre » (Santiago, parents nés en Colombie).

L'anxiété langagière et la perception de difficultés en français semblent s'accroitre au cégep et à l'université. En effet, certains participants ont exprimé ressentir un plus grand décalage au niveau linguistique, soit un écart entre les compétences linguistiques et la norme attendue, depuis qu'ils sont à l'université, en plus de recevoir des commentaires discriminatoires. Les difficultés vécues en français, parlé ou écrit, semblent les freiner dans leur implication scolaire et contribuent à une remise en question de leurs compétences scolaires : « La professeure me disait comme : "Ah ! Tu viens d'arriver de Colombie non ? Parce que tu n'écris pas bien" » (Luciana, parents nés en Colombie).

> Déjà les profs quand je parlais, certains ne comprenaient pas, certains posaient encore une question : Quoi ? Excuse-moi ? Je ne comprends pas ? … Rendu au cégep là, je parlais moins dans les cours. Je posais moins de questions aux profs. Là je suis devenu un peu plus gêné pour participer dans les cours (Santiago, parents nés en Colombie).

> Comme j'ai dit c'est ça, rendue à l'université c'est là que je voyais vraiment mes faiblesses au niveau scolaire, comme tout ce qui est comme ma syntaxe ou les mots aussi. Je trouve que ça genre je l'ai vraiment vu à l'université. Avant je me débrouillais assez bien, mais comme à l'université je le vois, mes carences un peu. Je vis des carences au niveau de mon français, des difficultés, euh, c'est ça, genre aussi psychologiques, comme des fois ça peut être plus difficile, veut veut pas si c'est plus difficile pour moi d'écrire un texte par exemple, bien écrit avec une belle syntaxe, bien veut veut pas, ça va influencer sur comment je me sens, ma psychologie. Est-ce que je suis assez bonne pour être ici ? Parce que c'est ta langue seconde, ce n'est pas ta langue maternelle en plus. Et ça le système le voit pas là (Juana, parents nés au Mexique)

Ils ont le sentiment qu'ils doivent redoubler d'efforts, contrairement aux Québécois du groupe majoritaire, et que cette iniquité n'est pas prise en compte par les universités. Cet extrait permet d'illustrer cette perception de discrimination linguistique (Skutnabb-Kangas, 2000) par ces jeunes :

> Qu'au niveau de l'université je trouve que peut-être, ou pour moi personnellement, je trouve qu'il faut… Moi je dois travailler le double ou le triple versus qu'eux ce qu'ils doivent travailler, parce que peut-être que quand eux c'est la première langue et c'est un peu plus facile, moi si j'avais appris toutes les affaires que je sais maintenant en espagnol, j'aurais eu des A partout, mais là il faut que je travaille 2-3 heures de plus à une affaire qu'eux ils peuvent faire dans 30 minutes, une heure, parce qu'on n'a pas le même niveau ou de langue, ou d'attention (Valeria, parents nés en Colombie)

> Mais oui, je me rappelle une fois que je n'étais pas la seule, là une des professeurs a remarqué que j'avais un accent : « Vous avez un accent ». Et encore une fois je n'aime pas trop qu'on me dise que j'ai un accent, mais je peux comprendre d'où ça vient, mais j'aimerais aussi qu'ils comprennent que je suis une personne timide qui stresse lorsqu'elle parle puis des fois elle peut faire des erreurs au parler, donc oui… (Alexandra, parents nés au El Salvador)

Pour Samuel, pour rendre les universités francophones plus inclusives au Québec, il faut d'abord travailler sur les rapports intergroupes dans la société québécoise de manière générale :

> Mais moi, je pense que ce que pourrait faire l'université pour être un milieu plus inclusif, moi je pense qu'en fait c'est la société québécoise en fait. Moi une chance que j'ai eu à dealer avec la loi 101, en fait c'est la raison pour laquelle on parle tous français la plupart ici, mais aussi je trouve que c'est la raison pour laquelle il y a cette barrière entre nous immigrants et, par exemple, les francophones ici du Québec. C'est par exemple, j'ai souvent eu ce commentaire-là : « Ici on est au Québec, on parle tous en français », quand je parle en espagnol. Moi, je parle en français comme toi et moi, je suis déjà allé au Lac-Saint-Jean, puis le monde me regarde comme : « Ah wow ! Tu parles français ». Comme si qu'on… Moi je trouve qu'en fait cette loi-là dans le fond, ça a instauré une genre de barrière je trouve à savoir comme c'est vous devez apprendre le français… par exemple on voit : « Mais tu sais, vu que t'es aussi au Québec, donc tu dois parler le français et comme tu dois parler avec un accent québécois ». Puis souvent c'est : « Ah, mais pourquoi tu parles une autre langue qui n'est pas le français ? » Fait que ça n'incite pas à l'inclusivité, on s'entend. On n'a pas le gout de, par exemple, d'être à l'école et qu'on te dise : « Hey, arrête de parler en espagnol ». (Samuel, parents nés en Colombie)

Dans cet extrait, Samuel souligne que l'accueil de la diversité linguistique dans les interactions quotidiennes pourrait être une voie permettant aux jeunes de se sentir acceptés, de voir leur bagage reconnu et valorisé. En plus de réduire les situations de discrimination linguistique et d'amoindrir l'effet de la frontière Nous/Eux, une telle valorisation pourrait contribuer à réduire le sentiment d'anxiété langagière vécu par ces jeunes.

Discussion et conclusion

Les données présentées dans cet article révèlent des rapports sociaux linguistiques inégaux dans les pratiques quotidiennes des établissements scolaires. Les jeunes, à travers

leur discours, soulignent l'existence d'une frontière externe liée à des rapports de pouvoir entre ceux qu'ils nomment les Québécois francophones et les autres. Ils relatent des situations d'interactions pouvant paraitre normales ou banales pour le groupe majoritaire, mais qui les ramènent constamment à leur altérité, voire à leur positionnement social qu'ils qualifient d'infériorisant. Ce sentiment d'infériorisation, d'anxiété langagière et de discrimination linguistique pourrait aussi être lié aux rapports de pouvoir nord-sud plus larges et à l'image déficitaire et stéréotypée des « Latinos » provenant des pays du Sud global[6] (de Sousas Santos et Meneses, 2010). Quoi qu'il en soit, pour ces jeunes, la frontière axée sur une différence linguistique ou sur une différence liée à l'accent les amène à se sentir moins compétents en français et parfois à se demander, comme le dit Juana, « Est-ce que je suis assez bonne pour être ici ? ». Ce sentiment d'anxiété langagière, c'est-à-dire de ne pas se sentir à la hauteur des standards linguistiques du groupe majoritaire, tend à s'exacerber lorsqu'ils franchissent les portes de l'université. Pour eux, le système ne prend pas en compte leur sentiment ou leur difficulté vécue, ce qui explique qu'ils ressentent ce que les chercheurs appellent notamment de la discrimination linguistique (Blanchet, 2013 ; Skutnabb-Kangas et al., 1994 ; Takahashi, 2012).

L'analyse des entretiens fait ressortir plusieurs éléments importants qui s'éloignent de l'approche déficitaire et de la tendance en recherche quantitative à essentialiser les inégalités. Elle invite à reconsidérer les pratiques du personnel scolaire à partir d'éléments relevés dans d'autres études menées dans des établissements d'enseignement pluriethniques et plurilingues (Potvin et al., 2016) : conserver des attentes élevées pour tous les jeunes, y compris les jeunes minorisés, et valoriser le développement de leur plein potentiel (Magnan et al., 2017) ; mobiliser les enseignants de tous les paliers éducatifs pour qu'ils valorisent la diversité linguistique présente dans leur classe, dans leur enseignement et dans leur évaluation, et qu'ils abordent les enjeux de la discrimination linguistique sous la forme de débats et de discussions ; prendre conscience des filtres, des blocages de communication, des incompréhensions mutuelles et des rapports de pouvoir linguistiques ; expérimenter un processus de décentration pour

6 Le terme Sud global est un terme utilisé dans les études postcoloniales et décoloniales pour discuter des relations inégales existant dans les relations entre les pays des hémisphères nord et sud.

mieux comprendre les jeunes et leurs parents, pour éviter d'essentialiser les situations et ainsi tendre vers plus d'équité et de justice scolaires (Gagnon-Paré et Pilote, 2016).

Ajoutons que notre recherche met en exergue le caractère particulier que prend l'expérience scolaire et linguistique des jeunes interrogés dans le contexte local du Québec et, plus spécifiquement, de la ville de Montréal. Dans le contexte québécois, la valorisation des bases normatives de l'identité québécoise (fondée notamment sur la langue française), pouvant mener à du racisme nativiste[7] (Pérez Huber, 2010), contribue à l'intensification des hiérarchisations entre les groupes linguistiques et, paradoxalement, à la négation de l'existence de discriminations fondées sur les langues. De même, se retrouver au sein d'une « majorité fragile » ayant vécu un processus relativement récent de « majorisation » vient colorer les interactions dans les établissements d'enseignement. Le personnel s'avère peu conscientisé, non formé aux discriminations linguistiques, et parfois résistant aux approches didactiques valorisant le plurilinguisme et l'éveil à la diversité linguistique (Thamin et al., 2013). Ces enjeux s'avèrent abordés de façon sporadique à la fois dans les établissements d'enseignement, dans la formation initiale et continue des intervenants scolaires et dans la société québécoise de manière générale.

Finalement, l'analyse de ces entretiens ne permet pas de savoir si les rapports sociaux linguistiques rapportés par les jeunes jouent sur leur persévérance scolaire. Pour ce faire, il faudrait soit mener des analyses longitudinales auprès de ces étudiants de premier cycle, afin d'examiner leur persévérance ou abandon, soit mener des analyses comparatives auprès d'étudiants ayant abandonné les études universitaires. Quoi qu'il en soit, l'interprétation des résultats présentés invite à réfléchir au rôle des établissements d'enseignement et à leurs pratiques, ainsi qu'à leurs curriculums officiel et caché. Ces résultats permettent de réfléchir au-delà des politiques éducatives au Québec et des rhétoriques institutionnelles, valorisant formellement pour la plupart l'équité, la diversité et l'inclusion. La parole des jeunes rapportée dans cet article permet de s'interroger sur le rôle des établissements d'enseignement dans la déconstruction des rapports de pouvoir

7 Il y a au moins trois composantes essentielles au racisme nativiste qui sont associées à ce concept : (a) une opposition souvent intense aux « étrangers », qui (b) crée la défense et la protection d'une identité nationaliste, où (c) les étrangers deviennent une menace perçue à cette identité nationaliste (Pérez Huber, 2010). Ainsi, le nativisme est souvent défini dans les études sur la race comme la pratique consistant à attribuer des valeurs à des différences réelles ou imaginaires afin de justifier la supériorité du natif et de défendre son droit à la domination, au détriment du non-natif.

liés aux questions linguistiques au Québec. Leur parole permet aussi de se questionner sur le rôle des établissements d'enseignement dans la mise en œuvre d'un savoir-être lié à l'inclusion et à la justice sociale à travers les pratiques didactiques, les modalités d'évaluation et le soutien aux élèves, et ce, afin d'éviter des sentiments d'anxiété langagière. Une des premières pistes d'action pourrait être de mettre en place des formations obligatoires au personnel scolaire afin de le sensibiliser, de le conscientiser et de favoriser l'agir institutionnel vis-à-vis des discriminations linguistiques dans les établissements d'enseignement au Québec.

Références

Abada, T., Hou, F. et Ram, B. (2009). Ethnic differences in educational attainment among the children of Canadian immigrants. *Canadian Journal of Sociology*, *34*(1), 1–28. https://doi.org/10.29173/cjs1651

Araujo, M. C. (2006). *Prospectos da democracia na América Latino em 2006*. CPDOC/FGV.

Armony, V. (2017, 30 novembre). *Les Québécoises et Québécois d'origine latino-américaine : une population bienvenue mais reléguée ?* [Rapport de recherche]. Coalition pour l'intégration Latino-Québec. http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/valoriser-diversite/memoires/015_MEM_CILQ.pdf

Benoît, R. (2011). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire : portrait des jeunes Québécois originaires de l'Amérique centrale et du Sud, secteur français* (M. Mc Andrew et A. Balde, dir.) [Rapport de recherche]. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Bertaux, D. (2005). *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie* (2e éd.). Armand Colin.

Bethell, L. (2009). O Brasil e a ideia de "América Latina" em perspectiva histórica. *Estudos Históricos*, *22*(44), 289–321. https://doi.org/10.1590/S0103-21862009000200001

Blanchet, P. (2013). Repères terminologiques et conceptuels pour identifier les discriminations linguistiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, *4*(2), 29–39. https://doi.org/10.3917/cisl.1302.0029

Blanchet, P. (2018). Entre droits linguistiques et glottophobie, analyse d'une discrimination instituée dans la société française. *Les cahiers de la LCD*, *7*(2), 27–44. https://doi.org/10.3917/clcd.007.0027

Brown, E. S., Santiago, D. et Lopez, E. (2003). Latinos in higher education: Today and tomorrow. *Change: The Magazine of Higher Learning*, *35*(2), 40–47. https://doi.org/10.1080/00091380309604092

Bruit, H. H. (2000). A invenção da América Latina. *Anais Eletrônicos dos V Encontro da ANPHLAC*, 1–12. http://antigo.anphlac.org/sites/default/files/hector_bruit.pdf

Cardu, H. (2008). Construction identitaire professionnelle et interaction en contexte de transition culturelle : l'étude d'un cas. *Connexions*, *89*(1), 171–180. https://doi.org/10.3917/cnx.089.0171

Charte canadienne des droits et libertés, partie I de la Loi constitutionnelle de 1982, [annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada*, 1982, c. 11 (R.U.)].

Charte de la langue française, RLRQ c. C-11 [Loi 101]. CanLII. http://canlii.ca/t/19lp

de Sousa Santos, B. et Meneses, M. P. (dir.). (2010). *Epistemologias do Sul*. Cortez.

Desabrais, T. (2013). *Les mots pour le dire… L'influence de l'(in) sécurité linguistique sur l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures à l'Université d'Ottawa* [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. Recherche uO. http://hdl.handle.net/10393/26263

Dewaele, J.-M. et Sevinç, Y. (2017). La double anxiété langagière des immigrants. *Babylonia*, *1*, 26–30.

Draelants, H. (2013), L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *42*(1), 1–24. https://doi.org/10.4000/osp.4028

Dronkers, J. et van der Velden, R. (2013). Positive but also negative effects of ethnic diversity in schools on educational performance? An empirical test using cross-national PISA data. Dans M. Windzio (dir.), *Integration and inequality in educational institutions* (p. 71–98). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-6119-3_4

Farret, R. L. et Pinto, S. R. (2011). América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia. *Topoi*, *12*(23), 30–42. https://doi.org/10.1590/2237-101X012023002

Feres, J. Jr. (2003). Latin America como conceito: a constituição de um outro americano. *Teoria e Sociedade*, *11*, 18–41.

Finnie, R. et Mueller, E. R. (2010), They came, they saw, they enrolled: Access to postsecondary education by the children of Canadian immigrants. Dans F. Ross, M. Frenette, R. E. Mueller et A. Sweetman (dir.), *Pursuing higher education in*

Canada : Economic, social and policy dimensions (p. 191–216). McGill-Queen's University Press.

Gagnon-Paré, M.-E. et Pilote, A. (2016). L'intervention auprès de jeunes issus de l'immigration : prévenir ou dénouer les impasses par une approche culturellement sensible. Dans F. Picard (dir.), *Pratiques d'orientation en milieu d'éducation. De l'impasse à l'enrichissement par le codéveloppement* (p. 83–104). Presses de l'Université du Québec.

Guillaumin, C. (1972). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Mouton.

Hochschild, L. J. et Cropper, P. (2010). Immigration regimes and schooling regimes: Which countries promote successful immigrant incorporation? *Theory and Research in Education*, *8*(1), 21–61. https://doi.org/10.1177/1477878509356342

Juteau, D. (2015). *L'ethnicité et ses frontières* (2e éd.). Presses de l'Université de Montréal.

Kamanzi, P. C. et Murdoch, J. (2011). L'accès à un diplôme universitaire chez les immigrants. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement* (p. 145–158). Presses de l'Université de Montréal.

Kamanzi, P. C., Bastien, N., Doray, P. et Magnan, M.-O. (2016). Immigration et cheminements scolaires aux études supérieures au Canada : qui y va et quand ? Une analyse longitudinale à partir du modèle de Cox. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, *46*(2), 225–248. http://dx.doi.org/10.47678/cjhe.v46i2.184865

Kamanzi, P. C., Magnan, M. -O., Pilote, A. et Doray, P. (2018). Immigration et morphologie des parcours scolaires dans l'enseignement supérieur au Canada : le cas de la province de Québec. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, *34*(2-3), 253–277. https://doi.org/10.4000/remi.11280

Lamarre, P. (2002). Plurilingualism and Pluriculturalism: An Approach from the Canadian Perspective. *Kolor, Journal of moving communities*, *1*(1), 33–45.

Lindsay, C. (2007, août). *The Latin American community in Canada 2001*. Statistique Canada. https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-621-x/89-621-x2007008-eng.pdf

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. https://doi.org/10.2307/329395

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. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x

Magnan, M.-O., Pilote, A., Grenier, V. et Darchinian, F. (2017). Jeunes issus de l'immigration et choix d'orientation au postsecondaire à Montréal. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, *47*(3), 34–53. https://doi.org/10.7202/1043237ar

Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Presses de l'Université de Montréal.

Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.

Mc Andrew, M., Ledent, J. et Murdoch, J. (2011, septembre). *La réussite scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire* [Rapport]. Groupe de recherche immigration, équité et scolarisation. http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Publications%202013/Rapport%20RSJQIIS%20-%2027%20f%E9vrier%202012.pdf

Mignolo, W. D. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa Editorial.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1998). *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf

O'Rourke, B. (2011). Whose language is it? Struggles for language ownership in an Irish language classroom. *Journal of Language, Identity & Education*, *10*(5), 327–345. https://doi.org/10.1080/15348458.2011.614545

Pérez Huber, L. (2010). Using latina/o critical race theory (LatCrit) and racist nativism to explore intersectionality in the educational experiences of undocumented Chicana college students. *Educational Foundations*, *24*(1-2), 77–96.

Picot, W. G. et Hou, F. (2012, juillet). *Statut d'immigrant, développement des compétences à un jeune âge et participation aux études postsecondaires : comparaison entre le Canada et le Suisse* (11F0019M, no 344). Statistique Canada, Division de l'analyse sociale. https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2012344-fra.pdf

Potvin, M., Magnan, M.-O. et Larochelle-Audet, J. (dir.). (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et Pratique*. Fidès Éducation.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education—or worldwide diversity and Human Rights?* Lawrence Erlbaum Associates.

Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R. (dir.) et Rannut, M. (coll.) (1994). *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination*. De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110866391

Takahashi, K. (2012). Multilingualism and gender. Dans M. Martin-Jones, A. Blackledge et A. Creese (dir.), *The Routledge handbook of multilingualism* (p. 419–435). Routledge.

Thamin, N., Combes, É. et Armand, F. (2013). Tensions discursives autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles montréalaises. Dans S. Galligani, S. Wachs et C. Weber (dir.), *École et langues : Des difficultés en contextes* (p. 17 40). Riveneuve.

Turcotte, M. (2019, 15 novembre). *Résultats en éducation et sur le marché du travail des enfants issus de l'immigration selon leur région d'origine* [Rapport de recherche]. Statistique Canada. https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-657-x/89-657-x2019018-fra.pdf

Vézina, R. (2009, octobre). *La question de la norme linguistique*. Conseil supérieur de la langue française. https://books-library.net/files/books-library.online-08091230Oc8X6.pdf

White, B. W. (2019). Franglais in a post-rap world: audible minorities and anxiety about mixing in Québec. *Ethnic and Racial Studies*, *42*(6), 957–974. https://doi.org/10.1080/01419870.2019.1559943

Wilson-Forsberg, S. (2014). 'We don't integrate; we adapt': Latin American immigrants interpret their Canadian employment experiences in Southwestern Ontario. *Journal of International Migration and Integration*, *16*(3), 469–489. http://dx.doi.org/10.1007/s12134-014-0349-1