

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
INSTITUT NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
CENTRE – URBANISATION CULTURE SOCIÉTÉ

**LES JEUNES ÂGÉS DE 16 À 25 ANS ISSUS DES COMMUNAUTÉS
ANGLOPHONES DU BAS-SAINT-LAURENT : REPRÉSENTATIONS ET
SENTIMENT D'APPARTENANCE**

Une recherche fondée sur les principes de la mobilisation des connaissances

Par

Emanuele LUCIA

Essai présenté pour obtenir le grade de

Maître ès arts, M.A.

Maîtrise en pratiques de recherche et action publique

Décembre 2018

Cet essai intitulé

**LES JEUNES ÂGÉS DE 16 À 25 ANS ISSUS DES COMMUNAUTÉS
ANGLOPHONES DU BAS-SAINT-LAURENT : REPRÉSENTATIONS ET
SENTIMENT D'APPARTENANCE**

**Une recherche fondée sur les principes de la mobilisation des
connaissances**

et présenté par

Emanuele LUCIA

a été évalué par un jury composé de

Diane SAINT-PIERRE, présidente du jury et examinatrice interne, INRS

Mélanie LEBLANC, représentante du milieu de stage, HLST

Julie-Anne BOUDREAU, directrice de recherche, INRS

Marco ALBERIO, codirecteur de recherche, UQAR

*Pour mes deux grands-mères, qui ont toujours su m'encourager dans tous mes projets,
Carmela Morabito (1929-2018) et Angela Mule (1934-2018).*

RÉSUMÉ

Ce projet porte sur la communauté anglophone du Bas-Saint-Laurent, et a été mené en partenariat avec l'organisme Héritage Bas-Saint-Laurent qui représente et offre des services à cette population. Si nous savons que la région a un héritage anglophone, notamment autour de l'ancien village de *Metis Beach*, aujourd'hui Métis-sur-Mer, il n'existe pas de données compréhensives sur les populations anglophones et bilingues du Bas-Saint-Laurent aujourd'hui. Le principal objectif de ce projet était de produire des connaissances sur le lien qu'entretiennent les jeunes anglophones ou bilingues de la région avec la communauté anglophone de cette région, ainsi que sur la façon dont ils perçoivent cette dernière. Nous avons mené des entretiens avec des jeunes qui ont entre 16 et 25 ans ayant vécu au moins deux ans au Bas-Saint-Laurent et qui ont été scolarisés en anglais au moins deux ans ou encore qui ont au moins un parent dont la langue maternelle est l'anglais.

Il ressort de cette recherche que cette communauté ne prend sens que lorsqu'on l'interprète comme un réseau de plusieurs groupements. Il existe des noyaux, parfois physiques, comme celui à Métis-sur-Mer principalement composé de résidents d'été anglophones, mais parfois symboliques, comme le sont les deux principales institutions anglophones de la région : l'école *Metis Beach School* et l'organisme Héritage Bas-Saint-Laurent. Ces institutions jouent un important rôle de reproduction de la communauté. Nos entretiens montrent que les jeunes sentent qu'ils appartiennent à plusieurs communautés à la fois, qui ont à l'occasion des intérêts divergents, et négocient alors une appartenance personnalisée dans leurs actions quotidiennes.

Mots-clés : jeunes; communauté; minorité linguistique; réseau; sentiment d'appartenance; territoire; mobilisation des connaissances.

ABSTRACT

This project focuses on the English-speaking community of the Lower Saint Lawrence region in the province of Quebec and was conducted in partnership with the Heritage Lower Saint Lawrence, an organization which represents and offers services to this population. We know that there is a historical Anglophone community in the region, around the former village of Metis Beach, today Métis-sur-Mer, but there is no comprehensive data on English and bilingual speakers in the Lower Saint Lawrence today. The main objective of this project was to generate knowledge about the relationship between Anglophone and bilingual youth and the English-speaking community in the region, as well as how these youth might perceive their community. We conducted interviews with individuals between the ages of 16 and 25 who have lived in the region for at least two years, and who have gone to an English school for at least two years or who have at least one parent whose mother tongue is English.

One of the main results is that the English-speaking minority in the region emerges as a community when it is studied as a network of smaller communities or groupings of individuals. There can be concentrations of individuals or relationships. Sometimes they can be physical, like the one in Métis-sur-Mer, mainly made up of English-speaking summer residents, but they can also be rather symbolic, like the concentrations around the main Anglophone institutions: Metis Beach School, the only English-language school in the region, and Heritage Lower Saint Lawrence. Furthermore, these institutions play a fundamental role in the creation and reproduction of the sense of community. As for sense of belonging, youth feel that they belong to several communities at same time, which sometimes have different interests, and they negotiate a personalized sense of belonging in their daily actions.

Keywords: youth; community; linguistic minority; network; sense of belonging; territory; knowledge mobilization.

REMERCIEMENTS

Je tiens, en tout premier lieu, à remercier mes deux directeurs de recherche, Julie-Anne Boudreau de l'INRS et Marco Alberio de l'UQAR, pour leurs judicieux conseils et leur orientation dans cette aventure qu'est la maîtrise, pour leur générosité en temps et en connaissances, et surtout pour leur patience.

Je remercie également les acteurs du milieu, notamment Mélanie Leblanc, directrice d'Héritage Bas-Saint-Laurent, et Brett Mitchell, directeur de *Metis Beach School*, qui ont su m'accueillir et m'ouvrir des portes au Bas-Saint-Laurent et à Métis-sur-Mer. Ils ont aussi su me réorienter quand ils estimaient que je faisais fausse route.

Mes remerciements les plus chaleureux à mes parents, qui m'ont toujours encouragé à poursuivre des études supérieures, ainsi qu'à mon frère, Stefano, et mes bons amis, Joey et Ronald, pour avoir lu et relu plusieurs sections de cet essai, m'aidant ainsi à le corriger, et de m'avoir écouté pratiquer mes différentes communications orales.

Enfin, je remercie mes collègues du programme PRAP, tout particulièrement Emmanuelle, Mélanie et Vanessa, avec qui j'ai siégé sur le comité organisateur de la première Journée sur la mobilisation des connaissances, et ceux du laboratoire VESPA (Ville et ESPaces politiques) qui ont rendu les longues journées d'étude et de travail à l'INRS moins monotones.

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux	ix
Liste des figures.....	x
Liste des abréviations et des sigles.....	xi
Introduction	12
Chapitre 1 : Description du projet de stage.....	14
Activités dans le cadre du stage	17
Chapitre 2 : Approches théoriques et problématique.....	23
<i>Vers une opérationnalisation des concepts</i>	<i>26</i>
Problématique.....	36
Chapitre 3 : Mise en contexte et méthodologie.....	40
La communauté anglophone du Bas-Saint-Laurent	40
Méthodologie	44
<i>Description de l'échantillon.....</i>	<i>47</i>
Chapitre 4 : Résultats et discussion	52
<i>Représentations de la communauté anglophone.....</i>	<i>52</i>
<i>Sentiment d'appartenance et identité</i>	<i>61</i>
Chapitre 5 : Mobilisation des connaissances.....	68
Activités de transfert et de mobilisation.....	68
Réflexion critique sur la mobilisation des connaissances	71
Conclusion.....	74
Bibliographie	82
Annexe 1 : Contexte historique et revue de la littérature	87
Que sait-on sur les anglophones du Québec?	89
<i>De la Confédération canadienne à la Révolution tranquille.....</i>	<i>89</i>
<i>Les communautés d'expression anglaise aujourd'hui.....</i>	<i>95</i>
Références bibliographiques de la revue de littérature.....	108
Annexe 2 : Tableau descriptif de l'échantillon	111
Annexe 3 : Questionnaire de suivi des jeunes anglophones et bilingues	112

Annexe 4 : Prises d'écran du tableur créé pour HLST, pour conserver les résultats du questionnaire.....	134
Annexe 5 : Affiche de recrutement des jeunes	135
Annexe 6 : Lettre d'invitation	136
Annexe 7 : Lettre de présentation	137
Annexe 8 : Formulaire de consentement.....	139
Annexe 9 : Grille d'entretien	140
Annexe 10 : Grille d'analyse	144
Annexe 11 : Diapositives de la présentation du projet de recherche au conseil d'administration de la <i>Metis Beach School</i>.....	146
Annexe 12 : Outil de diffusion du projet préparé pour les intervenants du milieu	149
Annexe 13 : Diapositives de la présentation du projet de recherche dans le cadre de la Journée sur la mobilisation des connaissances à Montréal	151
Annexe 14 : Affiche présentée lors de la Journée sur la mobilisation des connaissances	154

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Chronologie des activités du stage	18
Tableau 2 : Répartition de la minorité de langue officielle dans le Bas-Saint-Laurent, 2011 et 2016	41
Tableau 3 : Proportion de la minorité de langue officielle dans le Bas-Saint-Laurent, 2011 et 2016	43
Tableau 4 : L'anglais comme langue maternelle ou comme première langue officielle parlée selon l'origine ethnique, 2006	98
Tableau 5 : Principale langue utilisée au travail au Québec selon le groupe ethnique d'appartenance, 2006 (en %)	98
Tableau 6 : Retour éventuel des jeunes anglophones au lieu d'origine selon le profil de migration, 2004-2005 (en %)	106
Tableau 7 : Motifs des jeunes anglophones d'un retour éventuel au lieu d'origine selon l'âge, 2004-2005 (en %).	106

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Taxonomie des facteurs sociostructurels qui contribuent à la vitalité d'une communauté linguistique (L1) en contact avec des communautés linguistiques L2 et L3	33
Figure 2 : Modèle de l'autonomie culturelle des minorités linguistiques	34
Figure 3 : État de santé de certaines minorités francophones et anglophones au Canada	35
Figure 4 : Carte du Bas-Saint-Laurent et de ses huit MRC	40
Figure 5 : Répartition de la minorité de langue officielle dans les huit MRC du Bas-Saint-Laurent, 2016	42
Figure 6 : Âge des jeunes interviewés	48
Figure 7 : Langue maternelle des jeunes interviewés	49
Figure 8 : Héritage linguistique des jeunes interviewés	49
Figure 9 : Langue de scolarisation des jeunes interviewés	50
Figure 10 : Migration dans et à l'extérieur du BSL des jeunes interviewés.....	51
Figure 11 : Un exemple de positionnement identitaire sur un spectre par un jeune scolarisé en anglais à Québec	101
Figure 12 : Le sentiment d'appartenance à plusieurs identités sociales chez les anglophones et francophones du Québec	102
Figure 13 : Identités multiples des étudiants de niveau collégial de Montréal	104

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

BSL	Bas-Saint-Laurent
CHSSN	Community Health and Social Services Network (Réseau communautaire de santé et de services sociaux)
HLST	Heritage Lower Saint Lawrence (Héritage Bas-Saint-Laurent)
INRS	Institut national de la recherche scientifique
MBS	Metis Beach School
MRC	Municipalité régionale de comté
PRAP	Maîtrise en Pratiques de recherche et action publique
UCS	Centre Urbanisation Culture Société de l'INRS
UQAR	Université du Québec à Rimouski

INTRODUCTION

Cet essai rend compte des différentes étapes de la réalisation d'un stage de recherche et des activités de transfert des connaissances incluses dans ce dernier. Ces activités ont été réalisées dans le cadre du programme de maîtrise en Pratiques de recherche et action publique (PRAP) du Centre Urbanisation Culture Société (UCS) de l'Institut national de la recherche scientifique (INRS).

Le stage de recherche s'est déroulé au sein de l'organisme Héritage Bas-Saint-Laurent, ou Heritage Lower Saint Lawrence (HLSL), qui représente et offre des services à la minorité de langue officielle, c'est-à-dire anglophone, du Bas-Saint-Laurent (BSL). Lors des premières rencontres avec l'organisme, celui-ci a exprimé la volonté de développer un outil de suivi qui lui permettrait de mieux comprendre et suivre la trajectoire migratoire des jeunes anglophones et bilingues de la région, notamment ceux diplômés de la Metis Beach School (MBS), la seule école de langue anglaise de la région. Les intervenants du milieu comptent mobiliser cet outil pour suivre et accompagner les jeunes qui désirent rester ou revenir dans la région, qu'ils perçoivent comme un élément fondamental à la vitalité de cette minorité linguistique. Par ailleurs, l'organisme a exprimé le désir d'avoir une meilleure compréhension du lien entre ces jeunes et la ou les communautés anglophones du BSL pour mieux accompagner et intervenir auprès d'eux.

La première étape de ce projet a été de créer l'outil de suivi pour l'organisme, qui a pris la forme d'un questionnaire sur les origines, la langue et la situation scolaire ou professionnelle. La deuxième étape, qui représente la majeure partie de ce qui est présenté dans cet essai, consistait à effectuer une recherche qualitative, en suivant un modèle de recherche partenariale ou collaborative avec HLSL. Les échanges avec l'organisme ont eu lieu tout au long du processus de recherche pour s'assurer que le projet réponde aux besoins du milieu et que les résultats soient « valides en contexte » (Ouellet 2004, 103), en plus de répondre aux exigences scientifiques.

Cette étude prétend combler un manque de connaissances scientifiques sur les jeunes et les minorités de langue officielle à l'extérieur des grands centres métropolitains du Québec. Les communautés anglophones du Québec ont subi d'importants changements démographiques et sociaux depuis la Révolution tranquille. Si certaines études plutôt qualitatives ont été menées dans les villes de Québec et de Montréal pour mieux comprendre comment les questions de

migration, d'identité, de sentiment d'appartenance et de pratiques linguistiques ont évolué au cours des années (Gérin-Lajoie 2014; Magnan 2008; Radice 2000; Vieux-Fort et Pilote 2010), très peu d'intérêt a été porté sur les communautés à l'extérieur de ces centres métropolitains. La recherche qualitative vise à comprendre la forme que prend actuellement la communauté anglophone du BSL; la région administrative où la minorité de langue officielle représente la plus petite proportion de toutes les régions administratives du Québec, selon les données du recensement du Canada de 2016. Des entretiens ont été menés principalement avec des jeunes ayant entre 16 et 30 ans, scolarisés au moins deux ans en anglais ou ayant au moins un parent dont la langue maternelle est l'anglais. Cette image de la communauté s'est alors formée à travers le discours de ces jeunes anglophones et bilingues, et des représentations qu'ils ont de la communauté. Un deuxième objectif de la recherche était de cerner le lien entre les jeunes et la communauté, compris ici comme le sentiment d'appartenance.

Au terme de l'analyse des données recueillies, deux activités de transfert ont été effectuées : une vers le milieu pratique, et l'autre vers le milieu académique. Celle vers le milieu pratique a pris la forme d'une présentation au conseil d'administration de l'école MBS qui, en plus d'avoir été une opportunité pour diffuser les résultats de la recherche, a servi de moyen de valider certains constats avec des acteurs du terrain. L'activité vers le milieu scientifique a pris la forme d'une communication scientifique dans le cadre de la Journée sur la mobilisation des connaissances qui a eu lieu en avril 2018 à l'INRS à Montréal.

Cet essai, qui rassemble l'ensemble des activités de recherche et de transfert et mobilisation des connaissances effectués dans le cadre de cette maîtrise, comprend cinq chapitres. Un premier présente le stage et son milieu. Un deuxième chapitre expose la problématique et traite des approches théoriques. Un troisième chapitre fait état du contexte de la minorité anglophone du BSL, ainsi que de la méthodologie privilégiée pour réaliser le projet. Un quatrième chapitre se consacre à l'analyse et aux résultats de la recherche qualitative. Enfin, l'essai se termine avec une présentation et une réflexion sur les activités de mobilisation des connaissances de ce projet, c'est-à-dire les activités de transfert et de diffusion ainsi que la relation de recherche partenariale développée avec HSL.

CHAPITRE 1 : DESCRIPTION DU PROJET DE STAGE

Contexte du stage

La maîtrise en PRAP a comme objectif de former des professionnels en transfert et mobilisation des connaissances, ou des agents d'interface pour reprendre la terminologie empruntée par l'INRS. Tout au long de la formation en PRAP, la définition du métier d'agent d'interface qui se dégage est : un professionnel ayant autant des connaissances et des compétences dans le milieu de la recherche que dans le milieu pratique (communautaire, gouvernemental ou entrepreneurial) et qui est alors en mesure de faire des ponts entre les deux. L'agent d'interface peut être issu du milieu de la recherche ou du milieu pratique, tout comme il peut être indépendant (consultant, travailleur autonome, etc.). L'accomplissement de la maîtrise en PRAP exige alors un stage pour mettre en pratique les compétences en transfert et mobilisation des connaissances acquises au cours de la formation. Dans mon cas, j'ai approché l'organisme HLSSL, situé à Métis-sur-Mer dans la région du BSL, pour effectuer ce stage. L'organisme en question représente et offre des services à la minorité de langue officielle, c'est-à-dire anglophone, du Bas-Saint-Laurent (BSL).

J'ai été « introduit » à la région du BSL durant mes études de premier cycle, où j'ai complété un baccalauréat en Développement social à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Pendant ma formation à cette université, j'ai eu l'opportunité de travailler avec le professeur Marco Alberio sur un projet qui portait sur les jeunes vivant en contexte rural ou régional. Cette expérience en recherche a suscité chez moi un intérêt pour la question du parcours des jeunes. Au moment de commencer la maîtrise en PRAP, Marco Alberio m'a proposé de rentrer en contact avec l'organisme HLSSL, puisqu'il y avait un intérêt pour la recherche de leur part. Dès les premiers entretiens avec HLSSL, l'organisme a communiqué qu'une de ses principales préoccupations était la migration des jeunes, dans une optique de vitalité communautaire. Plus spécifiquement, l'organisme a exprimé la volonté de développer un outil de suivi qui lui permettrait de mieux comprendre et suivre la trajectoire migratoire des jeunes anglophones et bilingues de la région, notamment ceux diplômés de la MBS. Les intervenants du milieu comptent mobiliser cet outil pour suivre et accompagner les jeunes qui désirent rester ou revenir dans la région, qu'ils perçoivent comme un élément fondamental à la vitalité de cette minorité linguistique. Par ailleurs, l'organisme a exprimé le désir d'avoir une meilleure compréhension du lien entre ces jeunes et la ou les communautés anglophones du BSL pour mieux accompagner

et intervenir auprès d'eux. Le stage s'est alors structuré en deux étapes : une première qui a compris la création d'un outil de suivi des jeunes pour l'organisme, et une deuxième qui a consisté en la réalisation d'une recherche qualitative sur les représentations et le sentiment d'appartenance des jeunes.

Nous avons d'abord fait une recherche d'études qui ont été menées auprès des jeunes sur ces questions de migration, d'aspirations professionnelles et scolaires et d'identité pour se faire une idée de comment questionner les jeunes sur ces thématiques (Bourhis 2010; Gérin-Lajoie 2014; Jedwab 2010; Lamarre 2007; Magnan 2004, 2008; Magnan, Gauthier et Côté 2006; Magnan et Lamarre 2013; Vieux-Fort et Pilote 2010). Ces écrits consultés sont présentés plus en détail dans la revue de la littérature à l'Annexe 1. Il ressort de cette revue que la question de l'identité et de l'appartenance est de plus en plus éclatée chez la génération jeune. Les jeunes issus de la minorité anglophone au Québec ne s'identifient pas uniquement comme Anglophones (Bourhis 2010). Caldwell (1994) a montré que dans un Québec contemporain, la communauté anglophone du Québec est composée de plus en plus de personnes bilingues, pouvant s'exprimer dans les deux langues officielles du Canada. Cette « bilinguisation » s'explique entre autres par les mariages exogames (entre une personne dont la langue maternelle est le français et une autre dont la langue maternelle est l'anglais) (Caldwell 1994). On peut alors penser que les enfants issus d'une telle union seront bilingues et développeront une appartenance aux deux groupes linguistiques. La prévalence du bilinguisme chez les jeunes issus de la communauté anglophone peut aussi s'expliquer par une volonté des parents anglophones d'assurer que leurs enfants puissent s'épanouir dans la société québécoise et canadienne en pouvant s'exprimer autant en français qu'en anglais. D'ailleurs, depuis la Révolution tranquille, les Anglo-québécois ont mis de la pression sur leurs commissions scolaires pour qu'elles offrent des programmes d'enseignement du français plus avancés, ou même des programmes d'immersion française. Depuis quelques décennies, le niveau du français enseigné dans les écoles anglophones tend à être supérieur à ce qui est exigé par le ministère responsable de l'éducation (Lamarre 2007). On peut s'imaginer qu'une telle augmentation du bilinguisme aurait influencé l'identité et l'appartenance des jeunes Anglophones.

Toutes les recherches ayant exploré ces thématiques confirment, d'une façon ou d'une autre, cette hypothèse (Magnan 2008; Vieux-Fort et Pilote 2010). Bourhis (2010) propose de repenser l'identité comme un fait pluriel ou multiple. Les jeunes ne vont pas se sentir exclusivement anglophones, ils peuvent se sentir anglophones et francophones en même temps, à des degrés différents. Cette multiplicité s'applique aussi à la nationalité (on peut se sentir Québécois et

Canadien en même temps), à l'ethnicité (Québécois et immigrant en même temps) (Bourhis 2010) et à l'appartenance (faire partie de la majorité francophone et de la minorité anglophone en même temps) (Vieux-Fort et Pilote 2010). Ce changement s'observe même dans la façon dont Statistique Canada mesure les minorités et les communautés de langue officielle dans les provinces et territoires. D'abord, le concept de première langue officielle parlée a été développé par Statistique Canada pour tenter de classer tous les Canadiens dans un ou l'autre des groupes de langue officielle du Canada. C'est une variable dérivée qui prend en compte trois questions qui sont sur le recensement canadien : la connaissance des langues officielles, la langue maternelle et la langue le plus souvent parlée à la maison (Statistique Canada 2016). À la fin de ce processus, il reste encore certains Canadiens qui ne sont pas classés. Afin de classer tous les Canadiens dans un des deux groupes de langue officielle, Statistique Canada ajoute la moitié des personnes restantes dans chacun des deux groupes. Statistique Canada se sert de ce calcul pour mesurer les minorités de langue officielle dans les provinces et territoires, c'est-à-dire la minorité anglophone au Québec et la minorité francophone dans les autres provinces et territoires. En somme, la minorité anglophone au Québec comprend les personnes dont la première langue officielle parlée est l'anglais et la moitié de celles n'ayant pas été classées dans aucun des deux groupes. Plusieurs ministères ou services fédéraux, comme la direction des Programmes d'appui aux langues officielles de Patrimoine canadien (OLSPB 2011), ou organismes, comme HLSL au BSL, offrant des services aux minorités linguistiques utilisent cette variable pour déterminer leur population.

À la suite des discussions avec HLSL, il a été apparent qu'il utilise des critères très larges et flexibles pour définir qui fait partie de la communauté anglophone du BSL. L'organisme s'intéresse nécessairement aux statistiques produites par Statistique Canada sur les minorités de langue officielle, présentées au Chapitre 3 de cet essai, mais en pratique il adopte une définition plus souple et subjective pour définir qui fait partie de la communauté. Leur expérience pratique a démontré que l'appartenance à une communauté anglophone va au-delà du fait d'avoir un héritage anglophone ou d'avoir l'anglais comme langue maternelle. Il valorise l'auto-identification des individus, c'est-à-dire que si un individu ressent un sentiment d'appartenance envers l'anglais, cette identification subjective est valide et intéressante pour l'organisme. L'organisme soulève souvent que surtout dans une région comme la leur, où le fait anglais est très minoritaire en termes de chiffres, il est important d'adopter une approche plutôt qualitative pour aller chercher les individus qui seraient sinon marginalisés si ce n'était que pour les statistiques. Par exemple, l'organisme compte parmi sa population les étudiants scolarisés en

anglais à la MBS, même si un grand nombre d'entre eux ont comme langue maternelle le français et arrivent même à la maternelle ou en première année sans parler un mot de l'anglais. Selon l'expérience relatée par l'école et l'organisme, ces jeunes, même s'ils ne sont pas nécessairement anglophones comme tels, développent certainement une appartenance à l'anglais et à une communauté anglophone à la fin de leurs études secondaires, et cette appartenance devrait être valorisée et soutenue. Cette définition pratique de l'organisme s'apparente au changement de paradigme présenté plus haut sur les nouvelles façons d'appréhender l'identité et le sentiment d'appartenance chez les jeunes anglophones au Québec.

Activités dans le cadre du stage

Les échanges avec l'organisme ont eu lieu tout au long du processus de recherche pour s'assurer que le projet réponde aux besoins du milieu et que les résultats soient « valides en contexte » (Ouellet 2004, 103), en plus de répondre aux exigences scientifiques. Avant même le début du stage comme tel, il y a eu plusieurs discussions entre la directrice de l'organisme HLSSL, Mélanie Leblanc, et moi-même pour déterminer quelques questions de recherche directrices pour notre travail en partenariat. La problématique développée en partenariat fait autant référence à une question pratique qu'une question théorique, issue de la revue de la littérature.

La majorité des activités de ce stage se sont déroulées à distance, l'organisme étant à Métis-sur-Mer et moi à Montréal. L'entente de stage formelle a été préparée et signée par l'organisme HLSSL, les directeurs de recherche, le directeur du programme en PRAP, la directrice du centre UCS de l'INRS et moi-même au printemps 2016. Même si nous avons déjà discuté plusieurs fois des modalités du stage et du projet de recherche via des logiciels de vidéoconférence avant ce moment, la première rencontre en personne avec la directrice de l'organisme a seulement eu lieu à l'automne 2016 lorsque j'ai été invité à présenter la communauté anglophone du BSL avec la directrice de HLSSL à des étudiants du programme en Développement social de l'UQAR. Une deuxième rencontre a eu lieu en février 2017, lorsque je suis retourné sur le terrain pour assister à des consultations citoyennes organisées par HLSSL dans le cadre de l'élaboration d'un portrait de la minorité linguistique en partenariat avec Mary Richardson, chercheure au Community Health and Social Services Network (CHSSN). J'ai assisté à la consultation du 25 février 2017 à Rivière-du-Loup, et celle du 26 février 2017 à Rimouski. J'ai été responsable de la

prise de notes pour ces deux événements, et ensuite de la retranscription des enregistrements. Ces tâches n'ont pas fait partie du stage comme tel, mais la participation aux événements a été l'occasion pour parler du projet de recherche que je comptais mener plus tard dans la même année et de réseauter avec des membres de la communauté. Il est à noter qu'un des jeunes qui a participé à la recherche a été recruté à travers un de ses parents grâce à ces consultations. La participation m'a aussi permis de mieux comprendre les enjeux que pouvaient vivre les membres de la minorité linguistique. Cette rencontre en personne avec la directrice de l'organisme s'est avérée fondamentale pour la mise en place d'une relation de confiance entre elle et moi, ce qui a mis la table pour une relation de travail fructueuse. Cette deuxième rencontre a été particulièrement structurante dans le développement d'une relation de confiance entre nous deux. La participation aux consultations a aussi permis d'avoir un premier contact, plutôt neutre puisqu'elle ne faisait pas partie du stage comme tel, avec la communauté et le terrain de recherche. La chronologie des activités du stage est présentée au Tableau 1.

Tableau 1 : Chronologie des activités du stage

Date	Activité ou produit	Tâches
automne 2015	Premier contact avec HLSL	Premier contact avec l'organisme par l'entremise du professeur Marco Alberio de l'UQAR
hiver 2016	Devis du stage	Préparation d'une première proposition de stage dans le cadre du cours <i>Préparation du projet de stage/essai</i>
printemps 2016	Entente de stage	Préparation d'une entente formelle de stage, à partir du devis du stage, qui a été signée par la directrice de l'organisme, le stagiaire, les directeurs de recherche, le directeur de programme et la directrice du Centre UCS de l'INRS.
été 2016 - automne 2016	Revue de la littérature	Lecture d'écrits scientifiques sur la communauté anglophone au Québec et les minorités linguistiques en général dans le monde. Rédaction d'une revue de la littérature préliminaire.
automne 2016	Présentation sur la communauté anglophone du BSL	Présentation à Métis-sur-Mer sur la communauté anglophone du BSL avec la directrice de HLSL aux étudiants du baccalauréat en Développement social de l'UQAR lors d'une sortie terrain. Présentation préparée à l'aide de la revue de la littérature effectuée dans le cadre du stage pour la recherche qualitative sur les jeunes.
automne 2016 - hiver 2017	Outil de suivi des jeunes	Élaboration d'un questionnaire qui servirait à l'organisme d'outil de suivi des jeunes. Création d'un outil qui permettrait de stocker les données issues de ce questionnaire.
hiver 2017	Consultations citoyennes	Participation aux consultations citoyennes organisées par HLSL à Rivière-du-Loup et

		Rimouski. Opportunité pour rencontrer la communauté et le milieu de stage.
hiver et printemps 2017	Certificat d'éthique	Présentation d'une demande au Comité d'éthique à la recherche de l'INRS pour l'obtention d'un Certificat d'éthique. Certificat obtenu au printemps.
printemps 2017	Problématique de recherche	Rédaction d'une problématique de recherche à partir de la problématique du stage définie avec HLSSL. Recherche et choix des approches théoriques pour le travail de recherche.
printemps et été 2017	Terrain de recherche	Mise au point de la grille d'entretien avec HLSSL. Entretiens avec jeunes.
automne 2017	Revue de littérature	Retour et modification de la revue de la littérature à partir des thèmes soulevés lors des entretiens.
automne 2017	Analyse de la recherche	Retranscription des 15 entretiens retenus pour l'analyse. Développement de la grille d'analyse. Analyse à l'aide de cette grille. Rédaction des résultats de recherche et d'une discussion sur ces derniers
hiver 2018	Essai final	Rédaction de l'essai final.
hiver 2018	Transfert vers le milieu pratique	Élaboration d'un feuillet vulgarisé sur le projet de recherche. Présentation des principaux résultats de recherche au conseil d'administration de la MBS.
printemps 2018	Transfert vers le milieu académique	Élaboration d'une affiche scientifique sur le projet de recherche pour la Journée sur la mobilisation des savoirs (JMS) au Centre UCS de l'INRS. Présentation du stage dans le cadre de la JMS.
printemps 2018	Essai final	Dépôt de l'essai final

Lors de ces premières discussions, l'organisme a identifié le besoin d'un outil de suivi des jeunes anglophones et bilingues de la région. La première étape du stage a été de créer cet outil qui pourrait être utilisé par l'organisme pour suivre les jeunes de la communauté après qu'ils aient terminé l'école secondaire, notamment ceux qui ont étudié à l'école MBS, et qui pourrait aussi mesurer leur appartenance à la communauté et leurs aspirations professionnelles ou scolaires. L'organisme et l'école MBS sont des partenaires sur plusieurs projets, et l'organisme perçoit dans l'école une forme de reproduction de la communauté et une assurance de vitalité. L'outil de suivi des jeunes a pris la forme d'un questionnaire que HLSSL peut faire remplir par les jeunes, et ce, à plusieurs moments dans leur vie, pour ainsi documenter leur migration et comment leur identité ou appartenance a changé. Le questionnaire en question, que j'ai créé dans le cadre des activités du stage, est présenté à l'Annexe 3. Il est divisé en trois

sections, une sur les origines et la migration, une autre sur la langue et une dernière sur la scolarité et le travail. La langue et le territoire sont des éléments transversaux tout au long du questionnaire. À la lumière de la réflexion sur l'identité et l'appartenance étalée plus haut, les questions concernant ces variables sont les plus ouvertes possible. Le questionnaire demande aux jeunes de choisir seulement une langue maternelle, mais il laisse une ouverture quant à l'identité et l'appartenance. Le questionnaire propose le choix d'une identité bilingue. Par ailleurs, le questionnaire cherche à comprendre la relation entre la langue, d'une part, et la scolarisation et le travail, d'autre part, chez les jeunes de l'école MBS, même si certains d'entre eux ont comme langue maternelle le français et se sentent plus francophones qu'anglophones, le questionnaire permet d'identifier si l'anglais intervient dans d'autres facettes de sa vie et dans quelle mesure. À l'Annexe 4, on peut voir le tableur que j'ai créé pour conserver les résultats du questionnaire, et ainsi suivre la migration et l'évolution des jeunes. Chaque jeune consulté peut avoir plus d'une entrée dans le tableur, et celles-ci peuvent alors être comparées entre elles pour mesurer l'évolution ou le changement et la migration.

Il est à noter que nous avons aussi fait des recherches pour trouver des projets semblables qui se seraient déroulés dans d'autres régions pour nous guider dans ce processus, mais aucun autre projet avec un mandat semblable, c'est-à-dire de créer un outil de suivi des jeunes dans une optique de vitalité communautaire ou régionale, n'a jamais été trouvé. Le questionnaire et le tableur qui permet de stocker les données ont été créés entièrement par moi-même dans le cadre du stage, et retravaillés à la suite des commentaires et suggestions de l'organisme. Le processus de création du questionnaire s'est effectué à distance; je suis resté à Montréal, tandis que l'organisme est situé à Métis-sur-Mer. Par contre, tel qu'indiqué plus haut, il y a eu des communications constantes entre la directrice de l'organisme et moi-même, ainsi qu'avec les directeurs de recherche, Julie-Anne Boudreau et Marco Alberio, pour encadrer le tout. Le processus de création du questionnaire s'est terminé à l'hiver 2017, au même moment qu'une demande de certificat d'éthique a été présentée au Comité d'éthique à la recherche de l'INRS. Le questionnaire développé a été testé avec les jeunes qui ont participé à l'étude qualitative, présentée un peu plus bas, mais le vrai test sera dans les années à venir quand l'organisme tentera de suivre des cohortes complètes de jeunes diplômés de l'école MBS.

La deuxième étape de ce stage, qui représente la majeure partie de ce qui est présenté dans cet essai, consistait à effectuer une recherche qualitative, en suivant un modèle de recherche partenariale ou collaborative avec HLSL. L'entente de stage officielle stipulait que l'objectif général du stage était de mieux comprendre comment les jeunes perçoivent leur communauté

anglophone et dans quelle mesure cette perception influence leur trajectoire (scolaire ou professionnelle) et leur identité. Les objectifs spécifiques étaient de :

1. décrire la communauté anglophone du Bas-Saint-Laurent telle que perçue par les jeunes (territoire, acteurs, engagement, vitalité, relations, etc.);
2. déterminer dans quelle mesure ces jeunes s'identifient à leur communauté anglophone;
3. déterminer dans quelle mesure cette perception influence leur trajectoire;
4. valider si les résultats de recherche d'ailleurs sur les jeunes anglophones ou les jeunes ruraux s'appliquent au Bas-Saint-Laurent;
5. inscrire cette démarche et son produit final dans un processus plus large de création d'un portrait communautaire par Heritage Lower Saint Lawrence (HLSL) et le Community Health and Social Services Network (CHSSN).

Une revue de la littérature sur les jeunes, le fait anglais au Québec, le sentiment d'appartenance et la régulation linguistique a été entamée pour bien ancrer la problématique de la recherche qualitative (Annexe 1). Le travail de recherche documentaire pour la revue de la littérature s'est terminé à l'automne 2016. Durant l'hiver 2017, il y a eu des discussions avec l'organisme pour discuter des principaux constats de cette revue et de la problématique présentée au moment de l'entente de stage. Il a été déterminé qu'il était d'autant plus intéressant d'investir la question de l'appartenance de la minorité linguistique puisqu'elle a déjà été étudiée ailleurs au Québec, mais pas dans un contexte régional comme celui du BSL. Nous avons décidé de restreindre le mandat de recherche dans le cadre du stage pour nous donner des objectifs plus réalistes. Les deux premiers objectifs spécifiques présentés dans l'entente du stage ont été retenus pour le travail de recherche, soit celui de décrire la communauté anglophone du BSL telle que perçue par les jeunes (territoire, acteurs, engagement, vitalité, relations, etc.), et celui de déterminer dans quelle mesure ces jeunes s'identifient à leur communauté anglophone. Une problématique de recherche a été élaborée à partir de ces objectifs et d'une revue des concepts et des approches théoriques. La problématique de recherche est présentée dans le prochain chapitre.

Nous avons déterminé que la question de l'influence de la perception de la communauté sur la trajectoire des jeunes (troisième objectif spécifique) pourrait être explorée de façon plus brève dans les entretiens avec les jeunes, pour se concentrer davantage sur les représentations et l'appartenance, puisque la question de la trajectoire pourrait être investie plus tard par

l'organisme directement, sans la présence d'un stagiaire, à l'aide de l'outil de suivi qui a été préparé par moi-même. Le quatrième objectif du stage a été adressé dans l'analyse des résultats de la recherche, présentée au Chapitre 4, où l'on retrouve des liens entre les résultats et la littérature scientifique. Enfin, il a été déterminé que le cinquième objectif, soit celui d'inscrire nos résultats dans un processus plus large de création d'un portrait communautaire plus large, pourrait être adressé par l'organisme directement après le stage.

La revue des écrits plus théoriques et la conception d'une problématique de recherche ont eu lieu à l'hiver et au printemps 2017, toujours à distance, à partir de Montréal. Le certificat d'éthique a été remis par le Comité d'éthique sur la recherche de l'INRS au printemps 2017, et le travail terrain a été entamé tout de suite. À l'arrivée sur le terrain, il y a eu deux rencontres entre l'organisme et moi-même pour revoir la grille d'entretien et déterminer une démarche d'échantillonnage. Il y a aussi eu une rencontre entre le directeur de l'école MBS et moi-même pour mieux comprendre le contexte et déterminer comment l'école pourrait nous aider dans le recrutement. Les entretiens ont tous été effectués durant les mois d'avril et de mai de 2017. La retranscription des entretiens, la création d'une grille d'analyse, l'analyse comme telle et les activités de transfert et mobilisation des connaissances ont eu lieu durant l'année scolaire 2017-2018. Les trois prochains chapitres (2, 3 et 4) sont consacrés à la présentation du projet de recherche, soit les approches théoriques et la problématique, la mise en contexte du milieu de recherche et la méthodologie et, enfin, les résultats de la recherche. Il y aura un retour sur le stage avec une réflexion plus analytique sur ce dernier et sur le partenariat entre l'organisme et moi-même au Chapitre 5.

CHAPITRE 2 : APPROCHES THÉORIQUES ET PROBLÉMATIQUE

La communauté est certes une notion utilisée dans nombre de disciplines. Intuitivement, elle évoque quelque chose de positif; elle est toujours perçue comme une bonne chose. Elle est « un lieu chaleureux, accueillant et confortable », elle « représente un type de monde qui n'est malheureusement pas à notre portée, mais dans lequel nous souhaiterions ardemment vivre et duquel nous aimerions reprendre possession » (Zygmunt Bauman 2001 cité dans Richardson 2014, 13). Dans cette optique, la communauté peut nous amener à regarder vers le passé, à contempler des temps meilleurs et plus heureux, voire un « paradis perdu ». Cette perspective peut aussi nous amener à regarder vers l'avenir, de considérer une ère où les communautés vivront en harmonie, et où régneront l'amitié et la camaraderie (Stepney et Popple 2008); la communauté devient alors un idéal vers lequel une collectivité veut tendre.

Pourquoi parler de communauté? La communauté est un intermédiaire entre l'individu et l'État en termes d'intervention et d'analyse, « elle représente le nouvel idéal de la proximité du citoyen et de la démocratie directe » (Charbonneau 1998, 197). La communauté devient alors autant un lieu d'intervention pour les États, mais aussi un lieu de mobilisation des individus, car « l'enracinement, le partage du quotidien, la valorisation des liens personnels sont aux sources d'une création du social "par le bas" » (Charbonneau 1998, 197). « La communauté a souvent été perçue comme le lieu de la résistance aux initiatives étatiques » (Charbonneau 1998, 117), notamment en contexte rural où « le conflit avec l'État a l'effet paradoxal d'activer une identité territoriale qui participe à la construction des dynamiques communautaires, des sentiments d'appartenance et des rapports sociaux favorables à l'innovation sociale » (Fournis 2012, 163). C'est dans l'espace de proximité qu'émerge l'action communautaire et collective, la résistance, ainsi qu'une identité locale ou un sentiment d'appartenance à travers l'action *bottom-up*.

Dans *Communauté et société*, écrit emblématique sur la communauté, Tönnies (1887, cité dans Cusset 2007) met en opposition société et communauté; la communauté est ce que la société n'est pas. Toujours selon ce dernier, si la communauté et la société peuvent coexister, il observe une tendance à la fin du 19^e siècle de la prépondérance des unions et associations plutôt sociétales que communautaires. Tönnies (1887, cité dans Cusset 2007) explique même le développement du capitalisme avec la disparition de la communauté et le passage à la société. La communauté est ici comprise comme une unité absolue sans différence entre les parties, et

où il y a un consensus fort, tandis que la société fait plutôt allusion à des liens éphémères orientés par des intérêts communs. La société est une construction rationnelle fondée sur un contrat; les individus décident rationnellement de partager des ressources, de collaborer, de vivre ensemble à cause d'intérêts communs (Schrecker 2007). Pour sa part, Weber (1921, cité dans Cusset 2007) oppose le processus de communalisation à celui de sociation. Le processus de communalisation suppose des relations fondées sur des perceptions subjectives, telles que le sentiment d'appartenance. Celui de sociation est fondé sur des compromis entre individus. Durkheim (1893, cité dans Cusset 2007) compare la solidarité mécanique et organique. Il constate que dans la société fondée sur la solidarité mécanique, les individus sont solidaires à cause qu'ils exercent des fonctions semblables, qu'ils se reconnaissent dans les autres membres de la société. Dans la société organique, les liens sont plutôt fondés sur l'interdépendance des différentes fonctions qu'exercent les différents individus, ce qui rappelle la société plutôt que la communauté. La communauté est plus implicite que la société, elle précède les individus. Elle peut exister avant un individu particulier, mais avoir été transmise à ce dernier. Elle repose sur « des liens indivisibles et un sentiment commun », soit des liens affectifs et moins utilitaristes (Schrecker 2007, 57). La communauté existe avant et après le passage d'un individu spécifique au sein d'elle, elle « survit aux individus qui la composent » (Park [1926] 1984, 197), elle est plus que la somme de ses parties. Il n'en demeure pas moins que « les communautés naissent, se développent et s'épanouissent pour un temps avant de décliner »; si les individus composant la communauté ont une durée de vie relativement déterminée, celle de la communauté est indéfinie, ce qui peut expliquer le conflit « entre les intérêts de l'individu et ceux de la communauté » (Park [1926] 1984, 197).

Des définitions plus contemporaines de la communauté tendent à la sortir de ce cadre nostalgique ou utopique. Dans l'introduction de son livre, Day (2006) concède que définir la communauté peut sembler intuitif, dans le sens qu'elle renvoie à ce que les gens ont en commun, ce qui les relie et ce qui crée un sentiment d'appartenance entre eux. Par contre, c'est lorsqu'on essaie de comprendre le fond, la nature de ces liens que l'exercice se complique : « but as soon as one tries to specify more firmly what these common bonds are, how they arise, and how they can be sustained, the problems begin » (Day 2006, 1). Selon Duarte (2012), en se basant sur les écrits de Jean-Luc Nancy et Roberto Esposito, la communauté n'est ni un objet ou le thème spécifique d'une recherche, ni une entité historique donnée fondée sur la commune attribution de certaines qualités sociales, ethniques, linguistiques, économiques, religieuses ou politiques, ni le résultat d'un pacte social. Selon Roberto Esposito (cité dans Duarte 2012, 27),

« les relations communautaires ne sauraient point être des relations fondées sur une quelconque commune appartenance, c'est-à-dire des relations fondées sur le partage d'une caractéristique commune et identitaire qui unirait certains sujets dans une communauté politique donnée ». Une réflexion sur la communauté devrait davantage porter sur l'être en commun « affectant l'être même au plus profond de sa texture ontologique » (Duarte 2012, 25).

La communauté, au sens du vivre-ensemble, est au cœur de l'existence humaine : « clearly this is a fundamental aspect of society, perhaps its very core » (Day 2006, 1). L'individu ne peut pas exister à l'extérieur de la communauté, l'existence en soi est coexistence, sinon elle n'existe pas; l'être en commun n'est pas quelque chose qui se rajoute de l'extérieur, c'est intrinsèque à l'individu (Duarte 2012). Par ailleurs, si l'action collective est possible, c'est que nous avons en commun la finitude de notre existence, ce qui dégage des espaces entre les individus et ouvre la voie à l'action. La communauté est alors une expérience de l'être en commun, « l'événement par lequel le tragique de l'existence se commue en lien social » (Hugon 2011, 41); ce qui nous rassemble est une sensibilité commune. « Les relations communautaires sont des relations de partage, mais ce partage doit être conçu au sens ambigu ou indécidable d'une division qui à la fois unit et sépare les existants, entendus en tant que singularités plurielles et irréductibles à quelque propriété commune » (Duarte 2012, 27). Les relations communautaires sont ainsi fondées sur les singularités plurielles des individus. Les individus incorporent une multiplicité de modèles ou schèmes d'action différents et parfois contradictoires au cours de leur vie. Ce stock de modèles s'organise en répertoire, « que l'individu activera en fonction de la situation » (Lahire 1999, 31); l'individu est à la fois singulier et pluriel, le singulier est nécessairement pluriel. Cette conception de la communauté s'entrecroise avec celle d'individuation, phénomène « que l'on peut entendre comme un échange par lequel l'individu s'achève et se déploie dans le milieu [...] et qui augmente sa singularité et son individualité, par surcroît d'échange », car « l'individu réagit au milieu, il l'informe, de même qu'il est informé par lui » (Hugon 2011, 43).

Ce qu'on retient des écrits théoriques traditionnels sur la communauté est qu'elle semble toujours évoquer l'idée d'un monde meilleur, soit passé ou futur, où les liens entre les individus qui la composent sont relativement forts et fondés sur l'interdépendance et une force affective, soit le sentiment d'appartenance. De plus, la communauté a une durée de vie indéfinie, mais elle n'est pas pour autant éternelle, et elle évolue en fonction de la tension qui existe entre ses intérêts et ceux des individus qui la composent. Des réflexions plus contemporaines de la communauté s'intéressent plutôt au vivre-ensemble et à la place qu'occupe l'individu, à la fois singulier et pluriel, au sein de la collectivité, ce qui conduit à réfléchir plutôt en termes de

communautés plurielles. Si ces analyses plutôt ontologiques sont stimulantes et propices à la réflexion, elles demeurent difficilement opérationnelles.

Vers une opérationnalisation des concepts

Les recherches en études urbaines ont été particulièrement fructueuses en matière d'opérationnalisation du concept de communauté. Wellman et Leighton ([1979] 1981) recensent trois principales thèses de la communauté qui ont émergé autant de l'univers académique que du monde politique et social.

D'abord, la thèse de la communauté perdue (reprise des classiques que nous venons de discuter), qui soutient que l'avènement des sociétés industrialisées et modernes, soit des structures centralisées, industrielles et bureaucratiques, aurait porté atteinte aux relations primaires, et ainsi à la communauté (Wellman et Leighton [1979] 1981). On définit le citoyen comme un individu aliéné, isolé et laissé à soi-même pour porter le poids des transformations sociales (Wellman et Leighton [1979] 1981), sans communauté pour l'appuyer. Si cette thèse a eu un certain succès dans l'opinion publique et le débat politique au début du 20^e siècle, sa valeur scientifique a été remise en question. Par opposition, la thèse de la communauté protégée soutient que la communauté, en tant qu'agglomérat de relations relativement solides, s'est maintenue dans les quartiers et le voisinage, et ce malgré l'avènement des systèmes sociaux industriels et bureaucratiques (Wellman et Leighton [1979] 1981). La communauté ainsi décrite, comme protectrice, est ancrée territorialement, et le territoire devient ainsi un lieu de reproduction des appartenances et des identités perdues (Charbonneau 1998). Cette thèse se veut, en quelque sorte, une réponse dans le débat public à l'idéologie de la communauté perdue. Enfin, la thèse de la communauté émancipée concède que l'industrialisation et la bureaucratisation ont profondément affaibli la communauté, mais soutient que les relations primaires demeurent (Wellman et Leighton [1979] 1981). Si la thèse de la communauté protégée cherche à illustrer que la communauté demeure dans le voisinage et le quartier, en somme dans un espace physique déterminé, la thèse de la communauté émancipée dit que cette dernière est dorénavant éclatée, qu'elle ne soit plus nécessairement restreinte au cadre physique d'un territoire ou d'un quartier (Wellman et Leighton [1979] 1981). Il peut exister aujourd'hui des communautés sans qu'il y ait proximité physique des individus. Jacquier (2011, 38) prône lui aussi une définition plutôt éclatée de la communauté contemporaine en affirmant que le concept de communauté-territoire devrait joindre « les anciennes définitions de la

communauté aux nouvelles approches des communautés résilientes et des communautés virtuelles, "diasporas" new-look que sont les forums citoyens et réseaux internet etc.; [...] la notion de communauté-territoire ne peut plus désormais être rabattue sur cette entité close ».

Les travaux présentés ici haut sont principalement issus des études urbaines, et mon travail de recherche particulier porte sur une population relativement rurale, ou du moins régionale, ce qui laisse entrevoir un paradoxe. Par contre, si on considère la réflexion de Brenner et Schmid (2014), ce paradoxe n'est que superficiel. Ces auteurs estiment qu'on assiste depuis le dernier siècle à une transition vers un monde et des sociétés plus urbaines, mais ce processus d'urbanisation n'est pas un fait linéaire qui se comprend comme la transition d'infrastructures et de modes de vie dits ruraux vers ceux dits urbains; la condition urbaine n'est pas nécessairement l'inexistence de propriétés rurales et la condition rurale n'est pas nécessairement l'inexistence de propriétés urbaines. Les deux s'entremêlent pour former des territoires complexes qui se comprennent plutôt qualitativement. La dyade urbain-rural semble ne plus rendre compte de façon adéquate les complexités du processus d'urbanisation. La transition urbaine ne doit pas être comprise comme purement quantitative et circonscrite à un moment précis dans l'histoire de l'humanité. Le processus d'urbanisation peut être compris différemment selon les différents contextes territoriaux et selon les différents pays du monde. Si Brenner et Schmid (2014) se servent de cette approche pour étudier le fait urbain, il me semble tout aussi pertinent pour étudier le fait rural ou régional. Il peut exister en contexte rural des éléments qualitatifs d'une société et d'une communauté urbaine.

Wellman et Leighton ([1979] 1981) proposent une approche de recherche qui mobilise à la fois des éléments de la communauté protégée et émancipée en même temps : « il arrive souvent que l'ensemble du réseau d'une communauté se compose d'une combinaison de ces deux modèles , dans des proportions variables » (Wellman et Leighton [1979] 1981, 126). Ils proposent l'étude de la communauté personnelle, soit d'étudier la communauté à partir de l'individu et de ses réseaux, ce qui évoque l'individualisme méthodologique. À mes yeux, une telle approche permet de mettre en évidence les différentes communautés auxquelles appartient un individu, à travers son réseau et ses relations, ainsi que le type de lien qu'il entretient avec chaque communauté. En somme, elle permet d'observer la nature, la forme, l'intensité des relations qu'ont les individus avec leurs communautés. De plus, une telle approche permettrait de faire ressortir l'entrecouplement des communautés à l'aide de ponts ou d'individus « pivots » (Granovetter 1973). Enfin, une analyse à partir de l'individu et son réseau donne la possibilité d'observer autant la communauté physique ou spatiale, la communauté virtuelle ou aspatiale,

ainsi que la communauté hybride, qui est associée à un territoire défini, mais qui s'étend aussi au-delà de ce dernier. Bref, une telle approche permet à l'individu concerné de définir lui-même ce qu'il entend par communauté, et de chercher à comprendre les limites de la communauté à partir de cette définition subjective.

Traditionnellement, ce qui définit la communauté est des liens forts, primaires et affectifs (Cusset 2007; Schrecker 2007; Wellman et Leighton [1979] 1981). Le réseau d'une communauté peut être conceptualisé à partir de trois types de liens : *bonding*, *linking* et *bridging* (Angeon 2008). Ces trois types de liens sont mobilisés au sein d'une communauté pour activer des ressources au sein de cette dernière ou à l'extérieur de celle-ci, c'est-à-dire dans des communautés avoisinantes. Les liens de types *bonding* unissent les individus au sein d'une communauté, qu'on pense aux relations familiales, amicales ou communautaires (par exemple à travers les organisations communautaires). Ce sont des liens forts et de proximité, donc souvent unissant des individus issus d'un même territoire (Angeon 2008). Les liens de type *linking* sont aussi forts et de proximité, donc encore unissant des individus ou organismes occupant un même territoire, mais issus de communautés différentes (Angeon 2008). Enfin, les relations de type *bridging* sont plutôt faibles et peuvent unir des acteurs provenant de divers territoires (Angeon 2008). Une telle conception rappelle certes celle de Tönnies (cité dans Cusset 2007) concernant les liens sociétaux. Ces relations sont importantes en termes de développement territorial (Angeon 2008).

Dans le contexte de ma recherche, qui a été conceptualisée avec l'organisme partenaire en supposant l'existence d'une communauté linguistique sur un territoire défini, cette conceptualisation de la communauté en tant que liens entre acteurs ou individus permet d'éclater la définition traditionnelle, et de la penser plutôt comme une notion qui permet d'observer plusieurs collectivités, au sein desquelles on peut percevoir des liens forts, mais aussi des liens plus faibles, et qui sont connectées entre elles principalement par des liens faibles, mais parfois des liens forts. On peut penser que le lien peut aussi prendre la forme de valeurs communes, d'institutions communes, d'une identité partagée ou d'une langue commune. Une telle approche permet d'étudier la communauté anglophone du BSL comme un réseau d'individus et de collectivités qui ont en commun le fait de parler ou d'apprécier l'anglais, que ce soit comme langue maternelle, d'usage, de scolarisation ou d'héritage. Granovetter l'explique ainsi :

Ego [l'individu] will have a collection of acquaintances [liens faibles], few of whom know one another. Each of these acquaintances, however, is likely to have close friends in his own right and therefore to be enmeshed in a closely knit clump of social structure, but one different from Ego's. The weak tie between Ego and his acquaintance, therefore, becomes not merely a trivial acquaintance tie but rather a crucial bridge between the two densely knit clumps of close friends. To the extent that the assertion of the previous paragraph is correct, these clumps would not, in fact, be connected to one another at all were it not for the existence of weak ties. (Granovetter 1983, 202)

Le propos de Granovetter (1973, 1983) renforce la pertinence d'une approche relevant de l'individualisme méthodologique afin de rendre compte du réseau complexe des collectivités : au sein de chacune d'elles, on retrouve des relations fortes et denses, mais elles sont aussi reliées entre elles par des liens faibles, qui sont incarnés par des individus et ne deviennent apparents que lorsqu'on s'intéresse à ce dernier, pour ainsi former une collectivité ou une communauté plus large. Les ponts, en termes des liens faibles qui unissent les collectivités, sont primordiaux dans une optique de développement communautaire (Granovetter 1983) ou territorial (Angeon 2008).

Le concept de cohésion sociale permet d'étudier et de théoriser ce qui tient la communauté ensemble; la colle qui retient chaque élément. Les conceptions traditionnelles mobilisent l'idée de l'intégration, définie comme la capacité de la chose sociale à attirer vers elle les individus, et de les retenir (Delevoye 1997). On peut penser à l'image d'une force centrifuge. Dans la littérature scientifique, l'intégration, la cohésion et la solidarité sont des concepts qui se superposent. Le concept la cohésion sociale pose aussi la question de l'appartenance à la communauté (Jenson 1998). La cohésion sociale, selon les modèles individualistes, peut-être une expérience et un ressenti subjectif; elle peut être expérimentée au quotidien par les individus vivant dans un contexte social particulier reflétant cette cohésion (Guibet Lafaye 2009). Selon le modèle individualiste communautaire, la cohésion sociale se nourrit et dépend « des sentiments d'appartenance que chaque individu porte à l'égard de l'entité sociale à laquelle il appartient » (Guibet Lafaye 2009, 410). La cohésion peut ainsi se définir à partir du sens que donnent les membres au fait d'appartenir au groupe (Guibet Lafaye 2009).

Toujours dans cette tradition plutôt individualiste, Bollen et Hoyle (1990) identifient deux dimensions à la cohésion sociale perçue : le sentiment d'appartenance au groupe et la réaction affective face à cette appartenance. Cette deuxième dimension permet de rendre compte « the

positive or negative emotional response to belonging to a group » (Bollen et Hoyle 1990, 484); une telle conception laisse la possibilité à une réaction affective négative face à l'appartenance à un groupe. Les auteurs proposent de penser ces deux critères comme des mesures de la cohésion perçue, c'est-à-dire de penser le sentiment d'appartenance comme le niveau de l'appartenance perçue et la réaction affective comme un continuum entre positive et négative. Par ailleurs, leurs travaux de recherche laissent entendre que les deux critères sont positivement corrélés : plus le sentiment d'appartenance est fort, plus la réaction affective face à la communauté risque d'être positive. La dimension affective de la cohésion sociale permet d'opérationnaliser la dimension parfois négative de la communauté, tel que proposé par Duarte (2012, 26) lorsqu'il décrit les relations communautaires comme n'étant pas nécessairement des relations « fusionnelles, pacifiques ou harmonieuses », ou par Park ([1926] 1984) lorsqu'il soulève la dimension parfois conflictuelle des relations communautaires, qu'il explique par le fait que la communauté a une durée de vie indéterminée, tandis que celle des individus est relativement déterminée.

Le sentiment d'appartenance est central dans la question de la vitalité communautaire. Les études sur la migration au Québec ont montré que le sentiment d'appartenance risque d'être plus fort, et ainsi la réaction affective plus positive, quand le lieu habité ou la communauté territoriale sont librement choisis. « Lorsque le résident est contraint d'habiter dans un lieu à cause de capacités financières limitées, alors que ses préférences et ses besoins le conduiraient à déménager, son sens d'appartenance sera faible » (Charbonneau 1998, 123). L'appartenance et le territoire sont fortement liés. Jamet (2008), qui s'est intéressé au rôle du sentiment d'appartenance dans le parcours migratoire des jeunes de petites villes et de milieux ruraux, dans une étude comparative entre Rouyn-Noranda au Québec et Prince George en Colombie-Britannique, a montré la pertinence d'une conceptualisation en termes de territoire, ou plutôt de territoires au pluriel.

Le territoire est un concept largement discuté. Pour Di Méo (1998, 41), « le territoire est souvent abstrait, idéal, vécu et ressenti plus que visuellement repéré et circonscrit », comme le concept de communauté. Le territoire et la communauté sont des idéaux et des expériences ressenties. Pour Jacquier (2011), la communauté et le territoire sont des concepts qui s'entremêlent, et cet auteur utilise un concept hybride, soit celui de communauté-territoire. La notion de territoire, particulièrement mobilisée dans la littérature française ou francophone, se rapproche de la communauté dans les textes anglo-saxons. Selon Jean-François Médard (cité dans Jacquier 2011, 39), qui a étudié la communauté aux États-Unis, la *community* est « à la fois un endroit,

des gens vivant en cet endroit, l'interaction entre ces gens, les sentiments qui naissent de cette interaction, la vie commune qu'ils partagent et les institutions qui règlent cette vie ». Tout comme la communauté, le territoire est perçu comme lieu d'intervention et d'action qui se situe entre l'État et l'individu : « le lieu de la désinstitutionnalisation de l'État-nation et de l'institutionnalisation de l'organisation [locale] » (Presqueux 2009, 2).

Pour Jacquier (2011), le territoire se définit à partir de trois dimensions : les lieux, les gens et les institutions. Le social est alors central au concept de territoire; réfléchir au territoire, c'est réfléchir à l'articulation du lien social à l'espace géographique, « c'est chercher à identifier la place de l'espace dans les processus de socialisation » (Tizon 1996, 33). Pour Moine (2006), le système territorial peut être compris comme un engrenage de trois sous-systèmes : l'espace géographique, les représentations de cet espace et les acteurs qui l'occupent. La notion d'acteur est centrale au concept de territoire (Moine 2006; Presqueux 2009). Les acteurs présents sur un territoire donné représentent la complexité des relations avec une « [...] multitude de boucles de rétroaction qui font évoluer des systèmes imbriqués aux limites floues » (Moine 2006, 116).

Ces systèmes d'acteurs permettent de gérer, et ainsi, de maintenir une stabilité du système au sein duquel ils agissent. Il en découle une indispensable coordination, une organisation et finalement l'aménagement avec ce que ce terme peut, selon les définitions admises, receler d'équité (Moine 2006, 121).

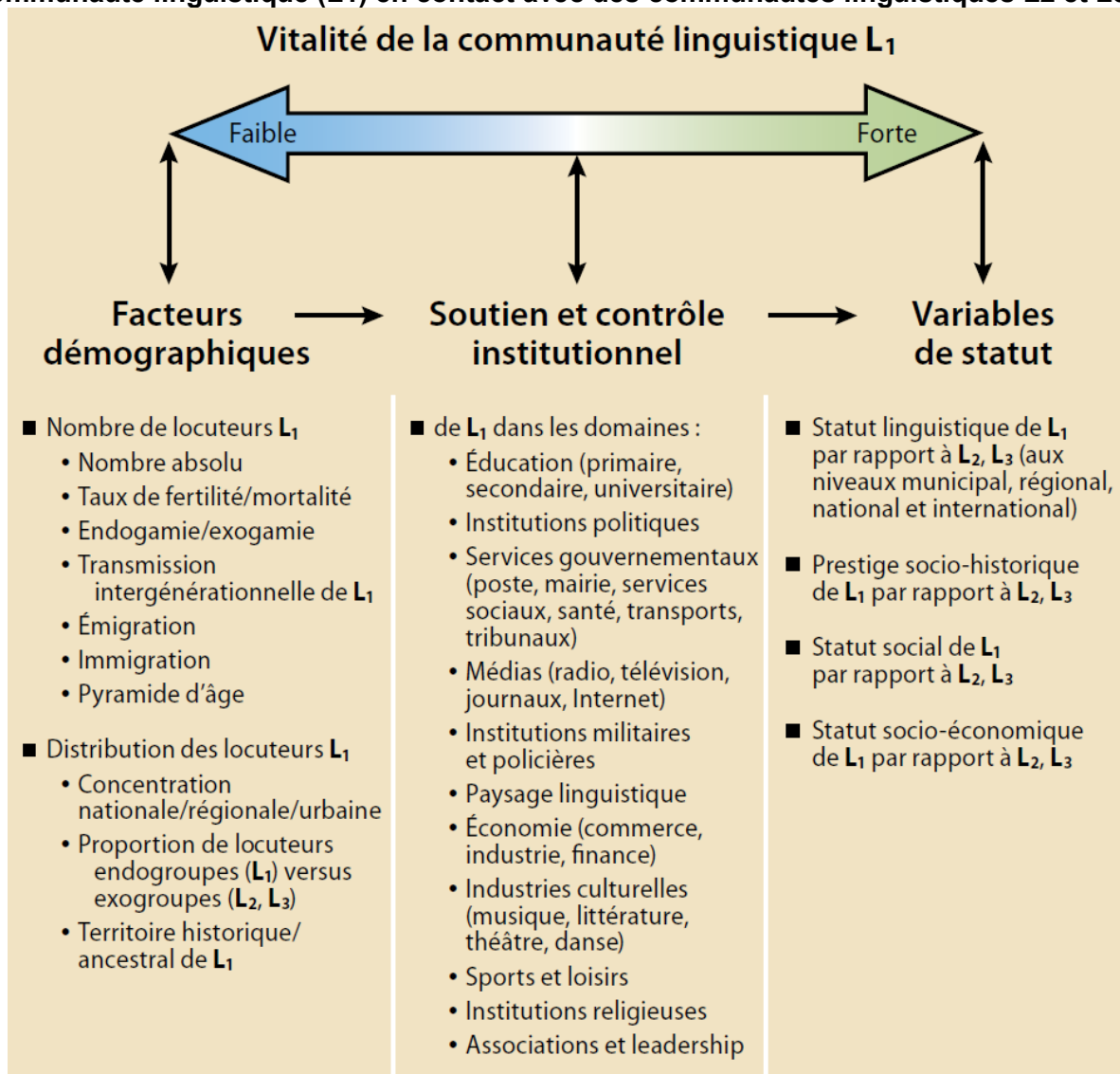
Le territoire est un fait construit; « il résulte d'une action des humains » (Paquot 2011, 25). S'il existe, c'est parce qu'il s'est fait approprier par des individus ou des acteurs (Fournis 2012; Lyon-Caen 2006; Morsel 2006) à la suite de leurs parcours individuels au terme desquels s'est développé pour chacun une identité collective et une appartenance envers l'espace (Di Méo 1998), devenu territoire. Le fait territorial « étant une construction des sociétés, un espace approprié par elles, son aménagement devient symbolique de l'organisation sociale qui le produit » (Klein et al. 2003, 238). En se basant sur le concept de morphologie sociale de Henri Lefebvre, Morsel (2006) dit que le territoire est une mise en forme du social, un acte qui est lui aussi socialisant. Dans ce sens, le territoire est médiateur du social et de l'espace physique; le social donne vie à l'espace, pour en faire un territoire, et l'espace et le territoire sont eux aussi socialisants. Radice (2000), qui s'est intéressée aux anglophones de la ville de Montréal, adopte une approche fondée sur la théorie du *dwelling*. Selon elle, il est utile de parler en termes de *dwelling*, dans le sens d'habiter ou d'occuper, pour parler de cette relation, cet échange entre

les gens et l'espace : « we dwell in a world which comes into being as we act in it, and in which we come into being as, acting in it, we also perceive it » (Ellen et al. 1996 cité dans Radice 2000, 13).

Ce travail de recherche s'intéresse à la mise en relation de différents éléments qui peuvent composer la communauté, comme la cohésion sociale, interprétée comme les réseaux et liens qui unissent ou non les gens, le sentiment d'appartenance et le territoire, dans le sens de la relation entre l'espace et la communauté. Tous ces facteurs font partie d'une conception compréhensive de la vitalité communautaire qui, rappelons-le, demeure toujours en toile de fond dans les activités et les interventions proposées par notre partenaire de recherche, HLST.

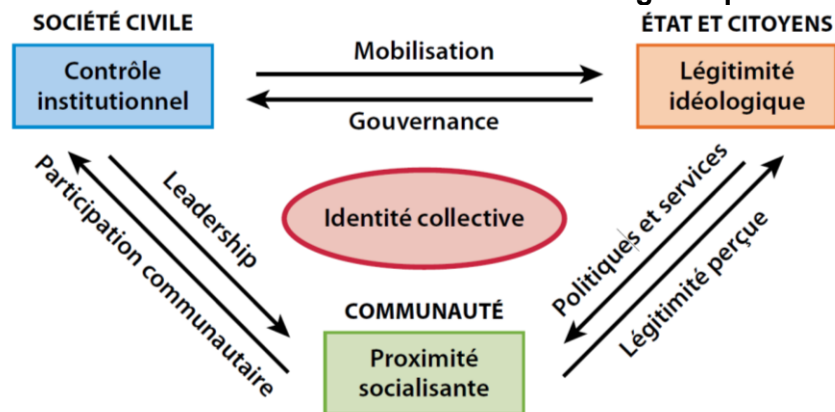
Bourhis et Landry (2012) proposent une taxonomie des facteurs sociostructurels qui influencent la vitalité des communautés linguistiques. Tel que l'illustre la Figure 1, les trois principales catégories de facteurs sont la démographie, le support institutionnel et le contrôle sur sa communauté, et le statut. Les institutions, formelles et informelles, sont ainsi centrales dans la question de la vitalité. La vitalité, trop souvent synonyme avec force démographique, est en fait l'interaction de ces trois catégories. La dimension institutionnelle comprend aussi l'autonomie culturelle et le contrôle que les communautés linguistiques exercent sur leurs institutions. La vitalité est aussi une question d'identité collective, qui elle dépend de l'autonomie d'une communauté face à sa culture. Dans la Figure 2, Bourhis et Landry (2012) montrent qu'une identité collective est atteinte à travers le contrôle sur ses institutions, une reconnaissance du groupe majoritaire de la légitimité de l'idéologie du groupe minoritaire et la proximité sociale au sein de ce dernier.

Figure 1 : Taxonomie des facteurs sociostructurels qui contribuent à la vitalité d'une communauté linguistique (L1) en contact avec des communautés linguistiques L2 et L3



Source : Bourhis et Landry (2012, 25); publication gouvernementale, autorisation pour reproduction émise *de facto* par l'éditeur

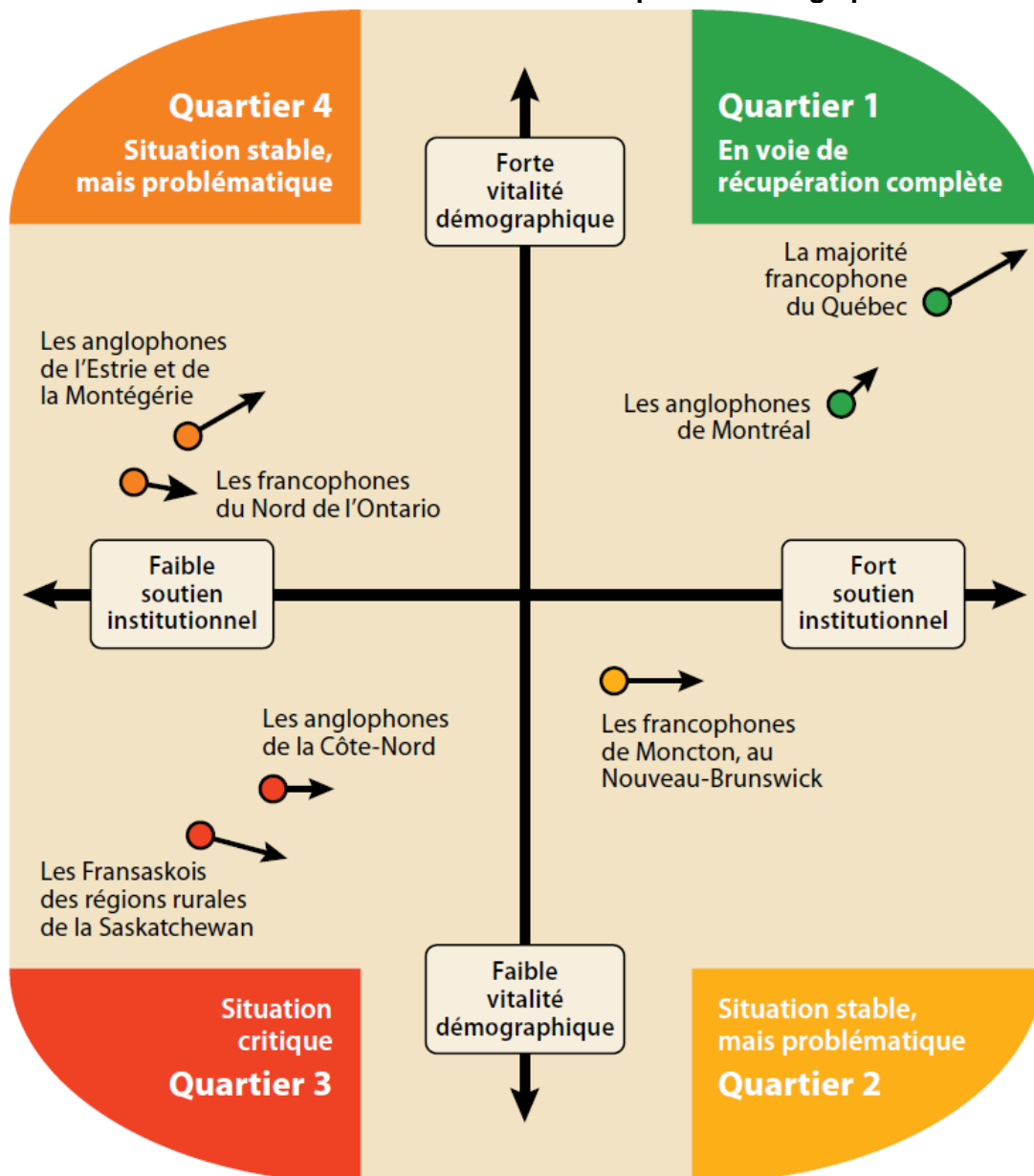
Figure 2 : Modèle de l'autonomie culturelle des minorités linguistiques



Source : Bourhis et Landry (2012, 39); publication gouvernementale, autorisation pour reproduction émise *de facto* par l'éditeur

Les auteurs ont développé un modèle d'analyse, présenté à la Figure 3, à partir de deux importants facteurs de la vitalité (Bourhis et Landry 2012), soit la force démographique et le support institutionnel. Selon ce modèle, une vitalité ultime est atteinte avec une forte vitalité démographique et institutionnelle. Les communautés linguistiques ayant un des deux critères considérablement plus fort que l'autre, c'est-à-dire une forte vitalité démographique, mais un faible support institutionnel, ou inversement un fort support institutionnel, mais une faible vitalité démographique, sont considérées comme stables, mais pas nécessairement en « bonne santé ». Les communautés ayant une faible vitalité selon les deux critères sont en péril.

Figure 3 : État de santé de certaines minorités francophones et anglophones au Canada



Source : Bourhis et Landry (2012, 56); publication gouvernementale, autorisation pour reproduction émise *de facto* par l'éditeur.

Penser la vitalité au-delà de la force démographique ouvre la porte à un champ d'action plus large pour les groupes communautaires et à la recherche sociale sur les communautés linguistiques. La vitalité est aussi un fait vécu et senti par les individus. Corbeil, Grenier et Lafrenière (2006) parlent d'une « vitalité subjective », qui en fait est la perception qu'ont les acteurs de la vitalité. Dans cette perspective, la vitalité devient un fait perceptible au niveau de l'individu, et mobilise des concepts comme l'identité et le sentiment d'appartenance.

Problématique

Les communautés anglophones du Québec ont subi d'importants changements démographiques, sociaux et identitaires depuis les années 1980. On recense principalement trois différentes façons de définir la communauté anglophone au Québec, qui sont circonscrites dans l'histoire. Jusqu'aux années 1980 et 1990, la communauté anglophone se définit principalement de par son héritage anglais, écossais ou irlandais. L'identité anglo-québécoise est fortement associée au nationalisme canadien-anglais (Caldwell 1994). Caldwell (1994) observe que la communauté anglophone du Québec ne se définit plus de la même façon depuis les 1990. Si avant cette minorité se distinguait de la majorité en évoquant, directement ou indirectement, un nationalisme canadien-anglais, dorénavant elle se distingue principalement de par le fait que les individus qui la composent parlent l'anglais. La réponse à la question : « Qui fait partie de la communauté ou des communautés anglophones? » a fondamentalement changé. Selon cet auteur, on est passé d'une définition subjective et plutôt culturelle et ethnique à une définition davantage linguistique. On peut penser que le concept de communauté d'expression anglaise naît dans ce contexte. Caldwell (1994), qui a d'ailleurs une position critique par rapport à ce changement idéologique, dit que :

dans cette nouvelle perspective, Alliance Québec¹ [ne se consacre plus] à la promotion de la communauté anglaise du Québec, mais plutôt [se porte] à la défense de l'anglais. Dorénavant, l'organisme ne se préoccuperait plus de la collectivité, mais bien des individus ayant choisi (selon leurs « droits ») de parler l'anglais (Caldwell 1994, p. 89-90).

On observe dès les années 2000 un changement de paradigme dans la recherche, soit une tendance vers une définition plus « compréhensive » de ceux et celles qui font partie de la communauté anglophone au Québec. C'est une définition plus subjective, mais éclatée qui laisse la place aux identités plurielles. Il faut dire que le discours entourant un Québec contemporain et pluraliste qui cherche à adopter des politiques interculturelles est propice à ce renouveau du groupe de langue anglaise du Québec (Magnan et Lamarre 2013). Selon Magnan et Lamarre (2013, p. 1), « c'est avec une approche considérant la multiplicité des identités et des pratiques linguistiques que doit être appréhendée, selon nous, la jeunesse de langue anglaise du Québec ». D'ailleurs, les études plus récentes sur la composition du groupe de

¹ Alliance Québec est un groupe de défense des droits des anglophones au Québec qui a été fondé en 1982 et qui a cessé d'exister en 2005. Il a joué un rôle important dans la représentation des communautés anglophones du Québec lors du référendum de 1995. (Caldwell et Lambert 2015)

langue anglaise au Québec montrent que ce dernier est de plus en plus divers : les jeunes ont tendance à interagir en français plus que leurs aînés, les membres de minorités visibles représentent une proportion de plus en plus importante de jeunes et une importante proportion de jeunes dont la langue maternelle est l'anglais est née à l'extérieur du Canada (Magnan et Lamarre 2013).

Cette recherche s'inscrit dans cette approche plus compréhensive du fait anglais au Québec. Tel qu'exprimé plus haut, la présente recherche a comme premier but de produire des connaissances sur les jeunes anglophones ou bilingues du BSL afin d'outiller l'organisme HLSL pour mieux intervenir auprès de la population qu'il représente. L'organisme veut agir sur la vitalité des communautés anglophones du BSL, et a besoin d'en savoir plus sur la trajectoire des jeunes après l'école secondaire et du lien qu'ils entretiennent avec la communauté afin de mieux intervenir dans ce sens. Par ailleurs, cette recherche a aussi comme intention d'enrichir le corpus scientifique plus large sur les minorités de langue officielle au Canada, c'est-à-dire les communautés d'expression anglaise pour le Québec.

Le fait anglais au BSL a une histoire riche. La présence de l'anglais dans la région est historiquement due à l'arrivée de colons écossais et de résidents d'été anglophones de Montréal dans le village de Metis Beach, aujourd'hui Métis-sur-Mer. La Figure 5, présentée à la page 42 de cet essai, montre qu'il y a maintenant une présence anglophone dans toutes les MRC de la région du BSL, et la proportion d'anglophones dans la MRC de Rimouski-Neigette (0,7 %) est presque la même que celle dans la MRC de La Mitis (0,8 %), qui comprend le village de Métis-sur-Mer. Selon ce que HLSL a observé au cours des dernières années, la communauté anglophone au BSL est non seulement plus dispersée qu'avant, mais aussi plus éclatée. Certains membres de la communauté traditionnelle et historique à Métis ont quitté la région, d'autres sont restés, mais ont marié une personne d'expression française. Des secteurs d'activités spécialisées dans la région (comme la recherche maritime et océanique) ainsi que des entreprises internationales (comme Marmen à Matane et Premier Tech à Rivière-du-Loup) ont attiré des travailleurs de l'extérieur, dont certains sont anglophones ou allophones. À la lumière de ce contexte, une approche compréhensive de ce qu'est d'être anglophone devient pertinente.

Le point de départ de ce travail a été la préoccupation exprimée par HLSL, soit l'enjeu de la vitalité de la communauté anglophone et de la présence de jeunes dans cette communauté. Par contre, se pose alors la question : quelle est cette communauté? Historiquement, il était

relativement simple de définir la communauté anglophone dans la région, c'était les descendants d'écossais et les résidents temporaires de Metis Beach. Cette définition ne tient plus la route. Sans définition prédéfinie des limites de la communauté, comment définir alors qui recruter pour nous en parler? A priori, l'école anglophone semble incontournable. Historiquement, l'école anglophone avait la capacité de reproduire la communauté anglophone, par contre une présence de plus en plus accrue de jeunes dont la langue maternelle est le français dans ces écoles remet en question cette capacité (Vieux-Fort et Pilote 2010). « 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 » (Vieux-Fort et Pilote 2010, 82). Comment cette nouvelle génération de jeunes anglophones ou bilingues au BSL, notamment des jeunes scolarisés en anglais à la seule école anglophone de la région, perçoit-elle la communauté anglophone. L'hypothèse ici est que la façon dont les jeunes conçoivent la communauté influencera l'évolution de cette dernière. Ensuite, par rapport à cette représentation qu'ils ont de la communauté, comment se positionnent-ils? Font-ils partie de la communauté anglophone? Font-ils partie autant de la minorité anglophone que de la majorité francophone? La question du lien avec la communauté anglophone évoque alors celle du sentiment d'appartenance et de l'identité. D'abord, le sentiment d'appartenance est ici perçu comme la force du lien avec cette communauté, et l'identité peut permettre de mieux expliquer la force de ce lien. Ensuite, le lien avec la communauté se manifeste concrètement à travers des relations avec certaines personnes ou des institutions (comme l'école MBS ou l'organisme HLSL), ou à travers un héritage. En plus de mieux comprendre le sentiment d'appartenance et l'identité des jeunes, il devient intéressant d'explorer les liens concrets qu'entretiennent les jeunes avec la communauté anglophone, tel qu'ils l'ont définie.

Voici alors quelques questions opératoires qui sous-tendent notre problématique :

1. Dans quelle mesure les jeunes ayant un héritage anglophone ou ayant été scolarisés en anglais perçoivent-ils une communauté anglophone au BSL?
2. Selon eux, quelle forme prend cette communauté aujourd'hui?
3. À travers leur discours sur l'identité et le sentiment d'appartenance, quelle position occupent-ils dans cette communauté?

4. Dans quelle mesure des relations (avec certaines personnes ou institutions) jouent un rôle sur ce positionnement dans la communauté? Est-ce que les institutions anglophones (école, organismes communautaires, services publics en anglais) jouent un rôle dans la reproduction de la communauté anglophone?

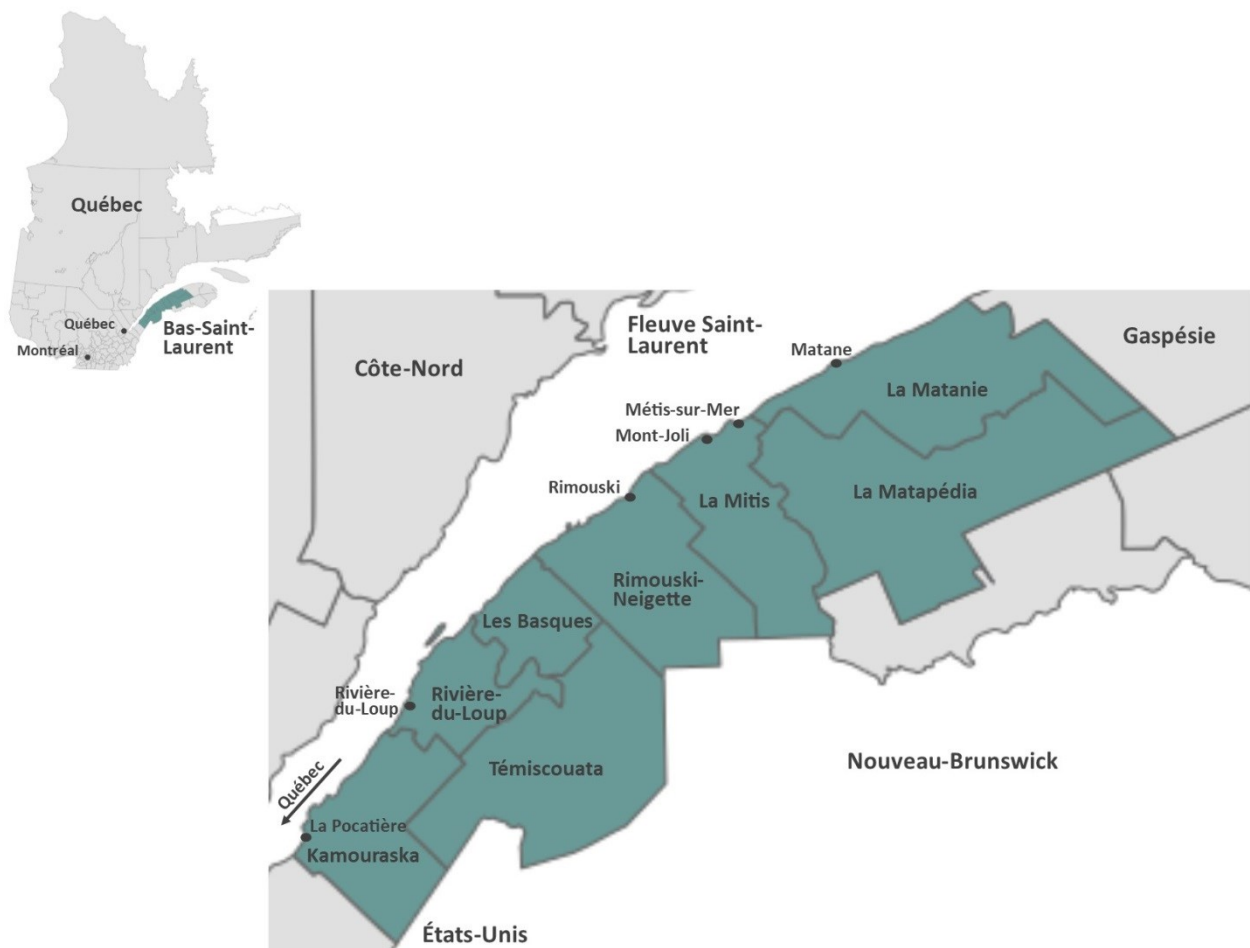
Le parcours de vie devient une porte d'entrée pour étudier ces notions (sentiment d'appartenance, identité et relations), et plus spécifiquement leur évolution dans le temps. Cette approche temporelle par le parcours de vie permet de cibler un point d'entrée dans la communauté, et un point de sortie, s'il y en a un. La question de la vitalité et de la durabilité de la communauté anglophone prend ainsi sens. Ultimement, l'objectif de ce travail de recherche est de mettre en évidence la pluralité du fait anglophone au BSL et de proposer des pistes de réflexion sur la vitalité d'une communauté dans ce contexte de pluralité.

CHAPITRE 3 : MISE EN CONTEXTE ET MÉTHODOLOGIE

La communauté anglophone du Bas-Saint-Laurent

Le BSL est une région administrative du Québec qui longe la rive sud de l'estuaire du Saint-Laurent entre les régions de Chaudière-Appalaches et Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, tel que l'indique la Figure 4. Il est bordé au sud par le Nouveau-Brunswick et l'État du Maine. Il est composé de huit municipalités régionales de comté (MRC), soit celles de Kamouraska, de la Matanie, de La Matapédia, de La Mitis, des Basques, de Rimouski-Neigette, de Rivière-du-Loup et du Témiscouata, et 114 municipalités. On y compte un total de 199 577 habitants en 2015 répartis sur un territoire de 22 186 km², ce qui représente 9 hab./ km² (ISQ 2015).

Figure 4 : Carte du Bas-Saint-Laurent et de ses huit MRC



Source : Orbitale (2013); image en accès libre adaptée par l'auteur.

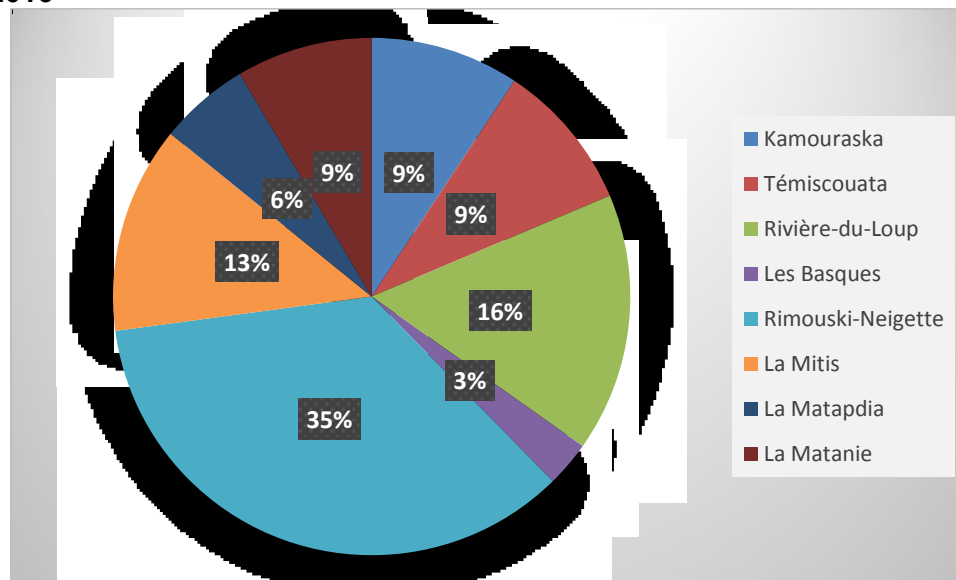
Historiquement, la communauté d'expression anglaise du BSL est rattachée principalement à l'ancien village de Metis Beach. Selon des entretiens menés avec la directrice de l'organisme HLSL, aujourd'hui les anglophones du BSL sont répartis sur l'ensemble du territoire et sont moins concentrés autour de Métis-sur-Mer. La minorité de langue officielle, c'est-à-dire d'expression anglaise, du BSL est passée de 1 135 personnes à 1 225 entre 2011 et 2016, selon les recensements de ces deux années (Statistique Canada [2012] 2016, [2017] 2018). On note donc une légère augmentation en cinq ans. La Figure 5 montre que plus du tiers (35 %) de la minorité anglophone se trouvait dans la MRC de Rimouski-Neigette en 2016. Ensuite, il y a presque un autre tiers (29 %) distribué de façon relativement égale dans les MRC de Rivière-du-Loup (16 %) et de La Mitis (13 %). Le reste (36 %) est dans les cinq autres MRC de la région. Le Tableau 2 montre que la répartition de la minorité de langue officielle sur le territoire bas-laurentien n'a presque pas changé entre 2011 et 2016. Ces données confirment les constats faits sur le terrain par l'organisme HLSL concernant une forte distribution sur le territoire. La directrice de l'organisme a évoqué lors de rencontres avec nous la difficulté de travailler avec une minorité linguistique répartie sur un territoire aussi vaste que celui du BSL.

Tableau 2 : Répartition de la minorité de langue officielle dans le Bas-Saint-Laurent, 2011 et 2016

MRC	Taille de la minorité de langue officielle (nombre de personnes)		Pourcentage (%)	
	2011	2016	2011	2016
Kamouraska	95	115	8	9
Témiscouata	105	115	9	9
Rivière-du-Loup	170	200	15	16
Les Basques	40	35	4	3
Rimouski-Neigette	405	435	36	35
La Mitis	145	160	13	13
La Matapédia	70	70	6	6
La Matanie	105	105	9	9
Bas-Saint-Laurent (total)	1 135	1 225	100	100

Source : recensements du Canada de 2011 et de 2016 (Statistique Canada [2012] 2016, [2017] 2018); données compilées par l'auteur

Figure 5 : Répartition de la minorité de langue officielle dans les huit MRC du Bas-Saint-Laurent, 2016



Source : recensements du Canada de 2016 (Statistique Canada [2017] 2018); données compilées par l'auteur

Par ailleurs, la proportion de la minorité linguistique dans chacune des MRC du Bas-Saint-Laurent est très faible; elle s'élevait à 0,6 % en 2016 pour l'ensemble de la région. C'est d'ailleurs la plus petite minorité de langue officielle de toutes les régions administratives du Québec. Le Tableau 3 indique que la proportion de la minorité de langue officielle est entre 0,4 et 0,5 % pour six des huit MRC de la région. Les deux MRC ayant une proportion un peu plus élevée sont celles de La Mitis, avec 0,9 %, et Rimouski-Neigette, avec 0,8 %. Ce résultat n'est pas surprenant. On peut s'imaginer que cette plus forte proportion dans La Mitis s'explique par la présence de l'ancien village de Metis Beach, aujourd'hui faisant partie de Métis-sur-Mer, et de son histoire, c'est-à-dire l'immigration de familles écossaises dans la région au début du 19^e siècle et l'arrivée de résidents d'été anglophones, principalement de Montréal, à la fin du 19^e siècle. Seulement dans la municipalité de Métis-sur-Mer, qui aujourd'hui regroupe l'ancien village anglophone de Metis Beach et l'ancien village francophone de Les Boules, la proportion de la minorité de langue officielle s'élève à 10,4 % (Statistique Canada [2017] 2018). Si des données plus compréhensives n'existent pas, on peut penser que cette proportion augmente durant l'été, puisque selon ce que HLSL recense, la majorité des résidences du secteur de Metis Beach sont encore la propriété de familles anglophones de Montréal, de l'Ontario, des États-Unis et d'Europe, qui ne passent que l'été là. On peut penser que la concentration dans la MRC de Rimouski-Neigette s'explique par la présence de la plus grande ville de la région, soit Rimouski, où se trouvent plusieurs entreprises internationales, d'une université, soit l'Université du Québec à Rimouski, et de plusieurs centres de recherche spécialisés.

Tableau 3 : Proportion de la minorité de langue officielle dans le Bas-Saint-Laurent, 2011 et 2016

MRC	Taille de la minorité de langue officielle (nombre de personnes)		Population totale ²		Proportion (%)	
	2011	2016	2011	2016	2011	2016
Kamouraska	95	115	20 810	20 665	0,5	0,6
Témiscouata	105	115	20 310	19 220	0,5	0,6
Rivière-du-Loup	170	200	33 720	33 560	0,5	0,6
Les Basques	40	35	9 055	8 580	0,4	0,4
Rimouski-Neigette	405	435	54 395	55 955	0,7	0,8
La Mitis	145	160	18 440	17 920	0,8	0,9
La Matapédia	70	70	18 360	17 790	0,4	0,4
La Matanie	105	105	21 650	21 035	0,5	0,5
Bas-Saint-Laurent (total)	1 135	1 225	196 735 ³	194 720 ³	0,6	0,6
Québec (total)	1 058 250	1 103 480	7 815 955	8 066 555	13,5	13,7

Source : recensements du Canada de 2011 et 2016 (Statistique Canada [2012] 2016, [2017] 2018); données compilées par l'auteur

Dans les régions administratives avoisinantes du BSL, soit la Côte-Nord et la Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine, les minorités de langue officielle s'élèvent à 5,7 % et 9,9 % respectivement (Statistique Canada [2017] 2018). Pour l'ensemble du Québec, la minorité de langue officielle représente 13,7 % (Statistique Canada [2017] 2018). Dans la région administrative de Montréal, où se trouve la plus forte concentration d'anglophones, la minorité de langue officielle représente presque le tiers (32,6 %) de la population (Statistique Canada [2017] 2018). D'ailleurs, si l'on considère que la minorité de langue officielle du Québec est de 1 103 480 personnes, et que celle de la région administrative de Montréal est de 625 000, c'est donc plus de la moitié (58 %) de la minorité de langue officielle de la province qui se trouve à Montréal, soit à plusieurs centaines de kilomètres de distance du BSL.

² Pour effectuer ses calculs sur la proportion de la minorité de langue officielle, Statistique Canada utilise la population totale à l'exclusion des pensionnaires d'un établissement institutionnel. Statistique Canada définit un établissement institutionnel comme un logement collectif institutionnel. À titre indicatif, la population totale du BSL était de 197 385 en 2016, et si on exclut les résidents d'un établissement institutionnel, ce chiffre baisse à 194 720.

³ La population totale à l'exclusion des pensionnaires d'un établissement institutionnel du BSL n'est pas égale à l'addition de la population totale de chacune de ses huit MRC à cause des arrondissements effectués par Statistique Canada.

Méthodologie

Un des objectifs du travail partenarial avec HLSL a été de produire des connaissances plus concrètes sur le sentiment d'appartenance des jeunes anglophones ou scolarisés en anglais. Pour ce faire, une approche qualitative a été retenue. Pour mieux intervenir auprès des jeunes, notamment pour les accompagner s'ils décident de rester ou de revenir dans la région, l'organisme avait besoin de mieux comprendre comment les jeunes en question perçoivent la communauté anglophone et le sentiment d'appartenance qu'ils ont envers cette dernière. Ce travail avait comme objectif de mieux comprendre le phénomène du sentiment d'appartenance chez ces jeunes, sans avoir une hypothèse très précise à faire tester, alors une approche qualitative a été choisie. Tel qu'indiqué par Babbie (2013, 295), typiquement le chercheur qualitatif de terrain « seldom [approaches a] task with precisely defined hypotheses to be tested. More typically, [he will] attempt to make sense out of an ongoing process that cannot be predicted in advance ». La rencontre des jeunes était de mise, alors l'entretien a été retenu comme moyen de collecte de données. L'entretien en contexte qualitatif se veut comme une interaction entre chercheur et répondant, interaction pendant laquelle le chercheur a un plan général pour guider la conversation, qui comprend principalement les sujets qu'il veut aborder, sans avoir des questions très restrictives qui doivent être posées exactement de la même façon à chaque répondant (Babbie 2013). Le but est de faire ressortir des processus ou des perceptions qui sous-tendent l'action ou la pensée.

Par contre, il faut noter que les résultats issus de la recherche qualitative comprennent certaines limites. Le but de ce projet n'était pas de produire des données statistiques sur le groupe étudié, mais plutôt de faire un portrait qualitatif de la communauté anglophone du BSL et de mieux comprendre les phénomènes de la cohésion et du sentiment d'appartenance, et les processus qui les sous-tendent. Les résultats qualitatifs ne peuvent pas être généralisés pour l'ensemble de la population au même titre qu'une recherche quantitative. Un échantillonnage rigoureux assure une représentativité, mais cette représentativité ne peut se traduire en des résultats généralisables à l'ensemble de la population. Les méthodes qualitatives sont reconnues comme faisant preuve d'une plus grande validité que celles qui sont quantitatives, dans le sens que ces « measurements actually measure what they're supposed to rather than something else » (Babbie 2013, 324). Leur fiabilité, comprise comme le fait que « if you made the same measurement again and again, [you would] get the same result » (Babbie 2013, 324), est variable. Le matériau de la recherche qualitative est soumis à une forme de subjectivation par le

chercheur lors de l'analyse, et il n'est pas certain qu'un autre chercheur caractériserait le matériau brut de la même façon (Babbie 2013). Ce que la recherche qualitative gagne en validité, elle perd en fiabilité.

Avec l'organisme, nous avons conclu qu'il était mieux de définir une population large. Cette dernière a été définie comme les jeunes de 16 à 30 ans qui vivent actuellement ou qui ont vécu au moins deux ans au BSL, et qui ont fréquenté l'école de langue anglaise au moins deux ans ou qui ont au moins un parent dont la langue maternelle est l'anglais. Le recrutement s'est fait principalement de façon active. L'organisme HLSSL et l'école MBS m'ont donné une liste de noms des anciens de l'école secondaire, ou de jeunes issus de familles anglophones. Nous avons aussi eu l'opportunité de participer à deux consultations citoyennes organisées par HLSSL à Rimouski et Rivière-du-Loup. Durant ces deux rencontres, nous avons ciblé certains participants qui avaient mentionné avoir des enfants faisant partie notre population. Une lettre d'invitation (Annexe 6) a été envoyée aux jeunes ciblés. Il est certain que ces deux pistes de recrutement étaient fortement liées à HLSSL et la MBS. Nous avons alors décidé de placer des affiches (Annexe 5) dans certains lieux publics, entre autres à la bibliothèque publique de Rivière-du-Loup et celle de Matane, au Cégep de Rimouski, à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), à l'Institut de sciences de la mer de l'UQAR et à l'Institut Maurice-Lamontagne, pour essayer d'attirer des jeunes anglophones ou bilingues non connus par les institutions formelles.

Un entretien a été mené avec tous les jeunes qui ont répondu à l'appel, c'est-à-dire un total de 18. Une lettre de présentation du projet (Annexe 7) a été donnée à chaque participant, et un formulaire de consentement a été signé par chacun d'eux (Annexe 8). Chaque participant a aussi rempli le questionnaire de suivi (Annexe 3) préparé pour l'organisme avant de commencer l'entretien formel. Cela a permis de tester cet outil de suivi, pour ensuite y porter des modifications, et de cueillir des données descriptives de l'échantillon. L'intervieweur a expliqué à chaque participant la différence entre le traitement des données du questionnaire et celles de l'entretien, c'est-à-dire que les données du questionnaire seraient partagées avec l'organisme HLSSL, mais que les données de l'entretien seraient uniquement traitées par le chercheur et détruites un an après la fin de ses études, et que seulement les résultats de l'analyse seraient partagés. Ce ne sont pas tous les entretiens qui ont été retenus pour une analyse finale. Trois des jeunes qui ont répondu à l'appel avaient des profils particuliers. Deux d'entre eux étaient des résidents temporaires au Québec, ici pour les études ou pour le travail, et si leur première langue officielle parlée était l'anglais, ce n'était pas leur langue maternelle. L'autre jeune vivait

au BSL depuis plusieurs années, mais issu de l'immigration. Ses parents étaient allophones, mais leur première langue officielle parlée était l'anglais, et c'est pour cette raison qu'il s'est senti interpellé par cette recherche. Par contre, ce jeune en particulier considérait que, pour lui, sa première langue officielle parlée était le français. Dans les trois cas, les entretiens ont été écartés puisque les profils de ces jeunes, et ainsi leurs propos se distanciaient trop des autres, et leur rapport à l'anglais comme tel semblait ténu. Nous avons alors choisi comme matériau principal pour l'analyse qualitative les 15 entretiens restants, menés avec des jeunes ayant été scolarisés en anglais au Canada pendant au moins deux ans ou qui ont au moins un parent dont la langue maternelle est l'anglais. Nous avons aussi considéré les observations effectuées lors des consultations citoyennes à Rimouski et à Rivière-du-Loup, ainsi que certaines conversations, plutôt informelles, avec les employés de HLSL ou de MBS, pour illustrer certains propos, mais le cœur de l'analyse demeure les 15 entretiens effectués avec des jeunes.

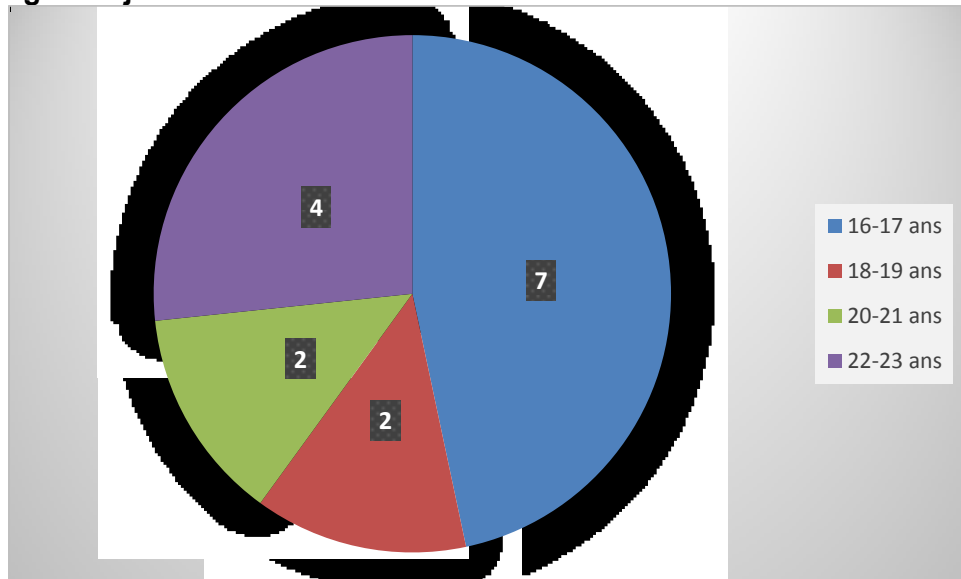
La notion de parcours de vie a servi de cadre lors des entretiens avec les jeunes, tel que l'illustre la grille d'entretien présentée à l'Annexe 9. La perspective de parcours de vie « tente d'organiser la complexité de la vie sociale en tenant compte de la temporalité, du contexte sociohistorique, des contraintes structurelles et des capacités actanciennes (*agency*) des acteurs sociaux en situation d'interdépendance » (Carpentier et White 2013, 279). L'idée d'une articulation du fait étudié avec la temporalité est au fondement même de cette notion. Dans le cadre de ce projet, le parcours de vie n'a pas été mobilisé comme cadre théorique, dans le sens de la sociologie du parcours de vie (Bessin 2009), mais plutôt comme méthodologie d'enquête qui tend vers l'approche biographique; nous avons cherché un « accès au social par le biographique » (Bessin 2009, 15). Cette approche a permis d'organiser les propos des jeunes en fonction de leur trajectoire dans le temps et dans l'espace; « one emphasis [of life course research] has been describing the contours of the life course, both currently and across time and space » (George 2003, 672). Le type d'analyse effectuée avec le matériau créé se rapproche le plus à une analyse de contenu thématique. « Une analyse de contenu consiste à lire un corpus, fragment par fragment, pour en définir le contenu en le codant selon des catégories qui peuvent être construites et améliorées au cours de la lecture. » (Fallery et Rodhain 2007, 20) Les enregistrements des 15 entretiens ont été retranscrits en entier dans un document de traitement de texte. Une analyse préliminaire a consisté à faire ressortir des extraits plus marquants du corpus de données et des coder. Une lecture globale de ces extraits et ces codes a permis de faire ressortir les grands thèmes présents dans le discours des jeunes. L'analyse thématique consiste à « transposer d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du

contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de la recherche (la problématique) » (Paillé et Mucchielli 2008, 162). Ces thèmes ont ensuite été organisés dans une grille d'analyse, présentée à l'Annexe 10. Chaque entretien a ensuite été relu en profondeur, pour effectuer une analyse plus soutenue en fonction de ces thèmes. L'analyse comme telle s'est alors effectuée de façon transversale, à partir de ces thématiques. L'organisme HLSL a aussi validé la grille d'entretien et la grille d'analyse, pour qu'on s'assure que les résultats de recherche soient toujours valides dans le contexte; qu'ils puissent être mobilisés sur le terrain.

Description de l'échantillon

Le principal matériau pour cette analyse est composé des 15 entretiens menés avec des jeunes scolarisés en anglais au BSL ou ayant au moins un parent dont la langue maternelle est l'anglais. On retrouve à l'Annexe 2 un tableau détaillé de l'échantillon. Cet échantillon était composé de presque autant de filles (7) que de garçons (8). Au moment de recruter, nous cherchions des jeunes qui avaient entre 16 et 30 ans. L'échantillon a finalement été plus jeune que prévu, avec le participant le plus jeune ayant 16 ans, le plus vieux ayant 23 ans, et l'âge médian étant de 18 ans (Figure 6). Presque la moitié, soit sept des 15 participants avaient 16 (4) ou 17 (3) ans. Comme l'échantillon principal est venu d'une liste de jeunes offerte par l'école MBS, il a été plus facile de rentrer en contact avec ceux encore à l'école (16-17 ans) ou ceux récemment diplômés. Chez les diplômés de l'école MBS, plusieurs des plus anciens n'étaient plus dans la région, et alors moins enclins à nous répondre et à participer. Nous avons réussi à rencontrer quelques jeunes dans le début de la vingtaine, mais pas dans la fin de la vingtaine. Ce manque de participants plus âgés a fait en sorte qu'il est devenu plus prudent de parler d'une population à l'étude âgée de 16 à 25 ans, plutôt qu'âgée de 16 à 30 ans tel que définie au moment du recrutement. Par ailleurs, 14 participants étaient aux études au moment de l'entretien, soit aux études secondaires ou postsecondaires. Un participant était à la recherche d'un d'emploi.

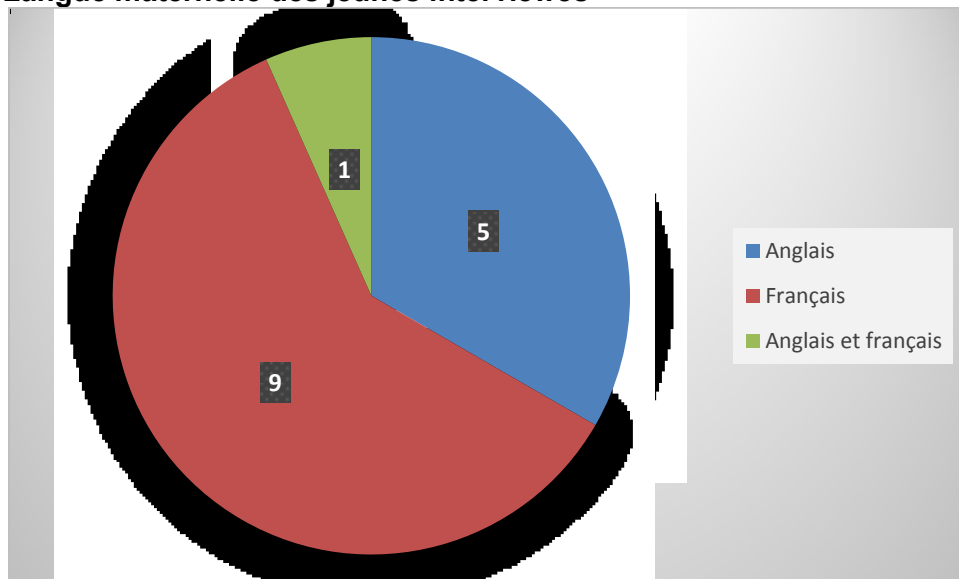
Figure 6 : Âge des jeunes interviewés



Source : données de l'auteur

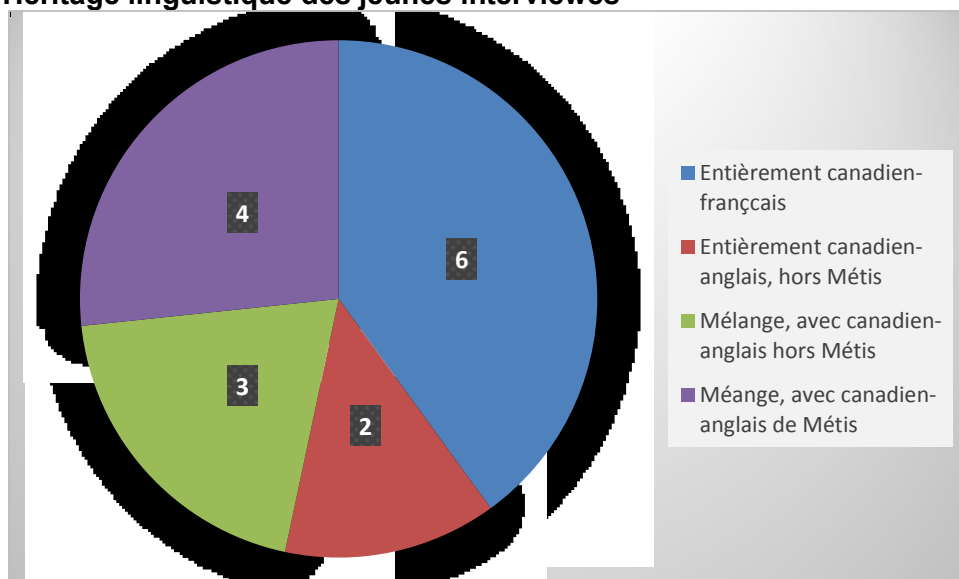
En termes linguistiques, cinq ont dit que leur langue maternelle était l'anglais, neuf le français, et un ne pouvait choisir entre les deux (Figure 7). Par contre, 14 se considéraient parfaitement bilingues, c'est-à-dire parfaitement confortables dans les deux langues, et une personne n'avait que des connaissances de base en français. Sept jeunes avaient un héritage linguistique mixte, c'est-à-dire anglophone et francophone, tandis que six considéraient qu'ils n'avaient que des origines canadiennes-françaises chez leurs ancêtres et seulement deux n'avaient que des origines canadiennes-anglaises (Figure 8). Seulement quatre participants avaient au moins un ancêtre issu de la communauté historique anglophone de Métis, c'est-à-dire dont la famille « est arrivée [à Métis] et a construit le village » (13 : femme, 20-21 ans, scolarisée en anglais).

Figure 7 : Langue maternelle des jeunes interviewés



Source : données de l'auteur

Figure 8 : Héritage linguistique des jeunes interviewés

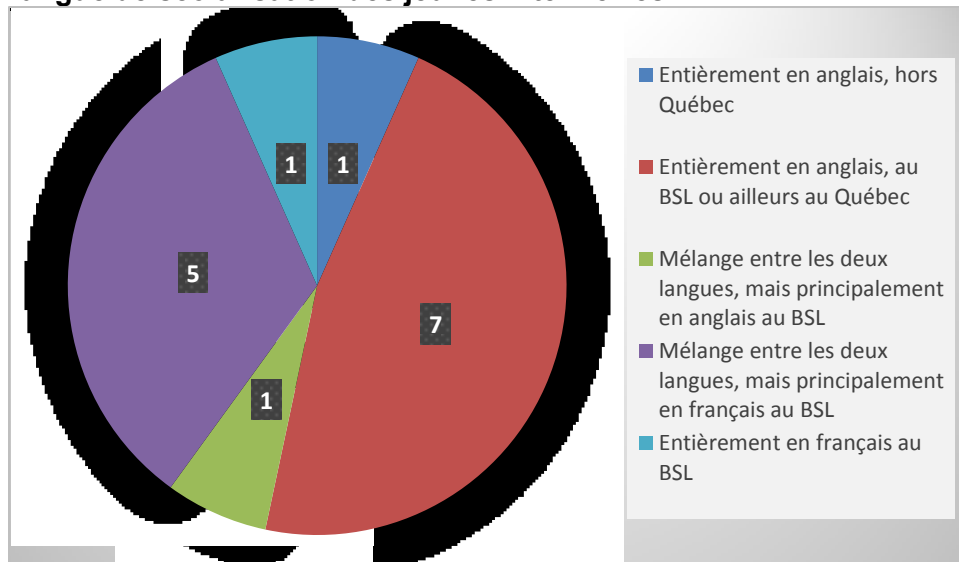


Source : données de l'auteur

Des 15 participants, 14 ont été scolarisés (écoles primaire et secondaire seulement) en anglais au moins un an. Huit jeunes ont fait toute leur scolarité primaire et secondaire en anglais : une personne l'a faite en entier à l'extérieur de la région, une personne en partie à l'extérieur et en partie dans la région et six personnes en totalité à l'école anglophone de la région. Des sept jeunes restants, seulement un jeune n'a jamais étudié en anglais (mais a quand même été considéré pour cette recherche puisqu'il a au moins un parent de langue maternelle anglaise), un jeune a été scolarisé dans les deux langues, mais principalement en anglais, et les cinq

autres l'ont été aussi dans les deux langues, mais principalement en français (Figure 9). C'est plus du tiers de l'échantillon (6) qui a été scolarisé dans les deux langues.

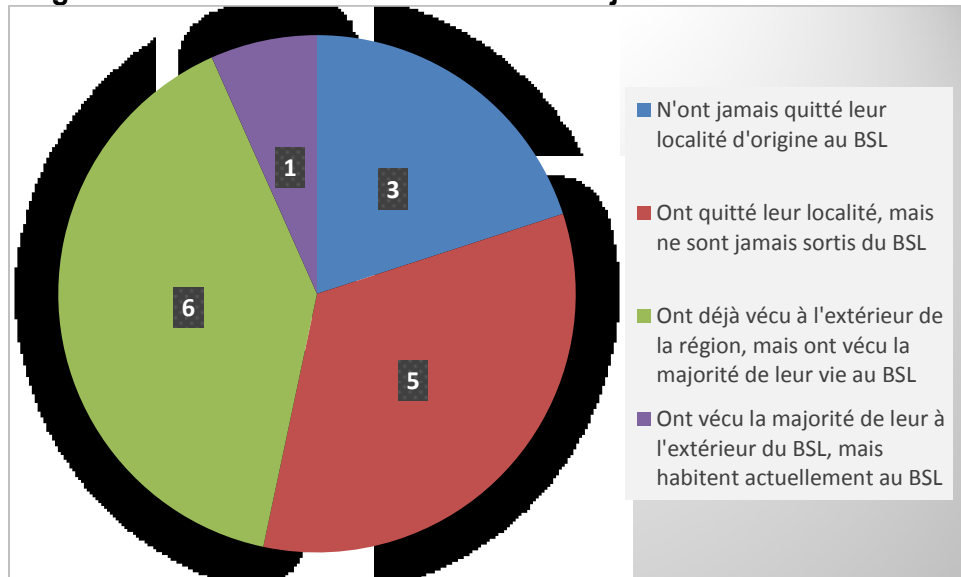
Figure 9 : Langue de scolarisation des jeunes interviewés



Source : données de l'auteur

Les jeunes interviewés ont pour la plupart bougé durant leur vie. Sur 15 jeunes interviewés, 14 ont vécu l'entièreté ou la majorité de leur vie dans le BSL, et une personne est née et a grandi dans une autre province canadienne (Figure 10), et lui et sa famille proche sont des nouveaux arrivants dans la région. De ces 14, seulement trois n'ont jamais quitté leur localité d'origine, et ont ainsi toujours habité dans le BSL, et ce dans le foyer familial. Parmi les 11 personnes restantes, cinq n'ont jamais vécu à l'extérieur du BSL, mais ont migré ailleurs dans la région au moins une fois : trois ont migré au moment de quitter le foyer familial et deux ne l'ont pas quitté encore, mais ont déménagé avec leurs parents dans une autre localité au moins une fois. Six participants ont vécu au moins une fois à l'extérieur de la région de BSL, mais ont quand même vécu la majorité de leur vie dans la région : quatre ont vécu à l'extérieur de la région avec leurs parents et deux ont quitté la région après qu'ils aient déjà quitté le foyer familial.

Figure 10 : Migration dans et à l'extérieur du BSL des jeunes interviewés



Source : données de l'auteur

Sur les 14 jeunes qui ont vécu la majorité de leur vie dans le BSL, seulement trois ont toujours vécu dans la même localité dans le foyer familial. Cela indique que la migration au cours de la jeunesse a été relativement courante au sein de notre échantillon, mais les profils migratoires sont très variés. Six jeunes habitaient encore dans le foyer familial au moment de l'entretien, et cinq l'avaient déjà quitté. Chez les jeunes participants qui n'avaient pas encore quitté le foyer familial, la plupart d'entre eux avaient quand même migré vers une autre municipalité au moins une fois avec leur famille, que ce soit vers une municipalité dans la région, une à l'extérieur de la région ou les deux. Cet échantillon de jeunes est particulièrement mobile, et ce dès leur enfance. Cette forte mobilité s'explique probablement davantage par le contexte territorial que par le contexte linguistique. Chez ceux qui ont migré avec leurs familles, les causes données sont le plus souvent le travail d'un parent, la famille élargie qui habite ailleurs ou le divorce de leurs parents. Chez les cinq qui ont déjà quitté le foyer familial, deux sont allés à l'extérieur du BSL et trois sont restés dans la région, et la cause a toujours été les études; trois ont réussi à trouver un programme postsecondaire dans la région, mais une personne d'entre eux a quand même indiqué devoir poursuivre ses études postsecondaires à l'extérieur de la région après l'atteinte du diplôme actuel, et une autre personne s'est dite ouverte à quitter la région pour se spécialiser davantage dans son domaine. Deux personnes avaient déjà quitté la région pour des études postsecondaires.

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS ET DISCUSSION

Tel que mentionné précédemment, le principal matériau utilisé dans l'analyse présentée ici-bas est composé des 15 entretiens menés avec des jeunes. Par contre les conversations avec les employés de l'école MBS et de l'organisme HLSL, ainsi que les observations effectuées lors des consultations citoyennes organisées par HLSL à Rimouski et à Rivière-du-Loup, ont aussi alimenté la réflexion du chercheur. L'analyse des entretiens avec des jeunes a commencé autour de la question des représentations qu'ont ces derniers de la communauté anglophone du BSL. Similairement à une étude sur les jeunes scolarisés en anglais à Québec (Vieux-Fort et Pilote 2010), l'objectif ici est de faire le portrait des différentes représentations, pour ainsi mieux comprendre leur positionnement au sein de celles-ci. La deuxième partie de l'analyse porte alors sur l'identité, les pratiques linguistiques et le sentiment d'appartenance que ressentent les jeunes envers la ou les communautés anglophones du BSL.

Représentations de la communauté anglophone

Cette première partie tente de répondre aux deux premières et à la dernière question de notre problématique :

1. Dans quelle mesure les jeunes ayant un héritage anglophone ou ayant été scolarisés en anglais perçoivent-ils une communauté anglophone au BSL?
2. Selon eux, quelle forme prend cette communauté aujourd'hui?
4. Dans quelle mesure des relations (avec certaines personnes ou institutions) jouent un rôle sur ce positionnement dans la communauté? Est-ce que les institutions anglophones (école, organisme communautaire, services publics en anglais) jouent un rôle dans la reproduction de la communauté anglophone?

Lorsque questionnés sur l'existence ou non une communauté anglophone au BSL, les réponses étaient variées. Pour certains, même s'ils sont allés à l'école en anglais ou ont un héritage anglophone, leur réponse spontanée est qu'il n'y a pas de communauté anglophone au BSL. Lorsque questionnés davantage sur le sujet, on apprend que ce n'est pas qu'il n'y a pas d'anglophones sur le territoire, c'est plutôt le terme de communauté qui les gêne. Ils disent : « I don't know. I don't think so. How can there be if there aren't that many people? » (12 : femme,

16-17 ans, scolarisée principalement en français), ou encore « Not sure if it's a community, but there are people who speak English » (15 : femme, 20-21 ans, scolarisée principalement en anglais). Les jeunes reconnaissent qu'il y a des anglophones sur le territoire bas-laurentien, mais ils ne sont pas nombreux, et le peu de personnes qu'il y a sont répartis sur l'ensemble du territoire, tel que l'indique les données des recensements canadiens de 2011 et 2016. La réponse d'un jeune à cette question est bien parlante : « I would say no. Not all English people talk to each other. I have two or three English friends, but they don't necessarily talk to all those other English people, we don't make them meet together. There's no community » (10 : homme, 18-19 ans, scolarisée principalement en français).

Ce qu'on remarque alors est que si certains jeunes ne considèrent pas qu'il y a une communauté anglophone au BSL, leur discours laisse entendre qu'ils entrevoient plusieurs petites communautés : « Yeah, there's lots of little English-speaking communities, or English people around here. I know all the English people in my neighbourhood » (12 : femme, 16-17 ans, scolarisée principalement en français). Si on pousse le questionnement un peu plus loin, à savoir qui fait partie de ces petits groupements de personnes anglophones, on se rend compte que ce sont souvent des individus qui ne sont pas originaires de la région. Par exemple, parfois un petit noyau anglophone peut se former autour d'une entreprise ou d'un employeur spécialisés qui attirent des travailleurs, et leurs familles, provenant d'ailleurs et qui peuvent être anglophones. Certains jeunes, dont les parents n'étaient pas nécessairement de la région, racontaient comment leurs parents sont venus dans la région pour travailler parce qu'un employeur spécialisé s'y trouvait. Au sein de ces entreprises ou organisations, il peut avoir des rapprochements entre les personnes dont la langue maternelle est l'anglais, et ces personnes peuvent commencer à faire des activités à l'extérieur du travail, parfois avec leurs familles. Une personne en particulier peut connaître une autre personne anglophone et l'introduire au groupe pour ainsi agrandir ce dernier. Un réseau commence à se créer. Ce que les jeunes semblent décrire comme des petites communautés locales d'anglophones sont ces groupements de personnes, ces réseaux informels entre individus qui sont anglophones ou bilingues. Parfois, ce qui attire une personne anglophone dans la région n'est pas un travail, mais plutôt l'amour. Le phénomène de familles exogames, c'est-à-dire composées d'un parent francophone et d'un parent anglophone, est bien présent. Si notre échantillon était composé de seulement un jeune dont un parent était francophone de la région et l'autre était anglophone d'ailleurs qui est venu s'établir dans la région pour l'amour, il ne manquait pas d'exemples de familles semblables dans le discours des jeunes. On citait tel ou tel ami qui a un parent qui vient d'une autre province

canadienne et qui s'est installé au BSL au moment de rencontrer l'autre parent : « There's a couple of English families. Usually it's because one parent is English and the other is from here » (12 : femme, 16-17 ans, scolarisée principalement en français).

Lors de consultations citoyennes organisées par HLSL à Rivière-du-Loup et Rimouski, plusieurs anglophones présents provenaient justement de l'extérieur de la province, certains y demeuraient depuis plusieurs années, d'autres venaient d'arriver, mais presque tous étaient venus dans le BSL pour s'établir avec une personne francophone originaire de la région. Cela confirme les observations des jeunes. Le discours de ces personnes était le même que celui de certains de nos jeunes, c'est-à-dire que ce qui attire certains anglophones de l'extérieur de la région est, soit le travail, soit l'amour. Une des participantes de ces consultations citoyennes, une femme dans la soixantaine, immigrante au Canada, dont la langue maternelle est l'anglais, décrit un groupe de conversation en anglais qui s'est formé dans sa ville, principalement formé d'anglophones originaires de l'extérieur de la région qui y sont venus pour travailler dans des entreprises internationales ou de personnes francophones travaillant dans ces entreprises, mais voulant améliorer leur anglais :

The Cegep used to organize an English-speaking conversation group, we would meet at different restaurants, it was a lot of people from Premier Tech or from Prelco, our two biggest contractors, employers. Some were French speakers who wanted to learn English. Those people just wanted to create a community, so the Cegep organized it.
(Rivière-du-Loup, le 25 février 2018)

Le propos de cette résidente anglophone de la région de Rivière-du-Loup illustre ce besoin que peuvent sentir les nouveaux arrivants anglophones à rencontrer d'autres anglophones pour créer un sentiment de communauté. Le discours de certains jeunes consultés et des anglophones rencontrés lors des consultations citoyennes rappelle la théorie des liens faibles de Granovetter (1973, 1983). Pour ces personnes, la communauté semble s'incarner dans les liens faibles, parfois forts, entre voisins ou résidents d'un même village ou ville, ou entre collègues de travail. Ces petits groupements seront parfois connectés avec d'autres groupements, pour ainsi partager des ressources ou tout simplement interagir de façon informelle. Un individu particulier peut agir comme personne pivot entre les groupements, c'est-à-dire qui fait le lien entre deux groupements :

Ego [l'individu] will have a collection of acquaintances [liens faibles], few of whom know one another. Each of these acquaintances, however, is likely to have close friends in his

own right and therefore to be enmeshed in a closely knit clump of social structure, but one different from Ego's. The weak tie between Ego and his acquaintance, therefore, becomes not merely a trivial acquaintance tie but rather a crucial bridge between the two densely knit clumps of close friends. (Granovetter 1983, 202)

Rappelons la citation d'un participant de notre étude : « Not all English people talk to each other. I have two or three English friends, but they don't necessarily talk to all those other English people, we don't make them meet together » (10 : homme, 18-19 ans, scolarisée principalement en français). Si selon lui il ne fait pas interagir ces différentes personnes anglophones dans son entourage, il demeure une personne-ressource pour les mettre en lien, une sorte de pivot latent.

Certains jeunes pouvaient identifier des groupements plus larges ou plus intenses d'individus anglophones sur le territoire. D'abord, plusieurs associent la communauté anglophone aux résidents d'été de la ville de Métis-sur-Mer qui sont principalement anglophones. Pour certains jeunes, « la communauté anglophone c'est le monde qui habite à Métis, sinon il n'y en a pas vraiment d'autre. [...] Je pense que c'est plus des maisons d'été, du monde qui a bien de l'argent, ce sont tous des anglophones eux » (09 : femme, 22-23 ans, scolarisée principalement en français); ce sont « all those rich English people [that] come over and live in big houses » (12 : femme, 16-17 ans, scolarisée principalement en français). Cette communauté « tourne autour du club de golf et de la plage. Ils ont des chiens, ils les promènent sur la plage. Ça fait du barbecue l'été » (04 : homme, 16-17 ans, scolarisé principalement en français) et « they all have their yacht stuff » (12 : femme, 16-17 ans, scolarisée principalement en français).

Le discours de ces jeunes est très imagé. La communauté anglophone du BSL est souvent symboliquement associée à Metis Beach et son héritage écossais et anglais. Chez les jeunes consultés, cet héritage est encore bien présent à Métis, notamment chez les résidents d'été qui proviennent d'ailleurs. Ces familles d'été de Métis jouent au tennis et au golf et viennent dans la région pour profiter de la plage et du climat frais, et ce depuis plusieurs générations. La principale caractéristique de cette communauté est son statut économique :

[les anglophones d'été] sont tous riches ici. Les Molson ont leur maison ici. On ne sait même pas combien de maisons ils ont, c'est dans les bois. On voit une maison au-dessus d'une falaise, mais c'est juste une maison pour les invités. Ce sont tous des riches. T'as du monde qui paie au terrain de golf avec une carte MasterCard Black. Ils achetaient pour leur famille et s'en foutaient du prix. (04 : homme, 16-17 ans, scolarisé principalement en français)

On peut alors se poser la question de l'interaction entre ces résidents d'été et les résidents permanents anglophones de Métis ou les anglophones permanents d'ailleurs au BSL. Les jeunes anglophones et bilingues ne connaissent pas nécessairement ces résidents d'été : « I don't know many people, I know a few. They come in the summer in those big houses » (12 : femme, 16-17 ans, scolarisée principalement en français), mais ceux qui étudient à l'école MBS vont parfois côtoyer ces personnes durant les quelques semaines du début de l'été pendant lesquelles l'année scolaire n'est pas encore terminée : « on marchait dans la rue des fois. On voyait des gens, et ils étaient plus souvent anglophones. C'est plus anglophone. Pour moi, Métis c'est une communauté anglophone » (05 : homme, 16-17 ans, scolarisé en anglais). Malgré cette interaction, qui semble être superficielle, une distance demeure entre les deux communautés : « Je pense que ce n'est plus la même communauté. L'été c'en est une, l'hiver une autre » (14 : homme, 22-23 ans, scolarisé en anglais). La disparité économique perçue par les jeunes semble expliquer pour eux cette distance : « [The tourists and us, the students of MBS], we're not really in the same social circle, we didn't really interact » (12 : femme, 16-17 ans, scolarisée principalement en français).

Par ailleurs, il semble exister une relation économique entre les résidents d'été et les anglophones ou les personnes bilingues qui habitent dans la région de façon permanente. Les résidents permanents de Métis, principalement ceux qui sont des descendants de la communauté historique anglophone de la région, ainsi que les étudiants de l'école MBS, sont réputés pour travailler dans les commerces mis en place pour ces résidents d'été, notamment parce qu'ils peuvent communiquer en anglais. Les familles anglophones historiques de Métis ont la coutume de travailler avec les résidents d'été, et cette coutume est présente chez la jeune génération. D'ailleurs, le simple nom de famille est comme une marque de confiance :

When I was 11, my dad knew [all the summer residents] from when he was a kid, because he was friends with them. When I was 11 and wanted a job, he said to write my name and last name on the board at the golf course with little tearaway papers with my phone number. In one week or less, all the numbers were gone, they knew I was [my father's] daughter. So I babysat for 3 or 4 families. My cousin [on my dad's side, who has a different last name], did the same. None of her little numbers on her paper were gone. She went back and added a second last name, [her mom's last name, which is like mine], and she got called right away. [...] I think it's because our family is a family that people know. (15 : femme, 20-21 ans, scolarisée principalement en anglais)

Six jeunes ont relaté une expérience de travail d'été à Métis dans un commerce pour les résidents d'été anglophones, ou directement avec une famille anglophone particulière. Les emplois en question étaient au terrain de golf, au café, dans une entreprise de paysagement ou comme gardien ou gardienne d'enfants dans une famille.

Par contre, de façon générale, les deux communautés, celle permanente et celle d'été, sont séparées :

Il y a une frontière entre les résidents d'été et les résidents permanents. Certains sont très ouverts avec ceux qui parlent français, les permanents, mais d'autres non, ça dépend beaucoup. (13 : femme, 20-21 ans, scolarisée en anglais)

Le commentaire de ce jeune laisse entendre que la communauté permanente de Métis est plutôt francophone. Existe-t-il alors une communauté permanente anglophone à Métis? Un jeune dit :

Je dirais que l'été oui, l'hiver de moins en moins, mais il y en a une. C'est une communauté de plus en plus âgée. J'étais à la maternelle et c'était déjà âgé. Leurs enfants sont allés à MBS, mais ça fait longtemps qu'ils sont partis. C'est vraiment vieillissant. Leurs enfants sont probablement partis dans des coins plus anglophones. L'été, les résidents de chalets d'été, les Européens qui viennent, eux sont anglophones. L'été les plages sont pleines. [...] L'été cette zone devient complètement anglaise. (14 : homme, 22-23 ans, scolarisé en anglais)

Une autre jeune rajoute :

Metis is an old community, it's getting older, and less and less and less English people are here during the year, we're slowly dying, we're trying not to think that, but it is decreasing. I'm sorry but it's true. [...] The only reason Metis might stay alive is because of Montreal or Ontario, because a lot of people that live in Metis are summer people, and those people are English. (03 : femme, 16-17 ans, scolarisée en anglais)

Il existe un autre noyau ou groupement anglophone autour de l'école MBS, composé d'étudiants, parfois anglophones, parfois francophones, mais qui de fait sont scolarisés en anglais, et de professeurs qui, eux aussi, sont parfois francophones, parfois anglophones, mais qui travaillent principalement en anglais. Si l'école se trouve à Métis-sur-Mer, les jeunes proviennent de partout du BSL. L'école agit comme noyau d'une communauté anglophone et

bilingue permanente, mais les membres de cette communauté proviennent de presque partout du BSL. Durant un entretien avec le directeur de l'école, ce dernier explique que l'école couvre un territoire assez vaste, formant un triangle entre les villes de Rimouski, Matane et Amqui. L'école compte trois routes d'autobus scolaire partant de chacune de ces villes. Certains jeunes vont passer jusqu'à une heure et demie dans l'autobus le matin pour se rendre à l'école, et une autre heure et demie l'après-midi pour le retour à la maison.

Selon l'expérience de l'ensemble des jeunes consultés, l'école MBS est en pratique un lieu plutôt bilingue. Un jeune raconte :

Teachers wanted us to speak more English, but on breaks we would speak mostly French. The people, most of them, the first language was French, and some, not too many though, their first language was English, they wouldn't really speak French. When they would talk to the people who were more French, they would speak English to them.
(11 : homme, 16-17 ans, scolarisé principalement en français)

Les entretiens menés informellement avec les employés de l'organisme et de l'école MBS confirment cette perception. Si au cours des dernières années la population étudiante de l'école n'a pas cessé d'augmenter, la proportion de jeunes provenant de familles francophones, pas exogames, mais bien entièrement francophones, augmente aussi. Ces jeunes ont accès à l'école de langue anglaise puisqu'au moins un parent ou un grand-parent a fait la majorité de sa scolarisation primaire dans une école anglophone au Canada. Cela ne veut pas dire qu'il y a nécessairement de l'héritage anglophone dans la famille de ces jeunes-là. Pour certains, leur héritage est entièrement francophone. Parfois un parent ou un grand-parent est allé à l'école de langue anglaise à l'extérieur de la province pour revenir au Québec et y avoir accès : « Ma mère est allée à l'école anglaise à l'extérieur de la province pour pouvoir revenir et aller à l'école en anglais ici » (07 : homme, 18-19 ans, scolarisé en anglais), ou « [My grandparents] went to Ontario for business, they travelled a lot, it was all work-related, but they're Francophone » (06 : femme, 22-23 ans, scolarisée en anglais). Parfois un grand-parent pouvait être canadien-français de l'extérieur du Québec : « Mon grand-père, il était francophone, mais il venait des Maritimes, il était Acadien. Comme il venait d'une autre province, j'avais le droit d'aller à MBS » (09 : femme, 22-23 ans, scolarisée principalement en français).

Même si les jeunes ont de l'anglais dans leur héritage, il est commun qu'aujourd'hui que leurs deux parents soient francophones. Selon les données de l'école MBS, ce serait la majorité des jeunes qui la fréquentent qui aurait deux parents francophones, et parlerait ainsi le français à la

maison. Ce serait alors moins de la moitié qui vit dans une famille exogame, et seulement une infime minorité qui aurait deux parents anglophones. Plusieurs jeunes arrivent alors à l'école sans parler l'anglais, mais l'apprennent assez rapidement dès leur arrivée :

Personne ne parlait anglais autour de moi, ici c'est rare. On m'a envoyé à MBS, je ne voulais pas aller au début. J'ai pas parlé du début de l'année jusqu'à Noël, je ne voulais pas que les gens rient de moi. À Noël, quand j'ai commencé à parler, j'étais déjà bilingue, c'est sorti tout seul, à force d'écouter les professeurs et les autres. (09 : femme, 22-23 ans, scolarisée principalement en français)

Un autre jeune ajoute :

Après deux ans à l'école, j'étais complètement bilingue. On a commencé à parler un peu plus anglais à la maison aussi, avant c'était tout en français. (04 : homme, 16-17 ans, scolarisé principalement en français)

Il semble que pour ces jeunes, l'école est une porte d'entrée à la communauté anglophone, un lieu de socialisation à cette communauté. On peut même penser que l'école de langue anglaise, notamment dans ce contexte, est un lieu de reproduction de la communauté, et est ainsi primordiale dans la vitalité de cette dernière. L'école est aussi un point de rencontre des différentes communautés, un médiateur entre ces différents groupements anglophones sur le territoire. Par contre, ce n'est pas la seule institution qui reproduit la communauté et lie les différents groupements sur le territoire. L'organisme HLSL agit aussi à titre d'institution garante de la communauté anglophone. On peut s'imaginer les activités qu'ils organisent contribuent à la création d'un sentiment de communauté au sein des anglophones et personnes bilingues de la région.

Yeah, I've read all [the translated stuff available at Heritage]. This monthly community flyer, it's very useful, if not I wouldn't know what's going on, especially if you're not in contact with a bunch of people. You can know no one here, read this, and know what's going on. I guess this proves that there's a sense of community. [...] They're investing time, money and resources in building that community. (08 : homme, 22-23 ans, scolarisé en anglais)

En somme, tel que laisse entendre le discours de plusieurs jeunes, il n'y a pas de certitude sur l'existence d'une communauté anglophone au BSL. Il existe plusieurs groupements, certains

plus importants que d'autres. Cette communauté ne prend sens que lorsqu'on l'interprète comme un réseau de plusieurs groupements. Deux importants groupements sont sur le territoire de Métis : l'école MBS et les résidents d'été de Métis. Ces deux groupes ne semblent pas interagir autant que nous pourrions nous l'imaginer. La principale interaction semble être économique, c'est-à-dire les jeunes de l'école qui travaillent pour les résidents d'été ou dans les commerces établis pour eux à Métis. Il existe ensuite d'autres groupements, par exemple les résidents permanents anglophones de Métis, qui selon les jeunes, ne sont pas très nombreux, mais peuvent interagir autant avec les résidents d'été, en offrant des services à ces derniers, qu'avec la communauté de l'école, puisque leurs enfants assistent ou ont assisté à l'école MBS. Au-delà de Métis, les liens sont plus ténus. Il existe des individus ou des familles dispersées un peu partout sur le territoire bas-laurentien. Ceux qui ont le droit d'envoyer leurs enfants à l'école en anglais seront mis en lien avec d'autres familles anglophones ou bilingues à travers cette institution. Pour ceux qui n'ont pas accès à l'école en anglais, l'organisme HLSL peut parfois agir comme pivot pour les mettre en lien avec d'autres anglophones.

Enfin, il existe des individus ou familles anglophones ou bilingues, ou même allophones, mais dont la première langue officielle parlée est l'anglais, qui sont presque complètement isolés, qui pratiquement vivent entièrement en français et ne socialisent en anglais que dans leur vie privée. Cette réalité a été mise en évidence lors des consultations citoyennes de HLSL. Certains participants sont arrivés aux rencontres, en ne connaissant personne, en ne sachant même pas que d'autres personnes anglophones ou bilingues habitaient la même ville ou région qu'eux. On peut aussi penser aux jeunes qui ont participé à cette étude, mais qui ont été exclus pour assurer la cohérence de l'échantillon. Ces jeunes qui sont des résidents temporaires ou permanents au BSL, qui sont allophones, mais dont leur première langue officielle parlée, ou celle de leurs parents est l'anglais. Ces entretiens n'ont pas été analysés en profondeur, donc il est difficile de bien comprendre la réalité de ces jeunes. Par contre, ce qui a été observé aux rencontres citoyennes et l'expérience de ces quelques entretiens avec des allophones ou enfants d'allophones laissent entendre l'existence d'un bassin, quoique pas très nombreux, de personnes dont la première langue officielle est langue, qui n'a pas été mobilisé ou intégré à la communauté anglophone du BSL. Ce sont des opportunités pour de nouveaux liens; ce sont pour l'instant des liens latents.

Aujourd'hui, la communauté anglophone du BSL prend la forme d'un vaste réseau, dont le noyau est à Métis-sur-Mer, à cause de son héritage anglophone, la présence de résidents d'été anglophones et la présence de la seule école de langue anglaise du BSL, avec des

groupements de taille moyenne dans les principales villes avec des activités économiques plus spécialisées, comme Rimouski, Rivière-du-Loup et Matane, et d'autres groupements entre plus petits, parfois composés d'une seule famille ou un seul individu, dans les plus petits villages. Les institutions jouent un important rôle dans ce réseau. Par exemple l'école MBS regroupe des jeunes et des familles de partout sur le territoire. Les institutions jouent aussi un rôle de reproduction de la communauté. Par exemple, l'école MBS est réputée pour socialiser des jeunes à cette communauté, et l'organisme HLSL contribue à la création d'un sentiment de communauté.

Selon comment les jeunes décrivaient la ou les communautés anglophones du BSL, ils en faisaient parfois partie, mais parfois non. Ce positionnement au sein de la communauté est souvent justifié par les jeunes par leurs pratiques linguistiques, leur identité et leur sentiment d'appartenance. Ce sont ces notions qui seront explorées dans la prochaine section.

Sentiment d'appartenance et identité

Cette deuxième section cherche à mieux comprendre le positionnement des jeunes au sein de la communauté anglophone décrite plus haut, et ce à partir de leur discours sur l'identité et le sentiment d'appartenance. Cette partie s'adressera à la troisième question de la problématique :

3. À travers leur discours sur l'identité et le sentiment d'appartenance, quelle position occupent-ils dans cette communauté?

Une des premières dimensions explorées lors des entretiens est la question de l'identité : principalement l'identité linguistique et territoriale, mais aussi ethnique et nationale. Dans le cadre de ce projet, l'identité, comme la communauté, a été interprétée comme un fait pluriel; nous avons cherché à faire ressortir la multiplicité de l'identité, et ainsi un sentiment d'appartenance de groupe dit multiple, tel qu'a proposé Gérin-Lajoie (2014) dans une étude qualitative sur une population semblable à la nôtre.

La question de l'identité linguistique est le parfait exemple de la forme plurielle que peut prendre l'identité. Au moment de remplir le questionnaire écrit, presque tous les jeunes consultés étaient en mesure de choisir une langue maternelle, soit le français ou l'anglais. Il faut dire qu'il est indiqué sur le questionnaire de seulement choisir une langue maternelle. Lors des entretiens, on se rend compte que le processus de définition de l'identité est plus complexe, et que le fait

d'être bilingue est prédominant. Le BSL est une région fortement francophone, tel que l'exprime ce jeune : « I'm pretty much the only English person that I know, that was raised with all English friends. All the people I met this year, the only other English person they know is their parent pretty much » (12 : femme, 16-17 ans, scolarisée principalement en français). On peut voir au Tableau 3, présenté plus haut, que la minorité de langue officielle représentait moins d'un pour cent de la population totale dans toutes les MRC de la région en 2016, la proportion totale bas-laurentienne étant de 0,6 %. On peut penser que de parler le français, ou du moins d'avoir une connaissance pratique de la langue, est inévitable. Particulièrement chez la population jeune, soit celle à l'étude, il est difficile « to pick one [language] over the other » (01 : femme, 16-17 ans, scolarisée en anglais). Pour plusieurs, si on leur demande s'ils sont anglophones ou s'ils sont francophones, leur réponse instinctive est : « yes to both of them! », car « I really identify as a bilingual person. If someone asks me that question, I'm gonna be more inclined to answer that I speak both » (02 : homme, 16-17 ans, scolarisé en français).

Lorsque questionnés davantage sur le sujet, les jeunes étaient en général en mesure de choisir une langue maternelle; seulement un jeune sur 15 n'a jamais été capable de choisir une seule langue maternelle. L'identification à une langue plus que l'autre était parfois reliée à l'héritage, par exemple dans le cas où « [my family] is all English. My dad's and mom's families are English » (10 : homme, 18-19, scolarisé principalement en français), mais le choix était plus souvent justifié par les pratiques linguistiques. La langue maternelle était celle « que je parle à la maison » (07 : homme, 18-19 ans, scolarisé en anglais) ou celle « que je parle au quotidien » (13 : femme, 20-21 ans, scolarisée en anglais). Même le jeune cité plus haut, s'il se considère plus anglophone que francophone à cause de sa famille, ce n'est pas juste à cause que les familles de ses deux parents sont anglophones, mais aussi parce qu'il parle au quotidien chez lui, avec sa famille, en anglais : « we only speak English at my place » (10 : homme, 18-19 ans, scolarisé principalement en français). La justification de l'identité est alors très utilitariste et rationnelle. Parfois, les deux langues sont présentes de façon égale dans le quotidien des jeunes, mais il y en a une dont ils parlent davantage dans leur tête, et celle-là est alors leur langue maternelle :

People ask me my main language, I don't know what to say. At [the restaurant where I work], someone pays me 3.75, I'm not going to go "un, deux, trois dollars," I'll go "one, two, three dollars" in my head. In my head it's a bit more in English, but if people ask me my language, I say I'm bilingual, since I was born. I was mostly raised by my

grandparents, speaking French with my grandfather, then English with my grandmother, back and forth between both languages. (03 : femme, 16-17 ans, scolarisée en anglais)

Il convient, dans ce contexte, d'interpréter l'identité linguistique comme se situant sur un spectre, dont les deux extrêmes sont « complètement anglophone » et « complètement francophone ». Aucun des jeunes consultés ne se situait sur ces extrémités; tous se disaient bilingues jusqu'à une certaine mesure, quoique certains l'étaient plus que d'autres. Certains ne peuvent pas « pick one [language] over the other » (01 : femme, 16-17 ans, scolarisée en anglais), mais la majorité pouvait faire pencher la balance d'un côté, en se disant bilingue, mais un peu plus anglophone, ou un peu plus francophone. Un jeune en particulier s'identifiait plus fortement comme anglophone, mais ne se disait pas entièrement d'expression anglaise, car « I understand and speak some French, so I'm still a bit bilingual » (08 : homme, 22-23 ans, scolarisé en anglais). Dans ce contexte où les principales langues parlées sont l'anglais et le français (aucun jeune faisant partie de l'échantillon n'avait un parent allophone), l'analogie du spectre avec deux extrémités illustre bien les différentes formes que peut prendre l'identité à la langue; d'ailleurs comme l'avait noté Vieux-Fort et Pilote (2010) (se référer à la Figure 11).

L'identité nationale semble découler de l'identité linguistique; la question nationale est fortement liée à la langue dans le discours des jeunes. L'identité québécoise est associée au fait de parler français, et inversement l'identité canadienne est reliée au fait de parler anglais : être québécois, « well that would be the same as French Canadian » (08 : homme, 22-23 ans, scolarisé en anglais); « Québécois, on parle français » (05 : homme, 16-17 ans, scolarisé en anglais). Un autre jeune dit : « je suis Canadienne, je me sens Canadienne, MAIS je parle plus français » (13 : femme, 20-21 ans, scolarisée en anglais), comme si le fait de parler français ne fait pas partie de cette identité canadienne, c'est quelque chose de distinct, qui le rend particulier ou différent des autres individus partageant cette identité. On peut être les deux, par exemple on peut se sentir « Québécois, Canadien, mais Québécois » (05 : homme, 16-17 ans, scolarisé en anglais) ou « Canadien, mais Québécois bilingue » (04 : homme, 16-17 ans, scolarisé principalement en français), mais les jeunes semblent justifier cette identification aux deux avec des pratiques linguistiques bilingues.

Cette identité linguistique plurielle se traduit aussi en appartenance plurielle, les jeunes consultés se disaient appartenir, à des niveaux parfois différents, autant à la minorité anglophone qu'à la majorité francophone : « je fais partie des deux communautés. Je fais partie de la communauté française, mais anglophone aussi. Au quotidien je parle français, mais j'ai

des ancêtres anglophones » (13 : femme, 20-21 ans, scolarisée en anglais). L'identité bilingue, projetée sur un spectre, semble être une projection de cette appartenance multiple. On peut penser que le fait de se sentir bilingue pourrait diminuer la force du sentiment d'appartenance à une communauté anglophone, mais cela ne semble pas être le cas chez les jeunes bilingues consultés. L'appartenance à chacun des deux groupes linguistiques est importante dans la définition de qui ils sont; se sentir bilingue n'est pas juste le fait de parler les deux langues, ce n'est pas l'accumulation d'identités, mais c'est plutôt le reflet d'une négociation d'une identité personnalisée, d'une identité plurielle. L'appartenance est alors plurielle ou multiple aussi. Pour ces jeunes, le fait d'être bilingue ne veut pas dire qu'ils ressentent une appartenance moins forte à chacun des deux groupes linguistiques individuellement. Ils ressentent plutôt qu'ils appartiennent pleinement aux deux groupes, en même temps, tel que l'illustre le passage d'un entretien avec une jeune sur son appartenance à la minorité anglophone :

Q : Tu te sens différent des autres?

R : Ben non, je suis une personne à part entière, mais je ne suis pas différente parce que je parle français. Je me sens bilingue.

Q : Si quelqu'un te dit alors que tu es anglophone, tu serais d'accord?

R : Non, je suis bilingue.

Q : Et inversement, si quelqu'un te dit que tu es francophone? Disons que tu vas dans une autre province du Canada et ils te caractérisent de francophone parce que tu parles anglais avec un accent différent du leur, tu dirais quoi?

R : Je suis bilingue, oui j'ai un accent, mais ça ne change rien. Je suis anglophone ET francophone. (13 : femme, 20-21 ans, scolarisée en anglais)

Cette personne ne se sent pas différente des autres personnes faisant partie de la communauté anglophone, elle en fait autant partie que tout autre membre. Ni son appartenance à la majorité francophone ni son accent distinct en anglais ne réduisent la force de son appartenance à la minorité de langue officielle au Québec. Cet autre jeune dit : « Je suis vraiment entre les deux. Si quelqu'un me dit que je suis anglophone, je réponds que je suis bilingue. [Je réponds] la même chose si quelqu'un dit que je suis francophone » (14 : homme, 22-23 ans, scolarisé en anglais). Le fait d'avoir une langue maternelle ne semble pas réduire l'appartenance au groupe de l'autre langue : « I would say I'm bilingual, but English is my first language. Anglophone for

me is someone who only speaks English, I speak both, so I'm bilingual, but I like being with other English speakers sometimes, doing English activities » (10 : homme, 18-19 ans, scolarisé principalement en français), ou encore « Moi, je suis pas mal bilingue. Si quelqu'un me dit que je suis francophone, je vais dire oui, dans le sens que ma langue maternelle est le français, mais je vais préciser que je suis bilingue, que je parle aussi l'anglais et que je suis allée à l'école dans cette langue » (09 : femme, 22-23 ans, scolarisée principalement en français). Comme proposé dans d'autres études (Vieux-Fort et Pilote 2010), l'école de langue anglaise demeure un lieu de socialisation à la communauté anglophone, elle contribue à créer, chez les jeunes qui y vont, un sentiment d'appartenance envers la minorité de langue officielle.

La dimension territoriale a aussi été développée dans le cadre des entretiens. L'appartenance au territoire est ressortie comme étant quelque chose de fort important chez les jeunes consultés : « Je dis que je viens de Rimouski, parce que le monde ne connaît pas le BSL. Sinon je dis que je viens du bas du fleuve. Pour moi c'est important. Moi, j'ai vraiment aimé grandir ici » (09 : femme, 22-23 ans, scolarisée principalement en français), ou encore « J'aime ma famille, mon coin, j'y suis attaché, je ne voulais pas aller loin quand je suis parti pour étudier » (13 : femme, 20-21 ans, scolarisée en anglais). Une partie de notre échantillon était déjà partie étudier à l'extérieur de la région, une participante avait même terminé ses études et était revenue vivre dans la région. Ceux qui vivaient à l'extérieur de la région au moment de l'entretien, ou ceux qui envisageaient partir bientôt pour les études prévoyaient presque tous revenir une fois celles-ci terminées, ou du moins déménager dans un endroit avec un environnement semblable. Il y a un attachement à la région d'où on vient, mais au-delà de cela, il semble avoir un attachement au contexte territorial, au mode de vie, à la qualité de vie dans la région. Vivre dans la région, c'est « l'eau, nous on a un puits et notre eau est pure. On a un gros terrain dehors avec des oiseaux, des ratons, des lièvres des fois. On a un jardin devant, avec un champ de fraises » (04 : homme, 16-17 ans, scolarisé principalement en français). C'est aussi « ski doing in the winter, playing hockey » (03 : femme, 16-17 ans, scolarisée en anglais) et « it's nice, the hiking » (12 : femme, 16-17 ans, scolarisée principalement en français). Pour cet autre jeune, l'appartenance est plus forte pour le lieu où ses parents habitent en ce moment, où il n'a jamais vécu comme tel, que pour sa ville natale où il a grandi, à cause de la relation au territoire qu'il apprécie plus dans ce village :

Maintenant, je dis que je viens de ****, une petite ville proche de Mont-Joli où mes parents habitent en ce moment, même si je n'ai pas grandi là. Je ne sais pas pourquoi, j'ai eu un sentiment d'appartenance là-bas. Mes parents sont allés là quand j'ai

commencé le Cégep, mais je me suis plus senti chez moi là qu'à Mont-Joli. Je revenais de l'école, je pouvais sortir mon 4 roues, on sortait faire du ski. C'était un autre "range" d'activités. (14 : homme, 22-23 ans, scolarisé en anglais)

Il y a aussi des désavantages à vivre dans un contexte régional. Par exemple, « it's not very multicultural » (12 : femme, 16-17 ans, scolarisée principalement en français) et « des fois je me sens loin de tout » (09 : femme, 22-23 ans, scolarisée principalement en français). C'est aussi :

les services. C'est difficile avoir certains services, comme l'internet. Ça vole le monde dans les régions, c'est très cher pour presque très peu de service. Nous on paye un bas prix pour l'internet, mais tu regardes Telus et c'est beaucoup plus que ça. Les routes aussi ce n'est pas super, ce n'est pas toujours déneigé l'hiver. [...] C'est certaines personnes [dans la politique locale] qui ne bougent pas. (04 : homme, 16-17 ans, scolarisé principalement en français)

Par contre, les avantages semblent dépasser de loin les désavantages puisque plusieurs jeunes disaient vouloir revenir dans la région, où aller dans une région semblable, malgré ces problèmes.

Le territoire, ou plutôt la relation au territoire est ressortie comme étant un élément unificateur entre les deux communautés linguistiques : la majorité francophone et la minorité anglophone. Le propos de cette jeune est très révélateur :

Before, we had different ways of living. Today, we both play hockey, the ski doing, maple syrup, poutine, that's what we're built on. [...] When people hear me speak English without an accent, they think I'm different. But then they see I'm also French, like them. I skidoo in the winter, I play hockey. I'm no different. » (03 : femme, 16-17 ans, scolarisée en anglais)

Le territoire est ainsi perçu comme un lieu d'entente entre les communautés, c'est ce que les deux groupes partagent, ce qu'ils ont en commun. La négociation d'une appartenance multiple, c'est-à-dire à des groupes ou communautés qui peuvent parfois avoir des intérêts divergents, peut passer par le territoire.

Au-delà des exigences scientifiques, les résultats et l'analyse présentés dans ce chapitre répondent aussi à des exigences communiquées par l'organisme partenaire dans ce processus de recherche, soit HLST. Le prochain chapitre est consacré aux activités de transfert et de

mobilisation et ont eu lieu à la suite de projet de recherche, ainsi qu'une réflexion sur la relation partenariale qui a guidé le projet.

CHAPITRE 5 : MOBILISATION DES CONNAISSANCES

Activités de transfert et de mobilisation

Une des exigences de la maîtrise PRAP est l'organisation ou la participation à au moins deux activités de transfert des connaissances, dans le but de partager les résultats ou les constats du stage ou du projet de maîtrise. Une première activité doit viser le milieu académique, et une autre le milieu pratique. Dans le cadre de ce projet particulier, le transfert ou la mobilisation vers le milieu pratique a pris la forme d'un travail partenarial entre le chercheur et l'organisme HLST, ainsi qu'une présentation formelle en fin de projet, et le transfert vers le milieu académique a eu lieu lors d'un colloque étudiant organisé à l'INRS par des étudiants de la maîtrise PRAP.

La première étape de ce travail en partenariat a été de créer un outil qui pourrait être utilisé par l'organisme pour suivre les jeunes de la communauté, notamment ceux qui ont étudié à l'école MBS, après qu'ils aient terminé l'école secondaire, et qui pourrait aussi mesurer leur appartenance à la communauté et leurs aspirations professionnelles ou scolaires. L'outil a pris la forme d'un questionnaire que HLST peut faire remplir par les jeunes, et ce, à plusieurs moments dans leur vie, pour ainsi documenter leur migration et comment leur identité ou appartenance a changé. Le questionnaire en question est présenté à l'Annexe 3. Pour ce qui est de la deuxième étape de ce travail en partenariat, elle a trait à la recherche qualitative effectuée dans le cadre du stage de recherche avec HLST; l'organisme a d'ailleurs été présent tout au long du projet. La problématique a été définie à partir des discussions avec celui-ci. Le but de la recherche était d'outiller l'organisme avec des connaissances et un portrait du sentiment d'appartenance des jeunes, et non de faire des recommandations comme telles. La problématique développée fait autant référence à une question pratique qu'une question théorique, issue de la revue de la littérature. L'organisme a aussi validé la grille d'entretien et la grille d'analyse, pour qu'on s'assure que les données demeurent toujours valides dans le contexte; qu'ils puissent être mobilisés sur le terrain.

Une troisième étape, à la suite de la réalisation de la recherche qualitative, a consisté en une première activité de transfert des connaissances vers le milieu pratique, laquelle a eu lieu à Métis-sur-Mer au mois de mars 2018. Il s'agissait d'une rencontre avec le conseil d'administration (*governing board*) de l'école MBS. À la demande du directeur de l'école, nous avons présenté l'ensemble des activités de recherche et des résultats. Quatorze des 15 jeunes

composant l'échantillon ont été scolarisés au moins un an en anglais, et la majorité d'entre eux l'ont été précisément à MBS, donc le fait de présenter à l'instance gouvernante de l'école était plus que pertinent. Le conseil en question est composé de deux représentants de l'école, le directeur et de l'agente de liaison avec la communauté, un représentant de HLSSL, un représentant du gouvernement municipal de Métis-sur-Mer, des parents, des étudiants et d'autres membres de la communauté anglophone. On retrouve à l'Annexe 11 l'ensemble des diapositives qui ont servi de support visuel lors de cette présentation. De plus, nous avons préparé un feuillet qui présente quelques faits saillants du stage (Annexe 12). Le feuillet est réalisé sur deux pages et a été rédigé dans un langage relativement accessible, étant pour une population générale. Pour développer le document, la question que je me suis posée a été : quel type d'information pourrait intéresser les anglophones et bilingues en général sur leur communauté, et non seulement les intervenants ou ceux qui sont déjà impliqués dans diverses actions et qui ont un intérêt spécifique à défendre? Sur la première page, on retrouve quelques faits saillants sur l'historique et l'état actuel (au niveau qualitatif) de la communauté anglophone du Québec, ainsi que quelques données statistiques sur la minorité anglophone du BSL. La deuxième page est consacrée à présenter la recherche qualitative effectuée dans le cadre du stage. On y retrouve une présentation de l'échantillon de 15 jeunes qui a été consulté, quelques principaux constats issus des résultats de recherche et quelques sources pour de plus amples informations. Le document a explicitement été préparé avec plusieurs couleurs, figures et polices d'écriture différentes pour être le plus accessible et accrocheur possible.

La présentation au conseil d'administration de la MBS avait aussi comme objectif de valider avec le milieu certains constats de recherche. La présentation était dynamique : les participants m'ont interrompu au fur et à mesure lorsqu'ils avaient des questions et il y a eu une période consacrée aux commentaires et aux échanges à la fin. Les participants ont validé les résultats de recherche; ceux-ci coïncidaient souvent avec leurs propres observations au courant des dernières années. Un élément qui les a surpris est le fait que les jeunes consultés se sentaient mis à part de la communauté anglophone, principalement d'été, de Métis-sur-Mer. Il me semble que certains acteurs présents à la rencontre essaient depuis quelque temps de faire des ponts entre les jeunes de l'école et la communauté de Métis-sur-Mer, le fait que cela n'ait pas été ressenti chez les jeunes les a surpris. De plus, la question de la vitalité communautaire les touche particulièrement. Ils ont apprécié le fait d'avoir des données concrètes sur le sentiment d'appartenance des jeunes, puisque comme l'organisme HLSSL, ils voient dans la jeunesse la clé pour atteindre une vitalité à plus long terme. Le projet d'outil de suivi, piloté par l'organisme,

mais pour lequel j'ai développé le questionnaire, a retenu leur attention aussi, et plusieurs d'entre eux ont dit qu'ils aimeraient avoir un suivi de cet outil une fois qu'il serait mis en place par l'organisme. Cette première activité de transfert a été très fructueuse en matière d'échanges. Une deuxième présentation pourrait avoir lieu au courant de l'été 2018, celle-ci pour le conseil d'administration de HLSL. La formule serait semblable à la première.

En ce qui a trait à notre deuxième activité de transfert, celle vers le milieu scientifique, elle a eu lieu à une occasion particulière. Durant l'année scolaire 2017-2018, trois collègues de la PRAP et moi avons décidé d'organiser une première Journée sur la mobilisation des connaissances à l'INRS. Cette journée se voulait une opportunité pour rassembler des acteurs des milieux pratiques et des milieux académiques pour discuter de la question du transfert et de la mobilisation des connaissances. Au cours de cette journée, un espace a été consacré à la diffusion de projets étudiants. Au-delà de participer à l'organisation de la journée, j'y ai participé comme étudiant du programme PRAP, diffusant ainsi les résultats de mon projet de maîtrise dans ma communauté académique/scientifique. Cette participation s'est faite en deux temps.

D'abord, j'ai préparé une affiche scientifique, présentée ici à l'Annexe 14, qui décrit le contexte du projet, c'est-à-dire le territoire et la démarche partenariale, ainsi que quelques résultats de l'analyse qualitative effectuée principalement à partir d'entretiens avec des jeunes anglophones et bilingues. Cette affiche est restée disponible durant toute la journée pour qu'elle soit consultée par les participants à leur guise. Au total, trois affiches étudiantes ont été préparées pour cette activité. Ensuite, j'ai présenté oralement, avec plus de détails, les différents éléments de mon projet de stage, plus particulièrement la démarche partenariale, l'outil de suivi préparé pour l'organisme, les approches théoriques, la méthodologie et les résultats de la recherche qualitative. L'Annexe 13 présente les diapositives qui ont servi de support visuel durant cette présentation. L'auditoire était composé d'étudiants, de professeurs et d'acteurs des milieux pratiques. Les propos communiqués lors de la présentation ont été bien reçus par tous. Chez les acteurs des milieux pratiques, il semble avoir un intérêt pour une meilleure compréhension des concepts et notions théoriques et pour une plus grande participation à la création de connaissances, tel que l'a exprimé une participante à la suite des présentations étudiantes : « On a un intérêt pour ce bagage théorique dans notre organisation » (Montréal, le 27 avril 2018). Au niveau des acteurs issus des milieux académiques, il y avait des questions sur les méthodes employées pour intégrer le milieu, pour mobiliser concrètement les connaissances sur le terrain, et sur les stratégies de conciliation entre intérêts et pratiques de recherche et ceux de mobilisation.

Réflexion critique sur la mobilisation des connaissances

Ce projet de maîtrise s'inscrit dans une approche de transfert et de mobilisation des connaissances. Ouellet (2004) observe que depuis quelques décennies il s'est développé de nouveaux modes de production des connaissances, notamment dans les sciences sociales et de l'administration. Il parle notamment du « mode 2 » de production des connaissances. Selon l'auteur, la science en mode 2 comprend six caractéristiques : une contextualisation de l'activité de recherche, un recours à la transdisciplinarité, l'hétérogénéité des lieux et des modèles hybrides de production, des connaissances validées en contexte et éthiquement robustes, un contrôle de la qualité hybride et une ouverture et autorégulation des réseaux. L'idée de la contextualisation est certes fondamentale à la recherche en mode 2 : « les connaissances y sont "produites" dans des contextes d'application sur des objets définis à partir de problèmes relevés dans ces contextes » (Ouellet 2004, 101). Les problèmes et problématiques de recherche sont ainsi principalement définis à partir du contexte ou du territoire, c'est-à-dire à partir d'un questionnement ou d'un besoin pratique. Les résultats doivent alors être valides en contexte, donc on n'est plus en quête « du Vrai, [fondé] sur des rapports de causalité généralisables et universels – l'idéal-type de la science normale », mais on adopte plutôt « une visée pragmatique qui consiste à produire des connaissances valides du monde empirique qui "fonctionnent" en contexte » (Ouellet 2004, 103). Dans ce processus, la production de la connaissance est soumise à un contrôle de la qualité qui est hybride, qui mobilise donc des éléments d'évaluation scientifiques, mais aussi d'autres relatifs à l'utilité sociale et à une volonté d'action responsable. Les lieux de production deviennent aussi éclatés : « les réseaux de recherche entreprises ou institutions / centres de recherche ou universités, les centres de recherche appliquée, les think-tank, les courtiers de connaissances associant scientifiques et utilisateurs, les consultants et [les *Knowledge Intensive Business Services*] comptent parmi ses nombreuses manifestations » (Ouellet 2004, 102).

Lévesque (2012) observe aussi d'importants changements dans les modes de productions des connaissances, plus particulièrement dans la relation entre les universités et la société. Si traditionnellement cette relation est davantage déterministe, et « repose sur l'objectif de démontrer la pertinence de la recherche académique en partant de ses résultats et en orchestrant sa promotion », elle est dorénavant plus dynamique et implique un rapprochement entre les deux dès le début du processus de recherche (Lévesque 2012, 291). Pour produire de la connaissance selon ces nouveaux modes de production, « ce sont les termes du

rapprochement qui varient, selon que l'université souhaite informer et instruire la société de ses propres réalisations ou, au contraire, travailler de concert avec la société autour d'enjeux partagés et socialement ancrés » (Lévesque 2012, 291). Si Ouellet (2004) parlait de science en mode 2, Lévesque (2012) parle de coproduction des connaissances. La coproduction permet un meilleur ancrage social des questionnements de recherche, et ainsi des résultats qui en découlent. Elle permet aussi de faire émerger des sources de savoirs expérientiels ou alternatifs qui, avant, restaient cachées dans une démarche de recherche traditionnelle. La coproduction, c'est aussi la reconnaissance de savoirs tacites et alternatifs.

Qu'on parle de coproduction ou de production en mode 2, le chercheur et l'équipe de recherche adoptent de nouveaux rôles qui n'occupaient pas avant. À la suite d'une conférence réunissant des chercheurs de partout dans le monde à Hamilton, en Ontario, en 2012, les discussions ont abouti à la création d'un concept parapluie qui permet d'englober toutes ces pratiques alternatives qui permettent de rapprocher les milieux pratiques et scientifiques, soit k^* (Shaxson et Bielak 2012). « K^* is the collective term for the set of functions and processes at the various interfaces between knowledge, practice, and policy. K^* improves the ways in which knowledge is shared and applied; improving processes already in place to bring about more effective and sustainable change » (Shaxson et Bielak 2012, 2). Ce nouveau concept comprend les pratiques plus traditionnelles et linéaires de diffusion et transfert des connaissances, mais aussi des pratiques plus dynamiques comme la mobilisation des connaissances, décrit comme « a two-way process that makes use of the existing stock of knowledge and co-creates new knowledge to help foster change. The term [knowledge mobilization] is most used by the Canadian Network Research Impact, which helps translate/transfer university-based knowledge to help citizen groups » (Shaxson et Bielak 2012, 2). Cette définition de la mobilisation des connaissances rappelle le concept de coproduction de Lévesque (2012).

Le processus adopté dans le cadre de ce projet particulier s'inscrit dans une approche de mobilisation ou de coproduction des connaissances. La problématique de recherche s'est développée au sein d'une relation partenariale entre le chercheur et l'organisme HLSSL, pour ainsi « travailler de concert [...] autour d'enjeux partagés et socialement ancrés » (Lévesque 2012, 291). La connaissance produite par des projets antérieurs a été mobilisée pour répondre à des questionnements de l'organisme et pour développer un nouvel outil de travail pour ce dernier. Ensuite, une recherche qualitative sur mesure a été développée pour répondre à d'autres questionnements de l'organisme. Tel que l'ont décrit Shaxson et Bielak (2012, 2), le processus de mobilisation « makes use of the existing stock of knowledge and co-creates new

knowledge ». La mise en valeur de connaissances déjà produites est autant pertinente dans cette approche que la création d'un nouveau savoir. Ce projet de recherche particulier répond alors autant à des questionnements issus du terrain que de la littérature scientifique.

Le retour vers les acteurs du terrain tout au long du processus, par exemple au moment de créer les grilles d'entretien et d'analyse, a permis de s'assurer que le processus, et ainsi les résultats demeurent contextualisés et valides dans le contexte; pour « produire des connaissances valides du monde empirique qui "fonctionnent" en contexte » (Ouellet 2004, 103). Ce retour vers le milieu n'a pas toujours été simple. Notamment dans le contexte scolaire dont s'inscrivait cette activité de recherche, il fallait suivre certaines étapes exigées par l'université. Par exemple, une fois que les détails du projet avaient été décidés à l'hiver 2017, l'organisme était prêt à commencer tout de suite puisque les jeunes de l'école secondaire seraient plus difficiles à rejoindre durant l'été. Par contre, aucune activité de recherche ne pouvait commencer sans que le Comité d'éthique en recherche de l'INRS l'accepte. Par ailleurs, un autre enjeu a été l'analyse des données. Les méthodes d'analyse sont parfois très longues, alors ça peut prendre un certain temps avant d'avoir des résultats. Les acteurs du terrain ne sont pas toujours familiers avec ce processus. Dans les deux exemples donnés, la communication est la clé.

Il est important d'être le plus transparent possible, dès le début du processus, et d'informer toutes les parties impliquées dans le projet des exigences universitaires ou scientifiques de la recherche. Les retours constants sont primordiaux, non seulement pour s'assurer que les résultats produits soient valides en contexte, mais aussi pour préserver une relation partenariale forte et fondée sur la confiance mutuelle. Ces retours permettent aussi de maintenir tous les acteurs, participant au projet, intéressés à celui-ci. Dans ce projet particulier, une activité de transfert a été organisée à la fin pour rendre les connaissances produites disponibles aux acteurs terrain, mais aussi pour évaluer et valider les résultats à l'aide de ces acteurs. Le processus d'évaluation et de validation ne consistait pas à modifier ou sélectionner la connaissance qui serait publiée ou à la passer par un filtre, mais il a plutôt servi à déterminer la validité et la pertinence des résultats dans le contexte, à évaluer s'ils répondent aux objectifs communiqués par le milieu en début de projet. L'accueil positif reçu par le milieu pratique au moment de l'activité de transfert est un indicateur de la pertinence des résultats de ce projet. Selon les intervenants à qui ils ont été présentés, ces derniers ont répondu à leurs questionnements et offrent des pistes de réflexion pour des interventions futures.

CONCLUSION

Cet essai fait état d'un stage, ainsi que les activités de recherche et de transfert et mobilisation des connaissances effectuées dans le cadre de celui-ci, au sein de l'organisme Heritage Lower Saint Lawrence (HLSL) qui représente et offre des services à la minorité de langue officielle, c'est-à-dire anglophone, du Bas-Saint-Laurent (BSL). Mon rôle dans le cadre du stage était celui d'agent d'interface, c'est-à-dire celui d'un professionnel en mesure de faire des ponts entre la recherche et des enjeux concrets ciblés par un milieu pratique. Un des principaux mandats de l'organisme concerne la vitalité de minorité d'expression anglaise au BSL, ce qui passe par le maintien d'une jeunesse sur le territoire. Le stage décrit dans cet essai s'inscrit alors dans cet axe. Il s'est avéré fondamental de développer dès le début du stage une relation de confiance avec la directrice de l'organisme, afin de mettre la table pour une relation de travail fructueuse. Même si nous avons déjà discuté plusieurs fois des modalités du stage et du projet de recherche via des logiciels de vidéoconférence, la première rencontre en personne avec la directrice de l'organisme a eu lieu à l'automne 2016 lorsque j'ai été invité à présenter la communauté anglophone du BSL avec la directrice de HLSL à des étudiants du programme en Développement social de l'UQAR. Par contre, cette rencontre a été brève. Notre première rencontre de travail en personne a eu lieu lorsque je suis retourné sur le terrain pour assister à des consultations citoyennes en février 2017 à Rivière-du-Loup et Rimouski a été particulièrement structurante dans le développement de cette relation de confiance. La participation aux consultations a aussi permis d'avoir un premier contact, plutôt neutre puisqu'elle ne faisait pas partie du stage comme tel, avec la communauté et le terrain de recherche.

D'ailleurs, la majorité des activités de ce stage (revue de la littérature, préparation du questionnaire, préparation de la grille d'entretien et de celle d'analyse, analyse des données de recherche, conception des outils de transfert) se sont déroulées à distance, l'organisme étant à Métis-sur-Mer et moi à Montréal. Le développement d'une relation de confiance a été important pour mener à terme le stage tout en étant à distance. Il faut tout de même noter certaines difficultés créées par celle-ci. Par exemple, la création des outils de suivi et de recherche a pris plus de temps. Il a fallu s'échanger plusieurs versions par courriels avant d'aboutir sur des versions finales qui convenaient à toutes les parties. Certaines modifications auraient pu être adressées plus rapidement s'il y avait eu des échanges en personne, ou de vive voix, spontanés pour résoudre les problèmes rapidement. Un problème concernant un document peut se

résoudre plus rapidement si les deux parties qui doivent s'entendre peuvent être face à face pour visualiser le document en même temps et discuter sur celui-ci. Par contre, somme toute, les échanges par courriels, avec quelques conversations téléphoniques ponctuelles, ont été fructueux.

Lors des premières rencontres avec l'organisme, celui-ci a exprimé la volonté de mieux comprendre la trajectoire migratoire et le sentiment d'appartenance des jeunes anglophones et bilingues, notamment ceux scolarisés en anglais dans la région à l'école primaire et secondaire Metis Beach School (MBS). La première partie de ce projet partenarial consistait alors à développer un outil de suivi qui permettrait à HLSL de mieux comprendre et de suivre la trajectoire migratoire des jeunes anglophones et bilingues, notamment ceux diplômés de MBS. Les intervenants du milieu comptent mobiliser cet outil pour suivre et accompagner les jeunes qui désirent rester ou revenir dans la région, qu'ils perçoivent comme un élément fondamental à la vitalité de la minorité linguistique. En tant qu'agent d'interface, l'organisme m'a donné un mandat précis, soit celui de développer cet outil de suivi. Durant ce processus, l'organisme me percevait comme un représentant du milieu académique et scientifique, et son attente envers moi était de produire cet outil avec une rigueur scientifique et à partir de données issues de recherches scientifiques. En tant que représentant du milieu académique, il a aussi fallu expliquer les limites de l'outil créé. Par exemple, l'outil ne peut servir qu'à l'organisme que pour suivre des jeunes spécifiques et comprendre leurs trajectoires. L'outil ne peut pas servir pour créer des données statistiques que s'il est utilisé avec une méthodologie de recherche quantitative rigoureuse qui impose, notamment, des critères dans l'échantillonnage. Il a été important d'exprimer et de bien expliquer cette mise en garde.

Par ailleurs, l'organisme a exprimé le désir d'avoir une meilleure compréhension du lien entre ces jeunes et la ou les communautés anglophones du BSL pour mieux accompagner et intervenir auprès d'eux. Pour cette étape, j'ai plutôt pris le rôle de chercheur, tout en n'oubliant jamais ma position comme stagiaire et partenaire de l'organisme. Si je devais produire des connaissances en respectant les exigences scientifiques et académiques, je devais aussi ne pas perdre de vue les exigences exprimées par l'organisme dès le début. Des rencontres fréquentes avec la directrice de l'organisme et son inclusion dans les différentes étapes de la recherche ont permis d'assurer la production de « connaissances valides du monde empirique qui "fonctionnent" en contexte » (Ouellet 2004, 103), tout en rendant plus transparent le processus de la recherche qualitative et en répondant aux questionnements exprimés par le milieu.

La première étape du projet de recherche a été une revue des écrits sur les communautés d'expression anglaise du Québec, qui a montré que celles-ci ont subi d'importants changements depuis la Confédération du Canada. Les Anglo-Québécois prennent conscience de leur minorité démographique dès la Confédération, mais conservent un certain pouvoir économique et politique qu'ils perdent dès la Révolution tranquille (Stevenson 1999), pour ainsi prendre conscience réellement de leur statut de minoritaire (Caldwell et Waddell 1982). De la Confédération jusqu'aux années 1970, cette communauté se définit davantage à partir de critères culturels et nationalistes, mais elle adopte une définition plus libérale dès la Révolution tranquille, qui s'inscrit dans une transformation néo-libérale plus large de l'identité canadienne en général (Caldwell 1994). Ces transformations aboutissent à une définition contemporaine éclatée de la minorité de langue officielle au Québec qui reconnaît des pratiques linguistiques bilingues et trilingues, notamment chez les plus jeunes (Magnan 2008; Vieux-Fort et Pilote 2010), une panoplie d'origines ethniques (Jedwab 2010), une identité linguistique plurielle (Bourhis 2010) et un sentiment d'appartenance de groupe multiple (Gérin-Lajoie 2014). Certains signalent un changement de paradigme dans la recherche sur cette population, pour ainsi passer à « une approche "compréhensive" des jeunes de langue anglaise » (Magnan et Lamarre 2013, 1). Si les questions de l'identité et du sentiment d'appartenance ont été traitées dans des études antérieures, ces dernières se sont principalement déroulées à Montréal et à Québec, d'où la pertinence de mener un projet mobilisant des concepts semblables dans un contexte rural et régional comme celui du BSL où la minorité de langue officielle a non seulement une faible représentation démographique, mais elle se trouve dispersée sur un vaste territoire. En 2016, cette minorité s'élevait à 1 225 personnes, soit 0,6 % de la population totale de la région, tandis que cette proportion s'élevait à 13,7 % pour l'ensemble du Québec (Statistique Canada [2017] 2018).

Notre étude prétend alors combler un manque de connaissances scientifiques sur les jeunes et les minorités de langue officielle à l'extérieur des grands centres métropolitains du Québec, en plus de répondre à des questionnements issus d'acteurs communautaires du BSL. La recherche qualitative a été retenue comme méthodologie pour comprendre la forme que prend actuellement la communauté anglophone du BSL. Ce choix s'est fait en partenariat avec l'organisme HLSL. L'organisme a exprimé un désir d'avoir des données qualitatives probantes sur sa population, soulevant le fait que les données statistiques ont parfois peu de valeur dans le contexte d'une population très petite, marginale, éclatée et dispersée. De plus, à la lumière des thématiques ciblées lors des discussions avec l'organisme (représentations, identité,

sentiment d'appartenance) la démarche qualitative s'est avérée appropriée et justifiée au niveau scientifique. Au moment des discussions sur la méthode, il a été de mon ressort, en tant que représentant du milieu de la recherche, d'expliquer les limites de la recherche qualitative. Les résultats de la recherche qualitative ne se veulent pas représentatifs de la population étudiée. S'il est possible de chercher à atteindre une certaine représentativité de la population au sein d'un échantillon qualitatif, les constats ne peuvent être généralisés à l'ensemble de la population dans les mêmes proportions qu'ils émergent au sein de l'échantillon. Il a été important d'expliquer à l'organisme qu'une représentativité au sein de l'échantillon ne pourrait pas assurer des résultats représentatifs de toute la population au même titre qu'une recherche quantitative. La relation de confiance développée en amont avec l'organisme a facilité ces échanges plus techniques sur la rigueur scientifique.

Au moment de la cueillette de données, quinze entretiens ont été menés avec des jeunes ayant entre 16 et 25 ans qui ont été scolarisés au moins deux ans en anglais ou qui ont au moins un parent dont la langue maternelle est l'anglais. Cette image de la communauté s'est alors formée à travers le discours de ces jeunes anglophones et bilingues, et des représentations qu'ils ont de la communauté. Un deuxième objectif de la recherche était de cerner le lien entre les jeunes et la communauté, compris ici comme le sentiment d'appartenance. Les principales questions de recherches étaient :

1. Dans quelle mesure les jeunes ayant un héritage anglophone ou ayant été scolarisés en anglais perçoivent-ils une communauté anglophone au BSL?
2. Selon eux, quelle forme prend cette communauté aujourd'hui?
3. À travers leur discours sur l'identité et le sentiment d'appartenance, quelle position occupent-ils dans cette communauté?
4. Dans quelle mesure des relations (avec certaines personnes ou institutions) jouent un rôle sur ce positionnement dans la communauté? Est-ce que les institutions anglophones (école, organismes communautaires, services publics en anglais) jouent un rôle dans la reproduction de la communauté anglophone?

Au terme de l'analyse des données recueillies, deux activités de transfert ont été effectuées : une vers le milieu pratique, et l'autre vers le milieu académique. Celle vers le milieu pratique a pris la forme d'une présentation au conseil d'administration de l'école MBS qui, en plus d'avoir

été une opportunité pour diffuser les résultats de la recherche, a servi de moyen de valider certains constats avec des acteurs du terrain. Les compétences développées dans le cadre de la formation en PRAP ont été particulièrement pertinentes pour préparer cette activité. Il a été question de vulgariser et diffuser des données scientifiques, pour que celles-ci puissent être commentées et, dans une certaine mesure, validées par les participants de l'atelier. Les compétences en animation acquises lors de la formation ont aussi servi pour ce processus.

Si notre recherche se voulait la plus objective possible, il est certain que le rapprochement entre le chercheur et le milieu communautaire implique un certain nombre de biais. La majorité du recrutement s'est effectué lors des consultations citoyennes organisées par HLSL ou à l'aide de la liste des diplômés fournie de MBS. Il y a eu des efforts pour accéder à la population anglophone ou bilingue n'étant pas en contact avec ces institutions. Quelques entrevues ont été menées avec des jeunes qui ont été recrutés sans leur aide, c'est-à-dire avec les affiches promotionnelles laissées au cégep et à l'université ou en discutant avec des connaissances personnelles du chercheur. Par contre, la majorité de ces entretiens a justement été rejetée parce que le profil de ces jeunes ne cadrerait pas avec la population et les exigences définies avec le partenaire en amont. Cette recherche a permis de bien comprendre la réalité de jeunes anglophones ou bilingues dont la langue maternelle des parents était soit l'anglais ou le français, mais les observations montrent qu'il y a de plus en plus d'allophones, et ainsi d'enfants d'allophones, dans les villes plus grandes du BSL, soit Rimouski, Rivière-du-Loup et Matane. Si la majorité de ces allophones intègrent la majorité francophone, certains sentent davantage une appartenance à l'anglais qu'au français. Il serait pertinent de porter un intérêt particulier aux communautés immigrantes du BSL.

Les entretiens menés avec des jeunes ont montré qu'il est parfois difficile pour les jeunes de percevoir une communauté anglophone au BSL. Souvent les jeunes vont seulement connaître les familles anglophones ou bilingues dans leur entourage immédiat ou celles qui ont des enfants qui sont inscrits à l'école en anglais. La communauté anglophone est plutôt un réseau de plus petits groupements dans les différentes villes et villages du BSL, avec comme principal noyau la ville de Métis-sur-Mer où se trouve l'école MBS, l'organisme HLSL et un grand nombre de résidents d'été anglophones. Si symboliquement Métis-sur-Mer demeure toujours noyau de la communauté anglophone, dans le sens que les relations et actions tendent à y converger, justement à cause de la présence historique et actuelle de résidents d'été et d'institutions anglophones, dans les faits très peu de familles et individus anglophones ou bilingues y habitent encore à l'année. D'ailleurs, les jeunes de l'école MBS proviennent de partout du BSL, ce n'est

qu'une minorité qui habite la municipalité de Métis comme telle. Les jeunes diplômés de l'école disent avoir très peu de contact avec la communauté d'été de Métis, la principale relation les unissant étant une qui est économique, dans le sens que plusieurs jeunes vont travailler dans des commerces d'été de Métis. Les liens qui relient les familles ou les plus petits groupements d'anglophones ou personnes bilingues au BSL devraient alors être perçus comme de type *bridging* (Angeon 2008), c'est-à-dire des liens généralement plus faibles, mais qui dépassent les frontières territoriales classiques pour relier des individus ou des communautés qui sont loin les uns des autres. S'il existe dans certains villages ou quartiers une communauté de proximité « protégée » (Wellman et Leighton [1979] 1981), la communauté anglophone du BSL est plutôt « émancipée » (Wellman et Leighton [1979] 1981), donc plus ou moins restreinte à un cadre physique d'un territoire particulier. Ce qui unit les individus de cette communauté est alors une identité, une appartenance. La communauté anglophone est un lieu, parmi d'autres, où ces jeunes peuvent mobiliser des ressources pour s'épanouir socialement. Au cours de leur vie, les jeunes incorporent une multiplicité de modèles ou schèmes d'action, donc un relié à communauté anglophone dans notre cas, qu'ils activeront « en fonction de la situation » (Lahire 1999, 31). Ce constat renforce l'idée que les individus sont singuliers de par leur pluralité (Duarte 2012), en termes d'identités ou appartenances.

Dans ce contexte de communauté émancipée, le territoire n'est pas pour autant anodin. Les jeunes ont exprimé de façon très éloquente qu'ils ressentaient une très forte appartenance envers celui-ci, et plus particulièrement à la relation qu'ils entretiennent avec l'espace physique. Si le BSL est une région relativement grande, il y a tout de même certaines similitudes géographiques d'un bout à l'autre. Ces similitudes contribuent à unir les différentes collectivités ou individus anglophones et bilingues; ils « s'approprient » et « construisent » (Paquot 2011) le territoire de façon semblable, pour ainsi créer une identité collective et une appartenance commune envers lui (Di Méo 1998). Cette construction d'appartenance commune au territoire bas-laurentien est aussi le résultat d'une action de type *top-down*, dans le sens que la présence d'un organisme comme HLSL qui représente la communauté anglophone, et qui définit un territoire spécifique d'intervention dans son mandant, contribue à la construction même de ce dernier. Par ailleurs, cette interprétation d'un rapprochement à travers le territoire peut aussi être appliquée à la relation entre la minorité linguistique et le groupe majoritaire. Leur relation à et leur utilisation de l'espace physique, et de fait leur appropriation et construction du territoire, se ressemblent, ce qui rapproche les deux groupes et semble atténuer la relation qui peut parfois être conflictuelle entre les deux.

L'organisme HLSL et l'école MBS émergent comme des institutions phares qui agissent comme noyaux de la communauté, qui la reproduisent et créent un sentiment d'appartenance. Ils apparaissent comme des références fortes dans l'imaginaire collectif des jeunes consultés. Selon le modèle d'autonomie culturelle de Bourhis et Landry (2012), qu'on peut voir à la Figure 2, les institutions peuvent contribuer au renforcement de la communauté, en créant un sentiment de proximité entre les individus, et de la relation entre État et citoyens, en mobilisant des ressources et des acteurs pour faire de la représentation auprès de l'État, pour ainsi travailler vers une plus grande reconnaissance de la part du groupe majoritaire. La triade « contrôle institutionnel » (société civile), « légitimité idéologique » (relation entre État et citoyens) et « proximité socialisante » (communauté) crée une identité collective (Bourhis et Landry 2012). Ce projet en particulier a permis d'étudier plus particulièrement la communauté, et indirectement les institutions. Ce qui en ressort est qu'au BSL les institutions anglophones, l'école MBS et l'organisme HLSL, contribuent à créer une identité anglophone et un sentiment d'appartenance, notamment au sein de la population jeune. Inversement, les jeunes prennent part à la construction de ces institutions de par leur appartenance et leur participation aux activités. Selon le modèle de l'autonomie culturelle, contrôle institutionnel et proximité socialisante sont des indicateurs d'une forme de vitalité (Bourhis et Landry 2012).

Au niveau des pratiques linguistiques, le bilinguisme est de loin prédominant au sein de notre échantillon; 14 des 15 jeunes consultés se considéraient parfaitement bilingues. Ce bilinguisme est reflété dans leurs identités linguistiques. Treize des 15 jeunes s'identifiaient comme bilingues plutôt qu'anglophones ou francophones. Ce bilinguisme ne réduit pas pour autant l'appartenance à une communauté de langue anglaise, car pour les jeunes consultés il était important de dire qu'ils parlent autant l'anglais que le français, qu'ils sont allés à l'école en anglais ou qu'ils ont une grande appréciation pour cette langue. Cette revendication d'une appartenance au groupe anglophone illustre la vitalité de cette communauté, malgré qu'elle soit composée d'individus principalement bilingues. Similairement, la majorité des jeunes revendiquent aussi une appartenance à la majorité francophone. S'ils sont parfois perçus comme différents, comme l'Autre, à cause de leurs connaissances en anglais, ils ressentent une pleine participation au groupe francophone. Cette revendication passe par ce qu'ils ont en commun avec le groupe majoritaire, notamment la relation au territoire et l'appartenance à ce dernier.

Enfin, les jeunes ont une forte appartenance au territoire et au mode de vie en région. Dans les premières discussions avec HLSL, ce dernier était préoccupé par le maintien des jeunes

anglophones et bilingues dans la région. Il est vrai qu'il est souvent nécessaire pour les jeunes de quitter la région pour les études, mais il semble que la majorité d'entre eux aimeraient y retourner pour y vivre à plus long terme. Le projet de recherche a alors démontré la pertinence d'un outil de suivi. Les jeunes ont la volonté de rester ou revenir dans la région, alors s'il y a un organisme qui les suit après l'école secondaire, qui reste en contact avec eux, cela pourrait faciliter la décision de rester ou de revenir et, ultimement, leur intégration à une communauté linguistique, ainsi qu'à la société plus large. Par ailleurs, les questions des pratiques linguistiques et de l'identité sociale des individus issus de la minorité anglophone du Québec pourraient être approfondies davantage à travers une étude du phénomène de *codeswitching*. Le codeswitching est une pratique linguistique qui consiste à passer d'une langue vers une autre dans un discours. On note un changement de paradigme dans les recherches linguistiques : « instead of correlating social structures with linguistic variables, linguists begin to focus on interactional exchanges in which a sociolinguistic style is employed to claim/ascribe membership in a particular group » (Auer 2005, 404). Une observation et une étude plus fine des cas de codeswitching ou de bilinguisme dans le discours des jeunes issus de la minorité anglophone au Québec permettraient de jeter un autre regard sur l'identité et l'appartenance. Aucune recherche de ce genre n'a été portée sur une minorité de langue officielle au Canada, mais des études sur d'autres minorités linguistiques ont montré que c'est un terrain fertile pour comprendre davantage la nature du lien entre langue et identité. Par exemple Giampapa (2001) a entrepris de comprendre la construction de l'identité italo-canadienne des descendants d'immigrants italiens à Toronto à travers leur discours et leurs pratiques bilingues ou de codeswitching.

BIBLIOGRAPHIE

- Angeon, Valérie. 2008. « L'explication du rôle des relations sociales dans les mécanismes de développement territorial. » *Revue d'Économie Régionale et Urbaine* (2): 237-250.
- Auer, Peter. 2005. « A postscript: code-switching and social identity. » *Journal of Pragmatics* (37): 403-410.
- Babbie, Earl. 2013. *The practice of social research. Thirteenth edition*. Belmont: Wadsworth.
- Bessin, Marc. 2009. « Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique. » *Informations sociales* 156 (6): 12-21.
- Bollen, Kenneth A. et Rick H. Hoyle. 1990. « Perceived cohesion: a conceptual and empirical examination. » *Social Forces* 69 (2): 479-504.
- Bourhis, Richard Y. 2010. « Multiple Identities and Social Cohesion in Quebec: Implications for Quebec English Speaking Communities. » *Diversité canadienne* 8 (2): 72-77.
- Bourhis, Richard Y. et Rodrigue Landry. 2012. « Vitalité communautaire, autonomie culturelle et bien-être des minorités linguistiques. » In *Déclin et enjeux des communautés de langue anglaise du Québec*, sous la dir. de Richard Y. Bourhis, 23-73. Ottawa: Patrimoine canadien.
- Brenner, Neil et Christian Schmid. 2014. « The 'Urban Age' in Question. » *International Journal of Urban and Regional Research* 38 (3): 731-755.
- Caldwell, Gary. 1994. *La Question du Québec anglais*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Caldwell, Gary et Maude-Emmanuelle Lambert. 2015. Alliance Québec. Toronto: The Canadian Encyclopedia. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/alliance-quebec/>.
- Caldwell, Gary et Éric Waddell. 1982. *The English of Quebec. From Majority to Minority Status*. Québec: Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Carpentier, Normand et Deena White. 2013. « Perspective des parcours de vie et sociologie de l'individuation. » *Sociologie et sociétés* 45 (1): 279-300.
- Charbonneau, Johanne. 1998. « Lien social et communauté locale : quelques questions préalables. » *Lien social et Politiques* (39): 115-126.

- Corbeil, Jean-Pierre, Claude Grenier et Sylvie Lafrenière. 2006. *Les minorités prennent la place : résultats de l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle*. Ottawa: Statistique Canada.
- Cusset, Pierre-Yves. 2007. *Le lien social* (2e éd.). Paris: Armand Colin.
- Day, Graham. 2006. *Community and Everyday Life*. New York: Routledge.
- Delevoye, Jean-Paul. 1997. *Cohésion sociale et territoires*. Paris: Armand Colin.
- Di Méo, Guy. 1998. *Géographie sociale et territoires*. Paris: Nathan.
- Duarte, Andre. 2012. « Pensée de la communauté et action politique : vers le concept de communautés plurielles. » *Rue Descartes* (76): 20-41.
- Fallery, Bernard et Florence Rodhain. 2007. « Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique. » In *XVI^{ème} Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS*, sous la dir. de AIMS, 1-27.
- Fournis, Yan. 2012. « Penser la ruralité et son développement au GRIDEQ entre 1970 et 2000. Du mouvement social localisé à la construction symbolique des communautés territoriales. » *Cahiers de géographie du Québec* 56 (157): 153-172.
- George, Linda K. 2003. « Life Course Research. » In *Handbook of the Life Course*, sous la dir. de J. T. Mortimer et M. J. Shanahan, 671-680. Boston: Springer.
- Gérin-Lajoie, Diane. 2014. « Identité et sentiment d'appartenance chez les jeunes anglophones de Montréal. » *Recherches sociographiques* 55 (3): 467-484.
- Giampapa, Frances. 2001. « Hyphenated identities: Italian-Canadian youth and the negotiation of ethnic identities in Toronto. » *The International Journal of Bilingualism* 5 (3): 279-315.
- Granovetter, Mark S. 1973. « The Strength of Weak Ties. » *American Journal of Sociology* 78 (6): 1360-1380.
- . 1983. « The strength of weak ties: a network theory revisited. » *Sociological Theory* 1: 201-233.
- Guibet Lafaye, Caroline. 2009. « Modèles de la cohésion sociale. » *European Journal of Sociology* 50 (3): 389-427.
- Hugon, Stéphane. 2011. « Communauté. » *Communications* 1 (88): 37-45.

ISQ Institut de la statistique du Québec. 2015. *01 - Le Bas-Saint-Laurent et ses municipalités régionales de comté (MRC)*. Institut de la statistique du Québec. http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/region_01/region_01_00.htm.

Jacquier, Claude. 2011. « Qu'est-ce qu'une communauté? En quoi cette notion peut-elle être utile aujourd'hui? » *Vie sociale* (2): 33-48.

Jamet, Émilie. 2008. *Le rôle du sentiment d'appartenance dans les parcours migratoires des jeunes de petites villes et milieux ruraux au Canada. Étude comparée entre Rouyn-Noranda (Québec) et Prince George (Colombie-Britannique)*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Jedwab, Jack. 2010. « The Deeper Diversity of Quebec's English-Speaking Community: A Portrait of Quebec's Ethnocultural and Ethnoracial Anglophones. » *Diversité canadienne* 8 (2): 6-11.

Jenson, Jane. 1998. *Les contours de la cohésion sociale: l'état de la recherche au Canada, étude*. Ottawa: Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.

Klein, Juan-Luis, Carole Tardif, Jean Carrière et Benoît Lévesque. 2003. « Les milieux d'appartenance au Québec. Une perspective méthodologique. » In *Le territoire pensé : géographie des représentations territoriales*, sous la dir. de Frédéric Lasserre et Aline Lechaume, 233-263. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Lahire, Bernard. 1999. « L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu. » *Sciences humaines* (91): 30-33.

Lamarre, Patricia. 2007. « Anglo-Quebec today: looking at community and schooling issues. » *International Journal of the Sociology of Language* (185): 109-132.

Lévesque, Carole. 2012. « La coproduction des connaissances en sciences sociales. » In *État du Québec*, 290-296.

Lyon-Caen, Nicolas. 2006. « L'appropriation du territoire par les communautés. » *Hypothèses* 1 (9): 15-24.

Magnan, Marie-Odile. 2004. *"To stay or not to stay" : migrations des jeunes anglo-québécois. Revue de la littérature*. Montréal: Institut national de recherche scientifique, Urbanisation, Culture et Société.

———. 2008. « Identité et rétention chez les anglophones de Québec : un changement générationnel. » *Recherches sociographiques* 49 (1): 69-86.

Magnan, Marie-Odile, Madeleine Gauthier et Serge Côté. 2006. *La migration des jeunes au Québec. Résultat d'un sondage auprès des anglophones de 20-34 ans*. Montréal:

Observatoire Jeunes et société, Institut national de recherche scientifique, Urbanisation, Culture et Société.

Magnan, Marie-Odile et Patricia Lamarre. 2013. « Être jeune et anglophone dans un Québec pluraliste. » *Vivre ensemble* 21 (71): 1-5.

Moine, Alexandre. 2006. « Le territoire comme un système complexe : un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie. » *L'Espace géographique* (2): 115-132.

Morsel, Joseph. 2006. « Appropriation communautaire du territoire, ou appropriation territoriale de la communauté ? Observations en guise de conclusion. » *Hypothèses* 1 (9): 89-104.

Orbitale. 2013. *Bas-Saint-Laurent (Quebec) map*. Wikimedia Commons. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bas-Saint-Laurent_\(Quebec\)_map.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bas-Saint-Laurent_(Quebec)_map.svg).

Ouellet, Patrice. 2004. « Les nouveaux modes de production de connaissances, la recherche en PME et le développement économique : l'inévitable tension entre « pertinence sociale » et « scientificité ». » *Revue Internationale P.M.E.* 17 (3-4): 95-120.

Paillé, Pierre et Alex Mucchielli. 2008. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Deuxième édition*. Paris Armand Colin.

Paquot, Thierry. 2011. « Qu'est-ce qu'un "territoire" ? » *Vie sociale* 2 (2): 23-32.

Park, Robert Ezra. [1926] 1984. « La communauté urbaine. Un modèle spatial et un ordre moral. » In *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, sous la dir. de Yves Grafmeyer et Isaac Joseph, 193-207. Paris: Aubier Montaigne.

Presqueux, Yvon. 2009. *La notion de territoire*. Paris: Colloque Propedia - Observatoire économique des banlieues. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00479794>.

Radice, Martha. 2000. *Feeling comfortable? Les Anglo-Montréalais et leur ville*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Richardson, Mary. 2014. *Développement des communautés au sein des communautés d'expression anglaise au Québec : leçons tirées d'un projet de recherche-action participative*. Québec: Institut national de santé publique du Québec.

Schrecker, Cherry. 2007. « Le concept de communauté dans la sociologie anglo-saxonne. » *Ville-École-Intégration* 150: 57-64.

Shaxson, Louise et Alex T. Bielak. 2012. *Expanding our understanding of K*(KT, KE, KTT, KMb, KB, KM, etc.) A concept paper emerging from the K* conference held in Hamilton, Ontario, Canada, April 2012*. Hamilton: UNU-INWEH.

- Statistique Canada. [2012] 2016. *Recensement de 2011. Profil du recensement*. Statistique Canada. <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>.
- . [2017] 2018. *Recensement de 2016. Profil de recensement*. Statistique Canada. <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>.
- Stepney, Paul et Keith Popple. 2008. *Social work and the community. A critical context for practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Stevenson, Garth. 1999. *Community Besieged. The Anglophone Minority and the Politics of Quebec*. Kingston et Montréal: McGill-Queen's University Press.
- Tizon, Philippe. 1996. « Qu'est-ce que le territoire? » In *Les territoires du quotidien*, sous la dir. de Guy Di Méo, 17-34. Paris: L'Harmattan.
- Vieux-Fort, Karine et Annie Pilote. 2010. « Représentations de la communauté anglophone et positionnements identitaires chez des jeunes scolarisés en anglais à Québec : explorations méthodologiques. » *GLOTTOPOL* (16): 81-99.
- Wellman, Barry et Barry Leighton. [1979] 1981. « Réseau, quartier et communauté. Préliminaire à l'étude de la question communautaire (traduit par Martine Gilbert). » *Espaces et sociétés* 14 (3): 111-133.

ANNEXE 1 : CONTEXTE HISTORIQUE ET REVUE DE LA LITTÉRATURE

Ce travail de recherche porte sur les communautés d'expression anglaise du BSL. On peut retracer l'apparition de l'anglais dans la région au début du 19^e siècle. La seigneurie Peiras, où se trouve aujourd'hui le village de Métis-sur-Mer, fut achetée par l'Écossais Mathew MacNider en 1802, qui la vendit à son neveu, John MacNider, en 1807 (Sharples Baldwin [1960] 2012). Dès 1818, John MacNider, un homme d'affaires de la ville de Québec, fait venir une quarantaine de familles d'Écosse, principalement de son comté d'origine de Thrane, pour occuper la région (Sharples Baldwin [1960] 2012). Cette arrivée de colons écossais est à l'origine du fait anglais dans le secteur de Métis, mais il est à noter que ces premiers arrivants avaient d'abord comme langue maternelle le gaélique écossais. John MacNider est souvent considéré comme le fondateur du village de Metis Beach, aujourd'hui Métis-sur-Mer. Selon ce que les anciens de la communauté racontent, les Écossais originaires des collines dans les Highlands d'Écosse se sont installés dans les parties hautes de la région, dans les « terres », tandis que ceux des Lowlands se sont installés sur la côte (Sharples Baldwin [1960] 2012). La première famille anglophone de Montréal à venir séjourner à Métis durant l'été a été celle de Samuel Mathewson, vers la moitié du 19^e siècle, suivi des familles Laing, Patton et Baylis (Sharples Baldwin [1960] 2012). Samuel Mathewson Baylis (1928), descendant d'une de ces premières familles d'été, raconte que la première importante vague de résidents d'été a plutôt eu lieu à la fin du 19^e siècle avec l'arrivée de professeurs et de gestionnaires de l'Université McGill, première vague alors initiée par Sir John William Dawson, principal de l'Université McGill et géologue de formation.

Cela fut le début d'une importante communauté anglophone saisonnière sur le territoire, principalement composée au 20^e siècle de professeurs ou de gestionnaires de l'Université McGill et d'hommes d'affaires de Montréal. Certains d'entre eux ont même transformé leurs résidences d'été en résidences permanentes, pour ainsi s'ajouter à la population permanente anglophone, principalement écossaise à l'époque (HLSL 2016). Mathewson Baylis (1928, 11) raconte qu'avec l'arrivée de ces résidents d'été anglo-saxons, la tradition et le mode de vie écossais commencent à s'estomper, mais que l'héritage demeure tout de même bien présent dans l'imaginaire grâce aux noms de famille écossais toujours présents sur le territoire, dont ceux de « Astle, Blue, Campbell, Crawford, MacNider, McGougan, Meikle, Page, Sim, Smith, Tuggey, Turriff ». Metis Beach devient dorénavant synonyme avec la langue anglaise et la

tradition anglo-saxonne. Ses trois églises protestantes – méthodiste, presbytérienne et anglicane – furent construites principalement à la suite de la persistance et du financement des résidents d'été. Quant aux activités sportives, dont le golf et le tennis, elles sont caractérisées comme : « the *raison d'être* of [Metis'] popularity, and the mainstay of its prosperity, without which, they say, there would be no Metis, because none would go there! » (Mathewson Baylis 1928, 13). En somme, on peut retracer le début de l'héritage anglophone au BSL à l'arrivée de colons écossais à Metis Beach, suivis de résidents d'été anglais de Montréal, et cet héritage s'incarne traditionnellement dans la présence d'églises anglicanes et protestantes et d'activités sportives comme le golf et le tennis sur le territoire.

Le travail de recherche présenté dans cet essai a été mené en collaboration avec l'organisme à but non lucratif HLSL. Cet organisme communautaire, fondé en 2002, œuvre auprès des communautés anglophones du BSL. Les activités de HLSL visent à soutenir les personnes d'expression anglaise du BSL, notamment en offrant des services en anglais, tout particulièrement les jeunes, les aînés et les familles, ainsi que de faire la promotion de l'anglais et de « construire » des ponts avec la majorité francophone de la région (HLSL 2016). Leurs actions s'inscrivent dans quatre secteurs d'activité : l'accès à la culture, la santé, l'éducation et le patrimoine. Depuis quelques années, il y a aussi des discussions au sein de l'organisme concernant la création d'un cinquième axe d'intervention, soit le développement économique, pour ainsi prévoir des actions en ce sens dans les années à venir.

Lors d'une première rencontre avec Mélanie Leblanc, directrice de l'organisme, elle nous a présenté quelques projets à venir. L'un d'eux qui a retenu notre attention est celui de faire un portrait de la communauté d'expression anglaise du BSL, en partenariat avec le Community Health and Social Services Network (CHSSN). Par ailleurs, la directrice a exprimé une volonté de créer à moyen ou long terme un outil qui permettrait de suivre la trajectoire des jeunes anglophones ou bilingues lorsqu'ils quittent l'école secondaire, de les attirer pour qu'ils reviennent dans la région qu'ils ont quittée, de les accompagner durant ce retour et, ainsi, de contribuer à leur intégration au marché du travail et à la communauté plus facilement. Cette démarche, si elle est réussie, permettrait de répondre à un des principaux objectifs de l'organisme, qui est la vitalisation et le maintien d'une minorité d'expression anglaise au BSL.

Lors de la même rencontre, on nous a expliqué que grâce au partenariat avec MBS, la seule école anglophone du BSL, et à leur travail avec les familles de la région, l'organisme a une assez bonne compréhension du parcours des anglophones avant leur seizième anniversaire et

après leur trente-cinquième. Par contre, il leur manque des connaissances sur les anglophones entre ces deux étapes de la vie. Le phénomène de la migration fait en sorte que l'organisme sent qu'il perd les jeunes entre 17 et 35 ans, et il aimerait mieux comprendre ce qu'ils font, ainsi que la relation qu'ils entretiennent avec la ou les communautés anglophones de la région. La problématique aux yeux de l'organisme est alors l'accompagnement et l'intégration des jeunes anglophones dans une visée de vitalité communautaire.

La présente recherche a comme premier but de produire des connaissances sur cette population anglophone jeune du BSL afin d'outiller l'organisme pour mieux intervenir auprès de la population jeune qu'il représente. L'organisme veut agir sur la vitalité des communautés anglophones du BSL, et a identifié une meilleure compréhension de la trajectoire des jeunes après l'école secondaire comme nécessaire pour mieux intervenir dans ce sens.

Que sait-on sur les anglophones du Québec?

De la Confédération canadienne à la Révolution tranquille

La notion de Québec anglais ou de communauté anglophone du Québec évoque chez plusieurs l'image d'une classe sociale de haut niveau ou d'une élite ayant le contrôle sur l'économie d'une province pendant plusieurs siècles, et qui a perdu ce statut à la suite d'une prise en charge des principales institutions publiques et de l'économie par la majorité francophone de la province. C'est d'ailleurs la thèse principale de l'important ouvrage de Caldwell et Waddell (1982), tel que l'indique son titre : « The English of Québec : from majority to minority status ». Par contre, quoique cette volonté de régulation linguistique de la part du gouvernement québécois ait eu des conséquences sur le statut et l'état des Anglo-Québécois à la fin du 19^e siècle, certains changements ont commencé bien avant, dès la Confédération canadienne (Rudin 1985).

Rudin (1985) décrit le poids démographique des anglophones du Québec comme étant en chute constante depuis la Confédération du Canada. La proportion des anglophones dans la province est passée de 25 % à 11 % entre 1867 et 1981. En 1871, la plus forte proportion d'anglophones vivait dans les Cantons-de-l'Est (32 %), tandis que 27 % vivaient à Montréal, 15 % dans la vallée de la rivière des Outaouais, 9 % à Québec, 5 % à Gaspé et le reste (12 %) dans le reste de la province (Rudin 1985); la population anglophone vivant dans la région du Bas-Saint-Laurent à cette époque ne représentait donc qu'une infime partie.

Selon Caldwell (1994), deux phénomènes expliquent en grande partie cette baisse démographique : la migration et l'assimilation. D'abord, depuis la Confédération du Canada, on constate un flot relativement constant d'anglophones partis s'installer ailleurs au Canada ou aux États-Unis. Par exemple, Caldwell (1994) décrit des villages anglophones québécois vidés de moitié au moment de la colonisation de l'Ouest canadien. Par ailleurs, on note qu'entre 1966 et 1976 « le taux d'émigration vers le reste du Canada, mesuré selon la langue maternelle, était de treize à quatorze fois plus élevé chez les Anglo-Québécois que chez les Franco-Québécois », et de 1976 à 1981, « ce taux a même été de dix-neuf fois supérieur » (Caldwell 1994, 32). Entre 1981 et 1991, l'émigration interprovinciale des anglophones s'est sensiblement ralentie, pour ainsi assurer une certaine stabilité au poids démographique de la communauté d'expression anglaise au Québec. Autre constat, ce sont principalement les plus instruits qui avaient tendance à émigrer dans une autre province canadienne à cette époque, ce qui aura des conséquences sur la société civile future des communautés anglophones. Entre 1976 et 1981, plus du quart des Québécois de langue maternelle anglaise ayant un diplôme universitaire avait quitté le Québec pour une autre province canadienne, et si on regarde plus précisément les diplômés universitaires ayant entre 25 à 34 ans, cette proportion s'élevait à un tiers (Caldwell 1994).

Le phénomène de l'assimilation explique lui aussi la baisse démographique des Anglo-Québécois entre la Confédération du Canada et le premier référendum de 1980. Selon Caldwell (1994), cette assimilation a pris deux formes. D'abord, depuis la deuxième moitié du 20^e siècle, les politiques gouvernementales québécoises incitent les immigrants internationaux dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais à s'intégrer à la majorité francophone. Ensuite, en se fiant aux données de 1986 sur les transferts linguistiques, la proportion des Québécois dont la langue maternelle est l'anglais, mais la langue d'usage est le français (6,3 %), est plus élevée que celle des Québécois dont la langue maternelle est le français, mais la langue d'usage est l'anglais (1,4 %) (Caldwell 1994). Ces données sur la migration et l'assimilation, quoiqu'ils datent, permettent de comprendre ce qui a mené au contexte actuel.

Par ailleurs, avant la Confédération, la population anglophone du Québec était relativement homogène. La majorité des individus qui la composaient pouvaient retracer leur origine à la Grande-Bretagne et étaient de confession protestante (Rudin 1985), avec une proportion de plus en plus marquée d'Irlandais catholiques dans la première moitié des années 1800 (Caldwell 1994). Malgré cette population catholique, le Québec anglais était souvent synonyme avec protestantisme, car sa classe dirigeante était principalement de cette confession. Même si

les Églises protestantes, en tant qu'institutions, n'ont pas joué un rôle aussi fort pour les Québécois anglais que l'Église catholique a joué pour les Québécois français, la philosophie et les valeurs protestantes ont exercé une grande influence sur le Québec anglais (Caldwell 1994). Dans les décennies qui suivirent la Confédération, d'autres groupes religieux, notamment les juifs, ou culturels, comme les Italiens et les Russes, se sont ajoutés à la communauté d'expression anglaise (Rudin 1985), pour ainsi former un groupe pluraliste.

Stevenson (1999) a montré que la façon de gouverner et de faire de la politique a changé au Québec après la Révolution tranquille qui a eu lieu vers la moitié du vingtième siècle. Il soutient qu'au lendemain de la Confédération canadienne, il s'est établi au Québec, de façon parfois tacite, d'autres fois plus formelle, des mesures de gouvernance consociationnelles. Le consociationalisme est un mode de gestion des divisions ou conflits fondés sur la culture, la langue ou l'ethnicité, au même titre que le fédéralisme l'est pour les différences géographiques ou régionales, ou que le corporatisme l'est pour les conflits entre classes sociales ou de nature économique (Stevenson 1999). Le concept est souvent plus précisément défini comme un mode de gouvernance ou d'administration publique fondé sur un partage du pouvoir entre les élites des différents groupes culturels sur un territoire donné (Stevenson 1999); c'est un système démocratique caractérisé « par l'inclusion, la négociation et le compromis » des différents groupes (Lijphart 2014, 13) à travers leur représentation par leurs élites (Stevenson 1999). La démocratie consociationnelle est souvent mise en opposition à la démocratie majoritaire; on parle souvent d'un continuum allant d'une gestion entièrement consociationnelle à une administration purement majoritaire (Lijphart 2014).

Stevenson (1999) soutient qu'au lendemain de la Confédération canadienne, les Anglo-Québécois se sont retrouvés dans une position de groupe démographiquement minoritaire (au Québec), par opposition à ce qu'ils étaient avant dans un Canada uni, c'est-à-dire comme faisant partie du groupe majoritaire anglophone. Toujours selon l'auteur, ce sont les élites des deux principaux groupes linguistiques, notamment les élites religieuses et économiques pour les Anglo-Québécois, qui ont négocié des concessions et une représentation politique garantie pour leurs communautés respectives (Stevenson 1999). Le pouvoir était partagé entre les deux principaux groupes linguistiques, à travers une représentation par leurs élites respectives. Ce modèle démocratique a duré jusqu'à la Révolution tranquille (Stevenson 1999), où la mise en place graduelle d'un État québécois plus fort et centralisateur a fait pencher la balance du pouvoir vers le groupe démographiquement majoritaire, soit celui francophone. C'est dans ce contexte que prend sens la thèse de Caldwell et Waddell (1982), qui dit qu'au lendemain de la

Révolution tranquille les Anglo-Québécois doivent composer avec un nouveau sentiment de groupe minoritaire, dans le sens que même s'ils étaient démographiquement minoritaires avant la Révolution tranquille, ils bénéficiaient d'un système politique qui accordait à leurs élites une certaine indépendance et une part du pouvoir politique proportionnellement plus importante que leur part démographique. Stevenson (1999) observe un groupe anglophone en plein changement à la suite de la Révolution tranquille, qui doit composer avec une perte de confiance envers ses élites traditionnelles, et ainsi développer des nouvelles façons de se faire représenter et faire valoir ses revendications.

Au Québec et au Canada, l'aménagement linguistique émerge dans un contexte bien particulier et a subi plusieurs modifications au cours des années. Ces changements ont eu des conséquences, notamment sur le statut symbolique, mais aussi le statut légal, des minorités de langue officielle, en l'occurrence la ou les communautés d'expression anglaise au Québec. La fameuse Charte de la langue française, communément appelée la loi 101, est sûrement la loi, promulguée par un gouvernement québécois, la plus controversée et la plus mal perçue par les Anglo-Québécois et les anglophones canadiens hors Québec, mais aussi la plus populaire et reçue favorablement de la part les Québécois francophones (Bourhis 1984). Certains diront même que c'est une « vache sacrée » et une loi d'affirmation de soi (Bouchard et Bourhis 2002). La loi 101 reposait sur une approche légaliste et punitive (Caldwell, 2002), elle avait pour but de « transformer les rapports entre le français et l'anglais dans les domaines de la langue d'enseignement, des transactions commerciales et des milieux de travail » (Helly 2002, p. 37).

La régulation linguistique du gouvernement québécois dans les années 1970 a aussi eu des conséquences démographiques sur la communauté anglophone du Québec. L'élection d'un gouvernement péquiste au Québec et la promulgation de la Charte de la langue française ont provoqué une importante vague d'émigration des anglophones du Québec vers les autres provinces canadiennes. Par contre, certains auteurs soutiennent que cette migration vers les autres provinces n'est pas nouvelle, et qu'elle précède ces changements politiques (Caldwell 1994). D'ailleurs, tel qu'il a été discuté plus haut, Rudin (1985) a constaté que cette tendance a commencé autour de la période de la Confédération du Canada.

Ce qui est particulier de la vague d'émigration d'après la Révolution tranquille est qu'elle était principalement composée d'anglophones de classe moyenne. Caldwell (1994) explique que l'élite économique anglophone se sentait moins menacée par les changements politiques qui s'opéraient au Québec puisqu'elle avait les moyens de s'offrir ses propres services, et ainsi de

dépendre moins du gouvernement. Les anglophones plus défavorisés n'avaient tout simplement pas les moyens économiques pour partir de la province. Ceux qui sont partis étaient principalement des membres de la classe moyenne, des professionnels, soit des acteurs importants de la société civile et du milieu associatif anglophones (Caldwell 1994). Si la classe moyenne agissait comme médiatrice entre les deux extrêmes économiques, la communauté anglophone s'est retrouvée divisée et dépourvue de capital social à la suite de cette vague d'émigration, car de façon très générale ceux qui restaient étaient les plus avantagés économiquement, qui n'avaient pas besoin de contribuer à un milieu associatif fort, car ils pouvaient subvenir à tous leurs besoins, et les moins avantagés, qui n'avaient pas les moyens de contribuer de façon considérable à une société civile forte (Caldwell 1994). Ce changement a eu comme effet l'affaiblissement de certaines institutions anglophones, et ainsi de les rebâtir dans ce nouveau contexte politique post Révolution tranquille, mais avec une société civile moins forte.

Par ailleurs, Caldwell (1994) observe aussi un glissement idéologique vers le néolibéralisme au Canada, à la même époque que la Révolution tranquille au Québec. Ce glissement a eu pour effet de changer comment la communauté anglophone se caractérise, et ainsi de changer ses revendications. Si son identité s'appuyait traditionnellement sur des bases culturelles et ethniques, dans une approche plus nationaliste, elle se caractérise dorénavant plutôt à partir du simple fait linguistique, pour ainsi être plus inclusive, à l'image des anglophones dans le reste du Canada. Ce changement identitaire n'est pas absolu et ne s'opère pas au même degré sur tout le territoire; la culture politique nationaliste persiste dans certaines communautés anglophones rurales ou régionales (Caldwell 1994). Magnan (2008), qui s'est intéressée aux différences générationnelles des anglophones de la ville de Québec, observe qu'il reste encore des traces de cette identité plutôt nationaliste et traditionaliste chez la génération plus ancienne.

Caldwell (2002, 34) estime qu'au début des années 2000, les anglophones avaient « avalé la pilule » de la loi 101 : ils reconnaissaient « que l'adoption de la loi 101 a été nécessaire à la survie de la société québécoise et que la préservation de cette société est souhaitable, à la fois dans une perspective canadienne et dans la perspective du maintien de sa diversité culturelle face aux pressions croissantes de la mondialisation ». Le choc initial d'être passé d'une communauté avec un statut majoritaire au Québec à une communauté minoritaire était dorénavant passé (Caldwell 2002). Gretta Chambers (2000 citée dans Bouchard et Bourhis 2002, 10), ex-chancelière de l'Université McGill, avait une lecture semblable de la situation à cette époque. Elle dit que :

le choc de la loi 101 est désormais passé. Mais ce qu'il faut dire et redire, c'est que le statu quo, quel qu'il soit, est d'une extrême fragilité. Cela ne s'applique pas à la vie quotidienne où anglophones et francophones vivent, travaillent, commercent, voyagent et jouent côte à côte. Il se peut que les relations linguistiques ne soient pas parfaites, mais elles n'ont jamais été aussi décontractées ni aussi naturelles [...].

Par contre, elle poursuit en affirmant que :

c'est au niveau du discours public que les choses se gâtent. Dans les médias, dans les relations entre établissements, souvent dans l'embauche, dans le financement des entreprises et dans les secteurs où être anglophone est un désavantage, voire une tare, beaucoup d'anglophones se sentent dépaysés. Alors beaucoup de jeunes se demandent : « Qu'est-ce que je fais ici? » Un large segment de la population anglophone est convaincu que la loi n'est plus une « charte de la langue française », mais qu'elle est devenue un instrument politiquement chargé visant à assurer aux Québécois de langue maternelle française les emplois généralement les mieux rémunérés. Vrai ou faux, tel est le stigmate qui se rattache à la manipulation des lois linguistiques du Québec qui semblent toujours être sur des sables mouvants. (Chambers 2000 citée dans Bouchard et Bourhis 2002, 10)

Ce qu'on comprend de ce portrait est qu'au lendemain de la Révolution tranquille, les Anglo-Québécois ont eu à composer avec des changements politiques majeurs qui leur confiaient dorénavant un statut minoritaire dans le domaine légal. Les mesures consociationnelles qui leur assuraient un pouvoir politique à travers leurs élites se sont effritées peu à peu. De plus, la communauté se retrouve avec une société civile affaiblie et à rebâtir à la suite d'une émigration plus prononcée de la classe moyenne que dans les autres classes sociales. Enfin, la communauté anglophone est plus divisée avec des revendications éclatées; certains anglophones provenant de milieux ruraux et régionaux ayant encore une identité fondée sur des principes « nationalistes » et culturels, et ayant ainsi des revendications dans ce sens, et d'autres, concentrés dans la ville de Montréal, ayant une identité moins restrictive, et plus conforme à la tendance néolibérale pancanadienne de l'époque.

Les communautés d'expression anglaise aujourd'hui

Jedwab (2010) s'intéresse particulièrement à la question de la diversité ethnique et raciale au sein des communautés anglophones du Québec et décrit une minorité linguistique qui est en elle-même très diversifiée aujourd'hui. Par exemple, des 741 935 Québécois de 15 ans et plus dont la première langue officielle parlée en 2006 était l'anglais, plus de la moitié se disait immigrante ou d'origine immigrante, avec 35 % se disant immigrants de première génération, 27 % de deuxième génération et 38 % de troisième génération ou plus (Jedwab 2010). De plus, 22 % de l'ensemble des personnes dont la première langue officielle est l'anglais s'identifiaient comme faisant partie d'une minorité visible (Jedwab 2010). La diversité au sein des communautés d'expression anglaise du Québec que prévoyait déjà Rudin (1985) à la fin du siècle dernier s'est certainement réalisée, et même davantage.

D'abord, à la lumière de cette forte diversité, plusieurs chercheurs se sont demandé comment définir les Anglo-Québécois. Quels critères utiliser? Plusieurs concepts ont été développés au cours des années pour mesurer le nombre d'anglophones au Québec. À la fin du siècle dernier, Caldwell (1994) définissait les Anglo-Québécois comme des résidents de la province de Québec nés au Québec ou ailleurs au Canada et dont la langue maternelle est l'anglais. La variable de langue maternelle est encore celle le plus souvent utilisée par le gouvernement québécois pour mesurer l'étendue de la communauté anglophone du Québec (Jedwab 2010). Par contre, les chercheurs contemporains utilisent très peu cette variable. Jedwab (2010) a montré qu'on ne peut plus penser au Québec anglais comme un groupe culturel monolithe, mais plutôt comme une minorité linguistique multiethnique et multiraciale. Le simple critère de la langue maternelle perd son sens, d'où l'émergence d'autres concepts comme celui de langue la plus souvent parlée à la maison ou au travail ou de la première langue officielle parlée.

Le concept de première langue officielle parlée a été développé par Statistique Canada pour tenter de classer tous les Canadiens dans un ou l'autre des groupes de langue officielle du Canada. C'est une variable dérivée qui prend en compte trois questions qui sont sur le recensement canadien : la connaissance des langues officielles, la langue maternelle et la langue le plus souvent parlée à la maison (Statistique Canada 2016). À la fin de ce processus, il reste encore certains Canadiens qui ne sont pas classés. Afin de classer tous les Canadiens dans un des deux groupes de langue officielle, Statistique Canada ajoute la moitié des personnes restantes dans chacun des deux groupes. Statistique Canada se sert de ce calcul pour mesurer les minorités de langue officielle dans les provinces et territoires, c'est-à-dire la

minorité anglophone au Québec et la minorité francophone dans les autres provinces et territoires. En somme, la minorité anglophone au Québec comprend les personnes dont la première langue officielle parlée est l'anglais et la moitié de celles n'ayant pas été classées dans aucun des deux groupes. Plusieurs ministères ou services fédéraux, comme la direction des Programmes d'appui aux langues officielles de Patrimoine canadien (OLSPB 2011), ou organismes, comme HLSL au BSL, offrant des services aux minorités linguistiques utilisent cette variable pour déterminer leur population.

La minorité de la minorité de langue officielle au Québec, en l'occurrence la communauté d'expression anglaise, se réfère à la population dont la première langue officielle est l'anglais plus la moitié de ceux dont la première langue officielle est le français et l'anglais ou qui ne parlent aucune des deux langues officielles (Statistique Canada [2012] 2016, [2017] 2018). Dans le cadre de cette recherche, ce sera cette dernière définition qui sera adoptée pour parler de la communauté anglophone du Québec et du BSL. D'abord, puisque c'est la définition la plus souvent adoptée par les institutions du gouvernement fédéral, ainsi que par les organismes représentant ces minorités, comme HLSL. Par ailleurs, Caldwell (1994) observait dès la fin du siècle dernier une tendance pour certains anglophones de devenir de plus en plus bilingues, d'où l'importance d'un critère plus inclusif pour bien rendre compte de la taille actuelle d'une telle communauté linguistique. À titre illustratif, voici les données du recensement du Canada de 2011. L'anglais était la langue maternelle de seulement 599 225 Québécois. Par contre, elle était la première langue officielle parlée de 935 635 Québécois. Enfin, si on ajoute à ce chiffre la moitié des Québécois se disant entièrement bilingue ou ne parlant aucune des deux langues officielles, on peut chiffrer la minorité de langue officielle, c'est-à-dire la communauté anglophone, à 1 058 250 personnes (13,5 %). Si on regarde le BSL, les trois données étaient de 1 065, 1 035 et 1 135 respectivement en 2011 (Statistique Canada [2012] 2016).

Magnan et Lamarre (2013, 1) signalent un changement de paradigme dans les recherches sur les communautés d'expression anglaise depuis les années 1980, « c'est-à-dire une approche "compréhensive" des jeunes de langue anglaise ». Les travaux s'inscrivant dans ce changement s'intéressent justement aux questions de l'identité et des pratiques linguistiques, et mettent l'accent sur la diversité de ces dernières. Les études faites dans les écoles de langue anglaise soulignent une diversité ethnique, religieuse et linguistique au sein de ces dernières (Magnan et Lamarre 2013). Jedwab (2010), à l'aide des résultats du recensement de 2006, soulève la profonde diversité ethnique au sein du fait anglais au Québec.

D'abord, le Tableau 4, tiré de Jedwab (2010), illustre la distribution des personnes dont la langue maternelle est l'anglais ou dont la première langue officielle parlée est l'anglais selon les principales origines ethniques. La dernière colonne du tableau, soit la différence entre les deux premières catégories, représente le nombre de personnes qui ont l'anglais comme première langue officielle parlée, mais pas comme langue maternelle. On remarque que pour certaines origines ethniques, dont les Italiens, les Chinois, les Indiens de l'Inde et les Philippins, il y a un nombre considérable de personnes, plus de 10 000 pour chacun de ces groupes, qui se retrouvent dans cette catégorie. Ce sont des personnes qui utilisent vraisemblablement l'anglais dans leur quotidien, sans que cette langue soit leur langue maternelle, ce qui est un premier indicateur de la diversité des pratiques linguistiques chez les Québécois d'expression anglaise. De plus, le Tableau 5 montre la langue d'usage au travail de certains groupes ethniques au Québec. Encore une fois, si l'anglais n'est pas nécessairement la langue maternelle, il peut tout de même faire partie du quotidien de plusieurs personnes en étant la principale langue d'usage au travail. Chez les Philippins, Jamaïcains, Pakistanais, Indiens de l'Inde, Juifs, Russes, Iraniens et Grecs, c'est plus de la moitié des personnes qui travaillent principalement en anglais, chez les Polonais, Ukrainiens, Chinois, Égyptiens, Italiens et Allemands, c'est entre le tiers et la moitié d'entre eux qui travaillent principalement en anglais. Il demeure aussi que certains vont toujours travailler dans les deux langues officielles, tel que l'indique la dernière colonne du Tableau 5. Quoiqu'elles datent un peu et qu'elles ne soient pas directement liées à la population à l'étude dans notre projet de recherche, de telles données laissent entrevoir une diversité ethnique marquante chez les Anglo-Québécois et des pratiques linguistiques fluides et variées.

Tableau 4 : L'anglais comme langue maternelle ou comme première langue officielle parlée selon l'origine ethnique, 2006

Origine ethnique unique	L'anglais comme langue maternelle	L'anglais comme première langue officielle parlée	Différence
Total (ayant une origine ethnique unique)	282 920	536 895	253 975
Canadienne	70 290	72 550	2 260
Anglaise	30 515	30 920	405
Française	5 875	6 265	390
Écossaise	12 275	12 415	140
Irlandaise	18 775	18 955	180
Allemande	3 815	10 195	6 380
Italienne	27 370	82 070	55 700
Chinoise	4 380	30 700	26 320
Ukrainienne	2 380	5 495	3 115
Néerlandaise	1 215	2 635	1 420
Polonaise	3 540	10 300	6 760
Indienne de l'Inde	7 465	21 240	13 775
Russe	2 405	5 140	2 745
Philippine	7 195	17 990	10 795
Portugaise	2 595	9 275	6 680

Source : Jedwab (2010)

Tableau 5 : Principale langue utilisée au travail au Québec selon le groupe ethnique d'appartenance, 2006 (en %)

Groupe ethnique	L'anglais	Le français	Autre langue non officielle	L'anglais et le français
Philippin	83,4	5,7	0,4	8,3
Jamaïcain	74,0	16,4	-	9,5
Pakistanaï	71,4	12,1	2,0	10,4
Indien de l'Inde	70,4	15,9	1,3	10,0
Juif	66,7	22,4	2,5	7,1
Russe	55,8	30,5	3,2	8,4
Iranien	54,2	25,5	2,2	16,6
Grec	51,6	30,8	2,0	12,9
Polonais	49,4	40,1	1,1	8,4
Ukrainien	49,2	39,1	1,9	8,8
Chinois	47,4	28,4	12,8	7,7
Égyptien	35,3	46,8	0,7	15,6
Italien	34,0	53,4	0,6	10,4
Allemand	33,3	60,0	0,5	5,9
Roumain	30,5	51,2	4,4	12,3
Portugais	24,6	61,7	1,7	10,1
Libanais	23,6	55,6	1,9	16,3

Espagnol	22,5	62,8	3,0	9,1
Marocain	16,7	68,2	0,8	13,2
Haïtien	7,8	82,2	0,3	8,7

Source : Jedwab (2010)

La question de l'identité et du sentiment d'appartenance de la communauté anglophone au Québec a fait l'objet de plusieurs études. Ces études ont toutes fait ressortir la complexité de la construction identitaire chez les anglophones. Gérin-Lajoie (2014) a mené une étude sur l'identité et le sentiment d'appartenance chez les jeunes de Montréal. Son échantillon était composé de jeunes de deux écoles secondaires de langue anglaise, une sur la Rive-Sud de Montréal et une autre dans l'est de l'île. Dans le cas de la première, il est à noter que les observations préliminaires avaient montré qu'on pouvait entendre autant le français que l'anglais à l'extérieur des heures de cours, situation qui se rapproche de celle de l'école anglophone du BSL, soit notre terrain de recherche. La deuxième école secondaire de l'étude de Gérin-Lajoie (2014) est située dans un secteur principalement francophone de la ville, mais on n'entend que l'anglais à l'intérieur des murs de l'école. Dans les deux cas, l'auteure note une forte proportion de jeunes avec une identité bilingue, et parfois même trilingue. En termes de pratiques linguistiques, ces dernières étaient très variées; même chez les jeunes dont la langue maternelle et la principale langue d'usage étaient l'anglais, ces derniers exprimaient devoir traverser les frontières linguistiques dans leur quotidien. Au niveau du sentiment d'appartenance, Gérin-Lajoie (2014) évoque l'idée d'un sentiment d'appartenance de groupe « multiple ». Au même titre que les jeunes de cette étude semblaient avoir une identité plurielle, ils exprimaient appartenir à une multiplicité de communautés. L'appartenance peut être envers une multiplicité de groupes linguistiques, par exemple envers la communauté anglophone et francophone en même temps, mais elle peut être aussi envers une multiplicité de collectivités au sein d'un même groupe linguistique qu'on pensait relativement homogène. Par exemple, toujours dans l'étude de Gérin-Lajoie (2014), certains se disaient appartenir plus précisément à la communauté anglophone de Montréal, ou à la communauté anglo-italienne de Montréal. Le concept d'appartenance multiple met en valeur ces précisions. Pour ce qui concerne le sentiment d'appartenance à une société québécoise plus large, malgré le fait que la majorité des jeunes consultés se disaient à l'aise en français, ils ne se sentaient pas intégrés à la société québécoise, ils se considéraient comme l'« autre », comme différents du groupe majoritaire. Ces résultats démontrent entre autres que le fait d'être bilingue ou de naviguer entre le groupe majoritaire et minoritaire n'est pas des indicateurs d'une assimilation du groupe anglophone; ce

sont plutôt des indicateurs de la complexité de cette minorité. Le sentiment d'être l' « autre », ou de faire partie d'un groupe minoritaire perdure.

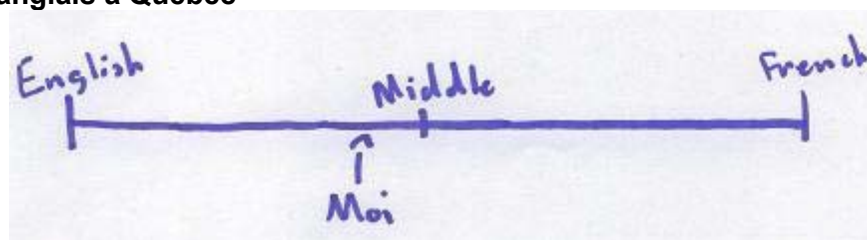
Magnan (2008) a mobilisé des concepts semblables pour mieux comprendre la rétention des jeunes anglophones dans la ville de Québec. Elle a montré que l'identité est au cœur de l'explication de la rétention. Elle a comparé deux groupes, un premier composé de personnes plus âgées, nées entre 1950 et 1960, et un deuxième comprenant des personnes plus jeunes, nées entre 1970 et 1980. Chez les deux générations, on observe un fort ancrage dans la ville de Québec, et pour certains dans la province de Québec, ce qui explique le fait de rester ou de revenir. L'appartenance à la localité est très importante, tel que l'ont aussi souligné Gérin-Lajoie (2014) et Radice (2000). Par contre, Magnan (2008) a fait valoir certaines différences générationnelles. Chez les plus âgés, l'appartenance à l'histoire des anglophones de Québec était présente chez certains; l'identité au passé et aux ancêtres anglophones explique chez certains le désir de rester ou revenir au Québec et à Québec. La génération plus jeune était aussi plus bilingue. Pour certains, ce bilinguisme représentait un facteur important de rétention, car ils le percevaient comme un avantage sur le marché du travail. Chez ces derniers, le choix de rester est fondé sur des critères utilitaires de la langue. Pour d'autres, le choix de rester était plutôt lié à un sentiment d'appartenance; il se justifiait par une identification aux valeurs véhiculées par la société québécoise : on demeure toujours anglophone jusqu'à une certaine mesure, mais si on reste ou si on revient c'est parce qu'on retrouve au Québec certaines valeurs qu'on ne retrouve pas ailleurs. En somme, cette génération plus jeune se définissait par « un mélange identitaire (c'est-à-dire des cultures francophone et anglophone), une appartenance au territoire local et une affirmation identitaire prenant place dans le temps présent » (Magnan 2008, 83-84). Ces résultats renforcent l'idée d'une appartenance de groupe multiple ou d'identité plurielle.

Vieux-Fort et Pilote (2010) arrivent à des conclusions semblables à la suite d'une recherche sur les représentations de la communauté anglophone et le positionnement identitaire des jeunes scolarisés en anglais à Québec. Cette chercheuse souligne que les jeunes ont l'impression que leur communauté anglophone « est 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 » (Vieux-Fort et Pilote 2010, 89). Le discours des jeunes consultés montre la fluidité de l'identité et des pratiques linguistiques chez les jeunes. Une jeune témoinne :

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. (Vieux-Fort et Pilote 2010, 92)

L'identité et les pratiques linguistiques des jeunes scolarisés en anglais semblent bouger sur un spectre avec l'anglais et le français comme extrémités. La Figure 11 montre comment un jeune consulté par Vieux-Fort et Pilote (2010) décrit son identité linguistique à partir d'une illustration. On peut penser que dans certains contextes ou à certains moments dans sa vie, un jeune va se sentir plus francophone ou plus anglophone, mais presque jamais entièrement francophone ou anglophone.

Figure 11 : Un exemple de positionnement identitaire sur un spectre par un jeune scolarisé en anglais à Québec



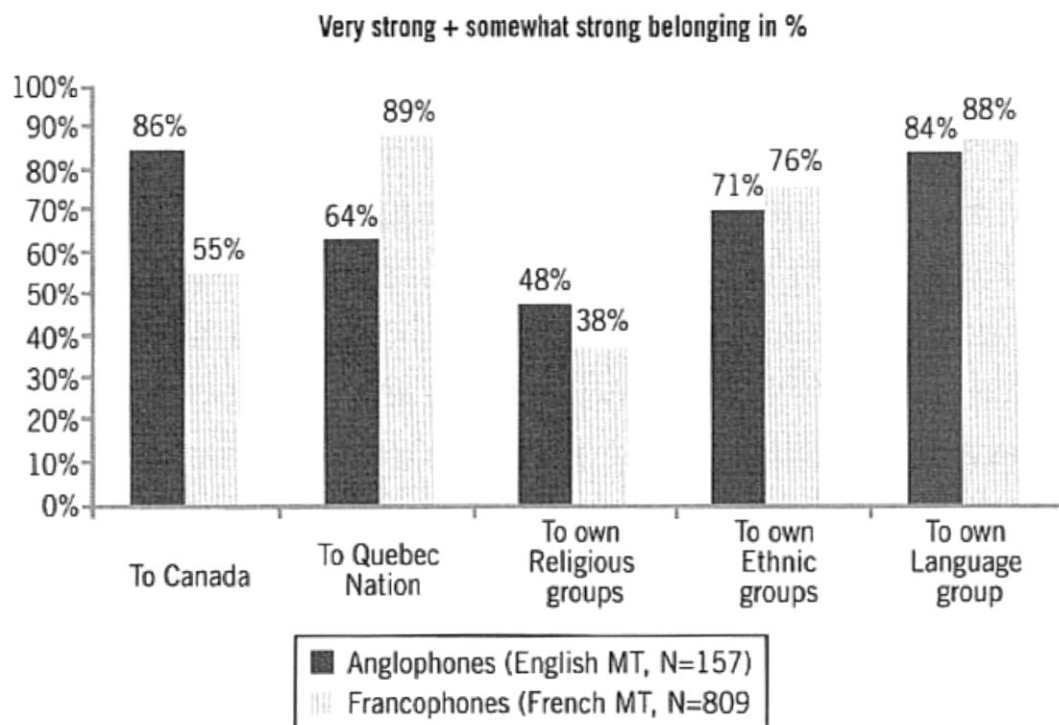
Source : Vieux-Fort et Pilote (2010, 92)

Par ailleurs, le fait de fréquenter l'école anglophone semble créer *de facto* une appartenance à cette communauté; tous les jeunes consultés disaient faire partie de la communauté parce qu'ils fréquentaient l'école de langue anglaise. Certains s'identifiaient à leur communauté anglophone locale; par exemple ils sentaient qu'ils appartenaient à la communauté anglophone de leur village, mais pas nécessairement à celle du Québec. On peut conclure que les institutions locales, comme les écoles, jouent un rôle dans la construction identitaire des jeunes et la reproduction de la communauté. Dans le contexte régional, les écoles anglophones ont le défi additionnel de devoir composer avec une population anglophone très dispersée sur le territoire (Lamarre 2007). Il n'en demeure pas moins que ces écoles sont parfois les seules institutions anglophones encore présentes sur le territoire (Lamarre 2007). Si les écoles anglophones régionales, et on peut penser les organismes communautaires anglophones sont dans une situation semblable, ont une grande responsabilité en termes de vitalité communautaire, le fait de devoir composer avec une population si dispersée peut compromettre cette tâche.

L'identité nationale est un autre terreau fertile pour explorer la multiplicité des identités des anglophones du Québec. La Figure 12 montre que les individus de langue maternelle anglaise

ont plus tendance à s'identifier au Canada, tandis que les francophones ont plus tendance à s'identifier à la nation québécoise. Par contre, quand on demande aux individus s'ils s'identifient à leur religion, leur ethnie ou leur langue, il y a très peu de différence entre les francophones et anglophones (Bourhis 2010). Si l'identification au Canada ou au Québec peut varier entre les deux principales communautés linguistiques, l'importance des critères ethnique, linguistique et religieux est semblable dans les deux groupes. On remarque d'ailleurs que l'ethnie et la langue sont plus importantes dans la construction identitaire que peut l'être la religion, et ce autant chez les anglophones que les francophones.

Figure 12 : Le sentiment d'appartenance à plusieurs identités sociales chez les anglophones et francophones du Québec

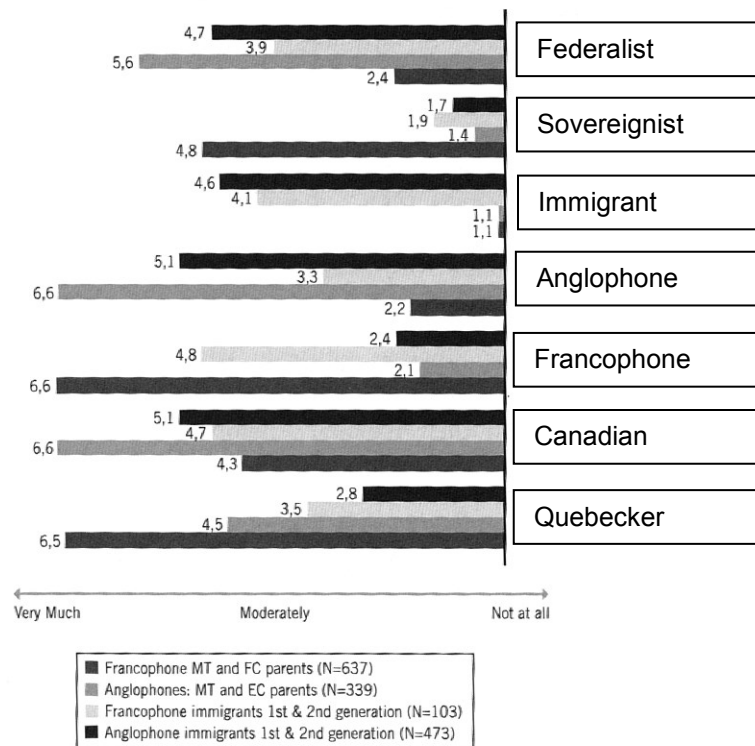


Source : Bourhis (2010, 73); autorisation pour reproduction obtenue par l'éditeur

La Figure 13 montre en profondeur la multiplicité des identités en comparant le degré de différentes identités des jeunes francophones nés au Québec avec des parents de langue maternelle française, des jeunes anglophones nés au Québec avec des parents de langue maternelle anglaise, des jeunes immigrants anglophones (1^{re} ou 2^e génération) et des jeunes immigrants francophones (1^{re} ou 2^e génération) (Bourhis 2010). L'identité canadienne est plus forte chez les jeunes anglophones, avec les trois autres groupes ayant des cotes relativement semblables. Par contre, la différence pour l'identité québécoise est plus prononcée. Elle est plus importante chez les jeunes francophones, modérément importante chez les jeunes

anglophones, et moins importante chez les immigrants, autant francophones qu'anglophones. Pour ce qui est de l'identité linguistique, il n'est pas surprenant que l'identité anglophone soit plus importante chez les jeunes anglophones et les jeunes immigrants anglophones, et qu'inversement l'identité francophone soit plus présente chez les deux groupes de jeunes francophones. Par contre, ce qu'on remarque est que les jeunes anglophones et immigrants anglophones ont quand même une légère identité francophone, avec des cotes de 2,1 et 2,4 respectivement, et que les jeunes francophones et immigrants francophones ont aussi une certaine identité anglophone, avec des cotes de 2,2 et 3,3 respectivement. On remarque que les jeunes immigrants francophones ont une identité anglophone légèrement plus forte que les trois autres groupes ont envers l'identité linguistique inverse que celle de leur langue maternelle ou leur première langue officielle parlée. Ces constats renforcent l'hypothèse de la complexité des identités linguistiques au Québec. Si l'identité anglophone est plus importante chez les jeunes anglophones d'ici et immigrants, elle est aussi présente chez les groupes francophones, et ce un peu plus chez les immigrants francophones que les francophones nés ici de parents francophones.

Figure 13 : Identités multiples des étudiants de niveau collégial de Montréal



Source : Bourhis (2010, 74); adapté par l'auteur; autorisation pour reproduction obtenue par l'éditeur

Bien que la migration interprovinciale des anglophones du Québec se soit stabilisée depuis la Révolution tranquille, le phénomène demeure et il est toujours bien présent dans l'imaginaire de cette communauté (Radice 2000). Magnan (2004) a fait une recension des écrits sur la migration interprovinciale des Anglo-Québécois et fait ressortir cinq principales catégories de facteurs de migration : linguistiques, culturels, politiques et législatifs, économiques et liés au réseau social et à la socialisation. Les facteurs linguistiques tournent autour de trois axes : la langue maternelle, les compétences linguistiques en français et le désir de vivre dans un lieu avec une concentration de personnes et services anglophones. Les facteurs culturels sont l'identité ethnique, le climat culturel actuel et l'enracinement au Québec. La question du climat culturel fait référence au choc des cultures qui caractérise le Québec et au sentiment de ne pas être accepté au sein de la majorité. La question de l'enracinement fait référence au niveau d'enracinement au Québec, qui est plus faible chez le groupe anglophone, qu'on mesure par le lieu de naissance de l'individu ou de ses parents. Le contexte politique et législatif peut aussi expliquer la migration; certains chercheurs ont observé une augmentation de l'émigration des Anglo-Québécois en période de changements politiques importants. Le désir d'améliorer sa situation économique explique lui aussi le désir de migrer. En ce sens, les motivations de

migration des anglophones du Québec peuvent se rapprocher de ceux de personnes provenant d'autres pays, ou même de la majorité francophone au Québec. Enfin, les facteurs liés au réseau et à la socialisation font référence au fait d'avoir de la parenté ou des connaissances dans une autre province canadienne, ou au manque d'un réseau social au Québec. Ces facteurs liés au réseau social semblent être secondaires dans la justification de la migration.

Le Groupe de recherche sur la migration des jeunes a mené une étude compréhensive sur la migration des jeunes anglophones entre 20 et 34 ans vivant au Québec en 2004-2005, soit au moment du sondage (Magnan, Gauthier et Côté 2006). L'échantillon était composé de jeunes non migrants, c'est-à-dire n'ayant jamais quitté leur localité d'origine, de migrants intrarégionaux, de migrants interrégionaux, de migrants interprovinciaux et de migrants internationaux. Les principaux motifs évoqués par les jeunes anglophones pour justifier un départ de leur lieu d'origine sont : pour vivre leur vie (75,7 %), pour améliorer leurs perspectives d'avenir (73,7 %), pour avoir une bonne qualité de vie (69,2 %) et pour poursuivre des études (56,9 %). Des motifs reliés au contexte économique et au travail ont aussi été évoqués, mais dans une moindre mesure, soit par 38,3 % et 34,5 % des jeunes respectivement (Magnan, Gauthier et Côté 2006). Chez la population jeune québécoise en général, ce sont les mêmes quatre motifs qui ont eu le plus haut score : pour vivre sa vie (79,1 %), pour améliorer leurs perspectives d'avenir (60,6 %), pour avoir une bonne qualité de vie (54,9 %) et pour poursuivre des études (54,1 %). Chez la population générale, le travail et un meilleur contexte économique ont été sélectionnés par 28,4 % et 18,7 % des jeunes respectivement (Gauthier et al. 2006). Ces résultats indiquent que les motifs pour une première migration sont relativement semblables chez les jeunes anglophones que chez la population jeune en général.

Le désir de retourner dans leur région ou leur localité d'origine est bien présent chez la majorité des jeunes migrants anglophones au Québec. Le Tableau 6 indique que dans toutes les catégories de migrants, la majorité songeait à un éventuel retour à sa localité d'origine, sauf les migrants interrégionaux, où la proportion est de 49,3 %. Chez les migrants anglophones entrants au Québec, provenant des autres provinces canadiennes ou de l'international, ce sont 58,9 % et 55,5 % respectivement qui songent à un retour éventuel, ce qui indique que « plutôt qu'une installation définitive, leur migration au Québec ne constituerait peut-être qu'une étape dans leur parcours migratoire » (Magnan, Gauthier et Côté 2006, 36). Dans le contexte bas-laurentien, l'organisme HLSL signale qu'il observe une croissance de la population anglophone dans les villes de Rivière-du-Loup et de Rimouski; l'hypothèse étant que ces villes ont des secteurs d'activité précis qui attirent des travailleurs anglophones de l'extérieur de la région,

mais aussi de l'extérieur de la province et du pays. Les données de Magnan, Gauthier et Côté (2006) laissent entendre qu'on ne peut pas dépendre sur ces nouveaux arrivants, surtout de l'extérieur de la province, pour fortifier la vitalité démographique des communautés anglophones, car leur passage au Québec risque d'être temporaire. Enfin, le Tableau 7 montre que les motifs d'un retour éventuel des jeunes anglophones dans leur localité d'origine peuvent varier selon l'âge. La question de la qualité de vie semble être pertinente à n'importe quel âge. Par contre, le désir d'avoir une maison à eux et de gagner leur vie diminue avec l'âge, et celui de se rapprocher des parents est bien présent chez les 20-24 ans, diminue chez les 25-29 ans et augmente encore chez les 30-34 ans. On peut penser que les jeunes en âge de s'établir réfléchissent plus sérieusement à le faire plus proche de leurs parents. Encore une fois, rien ne laisse entendre que ces motifs soient considérablement différents de ceux de la majorité francophone. En bref, cette recherche quantitative du début des années 2000 ne semble pas faire ressortir de majeures différences entre la migration et rétention des jeunes anglophones et francophones.

Tableau 6 : Retour éventuel des jeunes anglophones au lieu d'origine selon le profil de migration, 2004-2005 (en %)

Retour éventuel?	Profil migratoire			
	Migrant intrarégional	Migrant interrégional	Migrant interprovincial entrant	Migrant international entrant
Oui	63,2	49,3	58,9	55,5
Non	36,8	44,0	35,6	38,7
Peut-être	-	6,7	5,5	5,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : Magnan, Gauthier et Côté (2006)

Tableau 7 : Motifs des jeunes anglophones d'un retour éventuel au lieu d'origine selon l'âge, 2004-2005 (en %)

Motif	Âge		
	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans
Pour avoir une bonne qualité de vie	87,0	86,8	81,9
Pour se rapprocher de leurs parents	81,8	63,8	75,3
Pour avoir une maison à eux	78,2	64,7	67,7
Pour gagner leur vie	72,2	71,2	66,7

Source : Magnan, Gauthier et Côté (2006)

La vitalité est une préoccupation centrale des communautés d'expression anglaise au Québec, une étude exclusivement démographique ne fait que cacher la complexité réelle de la vitalité. Si

le fait démographique ressort dans les données migratoires des jeunes, une étude plus subjective de la migration permet de l'expliquer, et ouvre la porte à une intervention possible. Dans un contexte de minorité linguistique, en plus du fait démographique, la vitalité mobilise aussi l'idée d'appui des institutions, d'autonomie culturelle, de perception des individus, d'identité, de sentiment d'appartenance, de localité, etc. Le fait communautaire anglophone en soi dépend de ces facteurs. L'individu et la communauté, quoique parfois aux antipodes, sont les deux acteurs centraux dans une telle approche. Comment se manifeste alors cette relation? Quelle forme prend la communauté, et comment la définir?

Références bibliographiques de la revue de littérature

- Bouchard, Pierre et Richard Y. Bourhis. 2002. « Introduction : la Charte de la langue française. Bilan, enjeux et perspectives. » *Revue d'aménagement linguistique* (numéro spécial : L'aménagement linguistique au Québec : 25 ans d'application de la Charte de la langue française): 9-16.
- Bourhis, Richard Y. 1984. « Introduction: Language policies in multilingual settings. » In *Conflict and Language Planning in Quebec*, sous la dir. de Richard Bourhis, 1-28. Clevedon: Multilingual Matters.
- . 2010. « Multiple Identities and Social Cohesion in Quebec: Implications for Quebec English Speaking Communities. » *Diversité canadienne* 8 (2): 72-77.
- Caldwell, Gary. 1994. *La Question du Québec anglais*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- . 2002. « La Charte de la langue française vue par les anglophones. » *Revue d'aménagement linguistique* (numéro spécial : L'aménagement linguistique au Québec : 25 ans d'application de la Charte de la langue française): 27-34.
- Caldwell, Gary et Éric Waddell. 1982. *The English of Quebec. From Majority to Minority Status*. Québec: Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Gauthier, Madeleine, Patrice LeBlanc, Frédéric Deschenaux, Serge Côté, Camil Girard, Claude Laflamme, Marie-Odile Magnan et Marc Molgat. 2006. *La migration des jeunes au Québec. Rapport national d'un sondage 2004-2005 auprès des 20-34 ans du Québec*. Montréal: Observatoire Jeunes et société, Institut national de recherche scientifique, Urbanisation, Culture et Société.
- Gérin-Lajoie, Diane. 2014. « Identité et sentiment d'appartenance chez les jeunes anglophones de Montréal. » *Recherches sociographiques* 55 (3): 467-484.
- Helly, Denise. 2002. « La question linguistique et le statut des allophones et des anglophones au Québec. » *Revue d'aménagement linguistique* (numéro spécial : L'aménagement linguistique au Québec : 25 ans d'application de la Charte de la langue française): 37-49.
- HLSSL Heritage Lower Saint Lawrence. 2016. *Heritage Lower Saint Lawrence*. <http://heritagelsl.ca/about-hlssl/>.

- Jedwab, Jack. 2010. « The Deeper Diversity of Quebec's English-Speaking Community: A Portrait of Quebec's Ethnocultural and Ethnoracial Anglophones. » *Diversité canadienne* 8 (2): 6-11.
- Lamarre, Patricia. 2007. « Anglo-Quebec today: looking at community and schooling issues. » *International Journal of the Sociology of Language* (185): 109-132.
- Lijphart, Arend. 2014. « La négociation dans les démocraties majoritaires et de consensus. » *Négociations* 1 (21): 13-19.
- Magnan, Marie-Odile. 2004. *"To stay or not to stay" : migrations des jeunes anglo-québécois. Revue de la littérature*. Montréal: Institut national de recherche scientifique, Urbanisation, Culture et Société.
- . 2008. « Identité et rétention chez les anglophones de Québec : un changement générationnel. » *Recherches sociographiques* 49 (1): 69-86.
- Magnan, Marie-Odile, Madeleine Gauthier et Serge Côté. 2006. *La migration des jeunes au Québec. Résultat d'un sondage auprès des anglophones de 20-34 ans*. Montréal: Observatoire Jeunes et société, Institut national de recherche scientifique, Urbanisation, Culture et Société.
- Magnan, Marie-Odile et Patricia Lamarre. 2013. « Être jeune et anglophone dans un Québec pluraliste. » *Vivre ensemble* 21 (71): 1-5.
- Mathewson Baylis, Samuel. 1928. *Enchanting Metis*. Montréal: Samuel Matthewson Baylis.
- OLSPB Official Languages Support Programs Branch. 2011. *A Portrait of the English-speaking Communities in Québec*. Gatineau: Canadian Heritage.
- Radice, Martha. 2000. *Feeling comfortable? Les Anglo-Montréalais et leur ville*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Rudin, Ronald. 1985. *The Forgotten Quebecers. A History of English-Speaking Quebec, 1759-1980*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Sharples Baldwin, Alice. [1960] 2012. *Metis: wee Scotland of the Gaspé* (3^e éd. rév.). Métis-sur-Mer: Heritage Lower Saint Lawrence.
- Statistique Canada. 2016. *Première langue officielle parlée*. Statistique Canada. <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/ref/dict/pop034-fra.cfm>.
- . [2012] 2016. *Recensement de 2011. Profil du recensement*. Statistique Canada. <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>.

———. [2017] 2018. *Recensement de 2016. Profil de recensement*. Statistique Canada.
<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>.

Stevenson, Garth. 1999. *Community Besieged. The Anglophone Minority and the Politics of Quebec*. Kingston et Montréal: McGill-Queen's University Press.

Vieux-Fort, Karine et Annie Pilote. 2010. « Représentations de la communauté anglophone et positionnements identitaires chez des jeunes scolarisés en anglais à Québec : explorations méthodologiques. » *GLOTTOPOL* (16): 81-99.

ANNEXE 2 : TABLEAU DESCRIPTIF DE L'ÉCHANTILLON

ID	Sexe	Âge	Nombre d'années passées au BSL	Langue maternelle	Identité linguistique	Héritage linguistique	Langue maternelle des parents	Langue de scolarisation
01	F	16-17	Toute sa vie	Anglais	Bilingue	Hybride	Les deux	Anglais
02	M	16-17	Toute sa vie	AN et FR	Bilingue	Hybride	Les deux	Français
03	F	16-17	12	Anglais	Bilingue	Hybride	Les deux	Anglais
04	M	16-17	6	Français	Bilingue	Cdn-FR	Français	Principalement FR
05	M	16-17	Toute sa vie	Français	Bilingue	Cdn-FR	Français	Anglais
06	F	22-23	18	Français	Bilingue	Cdn-FR	Français	Anglais
07	M	18-19	Toute sa vie	Français	Bilingue	Cdn-FR	Français	Anglais
08	M	22-23	2	Anglais	Anglophone	Hybride	Les deux	Anglais
09	F	22-23	20	Français	Bilingue	Cdn-FR	Français	Principalement FR
10	M	18-19	15	Anglais	Bilingue	Cdn-AN	Anglais	Principalement FR
11	M	16-17	Toute sa vie	Français	Bilingue	Hybride	Les deux	Principalement FR
12	F	16-17	15	Anglais	Anglophone	Cdn-AN	Anglais	Principalement FR
13	F	20-21	Toute sa vie	Français	Bilingue	Hybride	Les deux	Anglais
14	M	22-23	Toute sa vie	Français	Bilingue	Cdn-FR	Français	Anglais
15	F	20-21	Toute sa vie	Français	Bilingue	Hybride	Les deux	Principalement AN

Légende

Sexe	F	De sexe féminin
	M	De sexe masculin
Langue maternelle	AN et FR	Anglais et français
Héritage linguistique	Cdn-FR	Héritage canadien-français seulement
	Cdn-AN	Héritage canadien-anglais seulement
	Hybride	A des ancêtres canadiens-français et canadiens-anglais
Langue maternelle des parents	Les deux	Un parent dont la langue maternelle est l'anglais, et l'autre dont c'est le français
Langue de scolarisation (du primaire et du secondaire)	Principalement FR	Scolarisé dans les deux langues, mais principalement en français
	Principalement AN	Scolarisé dans les deux langues, mais principalement en anglais

ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE DE SUIVI DES JEUNES ANGLOPHONES ET BILINGUES

2

Please do not
write in the
margin.

SENSE OF BELONGING AND LIFE COURSE

A study on the youth of the Lower Saint Lawrence region

The following survey's purpose is to **gather socio-demographic information on youth aged between 16 and 30 years old and living, or having lived, in the Lower Saint Lawrence region of Quebec**. This document was prepared by Emanuele Lucia, graduate student at the *Institut national de la recherche scientifique – Centre Urbanisation Culture Société* in Montreal, and Mélanie Leblanc of the community organization Heritage Lower Saint Lawrence (HLSL).

All of the information gathered here is strictly confidential and will be used solely for investigative purposes. We ask that you not write your name on this form, so that your responses will remain anonymous and no one will be able to identify you or your answers. The data collected will be used by Emanuele Lucia during the completion of a graduate studies research project and published in his thesis. The data may also be used by HLSL for the purpose of a community portrait or other future projects. The physical copies of this form will ultimately be stored in the offices of HLSL in Métis-sur-Mer, and only be handled by Emanuele Lucia and current or future employees of the organization.

Please read the following questions carefully and answer as honestly and candidly as possible.

Part 1: Origins and migration

1.1 Are you a:

☐ woman☐ man

1.2 How old are you?

_____ years old

1.3 Are you an Aboriginal person; that is, First Nations, Métis or Inuit?

☐ yes☐ no

1.4 Where were you born?

- In Quebec:
- ☐ Bas-Saint-Laurent (Lower Saint Lawrence)
 - ☐ Saguenay–Lac-Saint-Jean
 - ☐ Capitale-Nationale
 - ☐ Mauricie
 - ☐ Estrie
 - ☐ Montréal
 - ☐ Outaouais
 - ☐ Abitibi-Témiscamingue
 - ☐ Côte-Nord
 - ☐ Nord-du-Québec
 - ☐ Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine
 - ☐ Chaudière-Appalaches
 - ☐ Laval
 - ☐ Lanaudière
 - ☐ Laurentides
 - ☐ Montérégie
 - ☐ Centre-du-Québec

In another Canadian province or territory, outside Quebec:

- ☐ Alberta
- ☐ British Columbia
- ☐ Manitoba
- ☐ New Brunswick
- ☐ Newfoundland and Labrador
- ☐ Northwest Territories
- ☐ Nova Scotia
- ☐ Nunavut
- ☐ Ontario
- ☐ Prince Edward Island
- ☐ Saskatchewan
- ☐ Yukon

☐ Outside Canada. Please specify where: _____

1.5 Where do you currently live?

- In Quebec:
- ☐ Bas-Saint-Laurent (Lower Saint Lawrence)
 - ☐ Saguenay–Lac-Saint-Jean
 - ☐ Capitale-Nationale
 - ☐ Mauricie
 - ☐ Estrie
 - ☐ Montréal

- ☐ Outaouais
- ☐ Abitibi-Témiscamingue
- ☐ Côte-Nord
- ☐ Nord-du-Québec
- ☐ Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine
- ☐ Chaudière-Appalaches
- ☐ Laval
- ☐ Lanaudière
- ☐ Laurentides
- ☐ Montérégie
- ☐ Centre-du-Québec

In another Canadian province or territory, outside Quebec:

- ☐ Alberta
- ☐ British Columbia
- ☐ Manitoba
- ☐ New Brunswick
- ☐ Newfoundland and Labrador
- ☐ Northwest Territories
- ☐ Nova Scotia
- ☐ Nunavut
- ☐ Ontario
- ☐ Prince Edward Island
- ☐ Saskatchewan
- ☐ Yukon

☐ Outside Canada. Please specify where: _____

1.6 Where would you consider you've lived the most part of your life? *Please only select ONE answer.*

- In Quebec:
- ☐ Bas-Saint-Laurent (Lower Saint Lawrence)
 - ☐ Saguenay-Lac-Saint-Jean
 - ☐ Capitale-Nationale
 - ☐ Mauricie
 - ☐ Estrie
 - ☐ Montréal
 - ☐ Outaouais
 - ☐ Abitibi-Témiscamingue
 - ☐ Côte-Nord
 - ☐ Nord-du-Québec
 - ☐ Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine
 - ☐ Chaudière-Appalaches
 - ☐ Laval
 - ☐ Lanaudière
 - ☐ Laurentides
 - ☐ Montérégie
 - ☐ Centre-du-Québec

In another Canadian province or territory, outside Quebec:

- ☐ Alberta
- ☐ British Columbia
- ☐ Manitoba
- ☐ New Brunswick
- ☐ Newfoundland and Labrador
- ☐ Northwest Territories
- ☐ Nova Scotia

- ☐ Nunavut
☐ Ontario
☐ Prince Edward Island
☐ Saskatchewan
☐ Yukon

☐ Outside Canada. Please specify where: _____

1.7 In total, since your birth, how many years have you lived in the Lower Saint Lawrence (Bas-Saint-Laurent) region?

_____ years

1.8 Have you lived anywhere else for 6 months or more?

☐ yes ☐ no

1.9 If yes, where? *Please select ALL the places that apply, that you haven't mentioned above.*

- In Quebec:
- ☐ Bas-Saint-Laurent (Lower Saint Lawrence)
 - ☐ Saguenay–Lac-Saint-Jean
 - ☐ Capitale-Nationale
 - ☐ Mauricie
 - ☐ Estrie
 - ☐ Montréal
 - ☐ Outaouais
 - ☐ Abitibi-Témiscamingue
 - ☐ Côte-Nord
 - ☐ Nord-du-Québec
 - ☐ Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine
 - ☐ Chaudière-Appalaches
 - ☐ Laval
 - ☐ Lanaudière
 - ☐ Laurentides
 - ☐ Montérégie
 - ☐ Centre-du-Québec

In another Canadian province or territory, outside Quebec:

- ☐ Alberta
- ☐ British Columbia
- ☐ Manitoba
- ☐ New Brunswick
- ☐ Newfoundland and Labrador
- ☐ Northwest Territories
- ☐ Nova Scotia
- ☐ Nunavut
- ☐ Ontario
- ☐ Prince Edward Island
- ☐ Saskatchewan
- ☐ Yukon

☐ Outside Canada. Please specify where: _____

1.10 Where were your parents born?

Please keep in mind that for the purpose of this survey, a parent or parents are those who were legally responsible for you during the greater part of your childhood, whether they be your biological or adoptive parents or your legal guardians.

*For all questions referring to parents, there will be a section for a 1st parent and for a 2nd parent. Make sure that for all questions referring to parents, **the 1st parent refers to the same parent everywhere, and so on for the 2nd parent.** For example, if for the following question your 1st parent is your biological mother, be sure that for all other questions your 1st parent is also your biological mother. If you consider that you have only one parent, do not fill out the part reserved for a 2nd parent.*

1st parent

- In Quebec:
- ☐ Bas-Saint-Laurent (Lower Saint Lawrence)
 - ☐ Saguenay–Lac-Saint-Jean
 - ☐ Capitale-Nationale
 - ☐ Mauricie
 - ☐ Estrie
 - ☐ Montréal
 - ☐ Outaouais
 - ☐ Abitibi-Témiscamingue
 - ☐ Côte-Nord
 - ☐ Nord-du-Québec
 - ☐ Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine
 - ☐ Chaudière-Appalaches
 - ☐ Laval
 - ☐ Lanaudière
 - ☐ Laurentides
 - ☐ Montérégie
 - ☐ Centre-du-Québec

In another Canadian province or territory, outside Quebec:

- ☐ Alberta
- ☐ British Columbia
- ☐ Manitoba
- ☐ New Brunswick
- ☐ Newfoundland and Labrador
- ☐ Northwest Territories
- ☐ Nova Scotia
- ☐ Nunavut
- ☐ Ontario
- ☐ Prince Edward Island
- ☐ Saskatchewan
- ☐ Yukon

☐ Outside Canada. Please specify where: _____

2nd parent

- In Quebec:
- ☐ Bas-Saint-Laurent (Lower Saint Lawrence)
 - ☐ Saguenay–Lac-Saint-Jean
 - ☐ Capitale-Nationale
 - ☐ Mauricie
 - ☐ Estrie
 - ☐ Montréal
 - ☐ Outaouais

- ☐ Abitibi-Témiscamingue
☐ Côte-Nord
☐ Nord-du-Québec
☐ Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine
☐ Chaudière-Appalaches
☐ Laval
☐ Lanaudière
☐ Laurentides
☐ Montérégie
☐ Centre-du-Québec

In another Canadian province or territory, outside Quebec:

- ☐ Alberta
☐ British Columbia
☐ Manitoba
☐ New Brunswick
☐ Newfoundland and Labrador
☐ Northwest Territories
☐ Nova Scotia
☐ Nunavut
☐ Ontario
☐ Prince Edward Island
☐ Saskatchewan
☐ Yukon

☐ Outside Canada. Please specify where: _____

Part 2: Language

2.1 What is your mother tongue, meaning the first language that you learned and still speak today? *Please only select only ONE answer.*

- ☐ English
☐ French
☐ Another language, please specify which one: _____

2.2 What OTHER languages do you understand and speak? *Please select ALL the answers that apply.* Next, circle the level, in parentheses, that best describes your proficiency in all the other languages that you understand or speak. *Please only select ONE level of proficiency for each language.*

- ☐ English (Basic - Intermediate - Fluent)
☐ French (Basic - Intermediate - Fluent)
☐ Other spoken languages, please specify which one or which ones:
 _____ (Basic - Intermediate - Fluent)
 _____ (Basic - Intermediate - Fluent)

2.3 Which of these options best describes your identity in terms of language? *Please only select ONE answer.*

- ☐ Anglophone
☐ Francophone
☐ Bilingual
☐ Allophone (whose mother tongue is neither English nor French)
☐ Other identity, please specify: _____

2.4 What is your parents' mother tongue? *Please only select ONE answer for each parent.*

1st parent

- ☐ English
☐ French
☐ Another language, please specify which one: _____

2nd parent

- ☐ English
☐ French
☐ Another language, please specify which one: _____

2.5 What OTHER languages do your parents understand and speak? *Please select ALL the answers that apply for both parents.*

1st parent

- ☐ English
☐ French
☐ Other spoken languages, please specify which one or which ones:

2nd parent

- ☐ English
☐ French
☐ Other spoken languages, please specify which one or which ones:

Part 3: Education and work

3.1 Which of the following statements best describes your main occupation right now?
Please only select ONE answer. For example, if you are a student but also a worker, please only select the one that you consider to be your main occupation right now.

- ☐ I am currently a student. *Go straight to page 8, and only answer the questions on pages 8 through 10.*
☐ I am currently employed. *Go straight to page 11, and only answer the questions on pages 11 through 14.*
☐ I am currently unemployed and looking for work. *Go straight to page 15, and only answer the questions on pages 15 through 19.*
☐ None of the above statements properly describe my current situation. *Go straight to page 20, and only answer the questions on pages 20 through 22.*

ONLY ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS IF YOU ANSWERED THAT YOU ARE CURRENTLY A STUDENT FOR QUESTION 3.1.

3.2 Are you currently considered a full-time student?

☐ yes ☐ no

3.3 What diploma of certificate will your current studies procure you? *Please only select ONE answer.*

- ☐ Secondary School Diploma (DES), *go straight to question 3.5.*
- ☐ Vocational training (for example a trade), including Diploma of Vocational Studies (DEP), Attestation of Vocational Specialization (ASP), and Skills Training Certificate (AEP)
- ☐ A 2-year pre-university Diploma of College Studies (DEC)
- ☐ A 3-year technical training Diploma of College Studies (DEC) or an Attestation of College Studies (AEC)
- ☐ Bachelor's Degree or university level Certificate
- ☐ Master's Degree, Graduate Diploma or Graduate Certificate
- ☐ Doctorate or Post-Doctoral Degree

3.4 What category best describes the occupation that your current program of studies is preparing you for? *Please select only ONE answer.*

- ☐ Management occupations (including senior and middle management and management in retail)
- ☐ Business, finance or administration occupations
- ☐ Natural and applied sciences or related occupations
- ☐ Health occupations
- ☐ Occupations in education, law or social, community or government services
- ☐ Occupations in art, culture, recreation or sports
- ☐ Sales or services occupations
- ☐ Trades, transport or equipment operators or related occupations
- ☐ Natural resources, agriculture or related production occupations
- ☐ Occupations in manufacturing or utilities

3.5 Where are you currently studying? *Please only select ONE answer.*

- In Quebec:
- ☐ Bas-Saint-Laurent (Lower Saint Lawrence)
 - ☐ Saguenay–Lac-Saint-Jean
 - ☐ Capitale-Nationale
 - ☐ Mauricie
 - ☐ Estrie
 - ☐ Montréal
 - ☐ Outaouais
 - ☐ Abitibi-Témiscamingue
 - ☐ Côte-Nord
 - ☐ Nord-du-Québec
 - ☐ Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine
 - ☐ Chaudière-Appalaches
 - ☐ Laval
 - ☐ Lanaudière
 - ☐ Laurentides
 - ☐ Montérégie
 - ☐ Centre-du-Québec

In another Canadian province or territory, outside Quebec:

- ☐ Alberta

- ☐ British Columbia
- ☐ Manitoba
- ☐ New Brunswick
- ☐ Newfoundland and Labrador
- ☐ Northwest Territories
- ☐ Nova Scotia
- ☐ Nunavut
- ☐ Ontario
- ☐ Prince Edward Island
- ☐ Saskatchewan
- ☐ Yukon

☐ Outside Canada. Please specify where: _____

3.6 Have you also studied in any other regions or countries?

- ☐ yes ☐ no

3.7 If yes, which one or which ones? *Please select ALL responses that apply.*

- In Quebec:
- ☐ Bas-Saint-Laurent (Lower Saint Lawrence)
 - ☐ Saguenay–Lac-Saint-Jean
 - ☐ Capitale-Nationale
 - ☐ Mauricie
 - ☐ Estrie
 - ☐ Montréal
 - ☐ Outaouais
 - ☐ Abitibi-Témiscamingue
 - ☐ Côte-Nord
 - ☐ Nord-du-Québec
 - ☐ Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine
 - ☐ Chaudière-Appalaches
 - ☐ Laval
 - ☐ Lanaudière
 - ☐ Laurentides
 - ☐ Montérégie
 - ☐ Centre-du-Québec

In another Canadian province or territory, outside Quebec:

- ☐ Alberta
- ☐ British Columbia
- ☐ Manitoba
- ☐ New Brunswick
- ☐ Newfoundland and Labrador
- ☐ Northwest Territories
- ☐ Nova Scotia
- ☐ Nunavut
- ☐ Ontario
- ☐ Prince Edward Island
- ☐ Saskatchewan
- ☐ Yukon

☐ Outside Canada. Please specify where: _____

3.8 What is the main language of your current studies? *Please select only ONE answer.*

- ☐ English

☐ French

☐ Another language, please specify which one: _____

3.9 Was language of study a factor that you took into consideration when choosing a school?

☐ yes

☐ no

This is the end of the survey.

ONLY ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS IF YOU ANSWERED THAT YOU ARE CURRENTLY EMPLOYED FOR QUESTION 3.1.

3.10 On average, how many hours do you work per week?

- ☐ 14 hours or less
☐ Between 15 and 29 hours
☐ 30 hours or more

3.11 What is the highest level of education that you have completed? *Please only select ONE answer.*

- ☐ Less than Secondary School Diploma (DES), *go straight to question 3.13.*
☐ Secondary School Diploma (DES), *go straight to question 3.13.*
☐ Vocational training (for example a trade), including Diploma of Vocational Studies (DEP), Attestation of Vocational Specialization (ASP), and Skills Training Certificate (AEP)
☐ A 2-year pre-university Diploma of College Studies (DEC)
☐ A 3-year technical training Diploma of College Studies (DEC) or an Attestation of College Studies (AEC)
☐ Bachelor's Degree or university level Certificate
☐ Master's Degree, Graduate Diploma or Graduate Certificate
☐ Doctorate or Post-Doctoral Degree

3.12 If you have some **vocational training** or **post-secondary education**, where did you complete it? *Please only select ALL the answers that apply.*

- In Quebec: ☐ Bas-Saint-Laurent (Lower Saint Lawrence)
☐ Saguenay–Lac-Saint-Jean
☐ Capitale-Nationale
☐ Mauricie
☐ Estrie
☐ Montréal
☐ Outaouais
☐ Abitibi-Témiscamingue
☐ Côte-Nord
☐ Nord-du-Québec
☐ Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine
☐ Chaudière-Appalaches
☐ Laval
☐ Lanaudière
☐ Laurentides
☐ Montérégie
☐ Centre-du-Québec

In another Canadian province or territory, outside Quebec:

- ☐ Alberta
☐ British Columbia
☐ Manitoba
☐ New Brunswick
☐ Newfoundland and Labrador
☐ Northwest Territories
☐ Nova Scotia
☐ Nunavut
☐ Ontario
☐ Prince Edward Island
☐ Saskatchewan

☐ Yukon

☐ Outside Canada. Please specify where: _____

3.13 If you have some **vocational training** or **post-secondary education**, in what languages were those studies? *Please only select ALL the answers that apply.*

☐ English

☐ French

☐ Another language, please specify which one: _____

3.14 Was language of study a factor that you took into consideration when choosing a school?

☐ yes

☐ no

3.15 How would you qualify your current work status? *Please select ONE answer.*

☐ An employee

☐ Self-employed (either a business owner or an independent worker)

☐ An intern or a trainee

3.16 What category best describes your current occupation? *Please only select ONE answer.*

☐ Management occupations (including senior and middle management and management in retail)

☐ Business, finance or administration occupations

☐ Natural and applied sciences or related occupations

☐ Health occupations

☐ Occupations in education, law or social, community or government services

☐ Occupations in art, culture, recreation or sports

☐ Sales or services occupations

☐ Trades, transport or equipment operators or related occupations

☐ Natural resources, agriculture or related production occupations

☐ Occupations in manufacturing or utilities

3.17 What region or regions do you currently work in? *Please select ALL the answers that apply.*

In Quebec: ☐ Bas-Saint-Laurent (Lower Saint Lawrence)

☐ Saguenay–Lac-Saint-Jean

☐ Capitale-Nationale

☐ Mauricie

☐ Estrie

☐ Montréal

☐ Outaouais

☐ Abitibi-Témiscamingue

☐ Côte-Nord

☐ Nord-du-Québec

☐ Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine

☐ Chaudière-Appalaches

☐ Laval

☐ Lanaudière

☐ Laurentides

☐ Montérégie

☐ Centre-du-Québec

In another Canadian province or territory, outside Quebec:

- ☐ Alberta
- ☐ British Columbia
- ☐ Manitoba
- ☐ New Brunswick
- ☐ Newfoundland and Labrador
- ☐ Northwest Territories
- ☐ Nova Scotia
- ☐ Nunavut
- ☐ Ontario
- ☐ Prince Edward Island
- ☐ Saskatchewan
- ☐ Yukon

☐ Outside Canada. Please specify where: _____

3.18 What language or languages do you use at work? *Please ALL the answers that apply.*

- ☐ English
- ☐ French
- ☐ Another language, please specify which one: _____

3.19 Was language used at work a factor that you took into consideration when choosing a place to work?

- ☐ yes ☐ no

3.20 Have you also worked in any other regions or countries before your current employment?

- ☐ yes ☐ no (*If you've answered no, this is the end of the survey.*)

3.21 If yes, which one or which ones? *Please select ALL the responses that apply.*

- In Quebec:
- ☐ Bas-Saint-Laurent (Lower Saint Lawrence)
 - ☐ Saguenay–Lac-Saint-Jean
 - ☐ Capitale-Nationale
 - ☐ Mauricie
 - ☐ Estrie
 - ☐ Montréal
 - ☐ Outaouais
 - ☐ Abitibi-Témiscamingue
 - ☐ Côte-Nord
 - ☐ Nord-du-Québec
 - ☐ Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine
 - ☐ Chaudière-Appalaches
 - ☐ Laval
 - ☐ Lanaudière
 - ☐ Laurentides
 - ☐ Montérégie
 - ☐ Centre-du-Québec

In another Canadian province or territory, outside Quebec:

- ☐ Alberta
- ☐ British Columbia
- ☐ Manitoba
- ☐ New Brunswick
- ☐ Newfoundland and Labrador

- ☐ Northwest Territories
- ☐ Nova Scotia
- ☐ Nunavut
- ☐ Ontario
- ☐ Prince Edward Island
- ☐ Saskatchewan
- ☐ Yukon

☐ Outside Canada. Please specify where: _____

This is the end of the survey.

**ONLY ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS IF YOU ANSWERED THAT
YOU ARE CURRENTLY UNEMPLOYED AND LOOKING FOR WORK FOR
QUESTION 3.1.**

3.22 What is the highest level of education that you have completed? *Please only select ONE answer.*

- ☐ Less than Secondary School Diploma (DES), *go straight to question 3.24.*
- ☐ Secondary School Diploma (DES), *go straight to question 3.24.*
- ☐ Vocational training (for example a trade), including Diploma of Vocational Studies (DEP), Attestation of Vocational Specialization (ASP), and Skills Training Certificate (AEP)
- ☐ A 2-year pre-university Diploma of College Studies (DEC)
- ☐ A 3-year technical training Diploma of College Studies (DEC) or an Attestation of College Studies (AEC)
- ☐ Bachelor's Degree or university level Certificate
- ☐ Master's Degree, Graduate Diploma or Graduate Certificate
- ☐ Doctorate or Post-Doctoral Degree

3.23 If you have some **vocational training** or **post-secondary education**, where did you complete it? *Please only select ALL the answers that apply.*

- In Quebec:
- ☐ Bas-Saint-Laurent (Lower Saint Lawrence)
 - ☐ Saguenay–Lac-Saint-Jean
 - ☐ Capitale-Nationale
 - ☐ Mauricie
 - ☐ Estrie
 - ☐ Montréal
 - ☐ Outaouais
 - ☐ Abitibi-Témiscamingue
 - ☐ Côte-Nord
 - ☐ Nord-du-Québec
 - ☐ Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine
 - ☐ Chaudière-Appalaches
 - ☐ Laval
 - ☐ Lanaudière
 - ☐ Laurentides
 - ☐ Montérégie
 - ☐ Centre-du-Québec

In another Canadian province or territory, outside Quebec:

- ☐ Alberta
- ☐ British Columbia
- ☐ Manitoba
- ☐ New Brunswick
- ☐ Newfoundland and Labrador
- ☐ Northwest Territories
- ☐ Nova Scotia
- ☐ Nunavut
- ☐ Ontario
- ☐ Prince Edward Island
- ☐ Saskatchewan
- ☐ Yukon

☐ Outside Canada. Please specify where: _____

3.24 If you have some **vocational training** or **post-secondary education**, in what language or languages were those studies? *Please only select ALL the answers that apply.*

- ☐ English
☐ French
☐ Another language, please specify which one: _____

3.25 You are currently looking for work in what field or fields? *Please select ALL answers that apply.*

- ☐ Management occupations (including senior and middle management and management in retail)
☐ Business, finance or administration occupations
☐ Natural and applied sciences or related occupations
☐ Health occupations
☐ Occupations in education, law or social, community or government services
☐ Occupations in art, culture, recreation or sports
☐ Sales or services occupations
☐ Trades, transport or equipment operators or related occupations
☐ Natural resources, agriculture or related production occupations
☐ Occupations in manufacturing or utilities

3.26 In what region or regions are you looking for work? *Please select ALL answers that apply.*

- In Quebec:
- ☐ Bas-Saint-Laurent (Lower Saint Lawrence)
 - ☐ Saguenay–Lac-Saint-Jean
 - ☐ Capitale-Nationale
 - ☐ Mauricie
 - ☐ Estrie
 - ☐ Montréal
 - ☐ Outaouais
 - ☐ Abitibi-Témiscamingue
 - ☐ Côte-Nord
 - ☐ Nord-du-Québec
 - ☐ Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine
 - ☐ Chaudière-Appalaches
 - ☐ Laval
 - ☐ Lanaudière
 - ☐ Laurentides
 - ☐ Montérégie
 - ☐ Centre-du-Québec

In another Canadian province or territory, outside Quebec:

- ☐ Alberta
- ☐ British Columbia
- ☐ Manitoba
- ☐ New Brunswick
- ☐ Newfoundland and Labrador
- ☐ Northwest Territories
- ☐ Nova Scotia
- ☐ Nunavut
- ☐ Ontario
- ☐ Prince Edward Island
- ☐ Saskatchewan
- ☐ Yukon

☐ Outside Canada. Please specify where: _____

3.27 Is language used at work a factor that you take into consideration when looking a future place of work?

☐ yes ☐ no

3.28 Have you worked in the past 12 months?

☐ yes ☐ no (If you've answered no, go straight to question 3.34.)

3.29 Thinking of **your most recent employment**, how many hours did you work on average per week?

☐ 14 hours or less
☐ Between 15 and 29 hours
☐ 30 hours or more

3.30 Thinking of **your most recent employment**, how would you qualify your work status? Please select ONE answer.

☐ An employee
☐ Self-employed (either a business owner or an independent worker)
☐ An intern or a trainee

3.31 Thinking of **your most recent employment**, what category best describes your occupation? Please only select ONE answer.

☐ Management occupations (including senior and middle management and management in retail)
☐ Business, finance or administration occupations
☐ Natural and applied sciences or related occupations
☐ Health occupations
☐ Occupations in education, law or social, community or government services
☐ Occupations in art, culture, recreation or sports
☐ Sales or services occupations
☐ Trades, transport or equipment operators or related occupations
☐ Natural resources, agriculture or related production occupations
☐ Occupations in manufacturing or utilities

3.32 Thinking of **your most recent employment**, what region or regions did you work in? Please select ALL the answers that apply.

In Quebec: ☐ Bas-Saint-Laurent (Lower Saint Lawrence)
☐ Saguenay–Lac-Saint-Jean
☐ Capitale-Nationale
☐ Mauricie
☐ Estrie
☐ Montréal
☐ Outaouais
☐ Abitibi-Témiscamingue
☐ Côte-Nord
☐ Nord-du-Québec
☐ Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine
☐ Chaudière-Appalaches
☐ Laval
☐ Lanaudière
☐ Laurentides
☐ Montérégie
☐ Centre-du-Québec

In another Canadian province or territory, outside Quebec:

- ☐ Alberta
- ☐ British Columbia
- ☐ Manitoba
- ☐ New Brunswick
- ☐ Newfoundland and Labrador
- ☐ Northwest Territories
- ☐ Nova Scotia
- ☐ Nunavut
- ☐ Ontario
- ☐ Prince Edward Island
- ☐ Saskatchewan
- ☐ Yukon

☐ Outside Canada. Please specify where: _____

3.33 Thinking of **your most recent employment**, what language or languages did you use at work? *Please ALL the answers that apply.*

- ☐ English
- ☐ French
- ☐ Another language, please specify which one: _____

3.34 Have you also worked in any other regions or countries before your most recent employment?

- ☐ yes ☐ no (*If you've answered no, this is the end of the survey.*)

3.35 If yes, which one or which ones? *Please select ALL the responses that apply.*

- In Quebec:
- ☐ Bas-Saint-Laurent (Lower Saint Lawrence)
 - ☐ Saguenay–Lac-Saint-Jean
 - ☐ Capitale-Nationale
 - ☐ Mauricie
 - ☐ Estrie
 - ☐ Montréal
 - ☐ Outaouais
 - ☐ Abitibi-Témiscamingue
 - ☐ Côte-Nord
 - ☐ Nord-du-Québec
 - ☐ Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine
 - ☐ Chaudière-Appalaches
 - ☐ Laval
 - ☐ Lanaudière
 - ☐ Laurentides
 - ☐ Montérégie
 - ☐ Centre-du-Québec

In another Canadian province or territory, outside Quebec:

- ☐ Alberta
- ☐ British Columbia
- ☐ Manitoba
- ☐ New Brunswick
- ☐ Newfoundland and Labrador
- ☐ Northwest Territories
- ☐ Nova Scotia
- ☐ Nunavut

- ☐ Ontario
- ☐ Prince Edward Island
- ☐ Saskatchewan
- ☐ Yukon

☐ Outside Canada. Please specify where: _____

This is the end of the survey.

**ONLY ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS IF YOU ANSWERED THAT
NONE OF THE PROPOSED STATEMENTS FOR QUESTION 3.1 PROPERLY
DESCRIBE YOUR CURRENT SITUATION.**

3.36 Please briefly describe your current situation.

3.37 What is the highest level of education that you have completed? *Please only select ONE answer.*

- ☐ Less than Secondary School Diploma (DES), *go straight to question 3.40.*
- ☐ Secondary School Diploma (DES), *go straight to question 3.40.*
- ☐ Vocational training (for example a trade), including Diploma of Vocational Studies (DEP), Attestation of Vocational Specialization (ASP), and Skills Training Certificate (AEP)
- ☐ A 2-year pre-university Diploma of College Studies (DEC)
- ☐ A 3-year technical training Diploma of College Studies (DEC) or an Attestation of College Studies (AEC)
- ☐ Bachelor's Degree or university level Certificate
- ☐ Master's Degree, Graduate Diploma or Graduate Certificate
- ☐ Doctorate or Post-Doctoral Degree

3.38 If you have some **vocational training** or **post-secondary education**, where did you complete it? *Please only select ALL the answers that apply.*

- In Quebec:
- ☐ Bas-Saint-Laurent (Lower Saint Lawrence)
 - ☐ Saguenay–Lac-Saint-Jean
 - ☐ Capitale-Nationale
 - ☐ Mauricie
 - ☐ Estrie
 - ☐ Montréal
 - ☐ Outaouais
 - ☐ Abitibi-Témiscamingue
 - ☐ Côte-Nord
 - ☐ Nord-du-Québec
 - ☐ Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine
 - ☐ Chaudière-Appalaches
 - ☐ Laval
 - ☐ Lanaudière
 - ☐ Laurentides
 - ☐ Montérégie
 - ☐ Centre-du-Québec

In another Canadian province or territory, outside Quebec:

- ☐ Alberta
- ☐ British Columbia
- ☐ Manitoba
- ☐ New Brunswick
- ☐ Newfoundland and Labrador
- ☐ Northwest Territories
- ☐ Nova Scotia
- ☐ Nunavut
- ☐ Ontario

- ☐ Prince Edward Island
☐ Saskatchewan
☐ Yukon

☐ Outside Canada. Please specify where: _____

3.39 If you have some **vocational training** or **post-secondary education**, in what language or languages were those studies? *Please only select ALL the answers that apply.*

- ☐ English
☐ French
☐ Another language, please specify which one: _____

3.40 Have you worked before?

- ☐ yes ☐ no (*If you've answered no, this is the end of the survey*)

3.41 In what field or fields have you worked in? *Please only select ALL the answers that apply.*

- ☐ Management occupations (including senior and middle management and management in retail)
☐ Business, finance or administration occupations
☐ Natural and applied sciences or related occupations
☐ Health occupations
☐ Occupations in education, law or social, community or government services
☐ Occupations in art, culture, recreation or sports
☐ Sales or services occupations
☐ Trades, transport or equipment operators or related occupations
☐ Natural resources, agriculture or related production occupations
☐ Occupations in manufacturing or utilities

3.42 In what region or regions have you worked in? *Please select ALL the answers that apply.*

- In Quebec: ☐ Bas-Saint-Laurent (Lower Saint Lawrence)
☐ Saguenay-Lac-Saint-Jean
☐ Capitale-Nationale
☐ Mauricie
☐ Estrie
☐ Montréal
☐ Outaouais
☐ Abitibi-Témiscamingue
☐ Côte-Nord
☐ Nord-du-Québec
☐ Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine
☐ Chaudière-Appalaches
☐ Laval
☐ Lanaudière
☐ Laurentides
☐ Montérégie
☐ Centre-du-Québec

In another Canadian province or territory, outside Quebec:

- ☐ Alberta
☐ British Columbia
☐ Manitoba
☐ New Brunswick

- ☐ Newfoundland and Labrador
- ☐ Northwest Territories
- ☐ Nova Scotia
- ☐ Nunavut
- ☐ Ontario
- ☐ Prince Edward Island
- ☐ Saskatchewan
- ☐ Yukon

☐ Outside Canada. Please specify where: _____

3.43 In what language or languages have you worked in? *Please ALL the answers that apply.*

- ☐ English
- ☐ French
- ☐ Another language, please specify which one: _____

3.44 Was language use at work a factor that you took into consideration when choosing a place of work?

☐ yes ☐ no

This is the end of the survey.

THANK YOU FOR TAKING THE TIME TO PARTICIPATE IN THIS RESEARCH PROJECT.

ANNEXE 4 : PRISES D'ÉCRAN DU TABLEUR CRÉÉ POUR HLSL, POUR CONSERVER LES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE

	A	B	C	D	E	F
1	Code ID	Name	E-mail	Phone #	2nd Phone #	Notes
2	1					
3	2					
4	3					
5	4					
6	5					
7	6					
8	7					
9	8					
10	9					

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1	Code ID	Date	Q1.1	Q1.2	Q1.3	Q1.4	Q1.5	Q1.6	Q1.7	Q1.8	Q1.10a	Q1.10b	Q2.1	Q2.2a
2	Code ID	Date	Gender	Age	AboPerson	Born	CurrLiving	LivedMost	YearsBSL	LivedOthReg	1ParentBorn	2ParentBorn	FirstLng	OthLng(Leve
3	1	05/2017												
4	2	05/2017												
5	3	05/2017												
6	4	05/2017												
7	5	05/2017												
8	6	05/2017												
9	7	05/2017												
10	8	05/2017												
11	9	05/2017												
12	10	05/2017												

11	Labels	Description				
12	1ParentBorn	Where 1st parent was born				
13	1ParFirstLng	Mother tongue of 1st parent				
14	1ParOthLng	Other language spoken by 1st parent				
15	2ParentBorn	Where 2nd parent was born				
16	2ParFirstLng	Mother tongue of 2nd parent				
17	2ParOthLng	Other language spoken by 2nd parent				
18	AboPerson	Aboriginal Person				

ANNEXE 5 : AFFICHE DE RECRUTEMENT DES JEUNES



ANNEXE 6 : LETTRE D'INVITATION



Sense of Belonging and Life Course of Youth from the Lower Saint Lawrence Region

Invitation Letter

Dear Lower Saint Lawrence youth,

I am Emanuele Lucia, student at the *Institut national de la recherche scientifique – Centre Urbanisation Culture Société* (INRS-UCS) in Montreal. I am currently conducting interviews as part of a research study to increase our understanding of the sense of belonging and the life course of youth originating from or having lived in the Lower Saint Lawrence (*Bas-Saint-Laurent*) region of Quebec. The purpose of this e-mail is to formally invite to participate in this project as I believe you would be an ideal candidate to offer valuable firsthand information and insight from your own perspective on issues pertaining to youth from your community.

If you are interested and available, I would like to meet with you for approximately one hour or one hour and a half for an interview and to fill up a written questionnaire. Your participation in the project will be completely anonymous and your identity will be kept confidential on all documents or reports published after the project is completed.

There is no compensation for participating in this study. However, your participation will be a valuable addition to our research and findings could lead to giving a greater voice to youth issues.

I hope this introduction has sparked your interest and will ultimately lead to your greatly appreciated participation!

Thank you in advance for considering this proposal,

Emanuele Lucia,
Graduate student in *Pratiques de recherche et action publique*,
INRS-UCS



ANNEXE 7 : LETTRE DE PRÉSENTATION



Information Letter



Sense of Belonging and Life Course of Youth from the Lower Saint Lawrence Region

Dear Lower Saint Lawrence youth,

Here is the information regarding the research project, led by Emanuele Lucia, graduate student at the *Centre Urbanisation Culture Société* of the *Institut national de la recherche scientifique* (INRS-UCS), to which you have recently been invited to take part in. This project is conducted in partnership with Heritage Lower Saint Lawrence, a non-profit organization based in Métis-sur-Mer, Quebec.

The purpose of this document is to inform you of your rights as a participant in this study.

1. The objective of the study is to increase our understanding of the sense of belonging and the life course of youth from the Lower Saint Lawrence (Bas-Saint-Laurent) region of Quebec.

2. Participating in this study would mean taking part in a meeting of one hour. The meeting can be in the offices of Heritage Lower Saint Lawrence, at the Université du Québec à Rimouski, in your home or place of work or study, or in another place mutually agreed upon by the researcher and yourself. A first part of the meeting would consist of filling out a written survey with multiple choice answers, and a second part would take the form of a one-on-one confidential interview with the researcher. Basically, the questions asked will focus on your sense of belonging with the Lower Saint Lawrence region.

The data collected may be used in articles for academic journals, in academic presentations, in a final report, or in the researcher's graduate degree thesis. The hard copy of the written surveys will be given to Heritage Lower Saint Lawrence, who will keep them for up to one year after the end of the project and may use the data stemming from them in institutional publications.

3. Participating offers many advantages. By taking part in this study, you are giving a voice youth from your community and will help us have a better understanding of the different issues facing them. It will also be an opportunity for you to reflect on what you consider to be your community and how that community has or has not benefited you. Ultimately, the results of this study may help create more adequate local policies for youth.

Furthermore, participating will not expose you to any foreseeable risks or prejudice, other than the risks you face in your day-to-day life. The main inconvenient is the time spent filling out the survey and doing the interview.

4. Even after having accepted to take part in this study, you can revoke your decision and withdraw your participation at any time, or simply not answer certain questions, without having to give a reason and without any inconvenience for yourself.

5. The data collected in writing and during the interview will be kept confidential and used in an anonymous manner. No identifying information will figure in the results of the study, which means no one should be able to identify, either directly or indirectly, you or anyone that you have mentioned, and no one should know whether or not you have participated in this study. The interest of this study is in the average

responses of the entire group of participants, which explains why you will not be identified individually in any way in any written reports of this research. Despite our best efforts, it is however possible that you be indirectly identifiable through your characteristics. If for any reason you have any concerns regarding anonymity, please bring it up with the researcher and only participate if you feel completely confident and assured that you will not face any prejudice or risk, despite the possibility that you might be indirectly identified.

6. The hard copy of the written surveys will be given to Heritage Lower Saint Lawrence, who will retain them for up to one year. However, the questionnaires will be coded, so your name or any identifying characteristics will not be given to the organization. If you prefer that the written survey not be given to HLSTL, you can at any time let the researcher know and he will keep the hard copy for himself.

The recording of the interview and any transcript will be kept on secure servers of the INRS-UCS and on the personal computer of the researcher. He is the only person who will have access them, and will destroy the computer files once they are not needed anymore, meaning one year after his final thesis has been handed in. In fact, all files pertaining to this study, whether they be anonymized or not, will be destroyed at the latest one year after the final thesis has been handed in.

You have also been sent two copies of the study's consent form, which we ask that you sign if you agree to take part in this research project. One copy will be for your records and the other for the researcher's. Before signing, you can ask the researcher for more details about the study or for certain clarifications pertaining to the consent form. You can also contact one or both of the thesis supervisors, whose contact information is listed below. Finally, be advised that this study has been approved by the *Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains* of the INRS, but if for any reason you have any concerns or questions that have not been addressed by the researcher or his directors, you can also contact Gilles Sénécal, the president of said committee.

Thank you for participating!

[Redacted Signature]

31-03-2017

Emanuele Lucia,
Graduate Student in *Pratiques de recherche et action publique*,
INRS-UCS

Date

Thesis Supervisors

Julie-Anne Boudreau, Ph. D.
Professor, INRS-UCS

Marco Alberio, Ph. D.
Professor, UQAR

Contact person outside the research project:

Gilles Sénécal, Ph. D.
Président du Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains
INRS

[Redacted Contact Information]

ANNEXE 8 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



Consent Form



Sense of Belonging and Life Course of Youth from the Lower Saint Lawrence Region

I have read and understood the Information Letter presented to me by the researcher.

I have been informed, both orally and in writing, of the objectives of this study, its data collection methods and the terms of my participation.

I have also been made aware of:

- a) what specific steps will be taken by the researcher to protect and ensure the confidentiality of the data collected;
- b) my right to terminate the interview and/or its recording at any time, if I so wish, or to not answer certain questions;
- c) my right, as a voluntary participant in this study, to withdraw my participation at any time with no negative consequences for myself;
- d) my right to contact, if I have any questions whatsoever, the person responsible for this study [REDACTED]

I understand that, even after having accepted to take part in this study, I can revoke my decision and withdraw my participation at any time, or simply not answer certain questions, without having to give a reason and without any inconvenience for myself.

I have been assured that the data collected in writing and during the interview will be kept confidential and used in an anonymous manner. No identifying information will be collected, which means no one will be able to identify my answers, and no one will know whether or not I have participated in the study. However, I am aware that despite all the precautions taken, it is possible that I be indirectly identified. If any, I have addressed my concerns regarding the possibility of being indirectly identified to the researcher and I am confident that I am not facing any particular risk or prejudice.

I allow the main researcher, listed below, to anonymously quote certain excerpts from my interview, for research purposes exclusively.

I hereby agree to participate in this study as it has been outlined in the attached Information Letter

I have signed two copies of this form, one for the researcher's records and one for myself.

Participant's signature _____

Date _____

Emanuele Lucia,
Graduate student in *Pratiques de recherche et action publique*, INRS-UCS
[REDACTED]

This project has been approved by the *Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains* of the INRS as of April 13th 2017.

ANNEXE 9 : GRILLE D'ENTRETIEN

1

Emanuele Lucia, INRS-UCS, April 2017

Sense of Belonging and Trajectories of Youth from the Lower Saint Lawrence Region

INTERVIEW GUIDE

1. Life course

a. Early years of your life

- Where born?
- Where grew up?
- Parents? Family? Extended family?
- Who is EN in family?
- First learned language? Second? Languages at home?

b. Elementary school

- Where? (Metis?)
- Language? At home?
- Who were your friends? Are they from school or from quartier?
- Difference between you/group with others?
- Any ES friends?
- Extra-curricular activities, engagements?

c. High school

- Where? (Metis?)
- Language? At home?
- Who were your friends? Are they from school or from quartier?
 - Network?
- Any ES friends?
- Difference between you/group with others?
- Extra-curricular activities, engagements?
- Job? Language?

d. Post-secondary

- Where?
- Language? At home?
- Who were your friends? Are they from school or from quartier?
 - Network?

Emanuele Lucia, INRS-UCS, April 2017

- Any ES friends?
- Difference between you/group with others?
- Extra-curricular activities, engagements?
- Job? Language?
- e. Career
 - Where? Language?
 - Who were your friends?
 - Difference between you/group with others?
 - Any ES friends?
 - Extra-curricular activities, engagements?
- f. Where do you see yourself in the future (in about 5 years)?
 - Where will you be?
 - In what language?
- g. Local context. Territory.
 - You live in small city? Medium city? Rural area?
 - How do you feel about where you live?
 - Do you think you'll stay? Come back?
 - Do you think your family will stay?
 - How is it different from bigger cities?
 - Do you feel closeness with people?

2. Identity and sense of belonging

- a. If someone were to ask me "Who is ____?", what should I answer them?
 - Where you from?
 - Mother tongue?
 - Ethnicity? Nationality?
 - Professionally?
- b. Identify as Anglo / Bilingual? Why?
- c. Identify with village/region? Why?
- d. Identify as Quebecker? Why?

- e. Identify as Canadian? Why?

3. Community

- a. When I say “COMMUNITY”, what does it make you think of?
 - Examples of community
- b. Summary, what does a “COMMUNITY” mean to you?
 - Physical / virtual?
 - Network of people? People from school that are now all over?
 - Similarities between people?
 - Interests?
 - Common heritage / history?
 - Ethnicity?
 - Culture (arts, values, community life, religion, etc.)
- c. What communities do you feel you’re part of?
- d. Describe them?
 - Language?
 - Village / city?
 - Province / country?
 - Hobbies / sports / cultural activities?
 - Support system?
- e. Differences between your community(ies) and others?
- f. Is there an ESC in LSL?
 - Describe it.
 - Who is part of it? What language do they speak?
 - Where are they in LSL? Rural folks? Summer folks?
 - Are they old? Young?
 - New in region? Heritage?
 - Are you part of ESC?
- g. Is there ESC in Quebec?
 - LSL ESC connected to QC ESC?

- Difference between QC ESC and LSL ESC?
 - People?
 - Networks? Closeness?
 - Services?
 - Vital?
 - Heritage?
- Are you part of QC ESC?

4. Resources and capital

- a. Any benefits from being English-speaker? Speaking EN.
 - Influenced getting a job or where you went to school?
 - Socially (inclusion, etc.)?
 - Institutionally (services and government)?
 - Culturally / loisirs and sports?
- b. Any benefits from ESC in LSL? Contacts.
 - School / professionally / economically?
 - Socially (inclusion, etc.)?
 - Institutionally (services and government)?
 - Culturally / loisirs and sports?
- c. Any benefits from living in territory? Smallness.
 - School / professionally / economically?
 - Socially (inclusion, etc.)?
 - Institutionally (services and government)?
 - Culturally / loisirs and sports?
- d. What activities do you do now? What do you do in your spare time?

❖ Do you know anyone else who would want to participate?

ANNEXE 10 : GRILLE D'ANALYSE

1

Entretien #

1. Life story and family

Transition	
Where did you move?	
Family	

2. MBS

Life in school	
School and ESC	

3. ESC

Description of Metis community / school cmmt	
Description of tourist community	
Description of other community or in general	
Vitality	
Activities	
Connectedness (w/ outside communities or w/in)	
Conflicts w/ FR cmmt	
Differences b/w EN and FR ppl	

Entretien #

4. Place in ESC / network

Place in ESC, identity	
Connected / network of EN or FR ppl	

5. Identity

Identity : Language	
Nationality/ethnicity	
What's part of that identity or perception?	

6. Territory

Where are you from?	
Perceived territory	
Perceived outside BSL	

7. Where do you see yourself?

Living where	
Professionnaly	
Language in general	
Language and benefits	
Parents, family	

ANNEXE 11 : DIAPOSITIVES DE LA PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE AU CONSEIL D'ADMINISTRATION DE LA *METIS BEACH SCHOOL*

**THE ENGLISH-SPEAKING
COMMUNITY OF THE LOWER SAINT
LAWRENCE...**

THROUGH THE EYES OF ITS YOUTH

Emanuele Lucia
INRS – UCS
March 2018

• **CONTEXT OF THE PROJECT** •



- Master's degree in "Knowledge Mobilization"
- Focused on training professionals who can bring together **research practices** and public or community **action**
- Research developed in partnership with HLSL

• **CONTEXT OF THE PROJECT** •

HLSL's main goal: work towards building a viable and durable ESC in the LSL
... through it's youth.

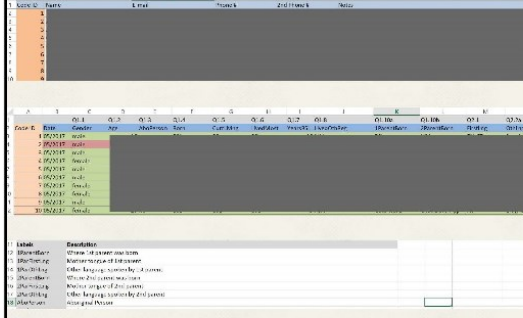
STEP 1

Develop a tool that can be used to monitor youth migration and measure, to a certain extent, linguistic identity and sense of belonging.

STEP 2

Conduct interviews in order to collect qualitative data, so to better understand how youth perceive the ESC and to what extent they feel they belong.

• **YOUTH QUESTIONNAIRE** •



• **ENGLISH IN QUEBEC** •

Confederation

- Shared power
- Consensus
- Two solitudes
- Nationalist approach: focused on ethnicity and culture



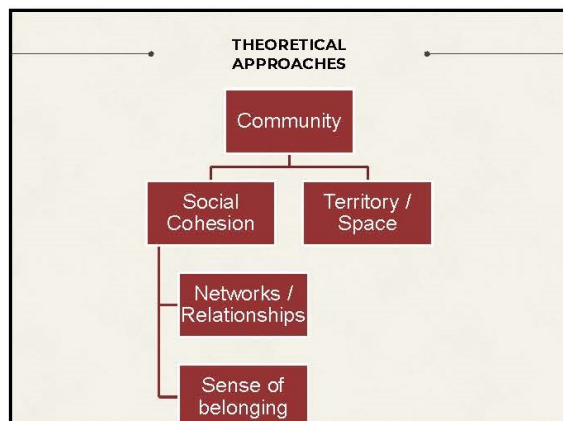
Quiet Revolution

- Power in the hands of the majority group
- Neoliberal approach: identity focused of language

• **ENGLISH IN QUEBEC** •

Today...

- General acceptance of language regulation in Quebec
- Differences persist between Montreal and other non-metropolitan ESCs
- ESCs are very diverse, quest for alternate ways to measure them
- In the LSL, in 2011, the ESC had 1135 members



DESCRIPTION OF SAMPLE
Total of 15 youth - Median age: 18; Min: 16; Max: 23 7 girls and 8 boys 14 lived most of their life in the LSL; 3 in the same municipality their whole life 13 attended at some point or are currently attending MBS 14 were currently students, 1 was looking for work 5 consider EN to be their mother tongue, 9 FR, and 1 could not pick 14 consider themselves to be fluent in both languages; only 1 youth had EN as a first language, and only had basic knowledge of FR 6 consider themselves to have only FR-Canadian heritage; 2 have only EN-Canadian heritage; 7 have a mix 4 have ancestors that were part of Metis' historic ESC

THE ENGLISH-SPEAKING COMMUNITY
When asked if there is an ESC in the LSL... For some, the first thing that came to mind is the summer resident community of Metis "Q: Si je te demande s'il y a une communauté anglophone dans le BSL? R : Oui, oui, il y en a une. C'est les anglais qui arrivent l'été. Ça tourne autour du club de golf et de la plage. Ils ont des chiens, ils les promènent sur la plage. Ça fait du barbecue l'été" #04 "Ouais, et avant quand l'école était à Métis, on marchait dans la rue des fois. On voyait des gens, et ils étaient plus souvent anglophones. C'est plus anglophone. Pour moi, Métis c'est une communauté anglophone. " #05

THE ENGLISH-SPEAKING COMMUNITY
For others, it doesn't feel like there is an ESC because there aren't enough people on a permanent basis "I don't know. I don't think so. How can there be if there aren't that many people" #12 "Q: So if I were to ask you if there is a ESC in the LSL? R: Not sure if it's a community, but there are people who speak EN" #15

THE ENGLISH-SPEAKING COMMUNITY
Some will mention MBS or HLSSL "Q: Do you use a lot of that translated stuff? R: Yeah, I've read it all. This monthly community flyer, it's very useful, if not I wouldn't know what's going on, especially if you're not in contact with a bunch of people, you can know no one here, read this, and know what's going on. I guess this proves that there's a sense of community. Q: You feel that through that newsletter, through HLSSL maybe, you feel that there's a sense of community through what they do? R: Oh yeah, yeah. They're investing time, money and resources in building that community." #08

LINGUISTIC IDENTITY
Anglophone Francophone Almost everyone identified as bilingual.... "Q: What's your main language? R: I'm bilingual. Q: Do you consider to identify with one language more than the other? R: No, I'm both. Ummm, yeah, I can't pick one over the other." #01 "I would probably say yes to both of them. I really identify as a bilingual person. If someone asks me that question, I'm gonna be more inclined to answer that I speak both." #02

LINGUISTIC IDENTITY

- But most were able to pick one main language

“Je suis plus francophone, parce que je parle ça à maison” #07

“Moi, c’est français. Langue maternelle, le français. Mais je fais partie deux communautés. Je fais partie de la communauté française, mais anglophone aussi. Au quotidien je parle FR, mais j’ai des ancêtres anglophones.” #13

TERRITORY AND SPACE

- Sense of belonging to the territory is very strong
“Je dis de Rimouski, parce que le monde ne connaît pas le BSL. Sinon je dis que je viens du bas du fleuve. Pour moi c’est important. Moi, j’ai vraiment aimé grandir ici.” #09
“J’aime ma famille, mon coin, je suis attaché, je ne voulais pas aller loin quand je suis partie pour étudier.” #13

TERRITORY AND SPACE

- The sense of belonging tends to be specific to a hometown, or to a specific way of life

“R : Maintenant, je dis que je viens de ****, une petite ville proche de Mont-Joli où mes parents habitent en ce moment, même si j’ai pas grandi là. Je ne sais pas pourquoi, j’ai eu un sentiment d’appartenance là-bas. Mes parents sont allés là quand j’ai commencé le Cégep, mais je me suis plus senti chez moi là qu’à Mont-Joli. Je revenais je l’école, je pouvais sortir mon 4 roues, on sortait faire du ski. C’était un autre « range » d’activités.” #14

TERRITORY AND SPACE

- In a sense, even if speaking EN might set them apart, the relationship to the territory and to the space is what brings them together with FR speakers.

“Before, we had different ways of living. Today, we both play hockey, the ski-dooing, maple syrup, poutine, that’s what we’re built on.

[...]

When people hear me speak English without an accent, they think I’m different. But then they see I’m also French, like them I ski-doo in the winter, play hockey, I’m no different.” #05

SOME CONCLUSIONS



Community is a pluralistic concept

Individuals are constantly part of many different communities at the same time. They can mobilize resources in different communities depending on the context.



Many ESCs

It is more practical to speak of the multiple ESCs of the LSL.



Institutions

To some extent, these communities exist through institutions and collective action.



Territory

The relationship to the territory is strong in the lives of youth.



Language

Linguistic identity can be understood as a spectrum, between English and French.

SOME REFERENCES

- Caldwell, Gary. 1994. *La Question du Québec anglais*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- . 2002. « La Charte de la langue française vue par les anglophones. » *Revue d'aménagement linguistique* (numéro spécial : L'aménagement linguistique au Québec : 25 ans d'application de la Charte de la langue française): 27-34.
- Lamarre, Patricia. 2007. « Anglo-Quebec today: looking at community and schooling issues. » *International Journal of the Sociology of Language* (185): 109-132.
- Magnan, Marie-Odile. 2008. « Identité et rétention chez les anglophones de Québec : un changement générationnel. » *Recherches sociographiques* 49 (1): 69-86.
- Magnan, Marie-Odile et Patricia Lamarre. 2013. « Être jeune et anglophone dans un Québec pluraliste. » *Vivre ensemble* 21 (71): 1-5.
- Rudin, Ronald. 1985. *The Forgotten Quebecers. A History of English-Speaking Quebec, 1759-1980*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Statistique Canada. 2016. *Profil du recensement : résultats pour "Bas-Saint-Laurent"*. Statistique Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/details/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=FR&Code1=2415&Geo2=FR&Code2=01&Data=Count&SearchText=bas-saint-laurent&SearchType=Reqs&SearchFR=01&B1=Language&Custom=&TABID=1>
- Stevenson, Garth. 1999. *Community Besieged. The Anglophone Minority and the Politics of Quebec*. Kingston and Montreal: McGill-Queen's University Press.

ANNEXE 12 : OUTIL DE DIFFUSION DU PROJET PRÉPARÉ POUR LES INTERVENANTS DU MILIEU

THE ENGLISH SPEAKING-YOUTH OF THE LSL

Prepared by Emanuele Lucia
Graduate student, INRS - UCS
In partnership with Heritage LSL
March 2018



HERITAGE
Lower Saint Lawrence
Bas-Saint-Laurent

INRS
UNIVERSITÉ DE RECHERCHE

PERCEPTIONS, SENSE OF BELONGING AND LIFE COURSE

What do we know about the English-speaking communities of Quebec?

Three main periods :

1. Before Confederation
2. Between Confederation and the Quiet Revolution
3. After the Quiet Revolution



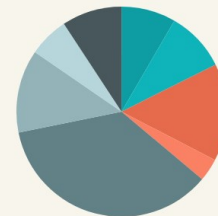
TODAY...

- General acceptance of language regulation in Quebec
- Differences persist between metropolitan and non-metropolitan English-speaking communities
- Diversity within the ESCs of Quebec; quest for more accurate measures, such as Statistic Canada's concept of "First Official Language Spoken"

The Official language minority community of the Lower-Saint-Lawrence per Regional county municipality in 2011

1135

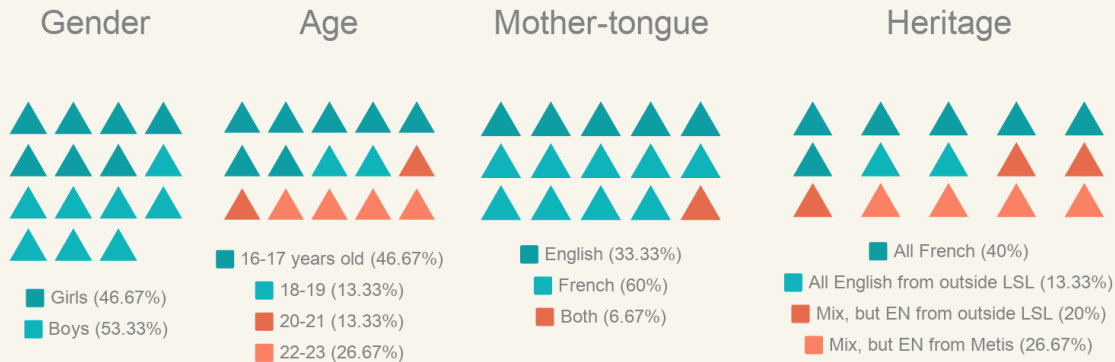
Total number of members of the English-speaking community in the Lower-Saint-Lawrence in 2011, based on Statistics Canada's calculation of the Official language minority community.



Kamouraska (8.37%) Témiscouata (9.25%)
Rivière-du-Loup (14.98%) Les Basques (3.52%)
Rimouski-Neigette (35.68%) La Mitis (12.78%)
La Matapédia (6.17%) La Matanie (9.25%)

Statistique Canada 2016

Our sample of 15 youth



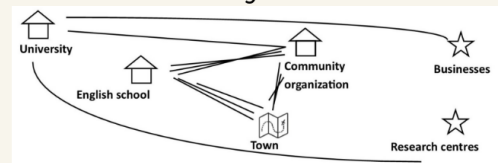
Some conclusions

Community as a pluralistic concept

Individuals are constantly acting and interacting in many different communities at the same time. Community should be seen as a space where individuals can come together to act collectively; a space with porous boundaries, where resources can be exchanged with other communities.

For example, some of the youth that were interviewed stated feeling that they were part of both the English-speaking minority and the French-speaking majority. These communities may at times have opposing interests, the relationship between both may even be conflictual sometimes, but youth nonetheless felt part of both, felt the need to defend both.

Many ESCs



There are nodes where there might be a concentration of English speakers or resources. These different nodes vary in importance, and might, or might not be connected to each other.

Linguistic identity as a spectrum



A few sources:

Caldwell, Gary. 1994. *La Question du Québec anglais*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

Lamarre, Patricia. 2007. « Anglo-Quebec today: looking at community and schooling issues. » *International Journal of the Sociology of Language* (185): 109-132.

Magnan, Marie-Odile et Patricia Lamarre. 2013. « Être jeune et anglophone dans un Québec pluraliste. » *Vivre ensemble* 21 (71): 1-5.

Rudin, Ronald. 1985. *The Forgotten Quebecers. A History of English-Speaking Quebec, 1759-1980*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

Statistique Canada. 2016. *Profil du recensement : résultats pour "Bas-Saint-Laurent"*.

Stevenson, Garth. 1999. *Community Besieged. The Anglophone Minority and the Politics of Quebec*. Kingston et Montréal: McGill-Queen's University Press.

For more information, contact me at: emanuele.lucia@ucs.inrs.ca

ANNEXE 13 : DIAPOSITIVES DE LA PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE DANS LE CADRE DE LA JOURNÉE SUR LA MOBILISATION DES CONNAISSANCES À MONTRÉAL

LES COMMUNAUTÉS ANGLOPHONES ET BILINGUES DU BAS-SAINT-LAURENT...

À TRAVERS LES YEUX DES JEUNES

Emanuele Lucia
Directeurs de recherche :
Julie-Anne Boudreau et Marco Alberici
INRS – UCS
Avril 2018

CONTEXTE DU PROJET



- Projet en partenariat avec Héritage Bas-Saint-Laurent
- Trois principaux axes d'intervention :
 - l'accès à la culture
 - la santé
 - l'éducation
 - le patrimoine
- Ils gèrent notamment deux bibliothèques publiques bilingues, une à Métis-sur-Mer et l'autre à Rimouski
- But à long terme de l'organisme : travailler sur la vitalité de la communauté...
 - à travers les jeunes

HERITAGE
Lower Saint Lawrence
Bas-Saint-Laurent

CONTEXTE DU PROJET

Pour être mieux outillé pour intervenir auprès des jeunes, Héritage a identifié deux besoins : une meilleure compréhension du parcours des jeunes après l'école secondaire et du lien qui les relie à la communauté anglophone.

PREMIÈRE ÉTAPE

Développer un **outil de suivi** qui permettrait à l'organisme de suivre les jeunes une fois qu'ils quittent le secondaire : de suivre leur parcours migratoire, ainsi que l'évolution de leur identité et leur attachement à la communauté anglophone.

DEUXIÈME ÉTAPE

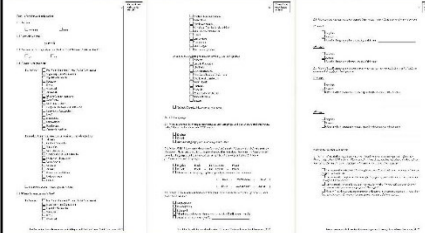
Effectuer une **recherche qualitative** pour mieux comprendre comment les jeunes perçoivent la ou les communautés anglophones du BSL, et dans quelle mesure ils sentent qu'ils y appartiennent.

QUESTIONNAIRE POUR LES JEUNES

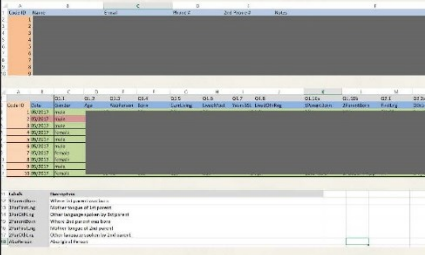
1. Origine et migration

2. Langue

3. Éducation et travail



QUESTIONNAIRE POUR LES JEUNES



LES COMMUNAUTÉS ANGLOPHONES AU QUÉBEC

Après la Confédération canadienne

- Pouvoir partagé
- Consensus entre les deux groupes
- Deux solitudes
- Approche nationaliste : fondée sur l'ethnicité et la culture

Depuis la Révolution tranquille

- Pouvoir politique principalement dans les mains du groupe majoritaire
- Approche néolibérale : fondée sur l'identité et les pratiques linguistiques
- Changement reflété dans la façon dont Statistique Canada mesure cette minorité

• LA COMMUNAUTÉ ANGLOPHONE •

- D'autres perçoivent une communauté autour de, et parfois même à travers la MBS et l'organisme Héritage

« Q: Do you use a lot of that translated stuff [that Heritage produces]?

R: Yeah, I've read it all. This monthly community flyer, it's very useful, if not I wouldn't know what's going on, especially if you're not in contact with a bunch of people, you can know no one here, read this, and know what's going on. I guess this proves that there's a sense of community.

Q: You feel that through that newsletter, through Heritage maybe, you feel that there's a sense of community through what they do?

R: Oh yeah, yeah. They're investing time, money and resources in building that community. » (08)

• IDENTITÉ LINGUISTIQUE •

- Presque toutes et tous se disaient bilingues....

« Q: What's your main language?

R: I'm bilingual.

Q: Do you consider you identify with one language more than the other?

R: No, I'm both. Ummm, yeah, I can't pick one over the other. » (01)

« I would probably say yes to both of them. I really identify as a bilingual person. If someone asks me that question, I'm gonna be more inclined to answer that I speak both. » (02)

• IDENTITÉ LINGUISTIQUE •



- Mais la majorité pouvait tout de même identifier une langue maternelle.

« Je suis plus francophone, parce que je parle ça à maison. » (07)

« Moi, c'est français. Ma langue maternelle, c'est le français. Mais je fais partie des deux communautés. Je fais partie de la communauté française, mais anglophone aussi. Au quotidien je parle français, mais j'ai des ancêtres anglophones. » (13)

• TERRITOIRE ET ESPACE •

- Sentiment d'appartenance au territoire est très important.

« Je dis de Rimouski, parce que le monde ne connaît pas le BSL. Sinon je dis que je viens du bas du fleuve. Pour moi c'est important. Moi, j'ai vraiment aimé grandir ici. » (09)

« J'aime ma famille, mon coin, je suis attaché, je ne voulais pas aller loin quand je suis parti pour étudier. » (15)

• TERRITOIRE ET ESPACE •

- Le sentiment d'appartenance est parfois associé à l'utilisation du territoire.

« Maintenant, je dis que je viens de ****, une petite ville proche de Mont-Joli où mes parents habitent en ce moment, même si j'ai pas grandi là. Je ne sais pas pourquoi, j'ai eu un sentiment d'appartenance là-bas. Mes parents sont allés là quand j'ai commencé le Cégep, mais je me suis plus senti chez moi là qu'à Mont-Joli. Je revenais je l'école, je pouvais sortir mon 4 roues, on sortait faire du ski. C'était un autre "range" d'activités. » (14)

• TERRITOIRE ET ESPACE •

- Même si le fait d'anglais peut parfois être divisif, la relation au territoire et à l'espace semble espace qui rassemble les deux groupes.

« Before, we had different ways of living. Today, we both play hockey, the ski-dooing, maple syrup, poutine, that's what we're built on. [...]

When people hear me speak English without an accent, they think I'm different. But then they see I'm also French, like them I ski-doo in the winter, play hockey, I'm no different. » (05)

QUELQUES CONCLUSIONS

La communauté est un concept pluraliste

Les individus peuvent appartenir à plusieurs communautés en même temps. Ils peuvent mobiliser des ressources dans plusieurs communautés, tout dépendant le contexte, même si certaines d'entre elles sont contradictoires.

Plusieurs communautés anglophone

C'est plus pertinent de parler des communautés anglophones et bilingues du BSL.

Territoire

La relation au territoire est très importante dans le quotidien des jeunes.

Institutions

Les principales institutions anglophones contribuent à la reproduction d'une communauté

Langue

Au niveau de l'identité linguistique, les jeunes se positionnent sur un spectre, allant de complètement anglophone à complètement francophone.

OUTIL DE DIFFUSION DES CONNAISSANCES AU MILIEU PRATIQUE

THE ENGLISH SPEAKING-YOUTH OF THE LSL

PERCEPTIONS OF BELONGING AND LIFE COURSE

1135

Caractéristiques de l'échantillon

Genre	Âge	Niveau d'études	Horaires
Homme	15-24	12-13	14-15
Femme	15-24	12-13	14-15

Score final

Score final : 1135

QUELQUES RÉFÉRENCES

Caldwell, Gary. 1994. *La Question du Québec, anglais*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

———. 2002. « La Charte de la langue française vue par les anglophones. » *Revue d'aménagement linguistique* (numéro spécial : L'aménagement linguistique au Québec : 25 ans d'application de la Charte de la langue française), 27-34.

Lamarre, Patricia. 2007. « Anglo-Quebec today: looking at community and schooling issues. » *International Journal of the Sociology of Language* (185): 109-132.

Magnan, Marie-Odile. 2008. « Identité et réversion chez les anglophones de Québec : un changement générationnel. » *Recherches sociographiques* 49 (1): 69-86.

Magnan, Marie-Odile et Patricia Lamarre. 2013. « Être jeune et anglophone dans un Québec pluraliste. » *Votre ensemble* 21 (71): 1-5.

Rudin, Ronald. 1985. *The Forgotten Quebecers. A History of English-Speaking Quebec, 1759-1980*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

Statistique Canada. [2017] 2018. Recensement de 2016. Profil de recensement. Statistique Canada. <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/fr-profil/index.cfm?lang=fr>

Stevenson, Gorth. 1999. *Community Revisited. The Anglophone Minority and the Politics of Quebec*. Kingston and Montreal: McGill-Queen's University Press.

MERCI!

Des questions?

Vous pouvez me contacter à l'adresse courriel :
Emanuele.Lucia@UCS.INRS.ca

ANNEXE 14 : AFFICHE PRÉSENTÉE LORS DE LA JOURNÉE SUR LA MOBILISATION DES CONNAISSANCES

