



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 16 – octobre 2010

*Minorités linguistiques et
francophonies en perspective*

Numéro dirigé par François Charbonneau

SOMMAIRE

- François Charbonneau : *La question des minorités linguistiques aujourd'hui. L'intérêt de l'approche comparative.*
- Bernard Cerquiglini : *La langue française au défi de la diversité, par l'expérience de la minorité : le français, langue régionale de Louisiane.*
- Régis Dandoy, Giulia Sandri et Virginie Van Ingelgom : *La représentation politique des minorités linguistiques : Une analyse comparée des communautés francophone d'Italie et germanophone de Belgique.*
- Sylvio Marcus Correa : *Langue officielle, langues autochtones et allochtones au Brésil : Repères historiques et sociologiques d'un marché linguistique.*
- Manuel Meune : *Francoprovençal, français et (suisse-)allemand. L'asymétrie linguistique dans les cantons de Fribourg et du Valais.*
- Elatiana Razafimandimbimanana et Céline Peigné : *Francophonies plurilingues : vu(e)s de (nouveaux) apprenants du français à Montréal et Durban.*
- Karine Vieux-Fort et Annie Pilote : *Représentations et positionnements identitaires chez des jeunes scolarisés en anglais à Québec : explorations méthodologiques.*
- Didier Caraes : *Le silence dissonant des brittophones. Ou pourquoi les brittophones ont-ils cessé de parler leur langue maternelle à leurs enfants au sortir de la Seconde Guerre Mondiale ?*

Compte-rendu

- Fednel Alexandre : AUZAS Noémie, *Chamoiseau ou les voix de Babel. De l'imaginaire des langues*, 2009, Paris, Imago, 304 pages, ISBN : 978-2-84952-073-4.

REPRESENTATIONS DE LA COMMUNAUTE ANGLOPHONE ET POSITIONNEMENTS IDENTITAIRES CHEZ DES JEUNES SCOLARISES EN ANGLAIS A QUEBEC : EXPLORATIONS METHODOLOGIQUES

Karine Vieux-Fort & Annie Pilote
Université Laval

Les anglophones au Québec constituent l'une des deux communautés linguistiques officielles en situation minoritaire au Canada. Surtout concentrée à Montréal¹, près du quart de la population se retrouve dispersée à travers les autres régions du Québec (Lamarre, 2008a). Bien que la langue anglaise demeure fortement majoritaire en Amérique du Nord, voire « hypercentrale » (Calvet, 2008), la langue officielle du Québec est le français. La Charte de la langue française (loi 101) est d'ailleurs venue modifier considérablement la perception des anglophones quant à leur poids politique au Québec les amenant à se concevoir désormais en tant que minorité (Caldwell, 1982 ; Caldwell & Waddell, 1982 ; Clift & McLeod Arnopoulos, 1979).

Dans la région de Montréal, la langue anglaise est relativement présente dans la vie quotidienne et plusieurs institutions (i.e. hôpitaux, cégeps, universités) assurent divers services dans la langue de la minorité. La situation qui prévaut dans les autres régions du Québec est en contraste avec celle de la métropole (Commissariat aux langues officielles, 2008). D'abord, le poids démographique des anglophones y est nettement moindre et on constate une dispersion géographique. Des défis importants pour les anglophones dans ces régions découlent aussi du vieillissement de la population conjugué au départ massif de jeunes vers Montréal ou d'autres provinces canadiennes (Lamarre, 2008a ; Forgues & Guignard, 2007).

Le contexte propre à la région de Québec mérite une attention particulière. Selon les données du Recensement canadien 2006², la population de la région métropolitaine de Québec (RMR) ayant l'anglais comme langue maternelle atteint 1,45 % alors que 0,30 % déclare à la fois l'anglais et le français. Les proportions sont plus faibles au plan de la langue d'usage alors que seulement 1,05 % indique parler principalement l'anglais à la maison et 0,28 % l'anglais et le français. Il s'agit donc d'une communauté ayant un poids numérique particulièrement faible et qui est caractérisée par une forte intégration à un milieu majoritairement francophone. Dans ce contexte, les écoles de langue anglaise constituent une

¹ Entre 75 % et 80 % de la population de langue anglaise vivaient dans la région de Montréal en 2001 (Lamarre, 2008a).

² Ces données sont celles de Québec région métropolitaine de recensement (RMR).

institution de base pour la communauté anglophone (Caldwell, 1992 ; Lamarre, 2008b), comme c'est le cas pour les écoles de langue française hors Québec (Pilote & Magnan, 2008). Non-seulement vues comme un lieu d'enseignement, les écoles sont considérées comme un centre social et d'activités communautaires où la population locale serait amenée à partager à la fois un héritage, des valeurs culturelles et un attachement régional (Quebec English School Boards Association [QESBA], 2002).

Par ailleurs, la capacité pour l'école d'exercer un rôle par rapport à la reproduction de la communauté anglophone est remise en question par un phénomène de recomposition de la population scolaire des écoles de langue anglaise à Québec (Lamarre, 2007 ; Jedwab, 2004 ; Pilote & Bolduc, 2008). On assiste à une présence de plus en plus marquée d'élèves dont la langue principale est le français et cela s'explique par un taux d'exogamie (français et anglais) élevé et la multiplication des certificats d'admissibilité qui en découle (Jedwab, 2002)³. Par exemple, dans les écoles anglaises⁴ de la ville de Québec, on constate qu'entre 1991-1992 et 2000-2001, le nombre d'élèves ayant le français comme langue maternelle a presque doublé passant de 741 à 1396 tandis que les personnes ayant l'anglais comme langue maternelle voient leur nombre décliner passant de 843 à 819 (Jedwab, 2004). Ce phénomène s'accroît avec les années puisqu'en 2005-2006, les francophones de langue maternelle étaient deux fois plus nombreux que les anglophones de langue maternelle dans ces mêmes écoles (Jedwab, 2007). Cette population scolaire se retrouve aujourd'hui dans des écoles où une responsabilité linguistique, mais aussi culturelle et historique est octroyée à ces institutions par la constitution canadienne⁵ impliquant une certaine transmission identitaire. Il importe donc de mieux comprendre cette nouvelle génération qui est présentement dans ces écoles puisqu'elle représente la génération montante de la communauté anglophone dans sa vitalité, voire sa viabilité future (QESBA, 2002).

Pour l'étudier, une attention sera portée aux représentations de la communauté anglophone et aux positionnements identitaires de jeunes scolarisés en anglais dans la ville de Québec. Cette approche permet de donner un portrait de cette nouvelle génération, portrait assurément non-généralisable, mais constituant tout de même une amorce face à un sujet encore très peu abordé dans la littérature. En effet, peu de recherches (Blair, 2005a, 2005b ; Magnan, 2008) portent entièrement sur la communauté anglophone à Québec outre certaines, beaucoup plus larges, traitant des anglophones de la province et qui abordent de façon sporadique le cas de la ville de Québec (Rudin, 1986 ; Dickinson, 2007 ; Lamarre, 2007, 2008a, 2008b ; Jedwab, 2002, 2004, 2007). Cette rareté dans la littérature s'explique notamment par un manque de documentations et de données démographiques pour de nombreuses périodes historiques (Rudin, 1986 ; Dickinson, 2007). En plus, la majorité de la population de langue anglaise au Québec demeure aujourd'hui dans la région métropolitaine de Montréal (Lamarre, 2008a), expliquant alors la plus grande importance accordée à cette région dans les écrits. Cette situation est aussi un reflet des disparités sociologiques qui caractérisent la population anglophone à travers la province de Québec. Ceci soulève la question à savoir s'il est possible de parler d'une seule communauté anglophone (anglo-québécoise) ou de plusieurs communautés anglophones distinctes en vertu de leur histoire régionale et de leur composition

³ L'intégration de francophones dans les écoles primaires et secondaires de la région de Montréal est aussi manifeste. Or, ce phénomène n'est pas aussi marqué que dans les régions se trouvant à l'extérieur de la métropole. A titre d'exemple, dans les années 1990, l'effectif francophone de langue maternelle augmenta de 36 % à Montréal et de 115 % dans le reste de la province. On considère enfin que 78 % des francophones ayant le droit de fréquenter l'école anglaise résident à l'extérieur de Montréal (Jedwab, 2004).

⁴ Ecoles privées et publiques de niveaux primaire et secondaire.

⁵ Droit à l'instruction dans la langue de la minorité inscrit à l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés.

sociale (Pilote & Bolduc, 2008). De surcroît, aucune recherche scientifique à notre connaissance ne s'est penchée sur les jeunes issus de cette (ou ces) communauté(s).

Deux concepts, centraux dans cette étude, seront brièvement définis : les représentations sociales et le positionnement identitaire. Les représentations sociales doivent être comprises en tant que construits propres à chaque individu et dont les caractéristiques sont le reflet de la personne qui les façonne (Jodelet, 1993, dans Giust-Desprairies, 2003 :49). « Toute représentation sociale est représentation de quelque chose et de quelqu'un [...], elle signifie toujours quelque chose à quelqu'un (soi-même ou autrui) et fait apparaître quelque chose de celui qui la livre » (Jodelet, *op.cit.* : 49). Ceci amène à considérer le caractère subjectif que les représentations sociales engagent (Watier, 1996). Malgré cette subjectivité, les représentations sociales sont essentielles aux individus puisqu'elles permettent à chacun de se donner un cadre dans lequel ses conduites prendront un certain sens (Abric, 2001). Ces cadres, ces réalités sociales dites « objectives » bien que socialement construites (Berger & Luckman, 1966), sont en fait essentielles pour les individus (Thompson, 2001). Ceci explique alors pourquoi le concept présume toujours une quelconque forme d'adhésion personnelle, d'identification, de la part des sujets. Ainsi, les sujets partageant une même représentation d'un objet vont tendre à se regrouper, volontairement ou involontairement entre eux (inclusion). Inversement, certains tendront à se dissocier de sujets véhiculant une représentation différente de la leur (exclusion) (Jodelet, 1993 ; Juteau, 1999 ; Breton, 1994). Cette identification est primordiale chez les acteurs sociaux, que l'on décide d'adhérer ou non à cette conception. Celle-ci dépend alors indéniablement de la façon dont on se représente un objet (Tajfel, 1981). Se dégage alors toute l'importance que revêt le positionnement identitaire lorsque l'on aborde la question des représentations sociales.

Différentes méthodes peuvent être utilisées afin d'accéder à ces représentations et ces positionnements identitaires. La recherche qualitative est particulièrement féconde en cette matière. Dans cette recherche exploratoire nous avons eu recours à trois techniques complémentaires pour recueillir plus spécifiquement les représentations de la communauté anglophone et les positionnements identitaires des jeunes : le dessin, le récit de vie et la photographie commentée.

L'objectif spécifique de cet article consiste donc à démontrer comment ces trois techniques ont permis de produire des données permettant d'éclairer, par différentes voies d'accès, les représentations et les positionnements identitaires des jeunes. Pour y parvenir, les fondements méthodologiques et le déroulement concret de la cueillette des données seront d'abord abordés. Suivra la présentation des résultats à partir de quatre grands constats d'ensemble qui permettent de montrer les apports complémentaires de ces techniques. En bref, il apparaît d'abord difficile pour les jeunes de cerner clairement la communauté anglophone à Québec, ils entretiennent une diversité de représentations au sujet de ladite communauté, fréquenter l'école de langue anglaise amène le sentiment d'appartenir à la communauté anglophone *de facto* et enfin, l'identité relève d'un positionnement subjectif qui varie selon les individus.

Fondements méthodologiques

Une approche qualitative a été priorisée dans cette recherche afin de recueillir des données descriptives (Taylor & Bogdan, 1984 ; Deslauriers, 1991) et essentiellement de comprendre un phénomène social à travers le regard des individus qui en font l'expérience (Poisson, 1991 ; Creswell, 1998). Cette approche est particulièrement indiquée pour explorer les représentations et positionnements identitaires des jeunes scolarisés en anglais à Québec. Notre méthodologie s'appuie sur trois techniques utilisées de manière complémentaire afin de

capter les représentations et les positionnements identitaires de chacun des participants à partir de multiples éclairages.

Utilisée dans de nombreuses disciplines, la méthode visuelle du dessin est une technique surtout employée dans des études en psychologie et en enseignement des arts (McWhinnie, 1972). Cette méthode est souvent utilisée avec des enfants ou des personnes éprouvant des difficultés à s'exprimer explicitement par la parole (Anning & Ring, 2004). Dans ces cas, le dessin est au cœur de la recherche et c'est ce dernier qui sera analysé et interprété. D'autres études utilisent le dessin de manière complémentaire à d'autres méthodes (par exemple, voir Hébert, 2006 ou Dallaire 2003, 2004). Le dessin constitue alors une stratégie méthodologique permettant au participant de formuler sa pensée ou d'approfondir un concept ou une représentation sociale autrement que par voie discursive. Le dessin peut aussi être utilisé au tout début d'un entretien servant ainsi d'incitatif à l'entrevue (Harper, 2002). Cette utilisation du dessin sert alors à « briser la glace » entre l'intervieweur et l'interviewé dès le commencement, à orienter l'entretien plus spécifiquement sur des éléments clés ainsi qu'à générer davantage d'informations que l'entretien à lui seul n'aurait engendré. C'est cet usage qui a été conféré aux schémas d'appartenance dans une recherche en milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick (Pilote, 2004).

La seconde technique que nous passons en revue est celle du récit de vie conçu comme un entretien narratif particulier au cours duquel un chercheur demande à une personne, qui est le sujet, de lui raconter tout ou une partie de son expérience vécue (Bertaux, 1997). Dans cette perspective, on voit d'abord l'acteur social comme un être pensant et agissant. Celui-ci tient aussi un discours et appartient à un groupe social précis durant une période de sa vie personnelle. Dans cette optique, le récit de vie témoigne aussi des rapports entre l'individu et la société (Desmarais, 1986). Cette méthode présente l'avantage de saisir l'individu dans sa globalité à travers son itinéraire familial, scolaire et/ou socioprofessionnel, et ce, interprété à partir de sa situation actuelle (Peneff, 1990). Un accès sur la vie d'un sujet génère à la fois un regard sur ses relations sociales et toutes ses expériences qui lui permettent de construire sa propre identité et d'être le sujet de son devenir. Selon Vincent de Gaulejac et André Lévy (2000), « les récits de vie représentent l'unique accès en ce genre dans la compréhension des différents processus qui forment la société à tous les niveaux. Ils constituent alors une sorte de miroir subjectif, mais non moins réaliste à certains égards, de la société d'aujourd'hui ».

La *photographie commentée*⁶ représente la troisième technique qui combine en fait deux méthodes différentes mais qui se recoupent. La première méthode, *photo-elicitation interview*, vise à intégrer la photographie à une entrevue de recherche afin de stimuler le participant à la discussion (Harper, 1994, 2002). Ce n'est par ailleurs pas la technique photographique qui incite l'entretien, mais bien l'image que l'on retrouve sur le ou les clichés (Smith & Woodward, 1999). On assiste alors à un renversement des rôles entre le chercheur et le sujet. C'est ce dernier qui prend la place centrale lors de l'entretien, car c'est son propos sur l'image qui intéresse le chercheur (Smith & Woodward, 1999 ; Harper, 2004). Cette dimension est amplifiée lorsqu'on a recours à la deuxième méthode, l'*auto-photography*, puisque c'est le participant lui-même qui prend les photographies. Cette stratégie méthodologique permet de capter un aperçu de la vision du monde entretenue par les sujets d'une recherche (Taylor, 2002 ; Ziller, 1990 ; Emmison & Smith, 2000).

Combiner ces deux méthodes présente des avantages notables (Taylor, 2002 ; Douglas, 1998). La prise de photographies par les sujets étudiés permet de cerner leurs pensées, leurs perceptions et leurs réflexions sur un objet donné alors que l'entretien sert à expliciter le sens qu'ils accordent à ces images. Cela permet aussi d'accéder à deux types de représentations symboliques : l'une visuelle et l'autre verbale (Harper, 2002). La verbalisation permet

⁶ Le terme « photographie commentée » n'existe pas dans la littérature puisque très peu d'ouvrages en français traitent des méthodes reliées à l'usage de la photographie. Ce terme provient donc uniquement des auteures.

d'ailleurs de noter qu'une photographie représentant le même élément peut générer des informations et des sentiments opposés chez différents sujets (Sontag, 1977 ; Hall, 1997).

En définitive, l'utilisation complémentaire de ces trois techniques présente moult avantages. D'abord, l'utilisation de matériaux visuels constitue un point d'entrée pour favoriser le discours d'adolescents sur des questions complexes ou abstraites. On accède à leur pensée par le biais de dessins ou de photographies qui fournissent un point d'ancrage permettant à de jeunes sujets de s'exprimer sur l'objet de la recherche. Les participants étaient donc invités à s'exprimer à l'aide de trois techniques usant de facultés mentales diverses, soit l'imaginaire, la parole et le visuel. Notons toutefois que, dans le cadre de ce projet de recherche, ces matériaux visuels constituent principalement des amorces permettant de recueillir un discours destiné à une analyse de contenu. Voici un exemple éloquent :



Au premier regard, cette photographie ne semble représenter qu'une enseigne « Arrêt » pour les chercheurs. Or, cette photographie comporte deux discours dits cachés que seul le participant peut dévoiler. D'abord, Olivier⁷ souligne que derrière le mot « Arrêt », on aperçoit le mot « Stop » qui n'était nullement visible sur la photographie. Cette image permet ensuite au participant, par analogie, de développer l'idée selon laquelle cette enseigne représente la communauté anglophone au Québec, c'est-à-dire une communauté que les francophones ne veulent pas voir et qui est peu présente dans la vie quotidienne depuis l'adoption de la loi 101. Pour Olivier, cette communauté serait donc constamment en arrière-plan dans la société québécoise tout comme l'inscription en anglais qui est cachée derrière le mot « Arrêt » sur l'enseigne. Cet exemple illustre bien l'importance accordée à l'interprétation que les sujets confèrent à ce matériel et à laquelle on peut accéder à travers l'analyse de leur discours.

⁷ Dans cet article, tous les prénoms utilisés pour désigner les participants sont des pseudonymes.

Démarche méthodologique

La cueillette de données visuelles s'inscrit dans une démarche exploratoire qui visait à expérimenter la complémentarité de ces techniques dans le cadre d'une recherche sur la construction identitaire chez les jeunes⁸. Elle se veut complémentaire aux données principales qui étaient recueillies principalement par voie de récits de vie auprès de 29 élèves de deux écoles secondaires de la ville de Québec choisis sur une base volontaire. Les 10 sujets ayant participé aux trois activités de cette démarche étaient en quatrième secondaire au moment du recrutement et fréquentaient la même école. Cette situation s'explique par le fait qu'une des deux écoles s'est retirée du projet lors de la deuxième étape. Qui plus est, comme les participants devaient encore fréquenter l'école secondaire, nous avons exclus ceux qui, lors de la première étape, étaient en cinquième secondaire. Parmi ceux-ci, quatre sont des filles et six sont des garçons. Le tableau qui suit présente les profils linguistiques des participants et on peut rapidement constater la prédominance du français comme principale langue d'usage à la maison tout comme langue maternelle de leurs parents. En effet, quatre cas sur dix ont des parents francophones tandis que six proviennent d'une famille exogame (français et anglais). Par ailleurs, dans ces familles, une seule personne dit avoir l'anglais comme principale langue d'usage tandis que trois autres utilisent les deux langues à la maison.

Tableau 1 : Profil linguistique des participants

Indicateurs Participants	Langue maternelle du père	Langue maternelle de la mère	Principale langue d'usage à la maison
Louis-Pierre	Français	Français	Français
Mélissa	Français	Français	Français
Olivier	Français	Français	Français
Scott	Français	Français	Français
Anne-Sophie	Anglais	Français	Français
Clara	Français	Anglais	Français
Philippe	Français	Anglais	Anglais et français
John	Français	Anglais	Anglais et français
Suzy	Anglais	Français	Anglais et français
Preston	Anglais	Français	Anglais

Soulignons que lors du premier contact, nous donnions aux participants la possibilité de réaliser l'entretien en anglais ou en français en leur précisant de choisir la langue avec laquelle ils se sentaient le plus à l'aise. Il est significatif de souligner que les 10 jeunes ont choisi de faire l'entrevue en français. Ce constat amène à s'interroger sur les raisons pour lesquelles ces jeunes ont choisi de faire leur entretien dans cette langue. Pour certains, cela peut s'expliquer par la prédominance du français dans leur vie. Pour d'autres, on peut avancer l'hypothèse qu'ils souhaitaient démontrer leurs capacités à converser dans la langue française

⁸ Cet article tiré du mémoire de maîtrise de Karine Vieux-Fort (2009) s'inscrit dans un projet plus large dirigé par Annie Pilote, *La construction de l'identité politique des jeunes en milieu minoritaire : étude comparative au Nouveau-Brunswick et au Québec (FQRSC)*. Sa réalisation a aussi été possible grâce au Fonds Desjardins en développement de carrière.

et à ce titre « accommoder » les intervieweurs qui étaient visiblement francophones. Ce constat est non seulement révélateur du rapport à la langue chez les participants, mais il est significatif pour l'analyse dans la mesure où le discours produit sur l'identité par ces élèves d'une école de langue anglaise à Québec est en français. Ajoutons qu'à cette école, le français est une langue communément utilisée entre les élèves (en particulier dans les couloirs) mais aussi chez le personnel enseignant et administratif. Le français cohabite donc avec l'anglais, langue officielle d'enseignement, et le passage d'une langue à l'autre est fréquent chez certains élèves.

La cueillette des données s'est déroulée en deux temps. La première étape (hiver 2007), visait à recueillir les dessins et les récits de vie des participants. D'abord, nous invitons chaque participant à dessiner la communauté anglophone à Québec telle qu'il se la représente et à se situer par rapport à celle-ci. Une verbalisation visant à expliquer leur dessin s'effectuait par la suite suivie de leur récit de vie axé sur leur parcours identitaire. La durée moyenne de ces entretiens individuels est d'une heure et quart.

La photographie commentée constitue la seconde étape de la recherche réalisée six mois après la première (soit à l'automne 2007). Le temps écoulé entre les deux étapes a permis aux jeunes de produire un discours plus réflexif sur leur identité et la communauté anglophone. Précisons que la technique employée suscitait aussi cette réflexivité car les jeunes ont bénéficié de deux à trois semaines pour photographier ce qui représente pour eux la communauté anglophone à Québec. Une limite déontologique concernant l'impossibilité de photographier des personnes était par ailleurs à considérer. Les chercheuses ont ensuite demandé à chaque participant de faire la présentation de leurs photographies au cours d'un entretien individuel semi-dirigé axé sur les raisons pour lesquelles ils ont pris ces éléments en photos, en quoi ils représentent la communauté anglophone mais aussi ce qu'ils auraient photographié si une entière latitude leur avait été accordée. Ces entretiens ont duré en moyenne 45 minutes et le nombre de photographies par sujet varie entre 2 et 27 pour un total de 130.

En somme, les entretiens ont permis d'accéder à des clés nécessaires à la compréhension des images que Barthes (1981) aborde à travers la notion de *punctum*. Cette notion renvoie à un détail qui est ajouté par le participant qui regarde la photographie, mais, détail, qui était par ailleurs déjà là. Lors de l'entretien, plusieurs détails reviennent en mémoire au sujet mais qui étaient souvent inconscients lors de la prise de la photographie (Garrigues, 2000). Cette méthode visuelle a servi d'excellent intermédiaire entre le chercheur et les jeunes permettant à ceux-ci d'introduire des éléments très concrets de l'environnement social et physique au sein même de la situation d'entretien. Ceci est particulièrement opportun compte tenu de certaines différences culturelles entre les chercheuses et les sujets de la recherche (Collier & Collier, 1986 ; Ziller, 1990 ; Banks, 2001).

Ajoutons que la combinaison de ces trois techniques a permis de dégager certaines idées maitresses, mais aussi certaines évolutions, changements ou ruptures dans l'ensemble des discours recueillis pour chaque participant grâce au devis évolutif de cette recherche.

Présentation des résultats

Les résultats présentés dans cet article prennent la forme de quatre grands constats qui se dégagent d'une analyse de l'ensemble des données. Les deux premiers constats ont trait aux représentations de la communauté anglophone et les deux autres concernent les positionnements identitaires des participants. Ces résultats seront présentés de façon à démontrer en quoi l'usage complémentaire de ces trois techniques a permis de recueillir des données d'une grande richesse en vue d'apporter un éclairage novateur à la problématique.

Difficulté à cerner la communauté

Un premier constat a émergé dès le début de la cueillette de données concernant la difficulté inhérente à cerner la communauté anglophone pour l'ensemble des participants. La stratégie méthodologique faisant appel à la photographie avait précisément pour but de permettre aux jeunes d'introduire des éléments de contexte plus concrets afin de servir d'appui à la production d'un discours sur leurs représentations de la communauté⁹. Cette difficulté se manifeste notamment par une représentation de ladite communauté, pour plusieurs, qui est floue. Vers la fin de l'entretien d'explicitation des photographies, plusieurs participants ont même avoué avoir rencontré une certaine difficulté à réaliser l'exercice demandé vu le caractère imprécis de l'objet à leurs yeux. Certains ajoutent qu'ils ont apprécié cet exercice qui leur a donné l'occasion de clarifier ce que constitue pour eux la communauté, notamment Preston et Suzy qui estiment que cela leur a permis d'en connaître davantage sur la communauté anglophone et sur leur héritage. Enfin, quelques participants ayant un profil plutôt francophone expliquent leur difficulté à réaliser les activités proposées étant donné leur méconnaissance de la communauté, leur expérience se limitant à fréquenter l'école anglaise.

Parmi l'ensemble, John, Philippe, Preston et Suzy ont une plus grande facilité à se représenter la communauté bien qu'ils admettent qu'elle soit difficile à cerner précisément. Pour John et Philippe, comme la communauté prend forme à travers les relations sociales entre des anglophones, il était particulièrement difficile de photographier des éléments qui la représentent considérant la consigne de ne pas photographier des personnes. Une autre difficulté tient au fait que la communauté est éparpillée dans la région de Québec, comme le précise Preston :

Elle [la communauté anglophone] est vraiment éparpillée. Les personnes sont de la Rive-Sud, Beauport, Portneuf, Québec, Sainte-Foy... partout, partout ! (...) il n'y a pas vraiment un quartier anglophone. Donc, c'est difficile, pour être capable d'avoir des places pour regrouper les personnes anglophones, et vu qu'il n'y a pas de lieux ou de places où ils peuvent faire des loisirs, ils vont aller ailleurs et trouver des choses en français.

Pour sa part, Suzy considère qu'il est plus facile de cerner ce qu'est la communauté dans son village où des anglophones sont implantés historiquement qu'à Québec où le français est beaucoup plus présent.

Pour d'autres, la communauté n'est vraiment pas claire, et ce, même après avoir participé à l'ensemble de la démarche. Scott, Clara et Anne-Sophie considèrent qu'une difficulté à distinguer la communauté anglophone de la communauté francophone tient au fait qu'à Québec, les deux langues sont constamment mélangées. Anne-Sophie expose cette idée dans l'extrait qui suit : « (...) *c'est dur de trouver quelque chose qui est complètement anglophone ou quelque chose qui est complètement francophone. Tu sais, même si on est au Québec* ». Scott va plus loin en affirmant qu'au Québec, il n'y aurait pas de « vrais » anglophones, ce qui amènerait justement la communauté à être mélangée dans la communauté francophone : « *C'est deux langues qui se mélangent en une dans le fond à cause que l'on n'a pas vraiment des Anglais purs ici! (...) à cause qu'autant il y a tout on dirait une touche d'anglophone, il y a aussi tout qu'il y a une touche de francophone* ».

Enfin, Mélissa et Oliver ont une conception de la communauté qui est floue compte tenu de leur manque de connaissance de cette communauté. Mélissa vit essentiellement en français et l'école constitue le seul lieu où elle parle anglais. Elle témoigne de la difficulté à identifier des

⁹ Sauf mention contraire, le terme « communauté » renvoie à la communauté anglophone de Québec.

éléments représentant la communauté anglophone, car l'anglais n'occupe pas une place importante dans sa vie : « *Il n'y a pas d'autres choses qui sont marquantes ou qui font partie de ma vie de tous les jours. Donc, je ne sais pas quoi d'autre que j'aurais pris. (...) c'est sûr que je n'aurais pas pu prendre comme quinze différentes photos. (...) Non, je n'aurais pas été capable !* ». Enfin, Olivier explique que s'il ne connaît pas la communauté anglophone, c'est simplement par manque d'intérêt personnel. En outre, précisons que dans son récit de vie, Olivier affirme sa pleine appartenance à la communauté francophone et son identification identitaire au groupe majoritaire francophone. Malgré cette difficulté à bien saisir la communauté anglophone exprimée par les participants, une grande diversité de représentations a été recueillie à travers les différents dessins, récits de vie et photographies commentées.

Une diversité de représentations

Une grande diversité de représentations de la communauté anglophone à Québec émerge de notre corpus de données. Chaque participant a eu l'occasion d'explicitier et de préciser les façons dont il se représente la communauté à travers les activités proposées tout au long de la démarche. Lors de l'exercice du dessin, plusieurs ont représenté la communauté dans une perspective d'un rapport de force entre minorité (anglophone) et majorité (francophone). Or, au-delà de cette idée plus répandue, les participants véhiculent très souvent des représentations singulières. A titre d'exemple, Preston « *soutient que bien que la communauté anglophone soit plus petite que la communauté francophone au Québec, celle-ci est à ses yeux incorporée à la communauté majoritaire (francophone)* ». Par contraste, les dessins produits par Clara et John représentent les communautés francophone et anglophone comme des groupes totalement distincts l'un de l'autre.

En ce qui concerne les photographies, elles ont permis de déceler et d'approfondir plusieurs conceptions de la communauté, parfois similaires au dessin, mais assurément plus diversifiées. Les photos renvoient notamment à des éléments aussi variés que des lieux historiques, culturels et éducatifs, des objets de divertissements, des artefacts, des symboles, etc.

Par exemple, Preston parle d'une communauté en transition entre deux générations passant alors d'une communauté formée davantage par des personnes âgées plus anglophones à une communauté composée de jeunes davantage bilingues. Ses photographies sont notamment l'hôpital Jeffrey Hale et la résidence pour personnes âgées *Saint Brigid's Home* en référence à la génération la plus âgée et ensuite, son école renvoyant à la génération des jeunes. Il en parle comme suit : « *Les personnes jeunes anglophones, elles sont toutes parties et même celles que l'on a aujourd'hui, elles sont complètement francophonisées (...). Mais les personnes âgées elles, ça fait longtemps qu'elles sont ici. Dans leur temps (...) Il y avait pas mal plus d'anglophones. Le monde, ça se parlait en anglais* ». Suzy fait aussi référence à la dimension générationnelle mais à travers un point de vue ancré dans une perspective confrontant les fondements historiques de la communauté encore perceptibles dans un milieu rural à son évolution urbaine contemporaine. Pour Suzy, la communauté est surtout associée à son village, en périphérie de Québec, constitué d'une petite population d'origine irlandaise et regroupant essentiellement des personnes âgées. Elle établit une distinction entre cette communauté historique et vieillissante avec celle qu'elle associe à son école située dans la ville de Québec et qui serait formée de personnes plus jeunes. C'est d'abord à travers son dessin que cette idée émerge puisqu'elle s'illustre sous la forme d'un fœtus tandis que les personnes âgées de son village sont dessinées avec des cheveux gris portant l'inscription « *Elderly people* » pour les désigner. Avec ses photographies, elle présente plutôt des

éléments historiques rattachés à une autre période alors qu'elle photographia son école pour témoigner de la communauté plus « jeune » dont elle parle.

Les cas de Scott, Olivier et John sont éloquentes pour illustrer la variété de discours que l'on peut recueillir à partir de photographies représentant le même élément (Sontag, 1977 ; Hall, 1997). De fait, les trois participants ont photographié différents aspects référant à leur école dans le but manifeste d'indiquer que cette institution fait partie de la communauté. Au-delà de cette idée commune, le discours que chacun tient par rapport à cette institution est singulier. D'abord, Scott a photographié son agenda scolaire pour représenter son école. Toutefois, l'idée qu'il développe dans sa verbalisation est que son école est relativement petite tout comme la communauté anglophone à Québec. Malgré tout, il précise que son école possède un esprit d'école (« *school spirit* ») qui conduit à une grande solidarité entre les personnes, ceci l'amène alors à affirmer que la communauté anglophone « (...) *est quand même une minorité ! Tu sais, une minorité épouvantable au Québec! (...) on est une minorité, mais on est une minorité distinguée !* » (nous soulignons). En dépit de la faiblesse numérique de cette communauté, sa perception subjective de la vitalité de la communauté est positive.

Pour Olivier, le choix de photographier l'école s'explique par des raisons différentes. Contrairement à Scott qui se dit bilingue mais s'identifie davantage à la communauté anglophone (tel que le témoigne son récit de vie), Olivier se considère entièrement francophone et il ne s'intéresse pas vraiment à la communauté. Son école, avec un drapeau du Canada sur la façade extérieure, l'amène d'ailleurs à s'interroger sur les liens entre l'école de langue anglaise et l'identité canadienne. Pour lui, le gouvernement fédéral du Canada détiendrait le pouvoir face à un Québec francophone dominé et minoritaire au pays :

Parce que moi, le Canada, ça représente l'anglophone. (...) Ça représente le « Boss », l'anglophone. (...) Tu sais, puis aujourd'hui, on est au Québec, mais on est pourtant une minorité dans le Canada. Puis, je ne trouve pas que ça a lieu d'être. (...) On est francophone tout seul dans notre coin au Québec, mais pourtant on fait partie d'un pays anglophone (...) Dans ma tête, ça ne marche pas.

Un troisième cas, est celui de John qui a choisi de photographier uniquement son école ; sa production se résume à deux photos de l'entrée de son école révélant une limite méthodologique significative mais son discours à ce propos est par ailleurs très riche. En effet, pour John la communauté existe à travers les personnes qui la constituent et il aurait souhaité photographier des personnes. L'entretien permet néanmoins de dégager que l'école est centrale à sa représentation de la communauté. Selon lui, le fait d'avoir fréquenté une école anglaise dans la Capitale contribue à lier les membres de la communauté les uns par rapport aux autres. Pour John, l'institution scolaire serait en fait une sorte de pivot contribuant au lien social : « *Ils [les membres de la communauté anglophone] venaient tous à l'école anglaise, le monde que je connais. Je ne sais pas... on se réunit tout le temps, on a toujours une connexion.* ». Cette probante difficulté à cerner la communauté et malgré tout, cette diversité des représentations qui ont été recueillies amènent par ailleurs tous les jeunes à appartenir à la communauté puisqu'ils fréquentent l'école de langue anglaise.

Fréquenter l'école de langue anglaise amène *de facto* à appartenir à la communauté

En troisième lieu, nous avons constaté qu'en dépit de leurs représentations plus ou moins claires, tous les sujets estiment faire partie de la communauté anglophone parce qu'ils fréquentent une école de langue anglaise. Il s'agirait pour eux d'une identité assignée du fait qu'ils participent à la vie scolaire d'une institution anglophone et qui ne reflète pas

nécessairement leur positionnement identitaire subjectif (voir section suivante). Il demeure que pour ces jeunes le fait de recevoir leur éducation dans la langue de la minorité les amène à faire partie de cette communauté. Cette idée est cohérente avec la représentation selon laquelle les écoles de langue anglaise constituent des institutions centrales à la communauté anglophone. Par exemple, Mélissa accorde peu d'importance à la communauté mais elle estime tout de même en faire partie puisqu'elle fréquente une école anglaise : « *La communauté en tant que telle, elle n'est pas super importante pour moi. (...) C'est comme, elle fait partie, mais c'est vraiment parce que j'ai été à l'école anglaise* ». Pour Preston, fréquenter l'école anglaise constitue plutôt une expérience parmi d'autres qui l'amène à faire partie de la communauté.

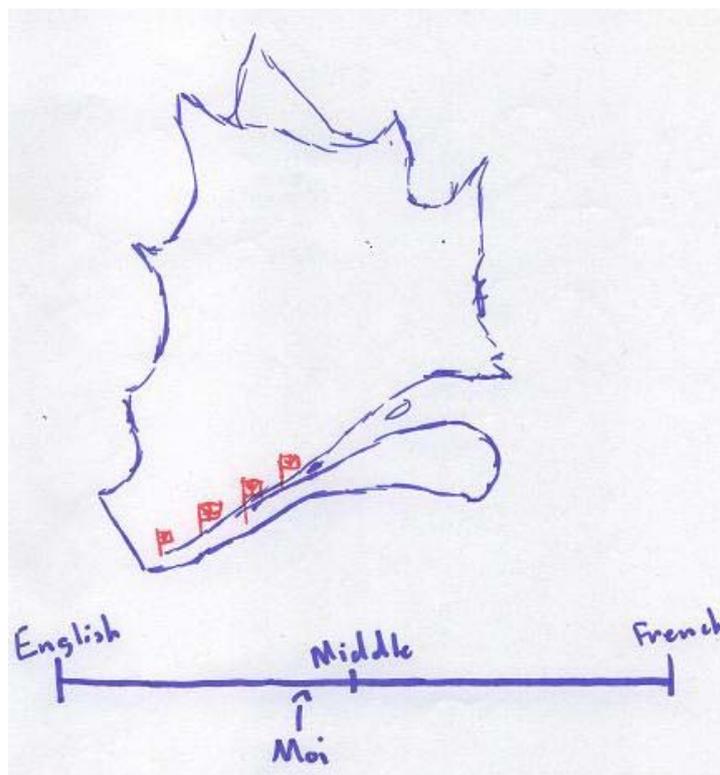
Fréquenter l'école anglaise amène, chez l'ensemble des participants, cette logique incontestée de faire partie de la communauté anglophone. En effet, dans les récits de vie cette idée était déjà présente puisque plusieurs ont témoigné que l'école est le lieu, et souvent le seul, qui les relie à la communauté anglophone, et ce, même si à cette étape il était ardu pour eux de cerner et de définir ladite communauté. Cette idée s'est aussi largement manifestée lors de l'entretien d'explicitation des photographies puisque l'école est un élément récuratif qui a été photographié et discuté. Or, dépassant cette idée commune, on constate que l'identification relève d'un positionnement subjectif de la part des sujets individuels.

Le positionnement identitaire est subjectif

Les constats précédents ont montré que si les représentations de la communauté sont variables, l'école constitue un point d'ancrage commun aux sujets de la recherche. Mais au-delà du sentiment partagé d'appartenir à la communauté via l'école de langue anglaise, les positionnements identitaires des jeunes varient selon leurs représentations et en fonction du sens qu'ils confèrent à cette appartenance collective. Comme le souligne avec justesse Benoît Cazabon (2007 : 87) : « l'appartenance est la résultante du processus construisant l'identité ». Comme les positionnements identitaires sont subjectifs, cette section mettra l'accent sur la façon dont les sujets négocient leurs appartenances en montrant la dynamique entre représentations et positionnements. Plus analytique, cette dernière section sera donc plus étoffée que les précédentes.

C'est d'abord à travers l'exercice du dessin que les jeunes ont été amenés à se situer par rapport à la communauté anglophone. A travers ces dessins et le récit de vie qui a suivi, trois types de positionnement des jeunes se dégagent, soit être dans le groupe des anglophones, des francophones ou des bilingues. Lors de l'exercice de la photographie, ces positionnements se sont précisés chez la plupart. Ainsi, certains ont réaffirmé le positionnement indiqué dans le dessin tandis que d'autres ont apporté certaines nuances.

Philippe est un cas typique de ceux qui se positionnent dans le groupe des anglophones. D'entrée de jeu, il s'est situé dans ce groupe sur son dessin qui représente la province de Québec, en bleu, et les populations anglaises, par des drapeaux du Canada dessinés en rouge. Dans le bas de son dessin, on constate son positionnement dans le groupe anglophone puisqu'il se situa entre « English » et « Middle » sur la ligne tracée à cette fin.



Lors de l'entretien d'explicitation des photographies, il a spécifié les raisons pour lesquelles il estime appartenir au groupe des anglophones et qu'il vient lier à l'origine de sa mère et à la dynamique linguistique à la maison : « *Bien moi...je suis quand même dans la communauté anglaise parce que ma mère vient de l'Ontario... Puis mon père aussi...Bien, lui, il a appris l'anglais, mais... Parce que le matin, on écoute CBC radio donc...Je mettais anglophone, oui !* ». Preston, un autre jeune, considère qu'il fait partie de la communauté depuis qu'il vit avec son père qui est anglophone. Dans son cas, c'est moins à partir de représentations abstraites que se fonde le positionnement identitaire que sur l'expérience pratique de la langue anglaise en contexte significatif :

Avant, je ne voyais pas très souvent mon père, qui est anglophone. Car j'habitais avec ma mère et je faisais tout en français. Mais j'allais à l'école en anglais quand même. Puis après ça, j'ai déménagé avec mon père. Et quasiment tout, sauf quelques activités, sont faites en anglais.

Ces deux cas mettent en évidence l'importance de la dynamique linguistique à la maison dans le positionnement identitaire des jeunes.

Olivier et Louis-Pierre représentent deux cas de positionnement dans la communauté francophone. D'abord, le dessin d'Olivier en faisait clairement mention puisqu'il se place à côté du mot « Français » qu'il inscrit en bleu en comparaison au mot « Anglais » qui est en rouge. Cette même idée est récurrente dans les propos qu'il a tenus lors de l'entretien d'explicitation de ses photographies. Ces deux jeunes partagent l'idée que la participation à l'école anglaise les situe *de facto* (mais un peu malgré eux) à la communauté anglophone. Toutefois, leurs récits de vie et les entretiens d'explicitation des photographies révèlent que cette représentation ne s'accompagne pas d'un sentiment identitaire correspondant. Olivier le formule en ces termes : « *(J)e fais partie de la communauté anglophone, mais je ne me pense pas dans la communauté anglophone... je ne veux pas l'être* » (nous soulignons). Pour Louis-Pierre, son appartenance entière à la communauté francophone se lie à des représentations négatives de la communauté anglophone s'associant à de mauvaises expériences scolaires

présentes à la fois dans son dessin, ses photographies et son discours. Comme l'affirme Louis-Pierre : « *Mais on dirait même que comme l'école m'a poussé à ne pas aimer la communauté anglophone* ». On voit bien ici la subjectivité des acteurs à l'œuvre par un positionnement identitaire faisant appel à leur capacité critique.

D'autres élèves remettent en question l'idée de groupes linguistiques conçus en termes binaires et aux frontières clairement délimitées. Ces derniers considèrent qu'ils appartiennent à un groupe qu'ils qualifient de bilingue. Par exemple, le récit de vie de Mélissa révèle qu'elle se place dans ce groupe parce qu'elle sait parler anglais, mais comme elle dit ne pas être « née anglaise » et qu'elle n'est pas complètement anglophone, elle se dit alors bilingue. A cela s'ajoute l'idée que l'essentiel de sa vie se déroule en français, ce qui l'amène à se concevoir et à s'identifier aux deux groupes. Son dessin présente plusieurs foyers francophones et anglophones et quelques-uns bilingues dont sa propre maison. Lors de la verbalisation sur son dessin, elle constata que le nombre de foyers anglophones ne devrait pas être supérieur aux foyers bilingues puisqu'à Québec, il y aurait à son avis très peu d'anglophones qui le sont « complètement » ou « entièrement ». Lors de l'entretien d'explication des photographies, ce positionnement est de nouveau présent à travers son discours dans lequel les anglophones sont parfois vus comme les « autres » tout en maintenant un discours dans lequel elle témoigne de son intégration à certains éléments dits anglophones notamment son école, la commission scolaire *Central Quebec* et la Maison anglaise (librairie).

Clara amène une idée relativement similaire puisqu'elle place l'usage de la langue au centre de la communauté. Selon elle, pour être dans une quelconque communauté, on doit parler la langue. Or, c'est spécifiquement lorsqu'on parle une langue que l'on se sent appartenir à la communauté linguistique correspondante. Elle a donc cette appartenance à la communauté anglophone uniquement lorsqu'elle communique en anglais. Toutefois, lorsqu'elle parle en français, elle ne se sent pas y appartenir alors qu'elle témoigne ainsi de son appartenance à la communauté :

Je dirais que oui ! C'est sûr que si j'avais plus d'amis anglophones, je le sentirais encore plus. Mais mes amis sont tous bilingues... pratiquement tous bilingues. Donc, tu sais, si je vais au cinéma et j'écoute un film en anglais ou si je vais à l'église, surtout quand je vais à l'église en anglais comme pour la communion à mes cousines, des choses comme ça, et bien, je me sens vraiment dans la communauté anglophone. [...] Mais si je vais magasiner, je ne me sens pas vraiment dans la communauté anglaise parce que les caissières me répondent en français et...

Enfin, Clara parle de cette double appartenance comme résultant de deux vies parallèles, une en anglais et l'autre en français.

Il y a donc, pour Mélissa et Clara, cette idée selon laquelle l'appartenance est fondée sur la pratique et l'usage des langues. De plus, leur positionnement dans le groupe bilingue semble plutôt être le résultat d'un bricolage qui leur permet de réaliser une cohérence identitaire à travers différentes dimensions de leur vie.

Du côté de Scott, l'appartenance à une communauté bilingue semble aller de soi. Provenant d'une famille francophone, fréquentant une école anglaise et sachant parler autant le français que l'anglais, cela ferait alors de lui un bilingue puisqu'il ne peut pas être un francophone ou un anglophone à part entière. Ceci lui permet de justifier son identification à une communauté bilingue formée d'une union entre les communautés francophone et anglophone, comme ses photographies et son dessin le suggèrent. Dans plusieurs de ses images, Scott démontre comment l'anglais et le français sont deux langues mélangées l'une dans l'autre. Ce faisant, son identification semble s'effectuer sans réels inconforts suggérant

que ce choix lui permet de bénéficier et de valoriser les caractères francophone et anglophone présents chez lui.

Les cas de Suzy, John et Anne-Sophie sont différents, bien que les trois se positionnent aussi dans le groupe des bilingues. Pour ces derniers, on sent vraiment que leur positionnement se manifeste davantage par une sorte d'instabilité entre les deux communautés, qui souvent, renvoie à des éléments plus profonds qui ont été relevés dans le récit de vie tels que l'identité individuelle et collective, l'appartenance aux groupes majoritaire (francophone) et minoritaire (anglophone) et les dynamiques familiale et linguistique. Dans le cas de Suzy, son père anglophone et sa mère francophone et sa vie partagée entre le village où elle habite et Québec l'amènent à être tiraillée puisqu'elle s'identifie à chacun des groupes linguistiques. Elle en témoigne de la façon suivante : « *En tant que tel, je ne trouve pas mon identité parmi les anglophones. Mais je ne la trouve pas totalement parmi les francophones non plus. Il y a comme un entre deux. Et je trouve que je peux m'identifier aux deux. Ça dépend avec qui je suis* ». Ce dernier élément est intéressant à expliciter puisqu'elle discute de cette association qu'elle fait entre les personnes qu'elle rencontre et connaît à une langue spécifique, et ce, dès les premiers abords. L'élément de la pratique langagière est à nouveau présent chez cette participante.

Du côté de John, cette ambivalence s'associe davantage à ses parents. Provenant d'une famille exogame, il témoigne de cette incapacité à choisir une communauté plus qu'une autre parce que faire ça reviendrait à choisir entre son père et sa mère, voire à se dénaturer. Il en fait état dans son dessin, mais aussi dans cet extrait de son récit de vie, lorsqu'il discutait de ses groupes d'appartenance :

Les deux. Mais je suis un peu entre deux communautés moi, tu sais. Je suis né au Québec, je suis Québécois à cause de ça. Mon père est Québécois, ma belle-mère aussi. Donc, à cause de ça, je ne peux pas haïr les Français non plus ! Parce que tu sais, je sais ce que je suis également. Et je ne peux pas dire non plus que les Anglais se sont des pas bons, car je suis Anglais aussi. (...) Oui, c'est ça. Je suis comme pogné entre les deux. (...) C'est ça. Si on me demandait de choisir entre les deux, je ne pourrais pas, c'est impossible ! (...) Parce que c'est ce qui fait moi, c'est moi ça : je suis les deux. (...) Oui, c'est ça. C'est comme de dire de choisir entre ta mère et ton père! Tu sais...

Anne-Sophie s'identifie elle aussi à une communauté dite bilingue. Cette appartenance s'explique notamment par sa fréquentation d'une école où l'anglais est la langue d'enseignement et par le fait d'avoir un père anglophone. Par contre, sa mère francophone, avec qui elle vit majoritairement, l'amène à user de cette langue quotidiennement, mais aussi à lui accorder une place importante dans sa vie. Néanmoins, le discours et le dessin d'Anne-Sophie sont éloquents puisqu'ils démontrent tout l'inconfort relié à son positionnement : elle tente de trouver un sens entre le fait de se dire francophone tout en étant pleinement consciente des éléments liés à l'anglais qui font profondément partie de sa vie.

L'identité dite bilingue nous ramène à la part héritée de l'identité que l'on ne choisit pas forcément. En effet, tout bricolage compose nécessairement avec de la transmission parfois familiale, parfois scolaire. Cela amène enfin l'idée que le positionnement identitaire et les représentations de la communauté sont des éléments personnels qui sont teintés par le vécu spécifique de chaque individu.

Conclusion

Etudier la communauté anglophone à Québec par le biais des représentations et des positionnements identitaires de 10 jeunes scolarisés en anglais a permis de donner un aperçu

de la nouvelle génération qui se forme présentement dans les écoles de la minorité anglaise à Québec. Pour y parvenir, nous avons exploré trois techniques méthodologiques complémentaires, le dessin, le récit de vie et la photographie commentée, ce qui a permis de dégager des résultats présentés à partir de quatre grands constats. D'abord, la communauté anglophone est difficilement saisissable chez l'ensemble des participants, mais cette perception varie selon les sujets et leur connaissance et implication dans la communauté. Or, malgré ce premier constat, des représentations nombreuses et variées ont été mises à jour. Celles-ci passent des associations notamment à l'histoire, aux relations sociales, aux objets de divertissements et aux institutions. Quoique les représentations soient imprécises mais variées, il demeure que le troisième constat concerne l'appartenance de fait à la communauté compte tenu de leur fréquentation à une institution scolaire de langue anglaise. Néanmoins, le positionnement identitaire de chacun demeure subjectif en fonction des frontières qu'ils établissent et des raisons qui justifient leur « emplacement » dans une des trois catégories relevées : les anglophones, les francophones et les bilingues.

A partir de ces constats, certaines conclusions peuvent être tirées. D'abord, vu la probante difficulté à cerner la communauté anglophone, il est pertinent de recourir à une stratégie méthodologique faisant appel à une variété d'outils permettant aux jeunes de préciser leur pensée. Ces outils ont permis de mettre à jour de multiples représentations qu'entretennent les participants par rapport à la communauté anglophone de Québec. Ensuite, si leur appartenance à la communauté s'établit *de facto* par leur fréquentation à une école de langue anglaise, il est intéressant de noter que l'école ne s'est retrouvée dans aucun dessin, mais directement ou indirectement dans les photographies de tous les participants. Cela permet donc de comprendre que les photographies ont mis en avant des éléments de la vie quotidienne de ces jeunes où, à leurs yeux, la communauté prend forme alors que les dessins faisaient appel à des représentations plus abstraites et globales mettant en rapport communautés francophone et anglophone. Finalement, chacune des trois techniques a permis de mettre au cœur de la démarche le jeune en tant que sujet de son processus de construction identitaire qui se réalise notamment par un jeu dynamique de négociation entre représentations et positionnement.

Au plan méthodologique, l'utilisation conjointe de ces trois techniques permet donc de dégager de grandes idées communes chez les participants, mais aussi de confirmer et parfois de nuancer les propos spécifiques de chacun des élèves par l'utilisation des techniques relevant des données à la fois imagées, verbales et visuelles. Il est néanmoins intéressant de souligner comment les méthodes visuelles ont permis, de manière plus directe, de mettre à jour les représentations et les positionnements identitaires. Ces éléments n'ont par ailleurs été pleinement compris que grâce au récit de vie. Ce dernier permet de lier les éléments entre eux puisqu'il dégage le parcours biographique et trace la trame de fond de l'histoire personnelle de chacun des participants. Le récit de vie, malgré son caractère indirect et plus subtil, possède une centralité sans équivoque dans cette recherche car il fournit le contexte global essentiel à toute interprétation.

Enfin, plusieurs pistes d'analyse sont encore à parcourir. D'abord, nous souhaitons analyser plus à fond les différents rapports entre communautés francophone et anglophone qui sont présents dans les matériaux recueillis et en particulier dans les dessins, et ce, bien que la consigne ne concernait pas la communauté francophone. Cet élément est aussi présent dans le récit de vie compte tenu de la prédominance de la communauté francophone dans la vie à Québec amenant logiquement à discuter, à comparer et à intégrer l'élément de la francophonie dans leur propos. On constate donc que la communauté anglophone est constamment vue dans un rapport d'altérité avec la communauté francophone, majoritaire. Par ailleurs, en étudiant

les positionnements identitaires, on constate rapidement que ces derniers viennent brouiller les frontières établies. Or, lors de l'exercice de la photographie, il semble qu'un accent ait été mis sur des dimensions intrinsèques à la communauté anglophone. L'aspect francophone est moins omniprésent, bien que subtilement présent dans plusieurs éléments soulevés et abordés. Cette constante relation établie entre les communautés francophone et anglophone témoigne de moult réalités sur les jeunes qui fréquentent l'école de langue anglaise à Québec. Il serait enfin intéressant de considérer davantage la dynamique relative aux identités civiques québécoise et canadienne qui, dans ce corpus, semble se rattacher aux éléments des représentations et positionnements dans un contexte où les questions politiques, culturelles et linguistiques sont prégnantes. L'identité des jeunes scolarisés en anglais doit nécessairement être comprise à travers cette dynamique complexe.

Bibliographie

- ABRIC J.-C., 2001, « Les représentations sociales : aspects théoriques », dans Abric J.-C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Presses Universitaires de France, Paris, pp. 11-36.
- ANNING A., RING K., 2004, *Making Sense of Children's Drawings*, Maidenhead, Open University Press.
- BANKS M., 2001, *Visual Methods in Social Research*, Thousand Oaks, London, SAGE Publications, New Delhi.
- BARTHES R., 1981, *Camera Lucida. Reflections on Photography*, Hill and Wang, New York.
- BERGER P., LUCKMAN T., 1966, *The Social Construction of Reality*, Penguin, New York.
- BERTAUX D., 1997, *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*, Editions Nathan Université.
- BLAIR L., 2005, *Les Anglos. La face cachée de Québec*. Tome I, 1608-1850 ; Tome II, Depuis 1850, Québec, Editions Sylvain Harvey, Commission de la capitale nationale de Québec.
- BRETON R., 1994, « Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires. Essai de typologie », *Sociologie et société*, vol. 26, n° 1, pp. 59-69.
- CALDWELL G., 1982, « Un peuple, une société », dans G. Caldwell, E. Waddell (dirs.), *Les Anglophones du Québec : de majoritaires à minoritaires*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, pp. 57-71.
- CALDWELL G., 1992, « Le Québec anglais : prélude à la disparition ou au renouveau », dans G. Daigle (dir.), *Le Québec en jeu. Comprendre les grands défis*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, pp. 483-509.
- CALDWELL G., WADDELL E., 1982, « Introduction. Faire le point pour mieux envisager le futur. Les responsables du volume », dans G. Caldwell, E. Waddell (dirs.), *Les Anglophones du Québec : de majoritaires à minoritaires*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, pp. 17-23.
- CALVET L.-J., 2008, « Le « poids » des langues », dans *Actes du colloque Vues d'ici et d'ailleurs. Minorités linguistiques et francophonies en perspective* (ACFAS) des 5-6-7 mai 2008, Québec.
- CAZABON B., 2007, « Langue et culture : unité et discordance », *Prise de parole*, Sudbury.
- CLIFT D., McLEOD-ARNOPOULOS S., 1979, *Le fait anglais au Québec*, Libre expression, Montréal.

- COLLIER J. Jr., COLLIER M., 1986, *Visual Anthropology. Photography as a Research Method (Revised and Expanded Edition)*, Albuquerque, University of New Mexico Press.
- Commissariat aux langues officielles, 2008, *Les indicateurs de vitalité des communautés de langue officielle en situation minoritaire. 2 : trois communautés anglophones du Québec*, [En ligne] http://www.ocol-clo.gc.ca/html/stu_etu_062008_summary_sommaire_f.php (juin 2008).
- CRESWELL J.-W., 1998, *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*, Thousand Oaks / London / SAGE Publications, New Delhi.
- DALLAIRE C., 2003, « "Not Just Francophone": The Hybridity of Minority Francophone Youths in Canada », *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes*, n° 28 (Fall / automne), pp. 163-199.
- DALLAIRE C., 2004, « "Fier de qui on est...Nous sommes francophones !" », L'identité des jeunes aux jeux franco-ontariens », *Francophonies d'Amérique*, n° 18, pp. 127-147.
- DE GAULEJAC V., LEVY A., 2000, « Introduction. Récits de vie et histoire sociale : quelle historicité ? », dans V. de Gaulejac, et A. Lévy (dirs.), *Récits de vie et histoire sociale*, Editions ESKA, Paris, pp. 3-6.
- DESLAURIERS J.-P., 1991, *Recherche qualitative. Guide pratique*, Chenelière /McGraw-Hill, Montréal.
- DESMARAIS D., 1986, « Introduction », dans D. Desmarais, P. Grell (dirs.), *Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types*, Montréal, Groupe d'analyse des politiques sociales / Editions Saint-Martin, pp. 11-17.
- DICKINSON J.-A., 2007, « The English-speaking minority of Quebec : a historical perspective », *International Journal of the Sociology of Language*, n° 185, pp. 11-24.
- DOUGLAS K.-B., 1998, « Seeing as Well as Hearing: Responses to the Use of an Alternative Form of Data Representation in a Study of Students' Environmental Perceptions », dans *actes du colloque Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education* des 5-6-7-8 novembre 1998, Miami.
- EMMISON M., SMITH P., 2000, *Researching the Visual. Images, Objects, Contexts and Interactions in Social and Cultural Inquiry*, Thousand Oaks, London, SAGE Publications, New Delhi.
- English School Boards Association, 2002, *Brief on the fluctuating demographics in the education sector*, [En ligne] http://www.qesba.qc.ca/documents/briefs_docs/fluctuations_demographics.PDF (février 2008).
- FORGUES E., GUIGNARD J., 2007, *Analyse des tendances migratoires des anglophones au Québec*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- GARRIGUES E., 2000, *L'écriture photographique. Essai de sociologie visuelle*, L'Harmattan / L'Harmattan Inc., Paris / Montréal.
- GIUST-DESPRAIRIES F., 2003, *L'imaginaire collectif*, Editions Erès, Ramonville Saint-Agne.
- HALL S., 1997, « The Spectacle of the Other », dans Stuart Hall (Ed.), *Representation, Cultural Representation and Signifying Practice*, SAGE Publications, London, pp. 75-150.
- HARPER D., 1994, « On the Authority of the Image. Visual Methods at the Crossroads », dans N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (éds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, London, SAGE Publications, New Delhi, pp. 403-412.
- HARPER D., 2002, « Talking about pictures: a case for photo elicitation », *Visual Studies*, vol.17, n° 1, pp. 13-26.

- HARPER D., 2004, « Photography as Social Science Data », dans U. Flick, E. von Kardorff, I. Steinke (éds.), *A Companion to Qualitative Research*, trad. Bryan Jenner, Thousand Oaks, London, SAGE Publications, New Delhi, pp. 231-236.
- HEBERT Y., 2006, « Transculturalism among Canadian Youth: Focus on Strategic Competence and Social Capital », dans D. Hoerder, Y. Hébert, I. Schmitt (éds.), *Negotiating Transcultural Lives. Belongings and Social Capital among Youth in Comparative Perspective*, Toronto / Buffalo: University of Toronto Press, pp. 103-128.
- JEDWAB J., 2002, « La révolution “tranquille” des anglo-québécois », dans D. Lemieux (dir.), *Traité de la culture*, Les éditions de l'IQRC, Sainte-Foy, pp. 181-199.
- JEDWAB J., 2004, *Vers l'avant : l'évolution de la communauté d'expression anglaise du Québec* (étude spéciale) [[*Going Forward: The Evolution of Quebec's English-Speaking Community*](#)], Ottawa, Commissariat aux langues officielles.
- JEDWAB J., 2007, « Follow the leaders: reconciling identity and governance in Quebec's Anglophone population », *International Journal of the Sociology of Language*, n° 185, pp. 71-87.
- JODELET D., 1993, *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, Paris.
- JUTEAU D., 1999, *L'ethnicité et ses frontières*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal.
- LAMARRE P., 2007, « Anglo-Quebec today: looking at community and schooling issues », *International Journal of the Sociology of Language*, n° 185, pp. 109-132.
- LAMARRE P., 2008a, « English Education in Quebec: Issues and Challenges », dans R. Y. Bourhis (éd.), *The vitality of the English-Speaking Communities of Quebec: From Community Decline to Revival*, Centre d'études ethniques des Universités montréalaises / Université de Montréal, Montréal, pp. 61-84.
- LAMARRE P., 2008b, « Recherche sur les langues officielles au cours de la prochaine décennie : L'école de langue anglaise au Québec », dans actes du symposium *Les enjeux de recherche sur les langues officielles* des 10-11 janvier 2008, Ottawa.
- MAGNAN M.-O., 2008, « Identité et rétention chez les Anglophones de Québec : un changement générationnel », *Recherches sociographiques*, vol. 49, no 1, pp. 69-86.
- Mc WHINNIE H.-J., 1972, « A Note on Methodology in Using Children's Figure Drawing to Assess Racial and Cultural Differences », *Studies in Art Education*, vol.13, n° 2, pp. 30-33.
- PENEFF J., 1990, *La méthode biographique. De l'Ecole de Chicago à l'histoire orale*, Armand Colin, Paris.
- PILOTE A., 2004, *La construction de l'identité politique des jeunes en milieu francophone minoritaire : le cas des élèves du Centre scolaire communautaire Sainte-Anne à Fredericton*, Thèse de doctorat, Université Laval. Québec.
- PILOTE A., MAGNAN M.-O., 2008, « L'école de la minorité francophone au Canada : L'institution à l'épreuve des acteurs », dans J.-Y. Thériault, A. Gilbert, L. Cardinal (dirs.), *Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations : L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada*, Fides, Montréal, pp. 275-317.
- PILOTE A., BOLDUC S., 2008, *L'école de langue anglaise au Québec : bilan des connaissances et nouveaux enjeux (phase 2)*. Compte-rendu des tables rondes des régions de Québec et Montréal, avec la collaboration de Diane Gérin-Lajoie, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- POISSON Y., 1991, *La recherche qualitative en éducation*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- RUDIN R., 1986, *Histoire du Québec anglophone 1759-1980*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.

- SMITH C.-Z., WOODWARD A.-M., 1999, « Photo-elicitation Method Gives Voice and Reactions of Subjects », *Journalism & Mass Communication Educator*, vol. 53, n° 4, pp. 31-41.
- SONTAG S., 1977, *On Photography*, New York, Farrar / Straus & Giroux.
- Statistique Canada, 2006, *Profils des secteurs de recensement du SR 0101.00*, Québec (RMR) et Québec de 2006, [En ligne] [http://www12.statcan.ca/english/census06/data/profiles/community/Details/Page.cfm?Lang=F&Geo1=CMA&Code1=421_&Geo2=PR&Code2=24&Data=Count&SearchText=Qu %C3 %A9bec&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&Custom=](http://www12.statcan.ca/english/census06/data/profiles/community/Details/Page.cfm?Lang=F&Geo1=CMA&Code1=421_&Geo2=PR&Code2=24&Data=Count&SearchText=Qu%C3%A9bec&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&Custom=) (juin 2008).
- TAJFEL H., 1981, *Human groups and social categories: studies in social psychology*, University Press, Cambridge.
- TAYLOR E.-W., 2002, « Using Still Photography in Making Meaning of Adult Educators' Teaching Beliefs », *Studies in the Education of Adults*, vol. 34, n° 2, pp. 123-139.
- TAYLOR S.-J., BOGDAN R., 1984, *Introduction to Qualitative Research Methods: the Search for Meaning* (2nd Edition), Wiley, New York.
- THOMPSON A., 2001, « Nations, national identities and human agency: putting people back into nations », *The Sociological Review*, vol. 49, n° 1, pp. 18-32.
- WATIER P., 1996, *La sociologie et les représentations de l'activité sociale*, Meridiens Klincksieck / Masson, Paris.
- ZILLER R.-C., 1990, *Photographing the Self. Methods for Observing Personal Orientations*, Newbury Park, London , SAGE Publications, New Delhi.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Nathalie Bélanger (Université d'Ottawa), Robert Crépeau (Université de Montréal), Michel Doucet (Université de Moncton), Sylvia Kasparian (Université de Moncton), Nathalie Kermoal (Université de l'Alberta), Jacques Leclerc (Université Laval), Marc Lesage (Collège Glendon), Ozouf Sénamin Amedegnato (University of Calgary), Pierre Senay (Université Simon-Fraser), Eva Vetter (Université de Vienne).

Laboratoire LiDiFra – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425