

## Les chemins de la construction identitaire

Une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone

## Pathways of Identity Building

A Model of Student Profiles in a Francophone Minority High School

## Los trayectos de la construcción identitaria

Una topología de los perfiles de los alumnos de una escuela secundaria de la minoría francófona

Annie Pilote

Volume 34, Number 1, Spring 2006

La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079033ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079033ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Pilote, A. (2006). Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone. *Éducation et francophonie*, 34(1), 39–53. <https://doi.org/10.7202/1079033ar>

Article abstract

This article is about how students in a French-speaking minority high school build their identities. It reveals the results of an ethnosociological study done in a New-Brunswick school-community centre. More specifically, it presents the analysis of biographical stories taken from a model including eight identical profiles, allowing for a better understanding of dynamic identity building. These profiles show the different paths of an individual's navigation around the three identity poles, using a relational axis (social interactions) and a time axis (historical and biographical trajectories). Finally, although this model does not pretend to show all of the ways to build an identity, it contributes to illustrating the wide range of possible paths.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2006

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

# Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone<sup>1</sup>

Annie PILOTE<sup>2</sup>

Université Laval, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

Cet article porte sur la construction identitaire d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone. Il révèle des résultats d'une enquête ethnosociologique réalisée dans un centre scolaire communautaire au Nouveau-Brunswick. Plus spécifiquement, il présente l'analyse de récits biographiques à partir d'une typologie comprenant huit profils identitaires permettant de mieux comprendre la construction identitaire d'une manière dynamique. Ces profils évoquent différents chemins empruntés au cours d'un processus de négociation identitaire qui s'effectue par l'individu entre trois pôles identitaires se déployant sur un axe relationnel (interactions sociales) et sur un axe temporel (trajectoires historiques et biographiques). Enfin, si cette typologie ne prétend nullement présenter l'ensemble des manières de construire l'identité, elle contribue à illustrer la multiplicité des voies possibles.

1. Cet article découle d'une thèse de doctorat que j'ai réalisée avec l'appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.
2. Je remercie les membres du comité d'évaluation et du comité de rédaction de la revue *Éducation et francophonie* dont les critiques et les suggestions m'ont conduite à remanier considérablement la première version de ce texte. J'assume la qualité de prise en compte de leurs commentaires et je reste évidemment seule responsable des imperfections du présent article.

## ABSTRACT

### **Pathways of Identity Building : A Model of Student Profiles in a Francophone Minority High School**

Annie PILOTE  
Laval University, Quebec, Canada

This article is about how students in a French-speaking minority high school build their identities. It reveals the results of an ethnosociological study done in a New-Brunswick school-community centre. More specifically, it presents the analysis of biographical stories taken from a model including eight identical profiles, allowing for a better understanding of dynamic identity building. These profiles show the different paths of an individual's navigation around the three identity poles, using a relational axis (social interactions) and a time axis (historical and biographical trajectories). Finally, although this model does not pretend to show all of the ways to build an identity, it contributes to illustrating the wide range of possible paths.

## RESUMEN

### **Los trayectos de la construcción identitaria : una topología de los perfiles de los alumnos de una escuela secundaria de la minoría francófona**

Annie PILOTE  
Universidad Laval, Quebec, Canadá

Este artículo aborda la construcción identitaria de los alumnos de una escuela secundaria de la minoría francófona. Muestra los resultados de una encuesta etnosociológica realizada en un centro escolar comunitario en Nuevo-Brunswick. Más específicamente, se presenta el análisis de los relatos biográficos a partir de una tipología que comprende ocho perfiles identitarios que facilitan la comprensión de la construcción identitaria de una manera dinámica. Dichos perfiles evocan diferentes trayectos recorridos a lo largo de un proceso de negociación identitaria que los individuos realizan entre tres polos identitarios que se despliegan sobre un eje relacional (interacciones sociales) y sobre un eje temporal (trayectorias históricas y biográficas). Bien que esta tipología no pretende englobar el conjunto de las maneras de construir la identidad, sí contribuye a ilustrar la multiplicidad de vías posibles.

## Introduction

Cet article porte sur l'identité d'élèves fréquentant une école secondaire francophone en milieu minoritaire au Canada. De manière générale, les études qui se sont penchées sur l'expérience collective dans ces milieux peuvent être regroupées selon trois principaux courants de pensée. Le premier courant qualifié de *nostalgique*, en raison d'un idéal linguistique et culturel véhiculé au sein du Canada français, met en évidence les difficultés à préserver le fait français à l'extérieur du Québec (Bernard, 1998; Castonguay 1997; 2002). Le deuxième courant est qualifié de *pragmatique* dans la mesure où il se caractérise par la recherche de conditions pouvant garantir la vitalité des communautés francophones minoritaires (Landry et Allard, 1999; O'Keefe, 2001). Enfin, un troisième courant qualifié de *civique* s'intéresse aux rapports entre minorités et citoyenneté (Hébert, 2002; Thériault, 1995; Pilote, 1999). Mais qu'en est-il de l'expérience vécue par les individus au sein de ces collectivités?

Les élèves ont-ils le sentiment d'appartenir de façon concomitante à la communauté francophone minoritaire et à la société plus large dans laquelle elle s'inscrit?

Dans un souci de complémentarité, cet article se tournera ainsi vers l'expérience individuelle des adolescentes et des adolescents en milieu francophone minoritaire. Car si les études sur l'éducation minoritaire sont relativement nombreuses (voir par exemple Landry et Rousselle, 2003 ainsi que Labrie et Lamoureux, 2003), les différentes dimensions de la vie des jeunes restent encore peu étudiées. Pourtant, des études récentes ont montré l'intérêt d'étudier la jeunesse car elles révèlent de nouvelles formes identitaires – couramment qualifiées de « bilingues » – construites au cours d'interactions sociales qui dépassent le contexte scolaire, par exemple, au sein de la famille ou dans les domaines des loisirs et du sport (Gérin-Lajoie, 2003; Dallaire et Dennis, 2005). En effet, l'adolescence constitue une étape marquante dans la construction de l'identité des jeunes filles et garçons qui seront bientôt appelés à exercer *officiellement* leur citoyenneté (bien que la participation politique commence avant l'entrée dans la vie adulte) (Hepburn, 1995; Flanagan et Gallay, 1995). Elle marque aussi une période où ils doivent prendre des décisions importantes ayant des incidences sur leur identité, notamment le choix de fréquenter une école secondaire de langue française ou de langue anglaise (Martel, 2001). Il en va de même pour la participation sociale qui s'élargit à différents espaces que ce soit à travers l'exercice d'un emploi à temps partiel ou par la pratique de loisirs à l'extérieur de l'école. Ils sont alors exposés de façon plus directe aux frontières entre le *Nous* (francophone) et les *Autres* (anglophone).

Le problème abordé dans cette étude concerne plus spécifiquement la construction identitaire au cours de la fréquentation d'une école de langue française en milieu minoritaire. Les élèves ont-ils le sentiment d'appartenir de façon concomitante à la communauté francophone minoritaire et à la société plus large dans laquelle elle s'inscrit? Si oui, comment parviennent-ils à articuler cette double appartenance au sein de leur récit personnel?

## Cadre théorique

La perspective d'analyse générale se fonde sur la notion d'interaction en tant que moteur de la vie sociale et à travers laquelle la réalité est construite (Berger et Luckman, 1966). La société est ainsi vue comme une entité hétérogène et mouvante, travaillée de l'intérieur par des individus qui sont eux-mêmes influencés par la société. Cette perspective s'appuie plus spécifiquement sur l'idée de construction sociale fondée sur les trois postulats suivants (Blumer, 1969 : 1) les êtres humains orientent leurs actions en fonction de la signification que les objets ont pour eux; 2) la signification est produite à travers l'interaction avec d'autres individus; et 3) la signification est soumise à l'interprétation de l'individu selon les situations qu'il rencontre.

Les processus à l'œuvre dans la construction sociale de la réalité peuvent être saisis à partir de l'expérience sociale des individus considérés comme des acteurs (Dubet, 1994). Ainsi, l'identité n'est pas définie comme une attribution mais comme un « travail » de l'acteur qui oriente son action et cherche à construire une unité à partir des différents éléments de sa vie sociale. C'est pourquoi dans cette étude, l'identité est vue comme un résultat temporaire (plus ou moins stable) de dynamiques sociales caractérisant des profils d'individus à un moment spécifique de leur trajectoire biographique.

Analysée plus spécifiquement sous l'angle politique, l'identité se présente comme une construction combinant, de manière originale pour chaque individu, quatre dimensions : la langue, la culture, l'appartenance et les rapports de pouvoir (Pilote, 2004). La démarche empruntée visait à saisir des manières particulières de construire l'identité au cours d'un processus continu de négociation identitaire. Cette négociation s'effectue par l'individu entre trois pôles identitaires se déployant sur un axe relationnel (interactions sociales) et sur un axe temporel (trajectoires historiques et biographiques) (Dubar, 2000). À travers sa vie quotidienne, l'individu cherche à construire la cohérence de son expérience sociale en jouant simultanément sur les trois pôles, selon des logiques d'action spécifiques (Dubet, 1994) et en fonction des situations rencontrées dans différents domaines d'expérience (Bertaux, 1997).

Le premier pôle renvoie aux différentes *identités attribuées* dans l'environnement. La logique d'intégration, marquée par la norme sociale ainsi que par le désir d'appartenir à des groupes sociaux et d'être reconnu par les autres, pousse l'individu à construire une identité s'orientant vers celle véhiculée par les groupes qu'il cherche à intégrer. Le second pôle est celui de l'*identité revendiquée* par l'individu en fonction des avantages (ou désavantages) perçus ainsi que de sa capacité d'actualiser stratégiquement des aspects de cette identité selon les situations rencontrées. Cette logique identitaire vise ainsi à se positionner avantageusement, en fonction de ses ressources, dans la société conçue comme un marché d'opportunités. Le troisième pôle identitaire est celui de l'*identité visée* à travers les projets individuels. Ce pôle ouvre potentiellement sur des reconstructions identitaires qui sont le fruit de ruptures ou de continuités de la trajectoire biographique, de même qu'une prise de distance face à l'environnement social. C'est la logique de la subjectivité qui est à

Analysée plus spécifiquement sous l'angle politique, l'identité se présente comme une construction combinant, de manière originale pour chaque individu, quatre dimensions : la langue, la culture, l'appartenance et les rapports de pouvoir.

l'œuvre dans ce pôle et qui se manifeste par une quête d'authenticité (Taylor, 1992). Il revient donc à l'acteur d'articuler ces logiques de l'action au cours de son expérience sociale en fonction des circonstances, de son histoire et des ressources dont il dispose.

## Méthodologie

L'approche méthodologique s'inscrit dans le courant de l'ethnociologie (Lapassade, 1991) caractérisé par une recherche empirique fondée sur l'enquête de terrain, mais dont l'objet est défini en regard de problématiques sociologiques. L'objectif de cette recherche était de comprendre comment les jeunes construisent leur identité à travers leur expérience sociale en milieu francophone minoritaire. À cette fin, une étude de cas a été réalisée dans un centre scolaire communautaire francophone au Nouveau-Brunswick.

Les résultats présentés découlent de l'analyse de 23 entretiens individuels semi-dirigés réalisés auprès d'élèves de l'école française. Les entretiens se sont inspirés des récits de vie (Bertaux, 1997) et visaient à susciter chez les participantes et les participants une réflexion sur leur identité à partir d'expériences vécues au cours de leur trajectoire biographique en relation avec les groupes auxquels ils estiment appartenir. Le guide d'entretien élaboré de manière itérative comportait des thèmes touchant à différents aspects de la vie des adolescentes et des adolescents. Plus spécifiquement, nous visons à comprendre leur expérience à partir de quatre grandes questions. Comment présentent-ils la construction de leur identité à travers les grandes étapes de leur vie? Quelle est la dynamique des influences de l'environnement (structurelles) et des aspects personnels (biographiques) de la construction de leur identité? Comment articulent-ils les différents éléments de leur expérience au sein d'une production *cohérente* de leur récit personnel? Quelle signification donnent-ils à des éléments apparemment *contradictaires* ou *incompatibles* de leur existence?

Ces entretiens ont été réalisés auprès de 11 garçons et 12 filles âgés entre 14 et 17 ans et répartis dans les quatre niveaux du secondaire (de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année). Afin de recueillir des expériences diversifiées, la sélection des participantes et des participants s'est faite en raison de facteurs comme le lieu de naissance, la langue d'usage ou la trajectoire familiale. Notre critère de sélection était donc davantage la diversification *intragroupe* que la représentativité au sens statistique (Pires, 1997). Il s'agissait de choisir, parmi les élèves de l'école minoritaire, des participantes et des participants reflétant une diversité de profils ou d'expériences. Cette diversification a ensuite permis d'atteindre un degré de saturation empirique suffisant quant à l'émergence d'éléments nouveaux à travers les récits.

L'analyse de chaque récit a donné lieu à des représentations schématiques, réalisées à partir d'une démarche à la fois inductive et inspirée d'un cadre théorique afin d'identifier différents profils identitaires formant une typologie (Schnapper, 1999). Précisons toutefois que ces profils ne constituent pas la représentation exacte de

récits particuliers, mais une abstraction de leurs caractéristiques et de leurs rapports au contexte social. Chaque profil peut ainsi être considéré comme un type-idéal défini à la suite de Weber comme : « [...] un concept forgé à partir de plusieurs caractéristiques diffuses, réparties plus ou moins également dans les cas individuels. Ce concept était une synthèse de traits observables représentant un idéal type qui ne se rencontrait pas nécessairement dans tous les cas individuels mais qui aidait à repérer un phénomène donné dans la réalité » (Deslauriers, 1991, p. 11). Vu la complexité de la réalité sociale, l'utilité de la typologie est de favoriser la compréhension des phénomènes sociaux par une comparaison (éloignements ou rapprochements) des réalités empiriques avec les types-idéaux qui y sont décrits.

## Présentation des résultats

Vu la complexité de la réalité sociale, l'utilité de la typologie est de favoriser la compréhension des phénomènes sociaux par une comparaison (éloignements ou rapprochements) des réalités empiriques avec les types-idéaux qui y sont décrits.

La typologie élaborée comprend huit profils qui illustrent différents chemins empruntés par les adolescentes et les adolescents au cours de leur construction identitaire. En outre, ces chemins conduisent à des modes d'appartenance renvoyant à différentes manières de négocier une place entre des collectivités politiques particulières et générales. Ils résultent à la fois des choix individuels et des interactions sociales caractérisant la négociation identitaire.

### Les affirmationnistes

Le premier profil s'articule autour d'un souci d'affirmation de l'identité définie en référence à la langue et la culture d'expression française conformément aux valeurs mises de l'avant par la famille et la collectivité francophone minoritaire. C'est donc en référence à l'identité attribuée que s'orientent les projets d'avenir des affirmationnistes. Pour ces derniers, l'appartenance passe à la fois par le partage d'une identité commune au sein du groupe minoritaire et par l'affirmation d'une identité distincte vis-à-vis du groupe majoritaire. Cette identité serait même vécue de manière plus intense en situation minoritaire que lorsque le français est la langue de la majorité : « Je suis plus fière maintenant. Quand j'étais là-bas [dans la Péninsule acadienne], je ne *carais* [n'y tenais] pas plus que ça [...]. Ici [à Fredericton], il y a moins d'Acadiens. Tu vas avoir beaucoup d'anglais [...]. Là, tu veux te montrer! » (Renée<sup>3</sup>).

L'identité francophone (et/ou acadienne) est alors présentée comme une source de fierté et justifiée en regard d'une définition subjective de soi : « Tous mes amis me parlent français parce qu'ils savent que je suis française » (Renée, 15). C'est pourquoi les affirmationnistes affichent souvent une préférence pour les pairs qui partagent les mêmes caractéristiques identitaires qu'eux. Leur fierté d'appartenance s'exprime vis-à-vis de l'école vue comme une « une communauté française de jeunes », puis de la communauté francophone car « c'est chaleureux, tu connais tout le monde. Puis, comment est-ce qu'ils disent en anglais? C'est ton *safety net* [filet de

---

3. Toutes les citations tirées des verbatim d'entretiens renvoient à des prénoms fictifs afin de protéger l'anonymat des participantes et des participants en respect des normes éthiques de la recherche.

sécurité] » (Carole). Ils cherchent ainsi à se tailler un espace où il est possible de vivre, la plupart du temps, en conformité avec l'identité revendiquée.

Au plan relationnel, l'intégration passe avant tout par l'appartenance à la communauté francophone minoritaire qui attribue une identité fondée sur le partage de la langue française, une culture commune et un projet collectif de reproduction et d'épanouissement de l'identité collective. Hors du milieu minoritaire, ces adolescentes et adolescents visent à obtenir la reconnaissance de leur identité particulière, par exemple en portant fièrement les couleurs de l'Acadie lors de la fête nationale. Cependant, lorsque la possibilité d'affirmer cette identité est niée, il leur arrive parfois de se sentir heurtés car non reconnus par les autres. Par exemple, Carole affirme avoir été profondément blessée lorsque son employeur dans le domaine du commerce au détail lui a demandé de cesser d'accueillir les clients avec la formule *hello/bonjour* sous prétexte que des plaintes avaient été signalées à ce sujet.

Enfin, c'est notamment pour obtenir une plus grande reconnaissance de leur identité que les affirmationnistes désirent contribuer au développement d'un milieu de vie française élargi. Bien qu'ils soient peu enclins à s'investir dans l'action politique, ils expriment leur engagement par des gestes quotidiens comme en appuyant les commerçants qui offrent des services en français.

### **Les déracinées et les déracinés**

Le profil suivant renvoie aux trajectoires d'élèves récemment établis en milieu francophone minoritaire. Ces derniers vivent des difficultés d'intégration se manifestant par un sentiment de nostalgie face au milieu d'origine. L'identité construite renvoie alors au sentiment d'être « déracinés » du milieu d'appartenance qui est le plus significatif à ce moment de leur parcours : « Je ne me sens pas à ma place ici. Je sais que je ne pourrai jamais m'adapter » (Jessica). Les déracinées et les déracinés partagent parfois une identité similaire à celle de la communauté d'accueil (francophone ou acadienne, par exemple). Mais en raison de leur intégration inachevée, ils se définissent principalement en référence à leur milieu d'origine.

Il y a donc deux réalités qui se superposent et qui sont en contraste l'une avec l'autre. La première renvoie à la communauté d'origine à travers la mémoire, les liens avec des personnes significatives ou même le projet de retourner y vivre. La seconde réalité est celle de la vie quotidienne marquée par le sentiment d'être un étranger, par un réseau social limité et les difficultés à maîtriser la langue anglaise jugée essentielle dans le milieu majoritaire. Vécues de manière concomitante, ces deux réalités renvoient à des logiques d'action concurrentes : Faut-il s'intégrer au prix de renoncer à son héritage et à ses expériences antérieures? Est-il possible de construire une identité qui soit en continuité avec sa trajectoire sans être tournée vers le passé? En somme, pour ces jeunes, les opportunités offertes dans le nouveau milieu peuvent présenter des avantages dans la mesure où ils sont capables de préserver certains aspects de l'identité développée au cours de leur trajectoire antérieure (par exemple, apprendre l'anglais sans toutefois négliger la qualité de la langue française).



### Les caméléons

De leur côté, les caméléons expriment leur appartenance à la fois aux groupes minoritaire et majoritaire. Afin de se sentir pleinement intégrés, ils affichent une identité conforme au milieu dans lequel ils se trouvent sans remettre en question les identités collectives attribuées. En d'autres termes, les caméléons prennent habituellement « les couleurs » du groupe dans lequel ils se trouvent en actualisant les caractéristiques identitaires correspondant à l'identité reconnue. C'est la situation d'action spécifique qui guide le comportement approprié de manière à répondre aux attentes des autres. Par ailleurs, cette volonté d'être reconnu au sein de la communauté minoritaire ainsi qu'au sein du milieu majoritaire pousse l'individu dans deux directions opposées. La construction d'une identité bilingue assure une flexibilité permettant à la fois de s'adapter aux situations rencontrées ainsi que de tirer des avantages par leur participation à chacun des groupes.

Cette stratégie identitaire vise l'intégration sociale maximale sans compromettre les liens sociaux au sein de la communauté minoritaire. D'une part, dans l'espace public où domine la langue anglaise, cela revient à paraître comme un véritable anglophone : « Quand je parle anglais, beaucoup de personnes ne réalisent pas que je suis français à cause de mon accent (...) Il y a des personnes qui réalisent juste par mon dernier nom que je suis français » (Kevin). D'autre part, l'héritage biographique contribue à la construction d'une identité ayant une dimension linguistique francophone favorisant l'appartenance à la communauté minoritaire : « [le centre scolaire communautaire et l'église], c'est vraiment pour les français. C'est *notre* seule place dans toute la ville où nous pouvons vraiment être fiers de nous » (Kevin). Dans ces milieux, c'est un bon sentiment de se sentir comme un « vrai » francophone. Bref, c'est en affichant une identité correspondant aux attentes des autres et en respectant les règles du jeu de chaque milieu que les caméléons comptent réaliser une intégration la plus complète possible.

### Les critiques engagés

Un quatrième profil concerne des jeunes qui s'engagent de façon critique face à leur milieu. S'ils se définissent en partie par leur appartenance au groupe minoritaire et souhaitent la survie de celui-ci, ils n'adhèrent pas pour autant à l'identité collective telle qu'elle y est véhiculée. Ainsi, les critiques engagés refusent l'attribution d'une identité fondée sur une culture et des valeurs traditionnelles qui ne correspondent pas à leur réalité quotidienne. S'ils accordent une valeur à la langue et la culture d'expression française, c'est en lien avec leur expérience qui s'inscrit aussi dans le milieu majoritaire anglophone. Par exemple, une jeune fille impliquée dans le comité de *français - langue et culture* de son école affirme trouver « un peu bizarre de nous interdire de parler une langue. Moi, je n'aime pas vraiment ça. Mais c'est sûr que s'ils [les enseignants] veulent conserver la langue française, ils n'ont pas vraiment le choix. Mais c'est quand même notre culture. On habite ici puis pour nous c'est les deux [anglais et français] » (Julia). De même, les politiques de l'école entrent parfois en conflit avec le désir de jeunes artistes d'exprimer le produit de leur créa-

tivité dans la langue de leur choix. Marc-Antoine se dit très frustré de l'obligation de n'inclure que des chansons en français lors des spectacles de l'école :

« J'ai dit pourquoi pas 50/50, un compromis? Chanter une couple de chansons en français puis donner la chance de montrer les chansons qu'on a écrites, puis le texte [en anglais]. D'une façon, je comprends qu'il faut qu'on garde notre langue, c'est notre héritage et il faut qu'on la garde, parce qu'on est juste une petite population française [...]. On dirait qu'ils essaient de nous forcer ».

Bien qu'ils appuient les efforts de reproduction culturelle de l'école, ils ne veulent pas être tenus responsables individuellement de l'avenir collectif de la minorité et ils refusent l'infériorisation en tant que membres de ce groupe : « J'ai une autre langue, pourquoi est-ce que je vais me sentir moins qu'eux [les anglophones]? » (Marc-Antoine). Pour ces derniers, l'engagement face à la valorisation du fait français ne s'accompagne pas nécessairement du sentiment d'être minoritaire : « Je parle de nous *le groupe français*, mais moi je ne me suis jamais sentie isolée ou déprimée [...]. J'appartiens à ça, mais je ne suis pas sûre si moi j'ai la même vision qu'eux parce que je ne me sens pas du tout isolée » (Julia). En somme, ils cherchent à construire une identité qui soit un reflet de leur réalité quotidienne et qui se caractérise par un refus de la minorisation.

### **Les bilingues polyvalents**

Ce profil identitaire se caractérise par la recherche d'une grande polyvalence à travers l'élaboration d'une identité bilingue. Ces élèves souhaitent ainsi participer et appartenir aux groupes minoritaire et majoritaire sans pour autant camoufler des aspects de leur identité. Ils se distinguent ainsi des caméléons par l'expression d'un désir de cohérence entre des expériences variées. C'est pourquoi ils affichent une identité qui articule des éléments distincts de manière à s'adapter aux situations rencontrées : « Je me pense anglophone et Acadienne [...]. Lorsque je suis [dans] un environnement acadien où mes ami(e)s parlent plus acadien, là je pourrais me considérer Acadienne [...]. [Tandis que dans la vie quotidienne, je me dis] plus anglophone, parce que je parle anglais presque tout le temps : mon emploi est en anglais, puis toutes mes amies parlent anglais » (Mélicca). De même, Nicholas qui se présente comme un « Acadien bilingue » estime se sentir parfaitement à l'aise dans le cadre de rencontres pancanadiennes, lors d'activités sportives municipales (fréquentées par des anglophones et des francophones) ou lors de célébrations acadiennes. Dans ce profil, l'intégration souhaitée est à la fois localisée et partielle. Il ne s'agit pas de se conformer parfaitement aux attentes des autres, mais d'adhérer partiellement aux identités valorisées dans un milieu donné afin d'être reconnu comme membre du groupe.

La logique stratégique est particulièrement frappante dans cette manière de se définir car elle vise à obtenir des avantages économiques tels que favoriser l'employabilité ou des avantages politiques en évitant de se placer en situation de minoritaire : « Je ne me pense pas comme une minorité parce que si je peux parler français

dans un groupe d'anglophones, je pense que c'est vraiment bon. Puis si je peux parler anglais dans un groupe de francophones, je ne me sens pas comme une minorité » (Mélissa). C'est pourquoi certains vont jusqu'à affirmer que la possibilité d'être bilingue constitue « un avantage d'être une minorité francophone » (Nicholas).

Le bilinguisme permet aussi d'assurer une continuité biographique avec l'héritage de la famille tout en s'adaptant à la société. C'est pourquoi les bilingues polyvalents ne visent pas à changer leurs communautés d'appartenance, mais à se mouvoir à leur convenance dans différents espaces culturels selon leurs intérêts ou de façon à réaliser leurs aspirations. Comme le précise Nicholas : « La langue c'est vraiment pas de quoi qui me retient de faire des affaires ». La liberté de choix apparaît cruciale pour ces jeunes et ne remet pas en question leur appartenance à des groupes particuliers.

### **Les compositrices et compositeurs singuliers**

Les compositrices et compositeurs singuliers visent la construction d'une identité singulière correspondant à leurs expériences et à leurs aspirations personnelles par des rapprochements et des prises de distance face à leur environnement. Non seulement ces derniers n'adhèrent-ils jamais parfaitement à l'identité collective des groupes au sein desquels ils évoluent, mais ils prennent plaisir à afficher ce qui les rend « uniques ». En bref, dans ce profil : *j'apprends qui je suis à partir de ce que j'ai en commun avec d'autres et de ce qui m'en distingue*. Les expériences hors du groupe permettent ainsi la construction de l'identité dans un rapport d'altérité : « C'est important pour moi de socialiser avec les gens qui n'habitent pas la même place que moi [...]. J'aime savoir comment c'est différent. Même si c'est dans le même pays, c'est différent quand même. Il y a des ressemblances, puis il y a des différences » (Isabelle).

Dans ce profil, la logique dominante est celle de la subjectivation qui passe par une quête d'authenticité permettant d'intégrer des caractéristiques identitaires variées : « Je suis un mélange (...) Je suis Acadienne, Québécoise, Irlandaise puis quelque chose d'autre... » (Isabelle). Centrés sur soi, ils cherchent à se distinguer des autres et à être reconnus comme un être unique : « J'ai toujours été unique depuis que je suis jeune [...]. J'ai toujours pensé que j'étais d'une autre culture » (Martine). Composer une identité originale de manière volontaire permet aussi de rejeter l'identité minoritaire et les désavantages qui y sont associés. C'est pourquoi ils visent davantage la reconnaissance de leur identité singulière plutôt que l'appartenance à une collectivité donnée.

### **Les majoritaires désintéressés**

Certains élèves ne se contentent pas d'essayer de surmonter les obstacles associés au statut minoritaire et rejettent catégoriquement l'identité francophone (et/ou acadienne). Les majoritaires désintéressés se définissent donc exclusivement en référence au groupe anglophone majoritaire. Leur parcours scolaire en français est vu comme passager et utilitaire. Il ne conduit pas à une forme d'appartenance ou

d'engagement face à la communauté minoritaire et son identité collective. Par exemple, les parents de Michel ont choisi l'école française pour favoriser le bilinguisme, mais : « On parle toujours anglais. C'est juste à l'école qu'on parle français. À la maison, quand je suis avec des amis de l'école, si on fait quelque chose, je parle en anglais [...] je suis plus confortable en anglais ». L'identité anglophone et la participation au groupe majoritaire sont beaucoup plus significatives à leurs yeux. Pour les majoritaires désintéressés, toutes les tentatives de socialisation à l'identité linguistique et culturelle du groupe minoritaire sont vouées à l'échec. Leurs projets de vie se dessinent plutôt au sein du groupe anglophone majoritaire.

### **Les citoyennes et les citoyens du monde**

Enfin, les citoyennes et les citoyens du monde sont caractérisés par une identité ouverte sur le monde qui passe par un enracinement au sein de communautés significatives. L'identité abstraite et universelle du citoyen leur permet d'appartenir en de multiples lieux et les amène à véhiculer des valeurs rassembleuses et favorables à la diversité sociale. Ils tendent à favoriser des rapports harmonieux et l'ouverture à l'autre. Par exemple, Marc déplore les catégorisations qui assignent des identités négatives à des individus : « les anglais, tu les appelles les têtes carrées; puis les français, tu les appelles les grenouilles [...]. Ce sont des farces puis ça peut devenir vraiment sérieux. Je veux dire, si tu fais mal à quelqu'un là, des sentiments là, ça vient sérieux ».

Les différentes identités attribuées au sein de l'environnement ne sont pas rejetées, mais dépassées dans un désir d'intégration universelle. Ainsi, la citoyenneté canadienne est vue comme un mode de vie collectif permettant de surmonter les différences : « Je suis très fier d'être Canadien et le Canada, ça représente une multitude de gens de différentes nations. Ça prouve que les gens de différentes cultures et de différentes religions vivent ensemble et en harmonie » (Malek). Mais c'est aussi à travers leur participation à des communautés fondées sur une histoire et une culture particulières qu'ils développent des valeurs et des compétences pour interagir dans un monde de plus en plus intégré. Enfin, ils mettent de l'avant des aspects de leur identité, comme le multilinguisme ou des origines culturelles mixtes, qui leur apparaissent favorables à leur participation dans une société de plus en plus marquée par l'immigration et la mondialisation de la culture.

## **Discussion et conclusion**

Cette typologie a été élaborée en vue de mieux comprendre la construction de l'identité des adolescentes et des adolescents par l'analyse de la négociation identitaire à partir de trajectoires biographiques spécifiques. Nous avons voulu montrer la difficulté à dégager un processus global et linéaire caractérisant leur construction identitaire. C'est pourquoi nous avons préféré illustrer la complexité de ce processus par une typologie évoquant différents chemins empruntés par les adolescentes et les adolescents qui ont participé à notre étude.

Les huit profils dégagés illustrent différents chemins empruntés pour construire l'identité et qui mènent à différents modes d'appartenance à des collectivités particulières et générales. Puisque chaque profil typique renvoie à un moment de la trajectoire individuelle caractérisé par une situation particulière, les individus ne sont pas associés de manière figée à l'un ou l'autre profil. Ils sont amenés à se redéfinir constamment en empruntant l'un des chemins qui s'offrent à eux à un moment spécifique. Bien que cette typologie doit être vue comme un éventail de possibilités qui en cachent autant d'autres, elle met en lumière la multiplicité des trajectoires possibles afin d'éviter une interprétation déterministe des identités individuelles et collectives.

Considérés comme des processus sociaux, ces chemins (dérivé de l'anglais *routes*), sont aussi marqués par l'attribution de caractéristiques associées aux racines (*roots*) culturelles (Yon, 2000) ainsi qu'à d'autres identités valorisées au sein de l'environnement social. Ces profils identitaires révèlent la complexité des identités en milieu francophone minoritaire. En effet, malgré l'apparence de contradictions, ces différentes identités et appartenances semblent s'harmoniser dans l'expérience des individus qui ne les vivent pas nécessairement sous l'angle du conflit. Il s'agirait plutôt, selon Martin (1992, p. 591), d'emboîtements d'identités qui varient selon les circonstances : « [...] ces emboîtements et ces jeux, les superpositions (totales ou partielles) d'identité qui se produisent parfois indiquent que, par-delà les différences radicales qu'elles prétendent établir, certains traits, certaines pratiques culturelles se révèlent en fait compatibles voire similaires ». C'est précisément ce constat qui amène Juteau (1999) à affirmer que les revendications de reconnaissance culturelle et institutionnelle des groupes minoritaires (c'est-à-dire, le maintien des frontières) s'inscrivent dans la modernité en assurant l'intégration dans la différence.

Malgré un contexte social similaire, c'est donc à la fois par leurs parcours antérieurs spécifiques et par la mise en œuvre de leur marge de manœuvre relative que les individus aboutissent à des profils identitaires différents. En outre, chaque profil varie selon l'importance accordée à l'un ou l'autre pôle identitaire (identité attribuée, revendiquée ou visée), ainsi qu'à leurs logiques correspondantes (intégration, stratégie et subjectivation). Par exemple, un jeune motivé par un grand désir d'intégration peut être conduit à construire son identité comme un caméléon au détriment de l'identité visée subjectivement. Dans d'autres cas, la logique de subjectivation peut amener un jeune à se définir de manière critique face au groupe minoritaire ou en affirmant une identité distincte du groupe majoritaire.

Cette étude engendre aussi quelques commentaires au plan des conséquences sociales et politiques de ces résultats pour les communautés francophones minoritaires. Malgré des tendances démographiques pessimistes en ce qui concerne l'avenir « numérique » des francophones à l'extérieur du Québec (Castonguay, 2000, 2002; Bernard, 1998), l'aspect dynamique et continu du processus de construction des identités révèle des possibilités d'avenir multiples pour ces collectivités. Par exemple, favoriser l'anglais comme langue d'usage première ne signifie pas qu'on ait abandonné la communauté minoritaire (comme les caméléons ou les polyvalents), tout comme parler français ne signifie pas qu'on soit nécessairement engagé à des

En effet, malgré l'apparence de contradictions, ces différentes identités et appartenances semblent s'harmoniser dans l'expérience des individus qui ne les vivent pas nécessairement sous l'angle du conflit.

fins collectives (les déracinés, par exemple). Chaque individu contribue donc à sa manière à façonner l'identité collective des collectivités auxquelles il participe (Wieviorka, 2004).

Ces collectivités peuvent effectivement évoluer en douce continuité avec leur passé caractérisé par la langue française et la culture « canadienne-française » à travers l'action de certains francophones qui désirent affirmer leur identité particulière. Cependant, elles peuvent aussi être amenées à se transformer considérablement par l'action d'individus qui s'engagent de manière critique. Bien que certains profils semblent conduire tout droit à l'abandon de la communauté francophone (par exemple, les majoritaires désintéressés), la majorité des profils suggère des modes variés de participation et d'appartenance à la collectivité francophone minoritaire (voir aussi Breton, 1994). D'autres profils semblent plus instables que d'autres et peuvent évoluer vers de nouvelles manières de se définir. Prenons l'exemple des jeunes déracinés; il est possible que leur engagement envers la communauté minoritaire se développe au fur et à mesure que se réalisera leur intégration dans le milieu d'accueil. Enfin, les individus qui se retrouvent dans les profils axés sur la composition d'une identité singulière ou sur l'ouverture aux autres indiquent la possibilité de tracer différentes voies d'appartenance en milieu francophone minoritaire faisant davantage de place au pluralisme. En portant notre attention sur l'expérience des acteurs, nous croyons ainsi avoir apporté une contribution complémentaire aux études traitant de l'expérience collective des groupes minoritaires.

En portant notre attention sur l'expérience des acteurs, nous croyons ainsi avoir apporté une contribution complémentaire aux études traitant de l'expérience collective des groupes minoritaires.

---

## Références bibliographiques

- BERGER, Peter et LUCKMAN, Thomas (1966). *The Social Construction of Reality*. New York : Penguin.
- BERNARD, R. (1998). *Le Canada français : entre mythe et utopie*. Ottawa : Le Nordir.
- BERTAUX, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris : Nathan.
- BLUMER, H. (1969). *Symbolic Interactionism, Perspective and Method*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- BRETON, R. (1994). Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires. Essai de typologie. *Sociologie et société*, vol. 26, n° 1, pp. 59-69.
- CASTONGUAY, C. (2002). Assimilation linguistique et remplacement des générations francophones et anglophones au Québec et au Canada. *Recherches sociographiques*, vol. 43, n° 1, pp. 149-182.
- CASTONGUAY, C. (2000). Minorités de langue française : démographie et assimilation. *L'Action nationale*, vol. 90, n° 2, pp. 17-35.

- CASTONGUAY, Charles (1997). Évolution de l'assimilation linguistique au Québec et au Canada entre 1971 et 1991. *Recherches sociographiques*, vol. 38, n° 3, pp. 469-490.
- DALLAIRE, C. et DENNIS, C. (2005). Asymmetrical Hybridities : Youths at Francophone Games in Canada. *Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie*, vol. 30, n° 2, pp. 143-168.
- DUBAR, C. (2000). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, 3<sup>e</sup> édition, Paris : Armand-Collin.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- FLANAGAN, C. and GALLAY, L. S. (1995). Reframing the Meaning of « Political » in Research with Adolescents. *Perspectives on Political Science*, vol. 24, n° 1, pp. 34-41.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury : Prise de parole.
- HÉBERT, Y. (2002). Changement de frontières identitaires et citoyennes : Vers un programme de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences humaines en milieu francophone minoritaire. *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire*. Moncton : CRDE et ACELF.
- HEPBURN, M. (1995). Revitalizing Political Socialization Research : An Introduction to the Symposium. *Perspectives on Political Science*, vol. 24, n° 1, pp. 5-6.
- JUTEAU, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- LABRIE, N. et LAMOUREUX, S. A. (2003). *L'éducation de langue française en Ontario : enjeux et processus sociaux*. Sudbury : Prise de parole.
- LANDRY, Rodrigue et ALLARD, Réal (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire dans J.-Y. Thériault (dir.). *Francophonies minoritaires au Canada*. Moncton : Éditions d'Acadie, pp. 403-433.
- LANDRY, R. et ROUSSELLE, S. (2003). *Éducation et droits collectifs : Au-delà de l'article 23 de la Charte*. Moncton : Les Éditions de la Francophonie.
- LAPASSADE, G. (1991). *L'ethnosociologie*. Paris : Méridiens-Klinsieck.
- MARTEL, A. (2001). *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire : 1986-2002*. Ottawa : Commissariat aux langues officielles.
- MARTIN, D.-C. (1992). Le choix d'identité. *Revue française de science politique*, vol. 42, n° 4, pp. 582-593.
- O'KEEFE, M. (2001). *Minorités francophones : assimilation et vitalité des communautés*, 2<sup>e</sup> édition, Nouvelles perspectives canadiennes. Ottawa : Ministère du Patrimoine canadien.

- PILOTE, A. (2004). *La construction de l'identité politique des jeunes en milieu francophone minoritaire : Le cas des élèves du Centre scolaire communautaire Sainte-Anne à Fredericton au Nouveau-Brunswick*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- PILOTE, A. (1999). L'école : un lieu d'expression de la tension démocratique, dans De Sève, M. et Langlois, S. (dir.), *Savoirs et responsabilités*. Québec : Nota Bene, pp. 157-170.
- PIRES, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologie, dans J. Poupart et al. (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin, pp. 113-172.
- SCHNAPPER, D. (1999). *La compréhension sociologique : démarche de l'analyse typologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- TAYLOR, C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité*. Montréal : Bellarmin.
- THÉRIAULT, Joseph-Yvon (1995). *L'identité à l'épreuve de la modernité*. Moncton : Éditions d'Acadie.
- WIEVIORKA, M. (2004). La France face aux identités culturelles. *Sciences humaines*, n° 1511, p. 14.
- YON, D. A. (2000). *Elusive Culture : Schooling, Race, and Identity in Global Times*. Albany : SUNY.