Les différentes facettes identitaires des élèves âgés de 16 ans et plus inscrits dans les écoles de langue française de l'Ontario

Georges Duquette

Numéro 18, automne 2004

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1005351ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1005351ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université d'Ottawa
Centre de recherche en civilisation canadienne-française

ISSN

1183-2487 (imprimé)

1710-1158 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Duquette, G. (2004). Les différentes facettes identitaires des élèves âgés de 16 ans et plus inscrits dans les écoles de langue française de l'Ontario. *Francophonies d'Amérique*, (18), 77–92. <https://doi.org/10.7202/1005351ar>

LES DIFFÉRENTES FACETTES IDENTITAIRES DES ÉLÈVES ÂGÉS DE 16 ANS ET PLUS INSCRITS DANS LES ÉCOLES DE LANGUE FRANÇAISE DE L'ONTARIO¹

Georges Duquette
Université Laurentienne

Traditionnellement, des pays comme la France, l'Angleterre et l'Allemagne ne reconnaissent que l'identité nationale. Sur le plan social, il n'y a qu'un groupe avec lequel les individus peuvent s'associer, et leur identité ethnique – tout comme leur identité ethnolinguistique – est la même que leur identité nationale, puisqu'on n'y préconise qu'une langue et une culture. Les citoyens de ces pays sont Français, Anglais, Allemands. La Suisse, cependant, fait exception à cette règle. En proposant l'unité nationale dans la diversité, elle s'est ouverte à l'hétérogénéité. La Suisse affiche aussi une identité nationale, mais chacun des quatre groupes ethniques qui la composent, c'est-à-dire les Allemands, les Français, les Italiens et les Romanches, a la gestion du territoire qu'il occupe. Les référents identitaires deviennent alors plus complexes. Chez un même individu, l'identité nationale coexiste avec une identité ethnique ou ethnolinguistique différente (Office fédéral de la statistique, 1997).

Le Canada, en réaction à la montée du souverainisme au Québec à la fin des années 1960, a choisi de reconnaître la langue et la culture des deux peuples fondateurs et tenté de créer des ponts et de l'harmonie entre eux (*Le rapport de la Commission royal d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme*, Laurendeau et Davidson, 1967 ; *Charte des droits et libertés*, 1987). En effet, pour de nombreuses personnes au Québec, l'identité provinciale québécoise était devenue aussi forte, sinon plus forte, que l'identité nationale canadienne. Le Canada, comme la Suisse, a donc encouragé les Québécois à vivre leur identité ethnique et ethnolinguistique à l'échelle provinciale tout en préservant leur identité nationale. La vision du premier ministre de l'époque, Pierre Elliott Trudeau, était d'inciter les divers groupes minoritaires d'un bout à l'autre du pays à adopter une ligne de conduite semblable. En Acadie, particulièrement au Nouveau-Brunswick, on affichait publiquement l'identité acadienne avec l'identité canadienne. Ailleurs au Canada, étant donné le faible poids démographique des francophones dans des provinces surtout anglophones (Landry et Rousselle, 2003), les réactions ont été différentes. Comme ce fut le cas dans d'autres provinces, l'élite de l'Ontario français a décidé de remplacer l'identité canadienne-française par une identité francophone provinciale : l'identité franco-ontarienne. Si de tels changements dans les diverses facettes identitaires sont d'un intérêt certain pour les politiciens, les historiens, les sociologues, etc., il est permis de se demander quelles en sont les répercussions dans la vie des jeunes des milieux francophones minoritaires. Dans cette optique, la présente étude vise à connaître l'importance accordée par les élèves qui fréquentent les écoles secondaires de langue française de l'Ontario à l'identité nationale et à diverses autres composantes de leur identité sociale.

Définitions de l'identité et de ses différentes facettes

Selon Erikson (1980), l'identité répond à la question « qui suis-je ? ». La réponse à cette question n'est toutefois pas simple. Il existe différentes identités possibles. D'abord, l'identité personnelle ou individuelle est le résultat de l'héritage familial et des expériences vécues par l'individu. Elle se révèle sur le plan de l'image de soi et de ses compétences. Cette identité, non visée spécifiquement par la présente étude, constitue le noyau auquel se greffe ultimement une identité sociale (Campeau, Sirois, Rheault et Dufort, 1998 : 95). Celle-ci est multidimensionnelle et se développe chez l'individu qui se compare aux divers groupes sociaux qui l'entourent et qui adopte un certain nombre des caractéristiques distinctives de ceux-ci.

Étant donné la diversité des identités sociales, Duchesne (2004) propose un regroupement en trois catégories. Tout d'abord, il y aurait des identités dites « territoriales » qui font référence à un territoire défini géographiquement ou juridiquement, sinon les deux ! Cette catégorie regrouperait les identités continentales (Africain, Asiatique, etc.), les identités nationales (Canadien, Américain, etc.) et les identités provinciales (Ontarien, Québécois, etc.) ou liées à d'autres régions géographiques. Ensuite, il y aurait des identités « ethniques et ethnolinguistiques », qui font référence à un groupe ayant une lignée ancestrale plus ou moins établie (Autochtones, Canadiens français, Canadiens anglais, Franco-Ontariens, etc.). Enfin, il y aurait des identités purement « linguistiques et culturelles », qui font référence aux comportements langagiers de l'individu et au sentiment d'appartenance à une ou plusieurs cultures que représentent les langues d'usage (francophone, anglophone, bilingue, biculturel, multilingue, multiculturel, etc.).

Parmi les identités sociales, les identités nationale, ethnique et ethnolinguistique sont peut-être les plus souvent mentionnées dans les études sur les groupes minoritaires. L'identité nationale, bien sûr, fait référence au territoire qu'une population a en commun. Les individus se définissent ici comme appartenant à un pays, à une province ou à toute autre région géographique qui les réunit.

L'identité ethnique se révèle dans le sentiment d'appartenance à un groupe dans un sens plus restreint et se détermine en fonction de certaines caractéristiques, d'une combinaison d'identités individuelles distinctives (Dubar, 1996 ; Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). Baker présente quatre caractéristiques d'une identité ethnique : a) une catégorisation autodéfinie par un groupe ; b) une ligne ancestrale réelle ou imaginée ; c) des traits culturels simples ou organisés ; d) des lignes de démarcation avec les « autres » (1997 : 367). Il souligne qu'une catégorisation ethnique imposée peut changer rapidement, alors qu'une catégorisation choisie est plus stable. L'identité ethnolinguistique fait partie de l'identité ethnique, mais elle met l'accent sur la langue qui regroupe les personnes et qui fait en sorte qu'ils partagent une culture et des valeurs communes, la plupart du temps sur un même territoire.

En Ontario, le fait que la langue française est minoritaire complique la recherche d'identité chez les jeunes, surtout si le groupe francophone est dévalorisé. Campeau, Sirois, Rheault et Dufort (1998) soulignent l'effet dévastateur de l'incapacité de s'identifier à un groupe d'origine ou d'appartenance. L'individu est alors porté à adopter l'une des quatre stratégies suivantes : premièrement, intérioriser l'image dévalorisée, ce qui se traduit par une soumission culpabilisante ; deuxièmement, tenter de rehausser l'image de soi, en réagissant agressivement envers la ou les populations dominantes qui lui manifestent du mépris, ou suraffirmer le trait déprécié, comme dans le mouvement *Black is beautiful*, par exemple ; troisièmement, s'assimiler au groupe

dominant ; enfin, quatrième, développer une identité critique qui intègre les caractéristiques des deux cultures, compromis qui permet de retenir les caractéristiques de son groupe d'appartenance et d'acquérir certaines des caractéristiques du groupe dominant ou des groupes dominants. Dressler-Holohan, Morin et Quéré (1986) soulignent que cette dernière stratégie est celle que les personnes membres d'un groupe minoritaire préfèrent adopter, mais elle n'est pas nécessairement la seule. D'ailleurs, en Ontario français, la suraffirmation des effets positifs du bilinguisme (la stratégie numéro 2) est très compatible avec cette formule de métissage culturel. Ce métissage se révèle dans les identités linguistiques ou culturelles qui permettent à l'individu de se définir selon une ou plusieurs langues et cultures. C'est à ce type d'identité que l'on fait référence lorsqu'on se demande quelle importance accordent les élèves qui fréquentent les écoles secondaires de langue française de l'Ontario à leur langue maternelle, à leur bilinguisme, à leur multiculturalisme.

Contexte et questions de recherche

Les adolescents sont normalement invités à préserver leur identité personnelle ou individuelle, mais aussi à adopter l'identité, les croyances, les normes et les valeurs de ceux qui les entourent dans une synchronisation de comportements avec les autres (Gearing, 1984 ; Trueba, 1981). Ce processus débute en milieu familial. Le réseau familial permet à un jeune de s'intégrer socialement au monde qui l'entoure. Donc, l'individu s'insère dans une famille qui s'insère dans un réseau ethnique et ethno-linguistique qui, lui, s'insère dans un contexte provincial et national. Ce sont dans ces contextes que se vivent les réalités quotidiennes et que se forment les identités.

Le défi particulier des adolescents en milieu minoritaire consiste à définir leur identité sur le plan individuel et social (Campeau, Sirois, Rheault et Dufort, 1998 : 90-91 ; Cloutier, 1996 ; Henson, 1992) en harmonie avec leur identité ethnique et ethno-linguistique (Duquette, 1999 ; Landry et Rousselle, 2003). Une réussite sur le plan personnel doit se transposer sur le plan social sous forme de réussites dans les activités de groupes, les études et l'emploi, et c'est là que le groupe ethnique devrait jouer un rôle parce qu'il en est le tremplin.

Dans un contexte où la langue française est minoritaire et l'identité du groupe est dévalorisée, la population est plus fragile et susceptible de s'assimiler. Cependant, tout en tenant compte de leur statut minoritaire, les jeunes qui fréquentent les écoles de langue française de l'Ontario subissent toutes sortes d'influences sur leur vie. De nos jours, ils sont eux aussi placés devant le phénomène de la mondialisation et du pluralisme ethnique et culturel au Canada. Ils sont appelés à se situer par rapport à des catégories d'identités différentes, parfois même présentées comme étant mutuellement exclusives ou en conflit.

Aucune culture ne peut vivre de façon isolée des autres. Or, le contact d'une culture à une autre constitue toujours un choc culturel parce que chacune juge et évalue l'autre de son propre point de vue. Le contact entre cultures peut prendre différentes tournures : l'abandon d'une culture au profit de la culture d'adoption (l'acculturation), la fermeture d'une culture sur elle-même (l'ethnocentrisme), l'ouverture aux cultures (le relativisme culturel) et l'intégration culturelle qui respecte les cultures minoritaires (Campeau, Sirois, Rheault et Dufort, 1998 : 139).

Les statistiques des derniers recensements montrent que l'assimilation (la perte de la langue et de la culture) des personnes qui ont le français comme langue maternelle est élevée en Ontario et dans toutes les provinces canadiennes, sauf le Québec et le Nouveau-Brunswick (Statistique Canada, 1994, 1989). En 1993, Bernard parlait de la répartition de la population francophone au pays en fonction de l'âge en termes de pyramide renversée, c'est-à-dire d'un plus grand nombre de personnes âgées que de jeunes enfants. Cinq facteurs peuvent contribuer au processus d'assimilation : la position minoritaire, sur le plan du statut social et non seulement sur le plan numérique (Baker, 2000 ; Lambert et Tucker, 1972) ; l'absence d'institutions francophones appartenant à cette population ; le manque de participation aux institutions ; la domination par un ou des groupes majoritaires ; finalement, l'exogamie.

Une identité ethnolinguistique en harmonie avec leurs expériences familiales et les valeurs du contexte social environnant permet aux jeunes de faire le pont entre l'identité personnelle et l'identité ethnique sur le plan social. Cette acceptation ne les oblige pas à rejeter une partie de leur vécu pour se faire accepter par l'un ou l'autre des groupes qui les entourent. Une forte identité ethnolinguistique aide les jeunes non seulement à mieux se définir, mais aussi à s'enraciner et à participer à la construction de leurs institutions.

La reconnaissance de la langue et de la culture des deux peuples fondateurs par le gouvernement fédéral a eu un impact sur l'éducation à l'échelle provinciale en Ontario français. Cette reconnaissance a conduit, par la suite, à la formation des comités consultatifs de langue française et à la création des écoles de langue française quelques années plus tard. Durant les années 1970 et 1980, les politiques du gouvernement canadien ont encouragé le bilinguisme et le multilinguisme individuel et social partout au pays. Ensuite, la Charte canadienne des droits et libertés a forcé la mise sur pied des conseils scolaires de langue française en janvier 1998. Durant toute cette période et jusqu'à nos jours, plusieurs études portant sur les avantages cognitifs et langagiers du bilinguisme individuel sont venues appuyer les initiatives gouvernementales (Cummins, 1978a, 1978b, 1979, 1981, 1982, 1984, 1987, 1991, 2000 ; Lambert et Tucker, 1972 ; Lapkin et Swain, 1982). Les inscriptions d'élèves anglophones aux programmes d'immersion française ont monté en flèche et, même aujourd'hui, elles ne cessent d'augmenter (Canadian Parents for French, 2001). Les chercheurs, dans de nouvelles recherches sur les langues secondes, continuent à montrer les avantages du bilinguisme additif (Lapkin et Turnbull, 1999). Les politiques gouvernementales de langue française en Ontario font la promotion du bilinguisme additif à l'intérieur des programmes-cadres (Baker, 1997, 2000 ; ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1998, 1999). Cependant, la création des écoles bilingues dans les années 1960 a permis de se rendre compte que ce genre d'écoles n'était pas favorable à l'éducation « en français » parce que, sur le plan institutionnel, comme le disait Calvé (1992), lorsque les normes majoritaires rencontrent les normes minoritaires, les normes majoritaires l'emportent. Cette prise de conscience des effets néfastes des institutions bilingues, associée à l'abandon de l'identité « canadienne-française » par le Québec et au désir de franciser davantage les élèves en Ontario, s'est traduite par une tentative de remplacement de l'identité « canadienne française » en Ontario par l'identité « franco-ontarienne ».

L'état contraire à l'identité selon Erikson (1980) est l'aliénation. Selon Bernard (1990), l'Ontario français vit l'expérience d'une profonde aliénation. Selon cet auteur (1999), l'une des raisons principales de cette aliénation est l'incapacité de l'Ontario français de prendre sa juste place et d'évoluer dans les structures canadiennes. En

effet, même si la Charte canadienne des droits et libertés accorde aux francophones des droits visant la promotion de leur langue et de leur culture, un bref aperçu de l'histoire canadienne, et de celle de l'Ontario en particulier, révèle que l'objectif principal des gouvernements a surtout été l'assimilation des francophones à la majorité anglophone (Haché, 1995).

Cependant, n'est-il pas possible qu'une certaine aliénation soit produite à l'intérieur même de l'Ontario français ? En effet, la remise en question de l'identité « canadienne-française » par le Québec ne s'appliquait pas nécessairement aux familles des jeunes inscrits dans les écoles de langue française de l'Ontario, l'héritage canadien-français étant bien ancré dans la conscience de cette population installée au cœur du Canada. À titre d'exemple des valeurs différentes entre le Québec et l'Ontario français, on peut penser à la remise en question de l'autorité de l'Église catholique dans le contexte de la Révolution tranquille au Québec, laquelle remise en question ne s'est pas produite en Ontario français. Encore aujourd'hui, huit des douze conseils scolaires de langue française de l'Ontario sont catholiques.

Sur le plan de l'identité ethnolinguistique, une forte proportion de la population minoritaire en Ontario ne vit que partiellement son caractère francophone (Duquette, 1994, 2001b ; Duquette et Morin, 2003). Une étude auprès des élèves du Conseil scolaire du Nord-Est (Haché, 2001) indique que les jeunes s'identifient d'abord comme « Canadiens », ensuite comme « Ontariens » et ensuite comme « Franco-Ontariens ». Est-ce à dire que l'identité ethnolinguistique est moins importante pour les jeunes de l'Ontario français que leur identité nationale ? Si oui, pourquoi ? Est-ce que l'identité franco-ontarienne qu'on leur propose à l'école est celle avec laquelle ils s'identifient en réalité ? Il semblerait que la vitalité de l'identité ethnique d'une population soit la clef de sa survie (Conklin et Lourie, 1983). En effet, un facteur rassembleur au Nouveau-Brunswick est celui de l'identité acadienne qui a permis aux francophones de cette province de s'enraciner et de conserver leur langue maternelle de génération en génération. Bernard (1993) montrait que le Nouveau-Brunswick était la seule province au pays (autre que le Québec) où il y a plus d'enfants que de personnes âgées qui parlent le français. En Ontario français, cette identité et cette vitalité semblent loin d'être acquises.

L'intégration à un groupe ethnique dépend en partie de la compatibilité entre les identités individuelles et ethniques. Pour que l'identité ethnolinguistique joue un rôle positif dans la vie des jeunes adolescents de l'Ontario français, ces jeunes devront l'avoir choisie. Auront-ils choisi eux-mêmes leur appartenance, ou est-ce que cette appartenance leur aura été imposée (Baker, 1997 : 367-368) ? On sait que la dévalorisation de l'identité d'un groupe et l'aliénation qui s'ensuit peuvent entraîner de sérieuses conséquences (Campeau, Sirois, Rheault et Dufort, 1998). Il est possible de contrer ces difficultés par l'adoption d'une identité critique. En effet, l'adoption d'une identité critique offre aux jeunes la chance d'adopter le meilleur de ce que les groupes en présence ont à offrir, pour ensuite profiter pleinement des possibilités qui s'offrent à eux.

Ainsi, compte tenu de la situation minoritaire de l'Ontario français, les questions auxquelles cette étude veut répondre sont les suivantes :

1. Quelle est la nature des identités territoriales des adolescents qui fréquentent les écoles secondaires de l'Ontario et quelle en est l'importance ?
2. Quelle est la nature des identités ethniques et ethnolinguistiques de ces jeunes et quelle en est l'importance ?

3. Quelle est la nature de leurs identités linguistiques et culturelles et quelle en est l'importance ?

Méthodologie

Échantillon

En vue d'obtenir un profil de l'importance des facettes identitaires chez les jeunes fréquentant les écoles secondaires de langue française de l'Ontario, nous avons contacté les 12 conseils scolaires de la province. Onze conseils ont accepté de participer à l'étude. Nous avons ensuite invité les écoles secondaires offrant des programmes réguliers à participer et 41 écoles sur 72 ont répondu positivement à l'invitation, ce qui représente 56,9 p. 100 des écoles admissibles. Selon le Groupe de gestion de l'information du ministère de l'Éducation de l'Ontario (novembre 2002), 14 866 élèves de 16 ans et plus étaient inscrits aux écoles secondaires de langue française au cours de l'année scolaire 2001-2002. De ce nombre, 2 888 ont retourné des questionnaires valides, pour un taux de participation global de 19,4 p. 100. Si on fait le calcul en fonction des élèves admissibles inscrits seulement dans les écoles qui ont accepté de participer, le taux de participation s'élève à 50,9 p. 100 pour les écoles appartenant aux conseils scolaires publics et à 40,2 p. 100, pour les conseils scolaires catholiques. Précisons que les questionnaires ont été considérés comme valides pour les élèves qui ont rempli un formulaire d'autorisation sur lequel ils affirmaient avoir 16 ans et plus et qu'ils s'engageaient librement à remplir le questionnaire. La signature était obligatoire et confirmait l'engagement des jeunes. Le tableau 1 présente la distribution des conseils scolaires, des écoles, des élèves admissibles, ainsi que les taux de participation à l'étude.

Tableau 1

Nombre de conseils scolaires, d'écoles, d'élèves et taux de participation

	Publics	Catholiques	Total	% global
Conseils scolaires de langue française	4	8	12	
Conseils scolaires participants	4	7	11	91,6
Écoles secondaires régulières	30	42	72	
Écoles secondaires participantes	17	24	41	56,9
Élèves de 16 ans et plus dans toutes les écoles			14 866	
Élèves de 16 ans et plus dans les écoles participantes	1 363	5 453	6 998	
Questionnaires valides retournés	695	2 193	2 888	19,4
Pourcentage de questionnaires valides dans les écoles participantes	50,9	40,2		

Enfin, l'éducation et le revenu familial ont été utilisés pour déterminer le niveau socioéconomique des jeunes de l'échantillon et ce niveau s'est avéré élevé. En ce qui concerne la représentation par région de la province et par sexe, les nombres apparaissent relativement équilibrés, comme on peut le constater au tableau 2.

Tableau 2
Nombre d'élèves participants par région et par sexe

	Ontario	Région Sud	Région Est	Région Nord-Est
Population	2 881*	814	962	1 105
Sexe féminin	1 602	448	555	599
Sexe masculin	1 279	366	407	506

* N.B. On nous a renvoyé 2 888 questionnaires, mais neuf élèves n'ont pas répondu à cette question.

Instrumentation

La présente étude s'inscrit dans une enquête plus large (Duquette, 2002) utilisant une adaptation d'un questionnaire plus élaboré et normalisé pour leurs études antérieures par Landry et Allard (1997, 1990). Cependant, la section du questionnaire portant plus spécifiquement sur les facettes identitaires, qui font l'objet du présent article, est toute nouvelle. La question posée visait à faire ressortir l'importance accordée par les jeunes à différentes facettes identitaires susceptibles de les décrire le mieux. Les jeunes ont évalué l'importance des facettes identitaires sur un continuum subdivisé en neuf sections non chiffrées pour favoriser une réaction émotionnelle plutôt que rationnelle de leur part. Les jeunes devaient placer un X sur le continuum entre les deux pôles contraires de chaque facette (p. ex. francophone/non francophone). Dans la catégorie des identités territoriales, le questionnaire visait à déterminer principalement l'importance des identités canadienne, ontarienne et québécoise, mais également, en tenant compte de la diversité de la population à l'étude et des nouveaux immigrants, des identités d'autres régions (p. ex. africaines, asiatiques, etc.). En ce qui a trait aux identités ethniques et ethnolinguistiques, il s'agissait de déterminer l'importance des identités canadienne-française, canadienne-anglaise, franco-ontarienne, et autres (autochtone, etc.). Enfin, pour ce qui est des identités linguistiques et culturelles, le questionnaire s'est attaché à déterminer l'importance des identités francophone, anglophone, bilingue, multilingue, biculturelle et multiculturelle.

Procédure de collecte des données

Avec l'approbation des conseils scolaires et la permission ou la collaboration des écoles secondaires, des boîtes et des enveloppes de questionnaires ont été acheminées aux écoles qui avaient exprimé leur désir de participer. De plus, une tournée de la province a permis de rencontrer certaines directions d'école qui n'avaient pas répondu à l'appel et de distribuer un bon nombre de questionnaires supplémentaires.

À l'école, les élèves étaient libres d'accepter ou de refuser de remplir le questionnaire. Avant même de le remplir, les élèves étaient informés de la confidentialité de

leurs réponses et, s'ils décidaient de remplir le questionnaire, ils devaient remplir le formulaire d'autorisation. Les éducateurs en fonction à l'école ont administré le questionnaire en suivant une procédure standardisée. Les élèves avaient environ 30 minutes pour remplir le questionnaire. Les questionnaires ont ensuite été recueillis, placés dans une enveloppe scellée qui a été retournée au chercheur principal par l'école. Chaque questionnaire reçu a été vérifié pour s'assurer que le formulaire d'autorisation avait bien été rempli, ce qui déterminait la validité ou la non-validité du questionnaire. Les formulaires d'autorisation ont ensuite été détachés des questionnaires valides, et les questionnaires ont été codés en fonction du conseil scolaire, de l'école, de la région, de la municipalité et du code régional. Les questionnaires ont enfin été envoyés au Centre de recherche en éducation à l'Université de Moncton, où les renseignements ont été saisis à l'ordinateur. À l'Université de Moncton, une rencontre de quelques jours entre l'équipe de recherche et le statisticien a permis de déterminer la méthode à utiliser pour l'analyse des données. Celle-ci s'est limitée au calcul du niveau d'importance moyen accordé aux facettes identitaires par les jeunes, selon la langue maternelle.

Il convient de mentionner ici certaines limites de l'étude. Même si l'objectif était que chaque élève âgé de 16 ans ou plus ait l'occasion de participer au sondage, certaines écoles ont choisi d'administrer le questionnaire dans certaines classes seulement. Certains éducateurs ont mentionné que les élèves avaient trouvé le questionnaire trop long et que, même si les questions n'étaient pas difficiles, elles exigeaient une concentration soutenue. De plus, malgré le nombre important de questionnaires valides retournés et d'écoles qui ont participé, il demeure que 31 écoles sur 72 ont refusé de participer, ce qui limite les possibilités de généralisation des résultats de cette étude.

Résultats

Comme le montre le tableau 3, les identités territoriales, incluant l'identité nationale et l'identité provinciale, sont les plus fortes de toutes les identités pour l'ensemble des élèves. L'identité nationale canadienne est jugée la plus importante (8,6), particulièrement pour ceux qui ont le français (8,7) et l'anglais (8,8) comme langue maternelle. Les élèves qui ont une langue maternelle autre que le français et l'anglais jugent cette identité moins importante (6,3) pour eux à ce moment-ci de leur vie. L'identité provinciale est la deuxième en importance (8,2) pour l'ensemble des élèves, particulièrement pour ceux qui ont le français (8,2) et l'anglais (8,6) comme langue maternelle. Encore une fois, les élèves qui ont une autre langue maternelle accordent un peu moins d'importance (6,1) à cette identité. Les autres identités territoriales (américaine, européenne, québécoise, etc.) ne sont importantes que pour un groupe restreint d'élèves, ce qui explique des niveaux d'importance variant seulement de 1,3 à 3,8. Il est intéressant de noter que les identités européenne, africaine et asiatique sont importantes (de 3,0 à 3,8) particulièrement pour les jeunes qui ont une langue maternelle autre que le français et l'anglais.

Tableau 3

Importance moyenne, sur une échelle de 1 à 9, des facettes identitaires pour l'ensemble des jeunes de l'Ontario

Facette identitaire	Langue maternelle			Total
	Français	Anglais	Autre	
Francophone	7,4	5,2	6,2	6,7
Anglophone	5,6	7,5	5,8	6,1
Bilingue	7,8	7,5	7,9	7,7
Biculturel	4,2	4,8	6,2	4,5
Multilingue	3,5	3,8	7,6	3,8
Multiculturel	3,2	3,8	6,7	3,6
Canadien français	7,9	5,9	4,5	7,2
Canadien anglais	4,9	7,6	4,2	5,6
Franco-Ontarien	7,5	6,0	5,2	7,0
Québécois	2,3	1,6	1,8	2,1
Ontarien	8,1	8,5	6,1	8,1
Canadien	8,6	8,7	6,3	8,5
Autochtone	1,7	1,7	1,3	1,7
Américain	1,4	1,5	1,7	1,5
Européen	1,7	2,2	3,2	1,9
Africain	1,4	1,3	3,8	1,5
Asiatique	1,3	1,4	3,0	1,4

Les facettes identitaires ethniques et ethnolinguistiques suivent de très près les facettes identitaires territoriales. Les élèves qui ont le français comme langue maternelle accordent un score de 7,9 à l'identité canadienne-française et de 7,5 à l'identité franco-ontarienne, alors que l'identité canadienne-anglaise se situe pour eux à 4,9. Comme on pouvait s'y attendre, les élèves qui ont l'anglais comme langue maternelle accordent plus d'importance à l'identité canadienne-anglaise (7,6), mais l'importance des identités canadienne-française (5,9) et franco-ontarienne (6,0) est quand même respectable. Ceux qui sont de langue maternelle autre que le français ou l'anglais accordent moins d'importance aux expressions « Canadien français » (4,5), « Canadien anglais » (4,2) et « Franco-Ontarien » (5,2), ce qui a une incidence sur la moyenne de l'ensemble des élèves, qui accordent un score de 7,2 à l'identité canadienne-française, de 7,0 à l'identité franco-ontarienne et de 5,6 à l'identité canadienne-anglaise.

Dans la catégorie des identités linguistiques et culturelles, l'identité bilingue a reçu un score de 7,7 pour l'ensemble des répondants, de 7,8 chez les élèves qui ont le français comme langue maternelle et de 7,5 chez les élèves qui ont l'anglais comme langue maternelle. Il s'agit de la facette identitaire la plus importante (7,9) chez les élèves qui ont une langue maternelle autre que le français et l'anglais. L'identité francophone se voit accorder une importance de 7,4 chez les élèves qui ont le français comme langue maternelle, de 5,2 chez ceux dont l'anglais est la langue maternelle, et de 6,2 chez ceux qui ont une autre langue maternelle. La moyenne est de 6,7 pour l'ensemble des répondants. L'identité anglophone se situe à un niveau d'importance de 5,6 chez les élèves de langue maternelle française, à 7,5 pour les élèves de langue anglaise et à 5,8

pour les élèves d'autres langues, la moyenne globale se situant à 6,1. Les identités biculturelle, multilingue et multiculturelle sont jugées les moins importantes (3,6 à 4,5) par l'ensemble des élèves. Cependant, ces identités sont relativement plus importantes (6,2 à 7,6) auprès des élèves qui ont une langue maternelle autre que le français et l'anglais.

Tableau 4

Importance moyenne, sur une échelle de 1 à 9, des facettes identitaires en fonction des régions de l'Ontario

Facette identitaire	Région Sud			Région Est			Région Nord-Est		
	Langue maternelle			Langue maternelle			Langue maternelle		
	Français	Anglais	Autre	Français	Anglais	Autre	Français	Anglais	Autre
Francophone	7,6	5,2	6,3	7,4	5,2	6,1	7,2	5,2	5,3
Anglophone	5,9	7,7	6,0	5,6	7,5	5,4	5,4	7,2	6,0
Bilingue	7,9	7,7	8,0	8,1	7,7	7,7	7,6	7,1	7,0
Biculturel	4,7	4,8	6,0	4,0	4,9	6,5	4,1	4,6	6,3
Multilingue	4,0	3,9	7,8	3,7	4,2	7,4	3,1	3,3	5,7
Multiculturel	4,0	4,2	6,8	3,3	3,9	6,6	2,9	3,2	5,0
Canadien français	7,5	6,0	4,6	8,0	5,8	4,4	8,0	6,0	4,0
Canadien anglais	5,2	7,7	4,5	4,9	7,7	3,7	4,7	7,3	3,0
Franco-Ontarien	6,3	6,0	5,3	7,6	5,9	4,9	7,9	6,1	5,0
Québécois	3,4	1,6	2,0	2,3	1,5	1,5	2,0	1,7	1,0
Ontarien	6,9	8,6	6,3	8,1	8,4	5,5	8,5	8,4	5,0
Canadien	8,3	8,9	6,5	8,7	8,8	5,8	8,7	8,4	5,0
Autochtone	1,6	1,6	1,3	1,6	1,6	1,0	1,8	2,0	4,0
Américain	1,4	1,5	2,0	1,4	1,4	1,1	1,5	1,7	1,0
Européen	2,0	2,2	3,5	1,7	2,2	2,2	1,6	2,0	6,3
Africain	1,9	1,2	3,9	1,3	1,2	3,7	1,3	1,7	1,0
Asiatique	1,2	1,3	2,8	1,2	1,2	3,4	1,3	1,6	3,7

Comme le laisse voir la lecture du tableau 4, il y a peu de différences dans l'importance accordée aux différentes facettes identitaires d'une région à l'autre de la province. Les différences les plus marquées se retrouvent dans le Sud de l'Ontario, où les jeunes qui ont le français comme langue maternelle accordent une moins grande importance aux facettes identitaires canadienne-française (7,5), franco-ontarienne (6,3) et ontarienne (6,9), comparativement aux jeunes des régions Est (8,0, 7,6 et 8,1 respectivement) et Nord-Est (8,0, 7,9 et 8,5 respectivement) de la province. Peut-être que ce résultat est attribuable au fait que la région Sud attire un plus grand nombre d'immigrants et compte, par conséquent, un plus grand nombre de jeunes ayant une langue maternelle autre que le français ou l'anglais. C'est d'ailleurs dans cette région que l'on retrouve l'importance la plus élevée pour les identités multilingue (7,8) et multiculturelle (6,8).

Discussion

Le but de cette étude était de connaître la nature et l'importance des différentes facettes identitaires que se donnent les élèves qui fréquentent les écoles secondaires de l'Ontario en relation avec les trois catégories d'identités : territoriales, ethniques et ethno-linguistiques, et linguistiques et culturelles. Les résultats montrent clairement que l'identité nationale canadienne et l'identité provinciale ontarienne sont les plus importantes pour ces jeunes. L'ancrage au territoire apparaît donc comme une composante essentielle de l'identité sociale, peu importe la situation minoritaire ou majoritaire du groupe.

Sur le plan de l'identité ethnique et ethno-linguistique, les jeunes ontariens français s'identifient à la fois comme Canadiens français (l'identité adoptée par la population canadienne dont l'origine ethnique était de langue française) et comme Franco-Ontariens. Selon les résultats de cette étude, contrairement à ce que disent certains, l'identité canadienne-française n'est pas périmée, mais elle concorde très bien avec les résultats sur l'identité territoriale, c'est-à-dire les identités nationale et provinciale. Les jeunes semblent reconnaître implicitement qu'ils ne pourraient pas vivre en français en Ontario s'ils n'étaient d'abord et avant tout Canadiens. L'identité franco-ontarienne reçoit aussi un appui important, mais étant donné toute la publicité que reçoit cette facette identitaire dans les écoles françaises de l'Ontario, on peut se demander pourquoi elle n'est pas plus importante. Peut-être que l'inversion des priorités « territoire-langue », comme dans l'expression Canadien français, en priorités « langue-territoire », comme dans l'expression Franco-Ontarien, rend cette dernière un peu moins conforme aux expériences vécues par les jeunes.

Dans la catégorie des facettes identitaires fondées sur la langue et la culture, il est particulièrement intéressant de noter la grande importance accordée à l'identité bilingue chez tous les élèves, quelle que soit leur langue maternelle. En fait, l'importance de cette facette est supérieure à celle des facettes ethniques et ethno-linguistiques. On remarque également que ceux qui ont une langue maternelle autre que le français et l'anglais, naturellement, accordent aussi beaucoup d'importance à leur multilinguisme et à leur multiculturalisme. Ces résultats militent en faveur d'une reconnaissance accrue de l'hétérogénéité de la population minoritaire et du besoin de renforcer les langues et les cultures en milieu scolaire, afin de permettre à tous les membres de cette population d'assumer leur juste place au sein de ses institutions.

Ces résultats ne devraient pas surprendre ceux qui connaissent bien l'Ontario français. Même si le discours franco-ontarien apparaît omniprésent, il semble fondé sur une idéologie qui cherche toujours à s'opérationnaliser, même si celle-ci a déjà été remise en question depuis quelques décennies par Donald Dennie (1978) :

Existe-t-il, a-t-il déjà existé une réalité que l'on pourrait appeler société franco-ontarienne ? Dans le cadre de l'idéologie franco-ontarienne et pour ses définisseurs, il ne fait aucun doute. La société franco-ontarienne est une entité vivante, qui a des traditions, des valeurs, des institutions. Mais lorsqu'on tente de la saisir empiriquement, on se bute à des obstacles majeurs qui laissent soupçonner que cette réalité est beaucoup plus une représentation idéologique qu'un fait tangible.

Pour l'idéologie franco-ontarien, cette société est essentielle [...]

Toutefois, lorsque le scientifique essaie de cerner cette réalité, de l'analyser, la mesurer, en tâter le pouls, il a de la difficulté à retrouver le corps (p. 79).

Les deux premiers principes directeurs formulés lors du Sommet de la francophonie ontarienne tenu à Toronto en 1991 étiquettent unilatéralement tous les francophones de l'Ontario comme Franco-Ontariens « pour faire référence non seulement à l'héritage culturel canadien-français de la communauté, mais aussi au patrimoine ethnoculturel francophone auquel contribuent des Franco-Ontariennes et des Franco-Ontariens de race et de culture diverses, souvent d'ailleurs » (Sommet, résolution n° 2 : 10). Les problèmes sont, comme l'a souligné Dennie (1978), que cette expression ne colle pas nécessairement à l'identité que se font d'eux-mêmes les jeunes minoritaires de langue maternelle française ou ceux qui ont une langue maternelle autre que le français ou l'anglais. Ces principes semblent avoir été formulés sans consultation populaire. Selon Baker (1997), il faut distinguer entre la catégorisation d'un groupe par un autre groupe et l'identité ethnique définie à partir du groupe lui-même. Il est permis de se demander ici à quel point les aspirations et les caractéristiques authentiques des jeunes sont prises en considération dans la définition de la francophonie ontarienne.

Que la population française de l'Ontario souhaite avoir des écoles et des salles de classe de langue française est légitime. Elle doit savoir dire « non » aux institutions bilingues et « oui » aux institutions qui se donnent comme objectif la revitalisation du français. Mais il est possible d'accomplir cet objectif en respectant le caractère bilingue et multilingue et l'hétérogénéité culturelle des élèves. Le problème se pose lorsque l'on cherche à imposer une identité plutôt que de reconnaître celle qui existe. Dans un tel cas, il est légitime de parler d'aliénation. Étant donné que la population francophone minoritaire en Ontario vit déjà une aliénation par rapport au discours externe anglo-dominant, le problème peut s'amplifier lorsque des contraintes s'exercent également à l'intérieur du groupe pour modifier son identité. Selon Campeau, Sirois, Rheault et Dufort (1993), le processus d'aliénation comporte trois phases principales.

Dans une première phase, le dominateur définit l'identité de l'autre ou la nie ; il nie la capacité de l'autre à être autonome et à se définir lui-même en fonction de son propre potentiel. En réaction, le dominé se voit à travers le regard négatif du dominateur. Dans une deuxième phase, [...] il [le dominateur] ne rejette pas seulement un individu, mais l'ensemble du groupe social auquel l'individu s'identifie. Le dominé a honte de son identité et parfois il ne l'assume que partiellement dans une double vie. Dans une troisième phase, le dominateur juge la culture de l'autre inférieure par rapport à la sienne. Il pense contribuer à « civiliser » l'autre en lui transmettant ses valeurs et ses mœurs. Le dominé, de son côté, se sent coupable de ressentir parfois des sentiments de haine (p. 304-305).

Les écoles s'inquiètent de la qualité d'une langue scolaire alors que le vécu et la communication en milieu social doivent d'abord être renforcés (Duquette, 1999). Il existe des différences entre les identités et les valeurs franco-dominantes, surtout unilingues, et celles de ceux qui sont bilingues et multilingues (Duquette et Morin, 2003). Si certains craignent que le bilinguisme ne soit une voie vers l'assimilation (Baker, 2000), ils devraient craindre davantage l'aliénation qui pousse les jeunes à délaisser leur langue et leur culture. Les recherches de Haché (1995), Landry et Allard (1985, 1990, 1991, 1994), Landry, Allard et Haché (1998) et Landry, Allard et Théberge (1991) aident à comprendre l'évolution de l'élève minoritaire, de son identité et de ses compétences dans sa langue maternelle par rapport à la vitalité ethnolinguistique de son milieu de vie. Fishman (1990, 1991) a dressé des listes de facteurs pour décrire et éva-

luer la vitalité sociolinguistique d'un milieu minoritaire. Une ouverture de la part des conseils scolaires envers la diversité et l'hétérogénéité est tout aussi importante que l'accent mis sur l'identité canadienne et la réalité ontarienne.

Conclusion

L'ensemble des adolescents de 16 ans et plus inscrits dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario qui ont participé à cette étude accordent une importance majeure à leur identité territoriale. Ils reconnaissent l'importance de deux identités ethniques et ethno-linguistiques, celles de Canadien français et de Franco-Ontarien. Cependant, si l'identité canadienne-française reflète la priorité accordée par les jeunes à l'identification du territoire, l'identité franco-ontarienne renverse cet ordre de priorité. Ces deux identités sont-elles en compétition ou valorisées également ? Il faudra effectuer d'autres recherches pour répondre à cette question.

Dans l'ensemble de l'étude, les élèves accordent une importance relativement peu élevée à leur langue maternelle, mais pour eux, comme pour chacun des groupes linguistiques, les scores par rapport au bilinguisme sont plus élevés. Voilà qui indique que cette importance ne se veut pas exclusive. L'ensemble des répondants se reconnaissent une identité bilingue ou multilingue et affichent ainsi leur ouverture à l'hétérogénéité, une réalité qui est encouragée au Canada et qui fait partie de la réalité ontarienne et canadienne.

NOTE

1. L'auteur veut remercier monsieur Rodrigue Landry, de l'Université de Moncton, pour son aide précieuse dans l'élaboration du questionnaire et l'analyse des données, ainsi que messieurs Réal Allard et Donald Long, du Centre de recherche en éducation, pour la production des tableaux.

BIBLIOGRAPHIE

ALLAIRE, Gratiem, Georges DUQUETTE et Elvine GIGNAC-PHARAND, « Les finissantes et finissants d'immersion et leur admission à la formation à l'enseignement », dans Huguette Blanco (dir.), *Beyond MacLean's Ratings: A Debate on Assessing Programs/Au delà des notations de MacLean's : un débat sur l'évaluation des programmes*, Sudbury, Université Laurentienne, 1997, p. 84-104.

BAKER, Colin, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 2^e édition, Clevedon, Multilingual Matters, 1997.

BAKER, Colin, *A Parent's and Teacher's Guide to Bilingualism*, 2^e édition, Clevedon, Multilingual Matters, 2000.

BANDURA, Albert, *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1977.

BÉLISLE, Louis Alexandre, *Le dictionnaire de la langue française au Canada*, éditions intégrales, Montréal, Société des éditions Leland, 1902.

BERNARD, Roger, *De Québécois à Ontariens : la communauté franco-ontarienne*, Hearst, Le Nordir, 1988.

BERNARD, Roger, *Le déclin d'une culture*, vol. 1 à 4, Ottawa, Fédération des jeunes canadiens français, 1990.

- BERNARD, Roger, « Caractéristiques du milieu minoritaire francophone en Ontario », table ronde, colloque sur le milieu minoritaire, Congrès de l'ACFAS, Rimouski, 1993.
- BERNARD, Roger, « Entre le mythe et la réalité », communication présentée à l'École des sciences de l'éducation, Université Laurentienne, Sudbury, 1999.
- BRYEN, Diane N., *Inquiries into Child Language*, Boston, Allyn & Bacon, 1982.
- CALVÉ, Pierre, « Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 48, n° 3, 1992, p. 458-471.
- CAMPEAU, Robert, Michèle SIROIS, Élisabeth RHEAULT et Norman DUFORT, *Individu et société. Introduction à la sociologie*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 1993.
- CAMPEAU, Robert, Michèle SIROIS, Élisabeth RHEAULT et Norman DUFORT, *Individu et société. Introduction à la sociologie*, 2^e édition, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 1998.
- CANADIAN PARENTS FOR FRENCH, *The State of French Second Language Education in Canada*, Ottawa, Canadian Parents for French, 2001.
- CLOUTIER, Richard, *Psychologie de l'adolescence*, 2^e édition, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 1996.
- CONKLIN, Nancy Faires, et Margaret A. LOURIE, *A Host of Tongues : Language Communities in the United States*, New York, Free Press, 1983.
- CRAWFORD, James, *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice*, Trenton, New Jersey, Crane Publishing, 1989.
- CRAWFORD, James, « Endangered Native American Languages: What Is to Be Done and Why ? », *Bilingual Research Journal*, vol. 19, n° 1, 1995, p. 17-38.
- CUMMINS, Jim, « Educational Implications of Mother Tongue Maintenance in Minority Language Groups », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 34, n° 3, 1978a, p. 395-416.
- CUMMINS, Jim, « The Cognitive Development of Children in Immersion Programs », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 34, n° 5, 1978b, p. 855-883.
- CUMMINS, Jim, « Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children », *Review of Educational Research*, vol. 49, 1979, p. 222-251.
- CUMMINS, Jim, *Bilingualism and Minority Language Children*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education (OISE) Press, 1981.
- CUMMINS, Jim, *Language and Literacy: Let's Get Back to the Real Basics !*, Toronto, OISE mimeograph, 1982.
- CUMMINS, Jim, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Avon, Multilingual Matters, 1984.
- CUMMINS, Jim, « Bilingualism, Language Proficiency, and Metalinguistic Development », dans Doris Aaronson's (dir.), *Childhood Bilingualism: Aspects of Linguistic, Cognitive and Social Development*, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum, 1987.
- CUMMINS, Jim, « Language Development and Academic Learning », dans Lilliam Malavé et Georges Duquette (dir.), *Language, Culture, and Cognition: A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters, 1991.
- CUMMINS, Jim, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters, 2000.
- DÉLORME, Renée, et Yvonne HÉBERT, « Une analyse critique de sept modèles de gestion de centres scolaires communautaires », dans Georges Duquette et Pierre Riopel (dir.), *L'éducation en milieu minoritaire et la formation des maîtres en Acadie et dans les communautés francophones du Canada*, Sudbury, Presses de l'Université Laurentienne, 1998, p. 199-230.
- DENNIE, Donald, « De la difficulté d'être idéologue franco-ontarien », *Revue du Nouvel Ontario*, n° 1, 1978, p. 69-90.
- DESJARLAIS, Lionel, *L'influence du milieu sociolinguistique sur les élèves franco-ontariens : une étude de cas*, Toronto, ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1983.
- DRESSLER-HOLOHAN, Wanda, Françoise MORIN et Louis QUÉRÉ, *L'identité de pays : à l'épreuve de la modernité*. Rapport de recherche, Paris, Centre d'étude des mouvements sociaux, 1986.
- DUBAR, Claude, *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1996.
- DUCHESNE, Hermann, [hduchesn@ustboniface.mb.ca], *Rép. Proposition de classification*, (courrier électronique) message envoyé à Georges Duquette [gduquette@nickel.laurentian.ca], le 21 avril 2004.
- DUQUETTE, Georges, *Le rôle de l'identité dans le développement de compétences culturelles et de communication en milieu minoritaire francophone du Nord de l'Ontario*. Recherche longitudinale présentée au ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, Toronto, 1994.
- DUQUETTE, Georges, « Le rôle de la famille dans le développement de compétences en milieu minoritaire », *Familles francophones : multiples réalités*, Sudbury, Institut franco-ontarien, 1995a, p. 221-234.
- DUQUETTE, Georges, « The Role of the Home Culture in Promoting the Mother Tongue in a Minority Language Environment », *Language, Culture, and Curriculum*, vol. 8, n° 1, 1995b, p. 35-40.
- DUQUETTE, Georges, « Les matériaux authentiques en milieu minoritaire francophone du Nord de l'Ontario », *Éducation Canada*, vol. 36, n° 3, 1996a, p. 16-19.
- DUQUETTE, Georges, « Identité ou aliénation : une recherche d'identité pour l'Ontario canadien-français », *Éducation Canada*, vol. 36, n° 1, 1996b, p. 44-56.

Les différentes facettes identitaires des élèves âgés de 16 ans et plus

- DUQUETTE, Georges, « Bridging the Gap between Home, School, and Real-Life Experiences in French-Language Schools in Northern Ontario », *Geolinguistics*, vol. 23, 1997, p. 78-93.
- DUQUETTE, Georges, *Vivre et enseigner en milieu minoritaire*, Sudbury, Presses de l'Université Laurentienne, 1999.
- DUQUETTE, Georges, « Who Cares about the Physically and Mentally Challenged ? », *The Bilingual Family Newsletter*, vol. 18, n° 2, 2001a, p. 1-8.
- DUQUETTE, Georges, « Double Minoritization: Intragroup Domination and Cultural Hegemony », *Language, Culture, and Curriculum*, vol. 14, n° 2, 2001b, p. 98-111.
- DUQUETTE, Georges, « L'identité ethnolinguistique et les élèves âgés de 16 ans et plus inscrits dans les écoles de langue française de l'Ontario ». Rapport de recherche distribué aux 41 écoles secondaires de langue française qui ont participé à l'étude, 2002.
- DUQUETTE, Georges, et Chantale CLÉROUX, « Vivre en milieu minoritaire », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 49, n° 4, 1993, p. 770-786.
- DUQUETTE, Georges, Stephen DUNNETT et Anthony PAPALIA, « The Effect of Authentic Materials on the Acquisition of a Second Language », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 43, n° 3, 1987, p. 479-492.
- DUQUETTE, Georges, et Yvan MORIN, « Double minorisation et hégémonie interne en milieu minoritaire : le cas des institutions scolaires en Ontario », dans Hermann Duchesne (dir.), *Recherches en éducation francophone en milieu minoritaire : regards croisés sur une réalité mouvante*, Winnipeg, Regroupement pour l'étude de l'éducation francophone en milieu minoritaire, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 23-49.
- ERIKSON, Erik H., *Identity and the Life Cycle*, New York, Norton, 1980.
- FISHMAN, Joshua, *Readings in the Sociology of Language*, The Hague, Mouton & Co, 1968.
- FISHMAN, Joshua, *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters, 1989.
- FISHMAN, Joshua, « What is Reversing Language Shift (RLS) and How Can It Succeed ? », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 11, n°s 1-2, 1990, p. 5-36.
- FISHMAN, Joshua, *Reversing Language Shift*, Clevedon, Multilingual Matters, 1991.
- FISHMAN, Joshua, « Reversing Language Shift: Successes, Failures, Doubts, and Dilemmas », dans Ernest Hakon Jahr (dir.), *Language Conflict and Language Planning*, New York, Mouton de Gruyter, 1993.
- GEARING, Frederick, « Notes on Israël », 1984. Inédit.
- GÉRIN-LAJOIE, Diane, « L'enseignement en milieu minoritaire et la formation continue du personnel enseignant », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 49, n° 4, 1993, p. 770-786.
- GILES, Howard, « Managing Intergroup Communication », séance plénière présentée à la Sociolinguistics Symposium II Conference, University of Cardiff, Wales, 1996.
- GILES, Howard, et Nikolas COUPLAND, *Language, Contexts, and Consequences*, Milton Keynes, Open University Press, 1991.
- GOHIER, Christiane, Marta ANADÓN, Yvon BOUCHARD, Benoît CHARBONNEAU et Jacques CHEVRIER, « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, 2001, p. 3-32.
- GOUVERNEMENT DU CANADA, *Charte canadienne des droits et libertés*, Ottawa, ministre des Approvisionnements et Services Canada, 1987.
- GROUPE DE GESTION DE L'INFORMATION, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, *Inscriptions aux écoles élémentaires et secondaires de langue française en Ontario. Données du rapport des écoles de septembre*, Toronto, Imprimeur de la Reine, 2002.
- HACHÉ, Denis, « La vitalité ethnolinguistique d'un groupe d'élèves franco-ontariens dans un contexte canadien ». Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 1995.
- HACHÉ, Denis, *La vitalité socioculturelle des élèves francophones dans le Conseil scolaire du Nord-Est*. Rapport de recherche, Sudbury, Centre de recherche du Nouvel-Ontario, 2001.
- HACHÉ, Denis, et Georges DUQUETTE, « Pistes d'intervention en milieu minoritaire francophone ». Inédit.
- HENSON, Kenneth T., « Besoins des élèves », dans Georges Duquette (dir.), *Méthodes et stratégies pour l'enseignement au secondaire*, Welland, Éditions Soleil Publishing, 1992.
- LAMBERT, Wallace, « The Social Psychology of Language: A Perspective for the 1980's », dans Howard Gile's, William Peter Robinson et Philip Smith (dir.), *Language: Social Psychological Perspectives*, Oxford, Pergamon Press, 1980, p. 415-424.
- LAMBERT, Wallace, et Donald Taylor, « Cultural Diversity and Language », communication présentée à la conférence internationale annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago, 1991.
- LAMBERT, Wallace, et G. Richard TUCKER, *Bilingual Education of Children: The St-Lambert Experiment*, Rowley, Massachusetts, Newbury House, 1972.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD, « Choix de la langue d'enseignement chez les parents francophones en milieu sous-actif », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 41, n° 3, 1985, p. 480-500.

- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD, « Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 46, n° 3, 1990, p. 527-553.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD, « Can Schools Promote Additive Bilingualism in Minority Group Children », dans Lilliam Malavé et Georges Duquette (dir.), *Language, Culture, and Cognition: A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters, 1991.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD, « Profil socio-linguistique des francophones du Nouveau-Brunswick ». Rapport de recherche, Moncton, Centre de recherche en éducation, Université de Moncton, 1994.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD, « L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 3, 1997, p. 561-592.
- LANDRY, Rodrigue, Réal ALLARD et Denis HACHÉ, « Ambiance familiale française et développement psycholinguistique d'élèves franco-ontariens », dans Georges Duquette et Pierre Riopel (dir.), *L'éducation en milieu minoritaire et la formation des maîtres en Acadie et dans les communautés francophones du Canada*, Sudbury, Presses de l'Université Laurentienne, 1998.
- LANDRY, Rodrigue, Réal ALLARD et Raymond THÉBERGE, « School and Family French Ambiance and the Bilingual Development of Francophone Western Canadians », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 47, n° 5, 1991, p. 878-915.
- LANDRY, Rodrigue, et Serge ROUSSELLE, *Éducation et droits collectifs. Au-delà l'article 23 de la Charte*, Moncton, Éditions de la Francophonie, 2003.
- LAPKIN, Sharon, et Merrill SWAIN, *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Clevedon, Multilingual Matters, 1982.
- LAPKIN, Sharon, et Miles TURNBULL (dir.), *New Research in FSL/Nouvelles recherches en FLS*, *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 56, n° 1, 1999, 217 p.
- LAURENDEAU, André, et Dunton DAVIDSON, *Le rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme*, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1967.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO, *Anglais de la 4^e à la 8^e année*, Toronto, Imprimerie de la Reine, 1998.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO, *English 9^e et 10^e année*, Toronto, Imprimerie de la Reine, 1999.
- OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE, *Langue et différentiels de statut socioéconomique en Suisse*, Berne, Office fédéral de la statistique, 1997.
- PAULSTON, Christina Bratt, « Linguistic and Communicative Competence », *TESOL*, vol. 8, n° 4, p. 347-362.
- PAULSTON, Christina Bratt, « Linguistic Minorities and Language Policies », communication présentée à l'International conference on maintenance and loss of ethnic minority languages, Noordwijkerhout, Pays-Bas, 1988.
- PAULSTON, Christina Bratt, « Language Planning in Education: From Context to Theory », communication présentée au Santiago de Compostella, 1 Seminario Internacional de Planificación Lingüística, Espagne, 1991.
- PAULSTON, Christina Bratt, *Linguistic Minorities in Multilingual Settings*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1994.
- PERREGAUX, Christiane, et Claudine BALSIGER, *Éducation et ouverture aux langues à l'école*, Neuchâtel, Suisse, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, secrétariat général, 2003.
- RICHARDS, Jack, « Social Factors, Interlanguage, and Language Learning », *Language Learning*, vol. 22, n° 2, 1972, p. 159-188.
- SOMMET DE LA FRANCOPHONIE ONTARIENNE, « Plan de développement global de la communauté franco-ontarienne », document sous forme de manuscrit, Toronto, Sommet de la francophonie ontarienne, 1991.
- STATISTIQUE CANADA, *Recensement du Canada (1986)*, Ottawa, Direction générale de la promotion des langues officielles, Secrétariat d'État du Canada, 1989.
- STATISTIQUE CANADA, *Recensement de 1991 Census: Subdivision Ontario*, n° de cat. : 93-335, p. 64-113 ; cat. n° 95-338, p. 26, Ottawa, Statistique Canada, 1994.
- STATISTIQUE CANADA, *Tendances sociales canadiennes*, n° 72, printemps 2004.
- TRUEBA, Henry T., « Learning Needs of Minority Children: Contributions of Ethnography to Educational Research », dans Lilliam Malavé et Georges Duquette (dir.), *Language, Culture and Cognition: A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters, 1991.
- TRUEBA, Henry T., Grace Pung GUTHRIE et Kathryn Hu-Pei AU, *Culture and the Bilingual Classroom*, Rowley, Massachusetts, Newbury House, 1981.