

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

Rédactrice invitée :

Diane GÉRIN-LAJOIE, Université de Toronto, Ontario, Canada

- 1** **Liminaire**
La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste
Diane GÉRIN-LAJOIE, Université de Toronto, Ontario, Canada
- 8** **Mutations du modèle éducatif et épreuves individuelles**
François DUBET, CADIS, Université de Bordeaux 2, EHESS, Paris, France
- 22** **Aménagement linguistique par l'école au Val d'Aoste : profils identitaires et éducation plurilingue**
Marisa CAVALLI, Institut Régional de Recherche Éducative pour le Val d'Aoste, Val d'Aoste, Italie
- 39** **Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone**
Annie PILOTE, Université Laval, Québec, Canada
- 54** **Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire : le cas de l'identité bilingue**
Rodrigue LANDRY, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, Nouveau-Brunswick, Canada
Kenneth DEVEAU, Université Sainte-Anne, Nouvelle-Écosse, Canada
Réal ALLARD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 82** **Héritiers des mariages mixtes : possibilités identitaires**
Phyllis DALLEY, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 95** **Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires : vers un renouvellement des figures de la reproduction culturelle**
Marie VERHOEVEN, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique
- 111** **Figures identitaires d'élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France**
Cécile SABATIER, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada
- 133** **Construction identitaire et éducation théâtrale dans un contexte rural franco-ontarien**
Murielle THÉBERGE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 148** **Éducation et fragmentation identitaire : à la recherche d'un centre de gravité**
Christiane GOHIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 162** **Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire**
Diane GÉRIN-LAJOIE, Université de Toronto, Ontario, Canada
- 177** **Les enseignantes et les enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations**
Sylvie ROY, Université de Calgary, Alberta, Canada
- 193** **Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot**
Branka CATTONAR, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique



VOLUME XXXIV:1 – PRINTEMPS 2006

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'inspirer et de soutenir le développement et l'action des institutions éducatives francophones du Canada.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thériault,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Lucie DeBlois,
Université Laval
Simone Leblanc-Rainville,
Université de Moncton
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thériault,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon pour Opossum

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : (418) 681-4661
Télécopieur : (418) 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 0849-1089

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

Diane GÉRIN-LAJOIE

Université de Toronto, Ontario, Canada

Le présent numéro examine le rapport à l'identité en contexte scolaire. Dans une société de plus en plus hétérogène sur le plan linguistique et culturel, quel rôle joue l'école dans la façon dont les élèves développent leur rapport à l'identité, en particulier en ce qui concerne le rapport à la langue et à la culture? Comment le personnel enseignant compose-t-il avec cette nouvelle réalité où les identités sont de plus en plus éclatées? Comment l'école contribue-t-elle au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste?

Le rapport à l'identité dans une francophonie éclatée

De nos jours, on ne peut plus parler d'une francophonie homogène sur le plan de la langue et de la culture, que ce soit au plan local, régional, national ou international. Qu'elle soit majoritaire ou minoritaire, cette francophonie doit se redéfinir à partir des membres qui la composent et à partir des rapports de pouvoir dans lesquels ces derniers évoluent. Les changements encourus au cours de la seconde moitié du 20^e siècle et la montée de la mondialisation ont permis de constater, chez les individus, un rapport à l'identité de plus en plus complexe. Le discours tenu sur la question parle à présent en termes d'identités éclatées, fragmentées. Le rapport à

la langue et à la culture se complexifie par le fait même, et le sens d'appartenance au groupe se négocie constamment à travers les pratiques sociales des individus. Dans ce contexte, l'identité se doit d'être comprise comme étant le résultat d'une construction sociale, plutôt que comme un attribut prescrit qui aurait été acquis au moment de la naissance. Le rapport à l'identité évolue ainsi selon les expériences de vie des individus. Chez les minorités, les francophones dans le cas du présent numéro, on constate la présence d'un phénomène de mouvance, c'est-à-dire, un va-et-vient constant d'une frontière linguistique et culturelle à l'autre. Ce qui mène à la conclusion que les individus peuvent ainsi développer diverses formes d'appartenance au groupe qui, à leur tour, viennent influencer leur rapport à l'identité.

Ces nouvelles formes de rapport à l'identité, à la langue et à la culture ont un impact social indéniable. Comment en effet définir la francophonie actuelle dans cette nouvelle réalité, et ce, dans des termes justes? Quel est le rôle des instances institutionnelles, en particulier celui de l'école, face à cette francophonie aux multiples identités? L'école constitue un lieu aux fonctions diverses, qui ne se limite pas en effet à la seule construction des savoirs. Dans son travail auprès des élèves, l'institution scolaire se trouve maintenant aux prises avec le défi de répondre aux besoins d'une clientèle scolaire toujours plus diversifiée sur le plan de la langue et de la culture et pour qui le rapport à l'identité est loin d'être linéaire.

L'école de langue française du 21^e siècle

Les écrits des dernières années sur l'école révèlent en effet que le pluralisme linguistique et culturel au sein de la clientèle scolaire fait partie de la nouvelle réalité de la salle de classe. On pense bien entendu aux minorités francophones (particulièrement en sol canadien, mais également ailleurs dans le monde), mais également aux minorités ethniques (qu'elles se trouvent au Québec, ailleurs dans les milieux francophones au Canada ou dans le monde). En milieu scolaire francophone minoritaire par exemple, c'est d'abord la question linguistique qui a primé. En effet, la présence de plus en plus importante au sein des écoles de langue française situées en milieu minoritaire d'élèves aux compétences variées en français, ayant souvent l'anglais comme langue d'usage, représente depuis déjà un certain temps un défi de taille pour le personnel des écoles, en particulier pour les enseignantes et les enseignants. On constate une autre réalité au sein de la francophonie, tant en milieu majoritaire que minoritaire : celle d'une clientèle diversifiée en même temps sur le plan culturel et linguistique. Une représentation pluriethnique importante au sein des écoles de langue française fait aussi en sorte que le tissu social de l'école a subi des changements importants au cours des dernières années. Que devient alors le rôle de l'école dans ce contexte pluraliste? Quel est l'impact de cette nouvelle réalité sur la façon dont l'école doit faire son travail auprès des élèves, particulièrement en ce qui a trait à la reproduction linguistique et culturelle?

On constate que le mandat de l'école en lui-même a très peu changé au fil des ans, malgré les changements importants ressentis au sein de sa clientèle. On

continue de se donner comme mandat de voir à la construction des savoirs, de reproduire les valeurs présentes dans la société et, dans le cas des écoles situées en milieu francophone minoritaire, on met également l'accent sur le maintien de la langue et de la culture françaises. L'école peut-elle en fait continuer à fonctionner comme si elle s'adressait toujours à un groupe d'élèves homogène sur le plan de la langue et de la culture? Dans son contexte actuel, le rôle de l'école est contradictoire. La présence de multiples identités, tant linguistiques que culturelles, appelle ainsi une remise en question de la part de l'école dans les fondements mêmes de son intervention auprès de la clientèle scolaire.

Le travail enseignant dans ce contexte

Il n'y a d'ailleurs pas uniquement au niveau des élèves que se pose la question du rapport à l'identité en milieu scolaire francophone. Le personnel des écoles se retrouve lui aussi au cœur même de rapports sociaux qui viennent influencer d'une part, son propre rapport à l'identité et, d'autre part, le sens qu'il accordera à son travail auprès des élèves. Dans le cas particulier des enseignantes et des enseignants, ce rapport à l'identité se situe sur deux plans : bien sûr, d'abord sur un plan personnel à titre de membres de groupes d'appartenance particuliers, mais également sur le plan professionnel à titre de membres d'une même profession. Sur le plan personnel, les enseignantes et les enseignants possèdent leur propre rapport à la langue et à la culture. Tout comme les élèves avec lesquels elles et ils travaillent, les membres du personnel enseignant construisent constamment leur rapport à l'identité. Par exemple, les enseignantes et les enseignants qui viennent d'un milieu francophone majoritaire pour travailler dans un contexte minoritaire doivent eux-mêmes se repositionner par rapport à leur propre sens identitaire. Elles et ils ne peuvent faire autrement que de se remettre en question. En ce qui concerne le travail enseignant lui-même, le pluralisme au sein de la clientèle scolaire des écoles de langue française amène les enseignantes et les enseignants et ce, peu importe leur milieu de travail, à constater l'existence de lacunes importantes dans leur intervention auprès des élèves. Quel impact cela a-t-il sur leur identité professionnelle, sur la façon dont elles et ils s'identifient à la profession enseignante?

Les angles du numéro thématique portant sur la contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste

Dans le présent numéro thématique, le rapport à l'identité des actrices et des acteurs sociaux est abordé sous deux angles particuliers : celui des élèves et celui du personnel enseignant, mais toujours dans le contexte des rapports de pouvoir, en mettant particulièrement l'accent sur la notion de minorité dans la francophonie locale, régionale, nationale et internationale. Il apparaît en effet essentiel de tenir

compte de ces deux dimensions si l'on veut réfléchir sérieusement à la contribution de l'école au processus de construction identitaire de ses élèves. La réflexion ne peut pas porter uniquement sur les élèves et leur rapport à l'identité et au groupe d'appartenance si l'on veut tenter de cerner la question. La façon dont les enseignantes et les enseignants se positionnent par rapport à leur intervention auprès de leurs élèves s'avère aussi un élément essentiel de cet examen.

Que ce soit dans une école francophone de la région de Toronto, dans une école du centre-ville de Montréal où dans une école de la banlieue parisienne, le tissu social de la salle de classe est diversifié et les enseignantes et les enseignants doivent en tenir compte, même si cela s'avère parfois difficile. Force est de reconnaître cependant que le défi que doit relever le personnel enseignant est constitué de plusieurs volets, établissant ainsi un rapport au travail imprégné des diverses réalités respectives, de même qu'influencé par les rapports de force dans lesquels les enseignantes et les enseignants se retrouvent pour accomplir leur travail.

Le contenu du numéro

En premier lieu, il est important de souligner la grande richesse des textes qui constituent ce numéro thématique dédié à la contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste. Les textes présentés parlent de réalités géographiques, démographiques et sociopolitiques multiples, tant au Canada qu'en Europe. On y parle soit des élèves, soit du personnel enseignant. Ils ont cependant en commun une préoccupation de mieux comprendre le rapport à l'identité et le rôle de l'école dans ce processus.

En guise d'entrée en matière, François Dubet, professeur à l'Université Bordeaux 2, nous entretient sur les transformations des systèmes scolaires. Selon l'auteur, ces transformations ne sont pas exclusivement le résultat de changements sociaux et institutionnels. L'hypothèse défendue est que plus on s'éloigne d'une institution scolaire dérivée d'un modèle religieux, c'est-à-dire d'une institution totalement identifiée à des valeurs précises, plus l'école devient en quelque sorte un simple marché de qualifications hiérarchisées pour les élèves qui la fréquentent. Les tensions et les problèmes deviennent ainsi la responsabilité individuelle des élèves qui sont ainsi les seuls responsables de leur réussite ou de leur échec.

Le texte suivant fait état des enjeux de l'éducation plurilingue dans le Val d'Aoste, petite région des Alpes italiennes. Marisa Cavalli, chercheure à l'Institut Régional de Recherche Éducative pour le Val d'Aoste, présente une réflexion sur le rôle que joue le positionnement idéologique et identitaire des individus face à un projet d'aménagement linguistique dans cette région, soit celui de l'éducation bilingue. Elle analyse des profils identitaires élaborés à partir d'une recherche qualitative qui portait autour de thèmes tels que le bi/plurilinguisme, les langues et leur enseignement. L'auteure démontre que ces profils donnent lieu à des attitudes contrastées face aux questions linguistiques et face au projet d'aménagement linguistique de l'école.

Toujours à l'aide de profils, Annie Pilote, professeure à l'Université Laval, nous entretient sur le processus de construction identitaire d'un groupe de jeunes qui fréquentent une école secondaire de langue française au Nouveau-Brunswick. Elle présente l'analyse de récits biographiques à partir d'une typologie de profils identitaires dans le but d'illustrer la complexité du processus de construction identitaire chez des jeunes qui vivent en milieu francophone minoritaire.

Pour leur part, Rodrigue Landry de l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, Kenneth Deveau de l'Université Ste-Anne et Réal Allard de l'Université de Moncton examinent les notions d'identité bilingue et de vitalité ethnolinguistique chez les jeunes en classe terminale du secondaire. Les résultats présentés sont le fruit d'une étude quantitative qui se donnait comme objectif de vérifier quatre hypothèses particulières : l'identité bilingue s'inscrit sur une échelle continue, la position qu'elle occupe sur l'échelle est reliée à la vitalité ethnolinguistique du groupe, cette position est aussi reliée à la situation endogame ou exogame de la famille, et l'identité bilingue est reliée à la francité du développement psycholinguistique des enfants.

Sur la même question, Phillis Dalley, professeure à l'Université d'Ottawa, privilégie pour sa part une approche davantage micro analytique et se penche plus spécifiquement sur la question des enfants qui grandissent dans des familles exogames, qu'elle qualifie « d'héritiers » des mariages mixtes. La réflexion entreprise veut explorer les « possibilités identitaires » de ces enfants et tenter de montrer que le discours dominant ne reconnaît pas encore toute la complexité de ces nouvelles formes identitaires. À partir d'une analyse du discours, l'auteure examine deux textes qui portent sur l'exogamie et l'identité des enfants. Elle arrive à la conclusion que si l'on veut reconnaître les identités multiples des élèves dans les pratiques pédagogiques existantes, il faudra renoncer au rapport dyadique francophone/anglophone en faveur d'un rapport davantage dialogique.

Marie Verhoeven, professeure et membre du Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) de l'Université catholique de Louvain en Belgique, s'est intéressée à la façon dont les jeunes issus de l'immigration développent des stratégies identitaires dans divers contextes scolaires et nous fait part de ses conclusions. Partant des études sociologiques sur l'intégration scolaire, elle estime qu'il est à présent nécessaire de se doter de nouveaux outils conceptuels pour être en mesure de saisir la fonction actuelle de reproduction culturelle de l'école. L'auteure a recueilli des récits sociobiographiques dans divers établissements scolaires situés dans des milieux contrastés afin de voir quelles sont les stratégies identitaires déployées par ces jeunes. Elle arrive à la conclusion que les stratégies identitaires varient selon le milieu social de l'école fréquentée.

Dans le texte suivant, Cécile Sabatier, professeure à l'Université Simon-Fraser de la Colombie-Britannique, explique que l'école se doit de poser un regard différent sur l'hétérogénéité de la salle de classe afin de prendre en considération les diverses formes de capital linguistique et culturel des élèves dans ses pratiques pédagogiques. À partir d'une recherche-action menée auprès d'élèves d'origine maghrébine qui fréquentent l'école élémentaire en France, l'auteure a tenté de montrer la nécessité

pour les élèves comme pour le personnel enseignant d'être en mesure de reconnaître les diverses configurations identitaires à la fois individuelles et collectives, tant au sein de la salle de classe qu'à l'extérieur de ses murs.

De son côté, le texte de Mariette Thériault, professeure à l'Université d'Ottawa, veut montrer comment l'école, par le biais de l'éducation théâtrale, peut contribuer au processus de construction identitaire des élèves et au développement de leur sens d'appartenance à la francophonie. Reconnaisant la contribution de l'éducation artistique au rôle de reproduction socioculturelle de l'école, l'analyse présentée vise à repérer les éléments d'éducation théâtrale qui favoriseront la construction identitaire des élèves. Les résultats analysés proviennent d'entretiens effectués auprès d'élèves qui fréquentent une école secondaire de langue française située en milieu rural en Ontario. Ils font ressortir la façon dont l'éducation théâtrale répond aux besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance de ces élèves.

Reconnaisant le rôle important joué par le personnel enseignant dans la contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves, Christiane Gohier, professeure à l'Université du Québec à Montréal, suggère dans son texte que le personnel enseignant devrait contribuer au développement d'un centre de gravité par la mise en place d'une éducation centrée sur un triple rapport à la culture, à la pensée symbolique et au pouvoir, plutôt que de chercher à conforter un noyau dur identitaire. L'auteure parle de l'importance de développer un sentiment d'appartenance culturelle, puisque c'est à travers lui que l'élève pourra développer sa capacité à s'associer à l'autre. Le centre de gravité devient ainsi le point d'équilibre entre ce sentiment d'appartenance et la capacité d'association.

Le texte que je signe, pour sa part, porte sur l'identité enseignante et sur le rôle du personnel enseignant à titre d'agents et d'agentes de reproduction linguistique et culturelle en contexte scolaire francophone minoritaire. À partir des résultats d'une étude ethnographique menée auprès d'un groupe d'enseignantes en Ontario, je m'interroge sur le lien entre l'identité personnelle du personnel enseignant, c'est-à-dire son propre rapport à l'identité, et son identité professionnelle et de quelle façon la rencontre de ces deux formes identitaires vient influencer le travail enseignant et la façon dont les enseignantes et les enseignants comprennent leur rôle auprès des élèves.

Sylvie Roy, professeure à l'Université de Calgary, s'est aussi penchée sur le cas des enseignantes et des enseignants qui travaillent en français dans un contexte minoritaire. C'est ce dont il est question dans son texte. À partir d'entretiens qu'elle a effectués avec des enseignantes et des enseignants, elle a tenté de capter les discours et les représentations que ces individus se font de leur travail, particulièrement en ce qui concerne leur rôle auprès des élèves et les défis qu'ils ont à relever dans ce contexte minoritaire. Elle arrive à la conclusion que les discours des enseignantes et des enseignants varient selon leurs expériences de vie, selon leur milieu de travail.

S'intéressant également à la question de l'identité professionnelle du personnel enseignant, Branka Cattonar, doctorante à l'Université catholique de Louvain, présente, de son côté, les résultats d'une étude menée en Communauté française de Belgique qu'elle a effectuée à l'aide d'une enquête par questionnaire et d'entretiens

semi-directifs. L'analyse montre que l'identité enseignante est à la fois une construction collective, contextuelle et singulière. Cette identité serait fortement structurée par une tension entre la conception idéale que se fait le personnel enseignant de son travail et celle qui le contraint à exercer des tâches qu'il considère du « sale boulot ».

Finalement, je ne voudrais pas terminer cette brève présentation sans souligner l'excellent travail effectué par les nombreux évaluateurs et évaluatrices anonymes qui ont su prodiguer de précieux conseils aux auteures et auteurs à la lecture de leurs manuscrits. Je les en remercie infiniment, car sans leur travail, ce numéro thématique n'aurait pas pu voir le jour. Sur ce, je souhaite à toutes et à tous une bonne lecture!

Mutations du modèle éducatif et épreuves individuelles

François DUBET

CADIS, Université de Bordeaux 2, EHESS, Paris, France

RÉSUMÉ

Les transformations des systèmes scolaires ne tiennent pas seulement à leur massification et aux demandes de leurs environnements sociaux et culturels. Elles procèdent aussi d'une mutation plus profonde des formes et de la légitimité des relations pédagogiques. Plus on s'éloigne d'une figure institutionnelle dérivée d'un modèle religieux, plus l'école soumet les individus à des épreuves subjectives à travers lesquelles ils se constituent comme des sujets, ou, au contraire, par lesquelles ils peuvent se détruire, désertir l'école ou se retourner contre elle.

ABSTRACT

Mutations of the Educational Model and Individual Challenges

François DUBET

CADIS, University of Bordeaux 2, EHESS, Paris, France

The purpose of transforming school systems is to provide broad access and to respond to the demands of their social and cultural environments. These transformations also mean deeper changes in the forms and the legitimacy of pedagogical relations. The more we move away from an institutional structure based on a religious model, the more the school submits individuals to subjective challenges, through

which they either build their identities, or to the contrary, destroy them, quit school or turn against it.

RESUMEN

Transformación del modelo educativo y las pruebas individuales.

François DUBET

CADIS, Universidad de Burdeos 2, EHESS, Paris, Francia

Las transformaciones de los sistemas escolares no dependen exclusivamente de la masificación ni de las exigencias de los entornos sociales y culturales. También surgen de una transformación profunda de las formas y de la legitimidad de las relaciones pedagógicas. Mientras más se aleja de la figura institucional derivada del modelo religioso, la escuela somete cada vez más a los individuos a pruebas subjetivas a través de las cuales se constituyen en sujetos, o al contrario, pueden destruirse, desertar la escuela o volverse contra ella.

Introduction

L'école est généralement placée sous le règne de la foi, de la raison, de l'égalité, de la liberté, de la culture... Comment de tels principes pourraient-ils être des épreuves pour des sujets que l'éducation doit arracher à leur ignorance et à leur enfermement? Cette représentation reste encore si forte chez les acteurs de l'éducation que, la plupart du temps, on considère que les résistances et les échecs des élèves ne s'expliquent pas par le fonctionnement de l'école, mais par les lacunes et les handicaps des individus ou des groupes sociaux auxquels ils appartiennent. C'est là le raisonnement spontané des enseignants et des enseignantes qui pensent que les malheurs et les difficultés de l'école ont leur origine dans les tares et les travers de la société et dans la distribution inégalitaire des aptitudes et des dons individuels, bien plus que dans la nature de la formation scolaire elle-même. Ainsi pourrait s'expliquer le succès des théories critiques de la sociologie de l'éducation qui soulignent le poids des inégalités sociales sur la distribution des performances des élèves. Ce type d'analyse suppose implicitement que l'école ne saurait être mise en cause et que les épreuves scolaires sont moins scolaires que sociales et psychologiques tant que l'école est tenue pour une institution incarnant des valeurs indiscutables, celle de la foi pour les écoles religieuses, celle de République pour l'école laïque française, celle de la nation et de la culture dans la plupart des cas.

Les choses changent sensiblement quand l'école n'est plus tenue pour une institution, quand, en se massifiant, elle devient une sorte de « marché » dans lequel les individus viennent acquérir des diplômes et des qualifications fortement hiérarchisés. Le fonctionnement de l'école est alors moins perçu comme l'accomplissement de valeurs ultimes que comme une organisation dans laquelle les élèves se disputent des biens rares. Dans ce cas, les inégalités scolaires ne sont plus réduites aux seules inégalités sociales, elles peuvent être engendrées par l'école elle-même. Les choses changent aussi quand les élèves sont considérés comme des sujets devant « s'épanouir » et trouver leur propre voix, et non plus comme des acteurs sociaux tenus d'intérioriser des normes et des valeurs indiscutables. Dès lors, les épreuves des individus ne sont plus réductibles à leurs « handicaps », mais elles renvoient aussi à la manière dont l'école leur permet de construire leur propre expérience.

L'hypothèse défendue dans ce texte est donc que les épreuves des acteurs changent de nature, ou que notre perception en change, au fur et à mesure que l'école cesse d'être une institution totalement identifiée aux valeurs dont elle se réclamait, quand elle est prise dans un processus de désenchantement et de massification continue¹.

Élargissant l'emprise de l'école sur la formation des individus, la modernité du XIX^e siècle et de la première moitié du XX^e a repris à son compte une forme scolaire et un modèle de socialisation que je caractérise comme un programme institutionnel.

I. Le programme institutionnel

La thèse est la suivante : élargissant l'emprise de l'école sur la formation des individus, la modernité du XIX^e siècle et de la première moitié du XX^e a repris à son compte une forme scolaire et un modèle de socialisation que je caractérise comme un programme institutionnel (Dubet, 2002). Le mot programme doit être entendu dans son sens informatique, celui d'une structure stable de l'information mais dont les contenus peuvent varier de manière infinie. Ce programme est assez largement indépendant de son contenu culturel et peut être défini par quatre grandes caractéristiques indépendantes des idéologies scolaires transmises. Ainsi, les écoles religieuses, les écoles républicaines française ou chilienne et l'école soviétique ont-elles partagé le même programme.

1. *Valeurs et principes hors du monde.* Comme l'a bien montré Durkheim (1990), l'école a été « inventée » par les sociétés pourvues d'une historicité, c'est-à-dire les sociétés capables de se produire et de se transformer elles-mêmes en développant un modèle culturel idéal susceptible d'arracher les enfants à la seule évidence des choses, des traditions et des coutumes. En ce sens, l'école s'est toujours placée sous l'emprise d'un modèle culturel situé « hors du monde » comme une cité idéale. C'est évidemment l'Église qui est la mère de ce programme dans la mesure où elle a voulu fabriquer des chrétiens distants de la culture profane banale et utilitaire des sociétés. Les écoles républicaines, laïques et nationales nées au tournant du XIX^e et du XX^e siècles ont généralement combattu les écoles religieuses, mais elles se sont placées, elles aussi, sous

1. Mon raisonnement s'appuiera ici sur le cas que je connais le mieux, celui de la France.

le règne de principes sacrés, ce qui ne veut pas dire religieux. Le sacré était celui de la nation nouvelle à construire, celui de la science et de la raison, et ces écoles ont voulu former des citoyens de la même manière que les écoles religieuses voulaient former des chrétiens. Les écoles issues des régimes révolutionnaires attachés à forger un « homme nouveau » se sont situées dans le même programme (Nicolet, 1982). Pour le dire de façon plus abstraite, le programme institutionnel est d'abord défini par un ensemble de principes et de valeurs définis comme « sacrés », homogènes, hors du monde et n'ayant pas besoin d'être justifiés.

2. *La vocation.* Dès lors que le projet scolaire est conçu comme transcendant, les professionnels et les professionnelles de l'éducation doivent être définis par leur vocation plus que par leur métier. Là encore, il faut suivre la comparaison avec le catholicisme dans lequel le prêtre est conçu comme un médiateur entre Dieu et les hommes, comme celui qui incarne la présence divine parmi les hommes dans la mesure où il a la foi. Si le prêtre croit, les fidèles croiront à sa croyance. Il en est de même pour l'enseignant ou l'enseignante qui doit d'abord croire dans les valeurs de la science, de la culture, de la raison, de la nation afin que les élèves croient à ses croyances et à ses valeurs. Pendant très longtemps la formation des enseignants et des enseignantes a consisté à s'assurer de la force de leurs vertus et de leurs convictions plus que de leurs aptitudes pédagogiques. La vocation repose sur un modèle pédagogique implicite bien mis en lumière par des personnalités intellectuelles aussi différentes que le sont Bourdieu et Passeron (1970), Durkheim, Freud et Parsons (1974) : l'élève accède aux valeurs de l'école en s'identifiant aux enseignants et aux enseignantes qui incarnent ces valeurs. Défini par sa vocation, l'enseignant ou l'enseignante participe d'une légitimité que Weber aurait qualifiée de charismatique puisque son autorité est fondée sur des principes et des valeurs sacrés. Il faut respecter l'enseignant ou l'enseignante non en tant qu'individu singulier, mais en tant que représentant ou représentante de principes supérieurs. Longtemps, les professeur(e)s et les enseignant(e)s ont été pourvus d'une autorité et d'un prestige que ne justifiaient ni leur culture, ni leurs revenus, mais qui découlaient directement de la confiance et de la croyance dans les valeurs portées par l'école.
3. *L'école est un sanctuaire.* Dans la mesure où l'école est identifiée à des principes « hors du monde » et où ses professionnels et professionnelles ne rendent de comptes qu'à l'institution elle-même, elle doit se protéger des « désordres et des passions du monde ». Les programmes scolaires sont avant tout « scolaires » et généralement les connaissances les plus théoriques, les plus abstraites et les plus « gratuites » sont les plus valorisées, alors que les savoirs les plus immédiatement utiles socialement sont réservés aux élèves les moins « doués » et les moins favorisés socialement. Les parents sont invités à confier leurs enfants à l'école sans se mêler de la vie scolaire afin que l'égalité des élèves soit préservée. Pendant très longtemps, dès la fin de l'enfance les sexes ont été

séparés à l'école et la culture juvénile n'y a guère eu de place. Les uniformes accentuaient la coupure du sanctuaire scolaire et de la société et la plupart des écoles secondaires étaient des internats. Comme dans les ordres réguliers, la discipline scolaire était autonome et « rationnelle » avec un système de punitions et de récompenses distinctes des coutumes sociales; la discipline scolaire ne renvoyait qu'à elle-même (Vincent, 1987).

Longtemps, le modèle républicain français a fortement affirmé le sanctuaire scolaire en refusant la présence des parents, des entrepreneurs et des acteurs de la société civile. Surtout, ce modèle a construit une fiction pédagogique selon laquelle l'école ne s'adresse qu'à des élèves, qu'à des sujets de connaissance, de savoir et de raison, et non à des enfants et à des adolescents et adolescentes, sujets singuliers porteurs de « passions » et de particularismes sociaux. Avant tout, l'école devait instruire, l'éducation étant réservée aux familles. Il faut cependant souligner que ce modèle du sanctuaire scolaire a longtemps eu un prix élevé : l'exclusion précoce des élèves qui n'acceptaient pas les règles et les contraintes scolaires en raison de leurs aptitudes ou de leur naissance. Le sanctuaire ne s'adressait qu'à des « croyants », qu'à des « Héritiers » et qu'à des « Boursiers » particulièrement disposés à « croire ». C'est pour cette raison que la massification scolaire fera exploser le modèle du sanctuaire.

4. *La socialisation est aussi une subjectivation.* Le programme institutionnel repose sur une croyance fondamentale : la socialisation, c'est-à-dire la soumission à une discipline scolaire rationnelle, engendre l'autonomie et la liberté des sujets. « Priez et abêtissez-vous, la foi viendra par surcroît » disait Pascal au XVII^e siècle. Plus les élèves se plient à une discipline rationnelle et à une culture universelle, plus ils développent leur autonomie et leur esprit critique en intériorisant les principes fondamentaux de la foi, de la culture et de la science. Ainsi le programme institutionnel a longtemps été perçu comme libérateur alors même qu'il reposait sur un système de croyances et de disciplines. Cette conviction selon laquelle la soumission des élèves aux valeurs et aux règles du sanctuaire scolaire est absolument fondamentale car elle au cœur d'une croyance pédagogique millénaire et paradoxale selon laquelle la liberté naît de la soumission à une figure de l'universel. L'école a réussi dès que les élèves y ont acquis un esprit critique, à condition que la critique des routines scolaires soit conduite au nom des valeurs fondamentales de l'école, comme Bourdieu et Passeron l'ont bien mis en évidence (Bourdieu et Passeron, 1970; Dubet et Martuccelli, 1996). C'est cette confiance dans la socialisation libératrice qui nous sépare des analyses foucaaldiennes des institutions car nous ne croyons pas qu'il s'agisse là d'une simple ruse du pouvoir, mais plutôt d'un mode historique de formation du sujet à travers un « programme » dont la forme est longtemps restée stable.
5. Il faut souligner quelques *avantages de ce modèle*. On peut en distinguer trois. Le premier est qu'il fonde l'autorité des enseignants et des enseignantes sur des

valeurs et des principes incontestables : ainsi l'enseignant ou l'enseignante dispose d'une autorité qui est celle de l'institution elle-même. Le second avantage vient de ce que, l'école étant un sanctuaire, elle possède la capacité d'externaliser ses problèmes en considérant que la cause de ses difficultés vient de son environnement : inégalités sociales, démissions des familles, politiques gouvernementales, capitalisme... La critique ne porte pas sur l'école elle-même, mais sur la société qui empêche ce modèle de se réaliser pleinement. Troisième avantage : dans la mesure où elle est soudée par les vocations et par des principes partagés, l'institution scolaire peut être une organisation relativement simple fondée sur un ordre mécanique bien plus que sur un ordre organique, comme le soulignait Bernstein (1975).

II. Les épreuves dans l'institution

1. Toutes ces vertus, aujourd'hui menacées, ne doivent pas nous faire oublier la face sombre des institutions : le poids des disciplines, l'autorité et ses abus, l'enfermement dans le huis-clos des sanctuaires, le silence et diverses violences, y compris physiques, subies par les élèves. Il y a moins de quinze ans, les sociologues et les intellectuels étaient plus portés à critiquer les institutions qu'à les défendre contre les menaces extérieures, suivant en cela les leçons de Goffman et de Foucault. Dans le modèle institutionnel, une première épreuve des individus peut donc être leur propension à être écrasés, niés, méprisés, ignorés comme des sujets dans la mesure où ils ne sont jugés qu'en fonction de leur conformité au programme de socialisation. Le fait que nous soyons aujourd'hui extrêmement sensibles à l'anomie, à la violence et au désordre dans l'école, ne doit pas faire oublier le poids de cette violence-là et de cet « arbitraire pédagogique » dans lesquels l'enfant et l'adolescent, la fille et le garçon doivent apprendre à disparaître derrière un rôle d'élève totalement légitime. Et comme ce sont souvent les anciens bons élèves qui deviennent enseignants et enseignantes, qui écrivent, qui parlent et qui témoignent d'une expérience scolaire plutôt heureuse, ce type de violence et d'épreuve entre dans une sorte d'amnésie collective. À l'école comme à la guerre, ce sont les vainqueurs qui écrivent l'histoire.
2. Un autre type d'épreuve individuelle a été mis en évidence par Bernstein et Bourdieu, il s'agit des souffrances engendrées par la distance entre l'institution scolaire et les cultures sociales des élèves. En France peut-être plus qu'ailleurs, l'école républicaine a éradiqué les « patois » (basque, breton, corse, occitan) en obligeant les élèves à oublier et à mépriser leur propre langue et leur propre culture au nom de l'universalité de la culture nationale. Dans ce sens, le succès scolaire ne pouvait se payer que par une « trahison » dans une école où il était « interdit de parler patois et de cracher par terre ». Le même mécanisme s'est longtemps développé avec les identités et les cultures populaires que les élèves

devaient abandonner puisqu'ils fonctionnaient, dans l'école, comme des handicaps.

3. Si l'on voulait résumer d'un mot le type d'épreuve individuelle qui procède du programme institutionnel, il faudrait parler de **honte**. L'individu non conforme est tenu de nier une partie de lui-même pour s'inscrire dans le modèle scolaire et s'il ne le fait pas, il est soumis à la honte de voir son identité sociale et/ou personnelle niée et exposée comme un stigmate. Pour échapper à la honte, il est alors tenu de se nier lui-même afin d'entrer dans un modèle culturel chargé de le produire comme un véritable citoyen, comme un vrai catholique, comme un individu de grande culture ou, plus simplement, comme quelqu'un qui veut réussir.

La modernité a introduit dans les institutions un virus qui les décompose peu à peu.

Toutes ces critiques nous sont, ou plutôt, nous ont été familières en définissant les épreuves scolaires comme des phénomènes d'emprise institutionnelle et culturelle selon une série de couples bien établis : école de l'obéissance contre le corps et les sentiments, école du contrôle religieux contre l'esprit critique, école de la bourgeoisie contre le peuple, école de l'État contre les nations dominées... L'individu se forgeait dans ses épreuves et le récit canonique scolaire est presque toujours celui du bon élève qui passe de la soumission à la critique pour devenir à son tour... professeur, intellectuel, artiste. Pour entrer dans des activités qui sont comme la quintessence des valeurs de l'école au terme d'un parcours de soumission et de révolte initiatiques.

III. Le déclin du programme institutionnel

Pour l'essentiel, on peut considérer que la modernité, qu'elle soit républicaine, démocratique ou révolutionnaire, s'est emparée du programme institutionnel pour en faire l'outil de ses propres principes. Mais on peut considérer aussi que depuis une trentaine d'année, en France et dans la plupart des pays d'Europe de tradition catholique en tous cas, cette modernité est devenue contradictoire avec le programme institutionnel lui-même. La modernité a introduit dans les institutions un virus qui les décompose peu à peu.

1. *Le « désenchantement du monde »*. L'institution repose sur une conception verticale et transcendante de la production du sens et du lien social par la religion ou par le sacré laïque (Gauchet, 2000). Mais les institutions laïques ont abandonné les références religieuses par la coupure entre le privé et le public, sans abandonner pour autant l'idée que la vie publique est commandée par des principes transcendants et s'imposant de manière verticale : la nation, la Raison, la science... Au-delà du repli du religieux variant fortement selon les sociétés, le désenchantement du monde signifie principalement que cette fabrication du sens et des valeurs par une transcendance postulée décline au profit de

constructions locales et sociales de valeurs et d'accords sociaux et politiques. En ce sens, plus les sociétés modernes sont démocratiques et individualistes, moins elles postulent un univers de bien commun que les programmes institutionnels ont vocation à socialiser.

La prophétie weberienne sur les conflits de valeur et la guerre des dieux s'est largement accomplie. Ce n'est pas que les sociétés modernes soient dépourvues de valeurs, c'est surtout le fait que ces valeurs apparaissent contradictoires entre elles qui est le phénomène nouveau et fondamental. Par exemple, on a longtemps pensé que la massification scolaire et la démocratisation étaient équivalentes; or, toute l'expérience récente montre que les deux phénomènes sont loin d'être identiques (Merle, 2002). De même, la défense de la grande culture et les exigences de la vie économique et, plus largement, de la vie en société ne se recouvrent pas. En France, tous les esprits sérieux ne peuvent plus guère penser que la Liberté, l'Égalité et la Fraternité se renforcent mutuellement. Par conséquent, dans la plupart des pays, la question des finalités de l'école se pose comme un problème qui doit être tranché par le débat politique puisqu'elles ne sont plus prescrites « naturellement » par les valeurs de l'institution.

Fait plus important encore, la légitimité de la culture scolaire ne s'impose plus avec la même force dans les sociétés où la culture de masse, quelle que soit la manière dont on la juge, affaiblit le monopole culturel de l'école. Il y a cinquante ans, pour les enfants des classes populaires, la culture scolaire était la seule qui leur permettait d'élargir leur horizon pour les libérer des routines et des clôtures de leur classe sociale, de leur village et de leur ville. Aujourd'hui, ces enfants échappent directement aux limites de leur propre monde social par la grâce des médias. Bien sûr, on pourra toujours condamner la vulgarité et la bêtise des médias de masse, mais il n'empêche qu'ils offrent une véritable alternative culturelle à l'école dans la mesure où ils sont aussi un mode d'entrée dans un monde élargi. L'école se trouve donc en concurrence avec des cultures dont les capacités de séduction sur les enfants et les adolescents ne sont pas négligeables et, depuis trente ans maintenant, les enseignants et les enseignantes se demandent comment apprivoiser cette culture qui joue sur la rapidité, le zapping et la séduction, principes contradictoires avec la rigueur des exercices scolaires.

2. *La profession remplace la vocation.* Plus les valeurs qui fondent l'institution sont perçues comme incertaines et contradictoires, moins l'autorité peut reposer sur ces valeurs. Dès lors, le modèle de la vocation décline. On attend moins des enseignants et des enseignantes qu'ils incarnent des principes fondamentaux qu'ils ne démontrent leurs compétences et leur efficacité professionnelle. Plus exactement, la vocation change de nature, elle ne consiste plus à s'identifier à des valeurs fondamentales sur le mode « clérical », mais à se réaliser soi-même subjectivement à travers sa compétence professionnelle selon l'ethos protestant du travail. Partout, le métier d'enseignant est devenu plus professionnel avec l'allongement de la formation pédagogique, le développement du travail en

équipe, l'affirmation d'une expertise et d'une science pédagogique à travers la didactique. L'école cesse d'être un ordre régulier, fut-il laïque, pour devenir une bureaucratie professionnelle².

Ce changement de nature de la vocation entraîne un déplacement de la légitimité professionnelle. Il ne suffit plus de « croire », il faut démontrer que l'on est efficace, et toutes les écoles ont connu des phénomènes comparables d'extension de l'organisation et de la division du travail. Les spécialités se sont multipliées, les systèmes d'évaluation aussi puisqu'il faut démontrer aux autorités responsables et aux usagers que les méthodes choisies sont efficaces. Cette évolution se manifeste dans tous les pays et l'on ne saurait la réduire au seul libéralisme; elle procède aussi de la laïcisation des institutions et de l'obligation qui leur est faite de rendre des comptes.

3. *La fin du sanctuaire.* Depuis la fin de la seconde guerre mondiale, la plupart des pays industriels ont engagé une profonde massification scolaire en élargissant considérablement l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur. À l'âge de 20 ans, la moitié des jeunes sont encore scolarisés en France ou aux États-Unis. Ce changement quantitatif a progressivement érodé les murs des sanctuaires scolaires parce que tous ces nouveaux élèves, qui ne sont ni les Héritiers, ni les « bons élèves » d'autrefois, ont importé avec eux les problèmes de l'adolescence et les problèmes sociaux dont l'école était jusqu'alors largement protégée. Ni la pauvreté ni le chômage ne sont nouveaux, mais leur entrée dans l'école par le biais des élèves est une nouveauté qui a profondément déstabilisé la vie des classes et des établissements.

En même temps, la production massive de diplômes a changé la nature des « marchés scolaires » qui sont devenus plus ouverts et plus concurrentiels (Boudon, 1973). Quand les systèmes scolaires produisent beaucoup de diplômes, ceux-ci deviennent indispensables pour entrer dans la vie active et les acteurs développent nécessairement des conduites plus utilitaristes que celles qu'ils pouvaient avoir dans une période où la rareté des diplômes en garantissait l'utilité. Même dans les systèmes d'enseignement publics, comme celui de la France, les formations, les filières et les établissements entrent dans des jeux de concurrence et les gouvernements doivent gérer des politiques scolaires de plus en plus complexes dès lors que la formation est considérée comme un investissement par les États, par les entreprises et par les individus.

4. *L'autonomie de l'individu.* La croyance fondamentale des institutions dans la discipline libératrice s'est progressivement effritée avec l'émergence de sujets dont on postule qu'ils préexistent au travail de socialisation institutionnelle. L'école n'accueille plus seulement des élèves, mais aussi des enfants et des adolescents qui doivent se construire de manière autonome et « authentique » comme les sujets de leur propre éducation. Partout, la pédagogie du projet et du

2. Nous reprenons ici le récit weberien sur la transformation de l'éthique protestante en bureaucratie professionnelle.

Au fur et à mesure
que les études
s'allongent et que tous
s'y engagent, le sens de
ces études ne va plus de
soi, il est vécu comme
un problème parce que
les élèves doivent cons-
truire les motivations qui
ne leur sont plus don-
nées par l'institution.

contrat se substitue insensiblement aux vieilles disciplines de la mémorisation et de la répétition. Dans un pays républicain, jacobin et universaliste comme le fut la France républicaine, on voit émerger le problème des différences entre les cultures, les religions, les genres et, de manière paradoxale, l'école de masse est tenue de prendre en compte la singularité des individus.

Au bout du compte, l'ancien modèle de formation est largement déstabilisé et la relation pédagogique devient un problème parce que ses cadres ne sont plus aussi stables et parce qu'un grand nombre d'élèves et d'étudiants ne sont plus, a priori, des « croyants ». Les « ordres réguliers » deviennent des « ordres séculiers » et le travail du personnel enseignant et des élèves est beaucoup plus incertain et difficile. Partout, les enseignants et les enseignantes doivent construire les règles de vie et les motivations des élèves. Partout, ils doivent engager leur personnalité de façon croissante dans la mesure où l'accomplissement des rôles professionnels ne suffit plus à faire son métier. Le processus est parallèle pour les élèves qui doivent se motiver et s'intéresser plus qu'ils ne le faisaient dans le cadre institutionnel. Et comme la massification n'a pas tenu les promesses de l'égalité, comme l'utilité des études peut être menacée par l'inflation des diplômes, les rôles scolaires ne suffisent plus à tenir l'institution (Dubet, 2002). Les enseignants et enseignantes et leurs élèves sont engagés dans des expériences multiples et fort éloignées de l'imaginaire construit par le programme institutionnel au cours des siècles passés.

IV. Les épreuves des individus

Les problèmes et les tensions que le programme institutionnel parvenait à réduire ou à résoudre sont, maintenant, délégués aux individus qui ne peuvent plus s'appuyer sur des cadres et des croyances indiscutables. La figure des épreuves des individus se présente moins comme la conséquence de l'oppression du système sur les acteurs, qu'elle ne résulte de la promotion même des individus tenus d'assumer le poids de leur liberté et de leur capacité d'agir (Dubet, 1991; Barrère, 1997).

1. *Une épreuve de motivation.* La sortie du programme institutionnel a profondément ébranlé la nature même de la relation pédagogique. Il est de plus en plus rare que le personnel enseignant et les élèves s'accordent spontanément sur la même conception de leurs rôles et de leurs attentes réciproques. Il appartient donc aux élèves de se motiver et surtout, aux enseignants et enseignantes de motiver leurs élèves.

Pour ce qui est des élèves issus de la massification scolaire, il est rare qu'ils aient été « programmés » par leur famille pour adhérer au sens des études longues dans lesquelles ils s'engagent. Si l'utilité sociale des études n'est guère mise en cause, il arrive souvent que le sentiment de cette utilité se délite dans les cas où le terme professionnel des études est incertain, lointain, ou bien encore quand les élèves sont conduits vers des formations de relégation. Enfin, l'intérêt intellectuel pour

Du point de vue de la justice, l'antinomie fondamentale de l'école est celle qui oppose un modèle de réussite scolaire défini comme accessible à tous, et les compétitions du mérite qui démontrent que cette égalité n'est jamais possible.

les études ne repose plus sur le monopole culturel de l'école; aujourd'hui, la plupart des adolescents et des adolescentes peuvent croire que les médias de masse les ouvrent plus au monde que ne le fait l'école et certains pensent que l'on ne grandit vraiment qu'en dehors de l'école. Autrement dit, au fur et à mesure que les études s'allongent et que tous s'y engagent, le sens de ces études ne va plus de soi, il est vécu comme un problème parce que les élèves doivent construire les motivations qui ne leur sont plus données par l'institution.

Évidemment, cette crise des motivations devient la principale difficulté du métier d'enseignant quand il ne s'exerce pas dans les classes de l'élite scolaire et sociale. Avant même que de faire la classe, les enseignants et les enseignantes doivent « motiver » les élèves, ils doivent construire leur autorité, ils doivent s'engager subjectivement dans une relation pédagogique afin que les élèves s'y engagent à leur tour. Partout monte la même plainte : le métier d'enseignant est de plus en plus difficile, de plus en plus stressant, partout il perdrait son prestige et certains pays ont du mal à recruter les futurs enseignants. À cette épreuve de motivation s'ajoute le fait que la confiance dans l'éducation et dans l'école a perdu de son caractère enchanté. L'école offre des services, elle n'incarne plus les valeurs sacrées du progrès, de la culture et de la nation. Les enseignants et les enseignantes ont donc le sentiment de déchoir alors que, paradoxalement, jamais l'éducation scolaire n'a autant pesé sur la vie des sociétés et sur le destin social des individus.

2. *Une épreuve de justice.* L'école démocratique de masse, l'école post-institutionnelle confronte les élèves à une épreuve de justice redoutable (Dubet, 2004). D'un côté ils sont tous égaux et c'est au nom de cette égalité que tous ont le droit et l'obligation d'aller à l'école de plus en plus longtemps. Mais d'un autre côté, ils sont tous inégaux, socialement et individuellement, et l'école est le moment de la vie où se heurtent leur égalité fondamentale et leur mérite relatif, elle est le moment où ils doivent revoir leurs projets à la baisse, c'est le moment où ils commencent à percevoir ce que sera leur destin. Bien des élèves surmontent facilement cette épreuve. D'autres moins et décident d'une stratégie « d'exit », de retrait et, peu à peu, ils s'éloignent de l'école afin de garder une certaine estime d'eux-mêmes. D'autres réagissent à cette épreuve en choisissant de s'engager dans des conduites déviantes et violentes et l'on sait que la violence scolaire est aujourd'hui un problème majeur.

En fait, l'école post-institutionnelle n'exerce plus la même domination et la même violence symbolique que l'institution soudée autour de sa culture et de sa discipline. En ce sens, nous nous éloignons du modèle de Bernstein ou de Bourdieu identifiant la domination scolaire à celle de la bourgeoisie. Du point de vue de la justice, l'antinomie fondamentale de l'école est celle qui oppose un modèle de réussite scolaire défini comme accessible à tous, et les compétitions du mérite qui démontrent que cette égalité n'est jamais possible. Cette antinomie devient l'épreuve subjective majeure des individus. Alors que l'école institutionnelle imposait à chaque élève d'accepter son destin et son statut,

l'école démocratique de masse considère que tous les enfants entrent dans une compétition dont les meilleurs sortiront vainqueurs. Dans une large mesure, la dramaturgie religieuse est remplacée par la dramaturgie sportive : chacun a le droit de triompher ou de perdre. Et si l'école est juste, les vaincus ne peuvent s'en prendre qu'à eux-mêmes.

3. *La culpabilité et la violence.* Dans la mesure où les élèves sont considérés comme de plus en plus libres, libres de « s'épanouir » et libres d'atteindre des objectifs scolaires sans autres barrières que celles de leur mérite, leurs échecs et leurs difficultés sont perçus comme ne tenant qu'à eux-mêmes. S'ils ne réussissent pas, ils ne peuvent accuser ni les « dons », ni les inégalités sociales que l'école s'efforce de neutraliser. Obligés d'être libres, ils sont aussi obligés d'être responsables de leurs échecs, ce qui fait que les épreuves scolaires sont perçues comme une mise à l'épreuve de sa propre valeur et de sa propre vertu. L'expérience dominante est alors la **culpabilité** de celui qui doit assumer la responsabilité des conséquences de sa conduite. Dans une école de plus en plus méritocratique, la gloire des vainqueurs exige la culpabilité des vaincus, puisque les uns et les autres sont placés dans des conditions d'égalité formelle croissantes.

L'expérience dominante est alors la culpabilité de celui qui doit assumer la responsabilité des conséquences de sa conduite.

Certaines formes de violence peuvent être tenues pour les manifestations de cette culpabilité et d'un conflit entre les élèves et l'école. Les élèves agressent les enseignants et les enseignantes, les menacent, détruisent le matériel scolaire... À y regarder de près, cette violence possède les caractères de la *rage*. Les élèves qui s'abandonnent à cette violence passent à l'acte après un incident perçu comme un défi : soit l'élève accepte les jugements des enseignants et des enseignantes et il perd la face et l'estime de soi, soit, il agresse ces derniers et retourne le stigmate contre l'école. La violence anti-scolaire est une manière de refuser l'intériorisation d'un jugement scolaire inacceptable pour le sujet. L'école démocratique pousse à l'extrême le paradoxe de l'intégration et de l'exclusion. Tous les enfants, égaux en principe, sont invités à travailler et à réussir. Ceux qui n'y parviennent pas, ne peuvent, à terme, s'en prendre qu'à eux-mêmes : absence de qualités intellectuelles, absence de courage et de travail, absence de vertu... L'école intègre et rejette, elle invite le sujet à se percevoir comme le responsable de sa propre histoire et donc, de son propre échec. C'est la nécessité de se percevoir comme l'auteur de sa propre vie qui est le courage de l'ethos individualiste des sociétés démocratiques. Face à cette obligation, les élèves qui échouent n'ont le choix qu'entre deux solutions : « l'exit » ou la « voice », le retrait ou la protestation. Mais comme la protestation organisée et civile n'est guère possible chez celui qui est responsable de son propre malheur, il ne reste que la violence.

Conclusion

Dans un grand nombre de pays, et en France peut-être plus qu'ailleurs, le déclin du programme institutionnel scolaire est vécu par les acteurs de l'école comme une longue crise, comme une chute régulière, comme une perte de légitimité et comme une exposition dangereuse au monde du marché, d'un côté, et des bureaucrates, de l'autre, qui ne cessent de demander des comptes à l'école. Cette pression peut apparaître comme d'autant plus intolérable qu'elle porte des demandes contradictoires : réussite et performance des élèves, efficacité sociale des formations, épanouissement des individus, respect de leurs cultures et ouverture vers le monde... Pourtant, cette évolution-là n'est pas propre à l'école, on la retrouve dans bien d'autres institutions comme l'Hôpital ou la Justice. L'exigence intellectuelle et politique qui nous est proposée est de rompre avec cette représentation de l'école en termes de crise, elle est de montrer que l'école ne peut plus être ce qu'elle était ce qui a des conséquences, à la fois sur le travail pédagogique et sur la légitimité de l'institution.

Premièrement, la socialisation scolaire passe de plus en plus nettement par des épreuves subjectives et celles-ci sont homologues chez les enseignants et les enseignantes et chez les élèves. Les enseignants et les enseignantes sont obligés de motiver leurs élèves quand le programme institutionnel ne suffit plus. Le travail enseignant engage de plus en plus la personnalité de l'enseignant ou de l'enseignante qui se sent personnellement responsable de ses échecs et de ses succès. Pour lui, comme pour les élèves, le métier scolaire est de plus en plus difficile. Deuxièmement, dans une école de masse, les processus proprement scolaires jouent un rôle croissant dans la carrière et l'expérience scolaires des élèves. Aussi l'école est-elle tenue à une exigence de justice croissante parce qu'elle ne peut plus inférer automatiquement ses échecs et ses difficultés à un environnement social défavorable. Le maintien d'inégalités sociales structurelles n'empêche pas que l'école joue un rôle propre dans la formation des individus qui lui sont confiés. Aussi, la bonne école est-elle celle qui permet à chacun de construire sa propre expérience de formation, celle qui ne détruit pas les sujets, quelles que soient leurs performances et les opportunités de succès.

Références bibliographiques

- BARRÈRE, A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : PUF.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOUDON, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : A. Colin.

- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Éd. de Minuit.
- DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. (1996). *A L'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Éd. du Seuil.
- DUBET, F. (2004). *L'école des chances*. Paris : Éd. du Seuil.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éd. du Seuil.
- DUBET, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Éd. du Seuil.
- DURKHEIM, E. (1990). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.
- GAUCHET, M. (2000). *Le désenchantement du monde*. Paris : Gallimard.
- MERLE, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- NICOLET, C. (1982). *L'idée républicaine en France*. Paris : Gallimard.
- PARSONS, T. (1974). La classe en tant que système social, dans A. Gras (éd.), *Sociologie de l'éducation*. Paris : Larousse.
- VINCENT, G. (1987). *L'école primaire en France*. Paris : PUF.

Aménagement linguistique par l'école au Val d'Aoste : profils identitaires et éducation plurilingue¹

Marisa CAVALLI

Institut Régional de Recherche Éducative pour le Val d'Aoste, Val d'Aoste, Italie

RÉSUMÉ

Après un bref aperçu géo-historique du Val d'Aoste et une brève présentation des caractéristiques de son aménagement linguistique, le texte décrit les enjeux actuels de son éducation plurilingue dans le cadre non seulement de la sauvegarde des langues patrimoniales et minoritaires (français et francoprovençal), mais aussi dans la perspective de la prise en compte des répertoires de départ, de plus en plus diversifiés, des élèves. Dans cette optique, sont présentés et analysés des profils identitaires élaborés à partir d'une recherche qualitative sur les représentations sociales autour de thèmes tels que le bi/plurilinguisme, les langues et leur enseignement, réalisée par l'Institut Régional de Recherche Éducative pour le Val d'Aoste. Ces profils, qui regroupent des réseaux de représentations sociales très diversifiées donnant lieu à des attitudes contrastées face aux questions linguistiques, peuvent soit secondariser soit contrarier le projet d'aménagement linguistique par l'école. Le texte illustre, enfin, les perspectives qui paraissent, au moment actuel, les plus intéressantes pour ouvrir le débat minoritaire vers des dimensions plus larges telles que l'inclusion et la

1. Cet article est la reprise et la synthèse de certaines conclusions, co-élaborées avec ma collègue Daniela Coletta, d'une recherche réalisée dans le cadre de mon activité institutionnelle. Le « nous » utilisé dans cet article renvoie à ce contexte fructueux de coopération.

cohésion sociales, la diversité linguistique et culturelle, le dialogue entre les cultures et la formation de citoyens de l'Europe et du monde.

ABSTRACT

Linguistic Development in the Val d'Aoste School: Identity Profiles and Multilingual Education

Marisa CAVALLI
Val d'Aosta, Italy

After a short geo-historical introduction about Val d'Aoste and a brief presentation of the characteristics of its linguistic development, the article describes the current issues of multilingual education there, not only in the context of the protection of patrimonial and minority languages (French and Francoprovençal), but also from the perspective of considering the students' increasingly diversified backgrounds. From this point of view, the *Institut Régional de Recherche Educative* pour le Val d'Aoste analyses and elaborates identity profiles based on qualitative research on social representations of themes such as bi/multilingualism, the languages, and how they are taught. These profiles, which group together networks of highly diversified social representations that show contrasting attitudes on linguistic matters, could either support or thwart the school's linguistic development project. Finally, the article reveals the perspectives that seem, at this time, to be the most promising for opening up the minority debate to a broader context, such as inclusion and social cohesion, linguistic and cultural diversity, dialogue among cultures, and language education for the citizens of Europe and the rest of the world.

RESUMEN

Planificación lingüística a través de la escuela en Val d'Aoste: Perfiles identitarios y educación plurilingüe

Marisa CAVALLI
Val d'Aosta, Italia

Después de presentar una idea aproximada de la geo-historia de Val d'Aoste y de las características de su planificación lingüística, este texto describe los retos actuales de la educación plurilingüe en el cuadro de la protección de las lenguas patrimoniales y minoritarias (francés y franco-provenzal), con la perspectiva de tomar en cuenta los repertorios de origen, cada vez más diversificados, de los alumnos. Desde este punto de vista, se presentan y analizan los perfiles identitarios elaborados a partir de una investigación cualitativa sobre las representaciones sociales de temas

como el bi/plurilingüismo, las lenguas y su enseñanza, realizados por el Instituto regional de investigación educativa de Val D'Aoste. Esos perfiles, que agrupan redes de representaciones sociales muy diversas que provocan actitudes contrastadas en lo que se refiere a las cuestiones lingüísticas, puede apoyar o contrariar el proyecto de planificación lingüística a través de la escuela. El texto ilustra, por último, las perspectivas que aparecen, actualmente, como las más interesantes para abrir el debate minoritario hacia dimensiones más amplias como la inclusión y la cohesión social, la diversidad lingüística y cultural, el diálogo entre culturas y la formación del ciudadano de Europa y del mundo.

Introduction

Le but de ce texte est de présenter une réflexion sur le rôle que joue le positionnement idéologique et identitaire des individus face à une mesure d'aménagement linguistique adoptée dans la région italienne du Val d'Aoste (désormais VDA). Il s'agit notamment de l'éducation bilingue telle qu'elle est pratiquée de façon généralisée dans son système éducatif. Cette réflexion s'appuiera sur les données d'une recherche réalisée par l'Institut Régional de Recherche Éducative pour le VDA² (dorénavant IRRE-VDA) (Cavalli et Coletta, 2002; Cavalli, Coletta *et alii*, 2003).

Il importe, avant tout, de contextualiser les propos qui suivront en décrivant brièvement le contexte socio-historique et sociolinguistique actuel du VDA et les caractéristiques principales de son aménagement linguistique pour ce qui concerne en particulier le domaine scolaire.

Aperçu géo-historique

Situé entre la France à l'ouest, la Suisse au nord et le Piémont à l'est et au sud, le VDA, pays de montagne dans les Alpes, est la plus petite des vingt régions italiennes : son territoire ne mesure que 3262 km² (soit 1 % du territoire national) et ses 119 356 habitants représentent 0,2 % de la population de l'État.

Depuis le XI^e siècle, il fut lié par une fidélité de dix siècles à la maison de Savoie : à l'intérieur du Duché de Savoie il jouit d'un certain degré d'autonomie dérivant de sa situation d'état *intramontain*. Le VDA appartient linguistiquement à l'aire du francoprovençal qui s'étend, au-delà des Alpes, en Suisse et en France. Le franco-provençal, qui fait partie – avec la langue d'oïl et la langue d'oc – des parlers gallo-romans, n'a jamais coïncidé avec une entité politique et administrative définie. Il n'a

2. L'Institut Régional de Recherche Éducative du Val d'Aoste a pour mandat institutionnel de soutenir les établissements scolaires dans leur autonomie pédagogique, d'organisation, de recherche, d'expérimentation et de développement.

pas non plus atteint l'état de *koinè* : encore de nos jours, chaque village a sa variété propre. Malgré l'existence de systèmes de transcription et malgré son emploi dans certains genres littéraires (poésie et théâtre populaire), c'est essentiellement une langue vernaculaire, utilisée à l'oral et dans des domaines « bas ».

Employé, à partir du XIV^e siècle, comme langue de culture par la cour de Savoie et, à son imitation, par l'aristocratie, le français fut adopté en 1561 par le duc Emmanuel Philibert, en lieu et place du latin, comme langue pour les actes officiels. Son édit suivit de 22 ans l'analogue ordonnance de Villers-Cotterêts par laquelle le roi François I^{er} avait sanctionné l'usage du français pour la France.

Ainsi, pendant des siècles, le francoprovençal et le français se sont-ils partagé les domaines d'usage, sur un mode que nous pourrions qualifier de diglossique.

Au XIX^e siècle de grands bouleversements influèrent sur le destin du VDA : d'abord, en 1860, la séparation d'avec la Savoie, annexée à la France, et, ensuite, en 1861, avec l'unité d'Italie, le passage à ce nouvel État, juste constitué, dont le duc de Savoie devint le roi. Basculant abruptement d'un environnement francophone à un environnement italoophone, le VDA eut à subir un lent processus d'italianisation dont les manifestations les plus dures et acharnées furent les mesures répressives des politiques linguistiques du régime fasciste.

À la fin de la deuxième guerre mondiale, l'État italien octroya au VDA un statut d'autonomie, qui reconnaissait son bilinguisme et sanctionnait la co-officialité de l'italien et du français sur le territoire valdôtain³. Le statut inclut quatre mesures de sauvegarde du français : la rédaction des actes publics (sauf ceux de l'autorité judiciaire) dans les deux langues; l'enseignement paritaire – en termes d'heures – de l'italien et du français (mesure appliquée immédiatement dans l'après-guerre); la possibilité d'adapter les programmes scolaires nationaux aux exigences de la réalité socioculturelle valdôtaine ainsi que d'enseigner certaines disciplines en langue française (mesures appliquées à partir des années quatre-vingt, mais seulement à l'école enfantine et du premier cycle⁴).

Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, une loi de l'État accorde au Val d'Aoste la faculté de nommer, dans la mesure de 50 %, comme professeurs ou comme chercheurs de son Université libre, instituée en 2000, des scientifiques recouvrant des postes analogues dans des universités étrangères.

Un article supplémentaire du Statut d'autonomie a étendu, en 1993, les mesures de sauvegarde linguistique à une autre langue minoritaire du Val d'Aoste, le *walser*, parler germanique de trois villages de la vallée du Lys⁵.

-
3. Rappelons qu'au Sud-Tyrol, auquel a été également accordé le statut de région autonome, l'État italien reconnu, par contre, l'existence de deux communautés distinctes.
 4. À l'école de l'enfance (depuis 1984), à l'école primaire (depuis 1988) et à l'école secondaire du premier degré (depuis 1993-94). Au niveau des lycées, c'est encore l'enseignement **du** français qui est prévu par les lois et non pas l'enseignement **en** français, comme pour les autres niveaux scolaires. Il existe, toutefois, quelques expérimentations d'éducation bilingue réalisées sur base volontaire par les établissements scolaires.
 5. En tout 1 491 habitants au 31 décembre 2002.

Aménagement linguistique au Val d'Aoste

Considéré comme une région bilingue, le VDA est doté, en réalité, d'un répertoire multilingue qui comprend, au-delà de l'italien et du français (et dans le cas de la vallée du Lys, du *walser* et de l'allemand) officiellement reconnus, le francoprovençal (langue « du terroir »), le piémontais (langue proche, voisine géographiquement et très utilisée dans la partie sud-est de la région), d'autres dialectes italiens (importés par les vagues successives de l'immigration interne à l'Italie) et des langues étrangères et extra-communautaires avec leurs variétés (langues de l'immigration plus récente depuis les pays du Maghreb et de l'Est européen)⁶.

Le plus grand effort déployé dans le domaine de l'aménagement linguistique concerne essentiellement au VDA la langue française et, dans une moindre mesure l'allemand, dans la vallée du Lys. Pour des raisons de simplicité, nous ne prendrons pas en considération la situation très particulière de cette dernière, nous bornant à l'analyse de la situation plus générale du VDA.

Le domaine dans lequel l'aménagement linguistique concentre prioritairement ses mesures de sauvegarde du français est l'école grâce à l'éducation bilingue⁷. Pour ce qui est du francoprovençal, quelques initiatives, comme la création d'un Bureau Régional d'Ethnologie et de Linguistique, des cours du soir pour les adultes, des subventions pour le théâtre, un concours annuel pour les écoles..., ont été prévues. Par ailleurs, ce n'est que récemment que l'Administration régionale a manifesté son intention d'introduire l'enseignement de cette langue à l'école⁸.

L'école bilingue au Val d'Aoste

Le Statut d'autonomie sanctionnant le bilinguisme du VDA, son école est une école bilingue qui se caractérise par l'abandon de certains principes « classiques » ayant cours dans d'autres situations minoritaires ou dans la littérature scientifique (création d'écoles distinctes suivant la langue utilisée, enseignement de quelques disciplines en une langue et d'autres dans l'autre, comme, par ailleurs, le prévoyait le Statut d'autonomie, « une discipline = une langue », « une langue = une personne »...). À l'école valdôtaine est en vigueur un « enseignement bilingue alterné dans les deux langues » (Coste, 2000) dispensé par l'ensemble des enseignantes et des enseignants, dans toutes les disciplines et dans toutes les activités didactiques. L'école bilingue se fonde donc au VDA sur le principe de l'alternance des langues, adoptant en cela une conception scientifique du bilinguisme et de la personne bilingue (Grosjean, 1982) dont une des caractéristiques est justement son « parler bilingue » (Lüdi et Py, 2002). Du point de vue de l'argumentaire didactique, l'emploi alterné du français et de

6. Pour des données statistiques concernant les langues parlées au VDA, cf. le sondage linguistique réalisé par la Fondation Chanoux sur le site www.fondchanoux.org et, notamment, Berruto, 2003.

7. Loi régionale 1^{er} août 2005, n° 18 (cf. texte sur le site www.irre-vda.org).

8. Pour un approfondissement des opinions des Valdôtains sur l'aménagement linguistique, cf. Cavalli, 2003.

Le discours est le milieu naturel qui permet aux RS de naître, de vivre et d'exister, c'est-à-dire aussi de changer, de s'étioler et de mourir.

l'italien est envisagé comme un outil supplémentaire dont disposent les enseignantes et les enseignants ainsi que les apprenantes et les apprenants, aux côtés des autres langues et des outils conceptuels de représentation, pour la reformulation linguistique des concepts en vue d'une meilleure acquisition disciplinaire (Cavalli, 2003).

Pour les deux langues est également prévu un enseignement en tant que matière.

Enfin, l'école bilingue s'ouvre au plurilinguisme par l'enseignement d'une langue étrangère (l'anglais), prévu depuis la première classe de l'école primaire et dans certains cas, de manière optionnelle, depuis l'école de l'enfance.

Puisque c'est sur l'école que l'aménagement linguistique investit la plupart de ses efforts au VDA, il est évident, d'après ce que nous venons de dire, que le succès de l'éducation bilingue dépend étroitement du degré d'engagement du corps enseignant (et des chefs d'établissement) (pour une analyse plus approfondie, cf. Cavalli, 2005).

Reconnus dans le macro-contexte d'une communauté donnée, les traits fondamentaux en représentent le substrat commun, le plus largement partagé, le moins diversifié car moins sensible aux variations liées à des contextes définis et aux rôles que peuvent y jouer les individus.

Le contexte de la recherche

Engagé depuis son existence dans les projets de réforme bilingue du système scolaire valdôtain et soucieux de soutenir ce processus de manière efficace, l'IRRE-VDA a adhéré en 1998 à un projet international de recherche⁹. Il s'agissait d'une recherche qualitative sur les représentations sociales (dorénavant RS) circulant autour de thèmes tels que les langues, le bi- et le plurilinguisme, l'apprentissage linguistique, l'école bi- et plurilingue.

La notion de RS, empruntée à la psychologie sociale, qui en a défini caractéristiques et fonctions (Moscovici, 1976; Jodelet, 1989; Abric, 1989; Moscovici & Vignaux, 1994; Guimelli éd., 1994) a été, dans cette recherche, filtrée et enrichie par les apports de l'analyse interactionniste et du discours : ce dernier qui est considéré comme le lieu de la construction des RS (Moore, éd., 2001) occupe une place centrale dans leur processus de formation :

« Non pas tant qu'il serait le vecteur ou le reflet d'activités cognitives qui échapperaient comme telles à l'observation directe, mais parce que le discours est le milieu naturel qui permet aux RS de naître, de vivre et d'exister, c'est-à-dire aussi de changer, de s'étioler et de mourir. » (Py, 2003).

Ainsi, au cours de cette recherche, les RS ont-elles été saisies au moment même où elles se construisaient par et dans l'interaction.

9. La recherche se situait dans le cadre d'une collaboration avec le *Centre de Linguistique Appliquée* (CLA) de l'Université de Neuchâtel qui a associé, en 1998, l'IRRE-VDA à ce projet réunissant une équipe suisse (qui en était le chef de file), une équipe andorrane et une équipe valdôtaine. Son but était l'étude et la comparaison des représentations sociales sur les questions linguistiques dans trois contextes sociolinguistiques et socio-politiques différents. La recherche valdôtaine a été réalisée avec la supervision scientifique de Bernard Py, directeur du CLA de l'Université de Neuchâtel.

L'échantillon et la méthode

L'échantillon choisi comportait 68 personnes dont 49 (environ 75 %) étaient directement actives, avec des rôles différents, à l'école secondaire du premier degré (élèves de 11 à 14 ans)¹⁰.

Ce niveau scolaire a été choisi en fonction des exigences de comparabilité des données dans le cadre de la recherche internationale. Par ailleurs, il représentait un contexte particulièrement intéressant pour le propos de notre recherche car il avait fait l'objet de la plus récente des réformes bilingues. Ainsi, de ce fait, les professeurs y avaient-ils dû, à partir de 1993-1994, passer d'un enseignement monolingue (en italien) de leur discipline à un enseignement bilingue (en italien et en français).

L'autre 25 % de l'échantillon était constitué de personnes, qui, tout en agissant en dehors de l'école, pouvaient influencer sur son évolution¹¹.

La recherche a été réalisée au moyen d'entretiens semi-dirigés d'environ 2 heures chacun, sous la forme de débats entre trois ou quatre personnes à partir d'un certain nombre de déclencheurs¹². Chaque groupe était composé d'interviewés faisant partie de la même catégorie. Mais tous les groupes étaient formés sur la base du critère de la plus grande hétérogénéité possible en ce qui concernait, par exemple, leurs origines, les langues parlées, les disciplines enseignées, les micro-régions du VDA habitées, leurs orientations idéologiques et politiques, leur degré d'adhésion et d'engagement dans l'éducation bi/plurilingue etc., l'idée étant qu'une composition (très) contrastée faciliterait le débat et donc la construction, l'émergence et la mobilisation des RS. Ce qui s'est ponctuellement produit et, à notre grand étonnement, toujours dans une ambiance d'échange courtois et dans le plus grand respect des opinions de chacun, malgré l'animation des discussions et l'opposition des points de vue.

Les 36 heures d'enregistrement ont été transcrites selon les règles de la transcription conversationnelle, analysées et découpées en séquences. Ces dernières ont été classées à partir de mots-clés concernant les thèmes traités et de leurs principales caractéristiques conversationnelles à l'aide du logiciel *Filemaker*. Sur notre corpus nous avons procédé à une analyse fouillée du contenu.

Le niveau des pratiques représente, à notre avis, un point d'accès plus immédiat et plus facile aux représentations.

10. Il s'agissait, notamment, de : 26 enseignants, toutes disciplines confondues; 8 formateurs d'enseignants; 4 chefs d'établissement et 11 étudiants. Les trois groupes composés par ces derniers provenaient l'un de l'école secondaire du premier degré, un autre de celle du deuxième degré et un autre encore d'études universitaires (en France et en Italie) : il était important, en effet, de vérifier, même sur un échantillon très réduit, s'il était possible de dégager des différences entre les RS de groupes d'âge différents et à des moments différents de la scolarité.

11. Il s'agissait de : 3 politiciens, 3 administrateurs, 3 syndicalistes, 3 journalistes, 4 parents d'élèves et enfin une famille scandinave de 3 personnes dont un membre était un professeur valdôtain de langue émigré.

12. Un jeu de cartes présentant 4 affirmations de sens commun sur le bilinguisme, un autre présentant deux définitions scientifiques, un dessin du cerveau bilingue à compléter, trois représentations dessinées du cerveau bilingue, un extrait littéraire.

Traits constitutifs des représentations sociales

Les analyses du corpus ont permis de dégager les traits constitutifs des RS, c'est-à-dire les éléments thématiques les plus récurrents dans les argumentations des interviewés autour desquels se cristallisent leurs opinions, leurs croyances, leurs attitudes, selon des configurations différentes et mobiles. C'est cet ensemble de traits et leurs configurations qui constituent les RS.

Nous avons repéré deux sortes de traits :

- les *traits fondamentaux* : reconnus dans le macro-contexte d'une communauté donnée, ils en représentent le substrat commun, le plus largement partagé, le moins diversifié car moins sensible aux variations liées à des contextes définis et aux rôles que peuvent y jouer les individus; des variations dans ces traits peuvent toutefois se réaliser suite à la confrontation avec d'autres macro-contextes (par exemple : VDA vs Italie ou VDA vs une autre région italienne ou encore VDA vs un autre contexte francophone)¹³;

- les *traits contextuels*¹⁴ : beaucoup plus fortement conditionnés par les contextes où se développent certaines pratiques et où sont mis à l'œuvre des rôles et des comportements sociaux et professionnels précis (dans le cas de notre recherche, les différents types de contextes appartenant au système scolaire), ils sont, de par ce fait même, plus sensibles et perméables au changement que les traits fondamentaux; le changement des RS à ce niveau est plus aisé et moins délicat que pour les traits précédents.

Ainsi, le niveau des pratiques représente-t-il, à notre avis, un point d'accès plus immédiat et plus facile aux représentations.

Toutefois, nos analyses nous amènent à dire que si le travail de changement des représentations s'arrête aux traits contextuels sans atteindre la couche des traits fondamentaux, le changement risque d'être éphémère, de surface, peu marquant.

Les traits fondamentaux nous intéressent particulièrement pour notre propos actuel : nous en avons repéré neuf : 1. l'origine personnelle; 2. l'attitude par rapport aux diverses langues en présence; 3. la façon d'envisager le bi-/plurilinguisme individuel et social; 4. l'autocatégorisation en tant que locuteur; 5. l'attitude du sujet en tant que locuteur par rapport à la norme; 6. la sécurité linguistique; 7. l'attitude par rapport à la politique linguistique régionale; 8. l'attitude par rapport à la politique linguistique scolaire; 9. l'attitude par rapport au bi-/plurilinguisme.

Ces traits fondamentaux entretiennent entre eux des relations plus ou moins fortes d'interdépendance ou d'implication réciproque : leur combinaison en réseaux

13. En ce sens, il est possible d'affirmer que les traits fondamentaux sont ... contextuels à leur manière puisqu'ils sont le fruit d'une construction sociale qui s'élabore à l'intérieur du macro-contexte du VDA. Ainsi l'évolution des RS à ce niveau pourrait-elle être facilitée par la comparaison et l'interaction avec d'autres macro-contextes.

14. Nous avons repéré neuf traits contextuels, ceux qui nous ont paru les plus saillants à propos de l'éducation bilingue et dans le contexte scolaire : 1. la façon d'envisager la langue; 2. la façon d'envisager l'apprentissage des langues; 3. la façon d'envisager la compétence langagière; 4. la façon d'envisager l'alternance codique et autres phénomènes de contact des langues; 5. l'attitude par rapport à l'éducation bi-/plurilingue; 6. la façon d'envisager la didactique bilingue; 7. l'importance accordée à la norme prescriptive en classe; 8. l'attitude face aux données de la recherche sur le bilinguisme; 9. la façon d'envisager le rapport école-société.

Les « profils typologiques de base » caractérisent au niveau ontologique profond les croyances des individus et sont à la base de leurs motivations et de leur orientation idéologique.

L'ensemble des profils typologiques que nous avons dégagés est ainsi à concevoir comme un instrument utile en vue de la prise en compte de ses propres représentations.

plus complexes de RS (sortes de constellations) donne lieu à ce que nous avons appelé des « profils typologiques de base ». Ces derniers caractérisent au niveau ontologique profond les croyances des individus et sont à la base de leurs motivations et de leur orientation idéologique par rapport aux langues de leur territoire et à leur propre compétence bi-/plurilingue.

Loin de constituer des références à des individus concrets, ces profils représentent des types abstraits, sorte de repères ou de « silhouettes » auxquels les individus réels sont invités à se confronter en réglant eux-mêmes leur distance ou leur proximité. Ce réglage de la distance représente une marge de liberté importante pour l'individu qui a la possibilité soit d'adhérer au profil soit de s'y sentir plus ou moins proche en fonction de son positionnement personnel. À travers une recombinaison originale de ces différents traits qui composent ces abstractions, chacun peut, ainsi, réaliser son propre, unique profil à un moment donné de son existence.

L'ensemble des profils typologiques que nous avons dégagés est ainsi à concevoir comme un instrument utile en vue de la prise en compte de ses propres représentations (et, éventuellement, mais avec une extrême prudence, de celles des autres) autour des thèmes qui ont fait l'objet de notre recherche et comme toute première étape d'un processus d'évolution des RS. Son but n'est, en effet, nullement classificatoire. Outil essentiellement heuristique, il est destiné, d'un côté, à amener à la surface, par un processus de conscientisation, ce qui représente le soubassement des pratiques, mais qui demeure le plus souvent implicite et, d'un autre, à donner également une clé de lecture du contexte idéologique dans lequel est plongée l'école valdôtaine.

Les positionnements identitaires

Cinq profils de base ont été identifiés à partir de trois configurations différentes du trait-pivot « origine personnelle ». Soulignons que ce trait est le seul qui représente initialement une donnée factuelle, susceptible, il est vrai, de réélaborations ultérieures, alors que les autres traits sont le fruit de constructions.

Identité locale :

1. *Le bi-/plurilingue local conscient et fier de l'être* (à partir du franco-provençal)
2. *Le bi-/plurilingue local conscient et fier de l'être* (à partir du français)
3. *Le bi-/plurilingue local peu conscient et indifférent*

Pour les profils 1 et 2, la conception de la question linguistique est plutôt orientée vers la sauvegarde du passé, se fondant sur le côté identitaire et sur une argumentation de type historique. Ils peuvent présenter des attitudes plutôt militantes en faveur des langues minoritaires (qu'il s'agisse du français ou du francoprovençal ou des deux à la fois).

Dans certains cas, ces profils encourent les risques du passéisme et de la fermeture ou bien d'une revendication plaintive en même temps que passive ou bien, pour le profil 3, celui du refoulement.

Identité européenne :

4. Le bi-/plurilingue sceptique à orientation internationale

La question linguistique est ici plutôt envisagée dans une orientation vers le futur, se fondant sur une valorisation des langues étrangères en général, ce qui permet de dépasser le fait identitaire local.

Parfois, ce profil peut assumer une attitude ambiguë par rapport au français, nié en tant que langue du patrimoine valdôtain et/ou non valorisé en tant que langue internationale.

Identité locale et européenne :

5. Le bi-/plurilingue enthousiaste à orientation internationale

Ce profil typologique présente une conception du bilinguisme qui est le résultat d'une synthèse entre le passé et le futur; il manifeste une position d'équilibre face aux questions linguistiques qui lui permet de tenir compte de la complexité.

Dans les cas extrêmes, ce profil peut devenir superficiellement consensuel et afficher un angélisme faisant l'impasse des problèmes réels.

On le voit bien, ces profils typologiques représentent la base pour réfléchir sur l'individu que l'on est en termes d'orientation idéologique à propos des questions linguistiques. Car c'est, à notre avis, à ce niveau profond, qui est souvent de l'ordre de l'ontologique, c'est-à-dire près des croyances les plus intimes des individus – pas toujours conscientisées – que prennent source et s'alimentent les résistances ou les motivations les plus ancrées et les plus enracinées face à l'éducation bi-/plurilingue et, plus largement, aux questions linguistiques.

Or l'action en vue du changement des représentations sociales à ce niveau est extrêmement délicate : elle ne peut et ne devrait se faire qu'à travers le travail de conscientisation. En effet, tout changement dans ce cadre ne peut éthiquement se réaliser qu'à partir de l'initiative et sous la responsabilité de l'individu.

Quelques exemples à partir d'extraits du corpus

Les paragraphes suivants tenteront en utilisant des extraits de notre corpus de définir plus concrètement quelques caractéristiques des profils que nous venons de décrire.

Une constante relevée à travers tout notre corpus a été la difficulté des interviewés à s'autocatégorieser en tant que bilingues : la représentation du bilinguisme généralement répandue au VDA est celle, exigeante, de la somme de deux monolinguisms. Idéal de double perfection, source d'insécurité linguistique, qui bloque toute identification possible avec la personne bilingue. Très rarement nous avons pu repérer des déclarations, sereinement assumées, comme la suivante :

*Trilingue surtout*¹⁵

- 227E XXXX tu t'es quadrilingue tu te tu te sens quadrilingue/
228M oui hein et tri- surtout hein
229E tri- surtout/
230M oui tout en étant . ayant aussi le fait allemand de maman hein . . euh quand j'étais plus . plus . petite je comprenais . . parce que avec grand-mère je comprenais tout . . puis morte grand-mère . moi je ne sais plus rien . mai:s : . le&le&le&töitschu

IRRSAE-repr/ENS-FR-VdA/12.10.98

Le locuteur, professeur de français, se définit trilingue en assumant, à côté des deux codes officiels (l'italien et le français), le francoprovençal, tout en récusant – en même temps – la désignation de quadrilingue, suggérée par l'enquêtrice, puisqu'il affirme avoir perdu le quatrième code – le *töitschu*, variété du *walser* parlée par sa grand-mère. Ces attitudes rentrent dans celles qu'il est possible d'attribuer au profil 1 en ce qu'elles accordent aux parlers vernaculaires la dignité de langues à plein titre et que l'autocatégoriesation en tant que locuteur trilingue ne va pas sans une certaine fierté. Ainsi n'est-il pas hasardeux de s'attendre de ce profil un enseignement du français qui s'appuie fortement sur le répertoire de l'enfant y compris dans ses composantes vernaculaires locales s'accompagnant d'une valorisation au niveau identitaire.

Beaucoup moins simple est l'interprétation de l'extrait suivant où un autre professeur de langue admet « théoriquement » que le français est une langue qui lui est utile pour comprendre ses racines, ce qui pourrait nous amener à dire que ce trait est typique d'un profil 2. Tout de suite après, toutefois, le locuteur semble prêt à se débarrasser de l'argument identitaire au profit d'un argumentaire de type fonctionnel en vue de la défense du français, ce qui renverrait plutôt à un trait typique du profil 3. Attitude renonciataire, désabusement réaliste? L'attitude combative et fière à peine entr'aperçue (« théoriquement ») semble, en tout cas, vite s'atténuer dans celle d'un compromis réaliste ou d'un repli conformiste.

15. Cet extrait fait partie du seul entretien sur les 19 réalisés qui ait été conduit en langue française.

***Théoriquement le français m'est utile pour comprendre mes racines.
Mais on s'en fout à la limite!¹⁶***

- 495Q *non mais moi je pensais à tout autre chose je suis d'accord avec toi sur le fait qu'il faudrait dire . TRÈS clairement que nous ne sommes pas bilingues italien&français parce que si tu veux faire quelque chose il faut partir de celle qui est la réalité précise*
- 496R *mais certes*
- 497Q *et je suis aussi d'accord théoriquement sur le fait que . le français m'est utile pour comprendre mes racines mais on s'en fout non/ à la limite*
- 498R *non mais en effet ce n'est pas que: en effet/*
- 499Q *il pourrait être beaucoup [*
- 500R *en effe:t moi*
- 501Q *il pourrait être beaucoup plus utile de tenir un discours sur le français fondé sur l'idée qu'ensuite le français peut te servir quand tu es moniteur de ski\ et toutes ces choses-là\ [...]*

IRRSAB-repr/ENS-LANG-VdA/23.07.98

Même ambiguïté, mais avec une autre orientation, dans l'extrait suivant, où un autre professeur fait l'éloge d'un plurilinguisme entendu comme connaissance de plusieurs langues étrangères à de pures fins de communication. De la sorte le bilinguisme scolaire valdôtain, dont un argument fort est la plus-value cognitive liée à son emploi véhiculaire pour la construction de concepts disciplinaires, se trouve évacué. Ce trait est typique du profil 4 qui donne lieu à des attitudes en surface favorables au plurilinguisme, mais foncièrement résistantes – sinon franchement hostiles – au projet politique de l'éducation bilingue tel que conçu au VDA.

Notre contexte est en train de devenir toujours plus plurilingue

- 135M *[...] . . . euh le nôtre est en train de devenir un contexte de plus en plus plurilingue\ de mon point de vue\ qui DÉPASSE le bilinguisme . qui est surtout*
- 136N+H *il est différent*
- 137M *il est différent . et c'est l'emploi de toute façon de PLUSIEURS langues parce c'est ceci qui est utile à la communication entre des personnes qui arrivent désormais de zones différentes et . les messages qui arrivent de zones différentes c'est . c'est encore plus ample que le bilinguisme désormais\ . notre monde à nous\ et il le sera toujours plu:s chevauchements*
- 138M *xxxx ce qui est différent du bilinguisme à mon avis*

IRRSAB-repr/ENS-MIX-VdA/21.05.98

16. Extrait traduit de l'italien.

L'extrait suivant nous montre par contre un trait typique du profil 5. Un formateur d'enseignantes et d'enseignants argumente, dans son discours, un plurilinguisme inclusif, constitué de toutes les langues du répertoire (de la langue vernaculaire à la langue étrangère en passant par les deux langues officielles), un plurilinguisme qui est, en même temps, instrument cognitif pour une construction nuancée et culturellement connotée des concepts. Le profil 5 est en effet celui qui produit une synthèse, non simplificatrice, mais harmonieuse et consensuelle entre diverses composantes des orientations idéologiques des autres profils.

Le concept de maison¹⁷

614S *Mais comme je te dis il peut y avoir le concept de . de maison/ et tu ne le possèdes pas dans les autres langues\ je n'arrive plus . à penser la casa/ sans la penser au moins . EN dialecte . EN français:/ . non/ et là je sens peu de différence peut-être\ et puis/ comme j'ai étudié c't anglais/ et on m'a montré cette différence entre home et house/ je sens: euh . que . mon concept se ressent de . aussi d'avoir étudié cette chose-là*

615D *mais qu'est-ce que cela signifie quand tu parles/*

616D *mais . quand je dis . euh . . je ne sais pas comment dire/ si je dis meijon en dialecte/ c'est différent par rapport à quand je dis casa\ ces concepts s'entrecroisent tous dans ma tête\ . . NON/ et chacun continue à créer . mon concept . del/ . . mais je ne peux plus le dire avec une seule langue à ce moment-là*

IRRSAE-repr/FORM-LING-VdA/23-12-99

Il serait important de construire un argumentaire institutionnel en faveur de l'éducation plurilingue qui permette à tout individu, quel que soit son positionnement idéologique et identitaire, de reconnaître ses motivations profondes vis-à-vis des questions linguistiques.

Les profils individuels

Ces profils de base identifiés à partir des traits fondamentaux se complètent ultérieurement et se concrétisent différemment à travers les traits contextuels¹⁸ et dans les divers contextes où les individus agissent. C'est, en effet, sur le socle des configurations de traits fondamentaux que s'ancrent les traits contextuels.

Le profil individuel de chacun serait finalement à l'image d'une pyramide (cf. figure 4) au sommet de laquelle se trouveraient les traits fondamentaux (et les profils typologiques de base qui en dérivent) : cette couche présenterait un niveau de contextualisation moindre se limitant au macro-contexte régional. La couche intermédiaire serait constituée, elle, des traits contextuels avec l'introduction d'ultérieures différences au niveau des individus. La base de la pyramide serait constituée par les divers, innombrables contextes sociaux ou professionnels où un même individu se trouve quotidiennement à agir sur la base de rôles définis. Ces contextes et les rôles que les individus y assument déterminent d'ultérieures variations individuelles des traits contextuels et, par conséquent, des profils aussi.

Du sommet à la base de la pyramide on assiste à une augmentation progressive et de la spécialisation et de la contextualisation. Le répertoire de traits ainsi structuré

¹⁷. Extrait traduit de l'italien.

¹⁸. Cf. note 14.

permet à chacun de composer son propre profil individuel en choisissant les traits et leurs configurations d'après son propre vécu.

Découlant soit d'implications logiques entre les traits soit, plus fréquemment, de choix personnels, la cohérence des profils sera très variable selon les individus. Certains profils montreront un haut degré de cohérence entre les différentes couches de la pyramide; d'autres, par contre, mettront en évidence des contradictions plus ou moins profondes. Cette cohérence interne n'est toutefois pas en soi négative ou positive : elle peut, en effet, être le résultat aussi bien d'un figement, plus ou moins volontaire, des traits que d'un processus continu et instable de construction. Le processus le plus intéressant étant ce dernier car il est à la base du changement des représentations. En effet, loin de constituer un obstacle, une plus grande mobilité et instabilité des RS serait plutôt la condition de leur évolution possible.

Conclusion

À travers la notion des RS et de leur cheminement dans le discours, nous rejoignons par ces considérations les positions d'autres chercheurs dans le domaine de la sociologie (Gérin-Lajoie, 2003; Kaufmann, 2004) qui envisagent l'identité non pas en termes de produit mais de processus continu de construction.

Une grande diversité de « profils de base » par rapport aux pratiques du bi-/plurilinguisme caractérise donc, d'après notre recherche, le VDA qui, étant donné ses dimensions réduites et sa renommée de région (tout au moins) bilingue, pourrait être pensé comme un espace homogène et peu diversifié.

Parmi les traits fondamentaux sur lesquels les profils de base se fondent, deux composantes identitaires se combinent dans des configurations non figées et mouvantes : une identification au groupe d'origine, très différemment modulée et interprétée par les individus, et, à l'horizon, la perception d'appartenances plus larges (au niveau de l'Europe), toujours possibles et, encore une fois, différemment argumentées. Sans que soit remis en question (ni fortement thématiqué non plus) le sentiment d'appartenance à la communauté italienne comme s'agissant d'un fait allant de soi.

Or les divers positionnements identitaires sont loin d'être attribuables au multilinguisme réel tel qu'il se vit au quotidien au VDA. Ce qui entre en jeu c'est plutôt sa reconnaissance par les locuteurs. Chacun de ces positionnements fait, en effet, différemment jouer les diverses langues du répertoire multilingue du VDA à travers des argumentations et des processus discursifs de mise en relief ou bien d'atténuation dans le discours qui donnent corps aux RS. Sous les apparences d'un bilinguisme officiel, qu'on pourrait (ou voudrait?) imaginer « standard », monolithique et partagé, c'est le jeu dynamique et le grouillement fécond d'appartenances diverses (à travers les langues) que notre recherche nous a permis de saisir.

Quelles conclusions peut-on tirer, sur le plan pratique, de ces réflexions? Le succès de l'éducation bi/plurilingue au VDA dépend, nous l'avons dit, des RS qu'en ont les acteurs qui sont chargés de la mettre en pratique : c'est-à-dire, en premier lieu, les enseignantes et les enseignants. Or certains profils de base (notamment le 1, le 2,

... une bonne formation initiale et en service qui ne se limite pas aux aspects théoriques, méthodologiques et techniques et mais qui se charge également des RS en les faisant émerger, en les faisant sortir de l'implicite dans lequel elles baignent, en les prenant en compte.

le 5) sembleraient prédire un engagement plus fort et des pratiques plus actives en faveur de la langue française, alors que d'autres profils (le 3 et le 4) pourraient donner lieu à des attitudes d'indifférence ou carrément de résistance par rapport à l'enseignement de cette langue. Les solutions se situent, à notre avis, à deux niveaux différents.

Premièrement, il serait important de construire un argumentaire institutionnel en faveur de l'éducation plurilingue qui permette à tout individu, quel que soit son positionnement idéologique et identitaire, de reconnaître ses motivations profondes vis-à-vis des questions linguistiques : en somme, de « se » reconnaître. Les langues à l'école sont loin d'être des disciplines « neutres » : elles charrient avec elles tout un imaginaire et des connotations variables suivant le vécu de chacun. Ce n'est que par un argumentaire global à propos des langues et de leur enseignement qu'il est possible de sortir des impasses liées à une seule langue fortement marquée, comme peut l'être le français au VDA. Cet argumentaire peut, en effet, consentir à chacun de légitimer différemment chaque langue et ainsi de les accueillir toutes. Or, cet argumentaire existe déjà : il s'agit de l'adapter au contexte valdôtain et, surtout, de le mettre en pratique. Nous nous référons aux propositions du *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe*¹⁹ du Conseil de l'Europe (Béacco & Byram, 2003).

Ouvrir l'école aux répertoires (quels qu'ils soient) des apprenants et à leur valorisation, enseigner les langues de l'école comme instrument de formation du futur citoyen, diversifier l'enseignement des langues selon leur statut acquisitionnel, mais également le fonder sur un socle de principes communs, prévoir la prise en compte et l'enseignement des langues maternelles des apprenants, avoir une visée de formation interculturelle sont autant de buts pour une école plurilingue de qualité qui se donne pour finalité la création de bases solides en vue de l'inclusion et de la cohésion sociale. Sans oublier l'argumentaire didactique, cognitif et disciplinaire que l'école valdôtaine est en train de construire et de développer.

Deuxièmement, il faut se demander comment œuvrer au niveau institutionnel autour des RS après avoir affirmé que leur changement ne peut revenir – d'un point de vue éthique et surtout en ce qui concerne ceux que nous avons dénommés les « profils de base » – qu'à l'individu lui-même. La solution nous a été donnée par les hypothèses de notre recherche même et par leur vérification au cours des entretiens que nous avons réalisés. Si le discours est le lieu de construction des RS comme nous l'affirmons et comme nous avons pu concrètement le constater au cours de notre recherche, il faut créer de fréquentes occasions de parole. Car les mots, instrument d'échange et de partage, sont également un moyen pour maintenir fluides les RS et contribuer, de la sorte, à leur évolution. C'est donc sur la base d'un débat social ouvert, pluraliste, scientifiquement nourri et outillé, à travers aussi des campagnes d'information ciblées, que l'on peut espérer faire évoluer les RS à ce niveau profond.

Restent, pour ce qui est de l'éducation bi-/plurilingue scolaire et de ceux que nous avons appelés les traits contextuels, que l'on sait plus proches des pratiques

19. Cf. le site du Conseil de l'Europe, www.coe.int: sous Division des politiques linguistiques.

contextuelles (et dans ce cas professionnelles) et donc plus perméables aux changements, les effets que peut avoir une bonne formation initiale et en service qui ne se limite pas aux aspects théoriques, méthodologiques et techniques et mais qui se charge également des RS en les faisant émerger, en les faisant sortir de l'implicite dans lequel elles baignent, en les prenant en compte. C'est une voie d'approche *bottom-up* d'un travail sur les RS (partant de la base de la pyramide pour remonter vers le sommet) qui sera d'autant plus efficace que l'on n'aura pas oublié le parcours inverse – *top-down* – celui qui partant des traits fondamentaux tenterait de se frayer un chemin jusqu'aux traits contextuels et aux contextes.

Références bibliographiques

- ABRIC, Jean-Claude (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales, dans *Les représentations sociales*, sous la direction de Denise Jodelet. Paris : PUF, pp. 205-223.
- BEACCO, Jean-Claude & BYRAM, Michael (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, p. 115.
- BERRUTO, Gaetano (2003). Una Valle d'Aosta, tante Valli d'Aosta? Considerazioni sulle dimensioni del plurilinguismo in una comunità regionale, dans *Une Vallée d'Aoste bilingue dans une Europe plurilingue*. Aoste : Fondation Chanoux, pp. 44-53. [article repérable sur le site www.irre-vda.org]
- CAVALLI, Marisa (2003). Bilinguisme et plurilinguisme au Val d'Aoste : le rôle de l'école, dans *Une Vallée d'Aoste bilingue dans une Europe plurilingue*. Aoste : Fondation Chanoux, pp. 18-25. [article repérable sur le site www.irre-vda.org]
- CAVALLI, Marisa (2003). Discours bilingue et apprentissage des disciplines. Réflexions d'après les expériences du Val d'Aoste, dans *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif – Contextes – Dispositifs – Acteurs*, sous la direction de Diana-Lee Simon & Cécile Sabatier. Université de Grenoble, coll. LIDIL, pp. 32- 46.
- CAVALLI, Marisa (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme – Le cas du Val d'Aoste*. Paris : CREDIF, Didier, coll. LAL, p. 370.
- CAVALLI, Marisa & COLETTA, Daniela (2002). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. Rapport de diffusion. Aoste : IRRE-VDA.
- CAVALLI, Marisa, COLETTA, Daniela, GAJO, Laurent, MATTHEY, Marinette & SERRA, Cecilia (2003). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. Rapport de recherche. Introduction de Bernard PY. Aoste : IRRE-VDA, p. 611.

- COSTE, Daniel (2000). Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances, dans *Actualité de l'enseignement bilingue*, sous la direction de Jean Duverger. *Le français dans le monde*, numéro spécial, janvier. Paris : Hachette, pp. 86-94.
- GERIN-LAJOIE, Diane (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury : Prise de parole, 190 p.
- GROSJEAN, François (1982). *Life with Two Languages – An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Massachusetts and London, England : Harvard University Press, p. 384.
- GUIMELLI, Christian (1994). Introduction, dans *Structures et transformations des représentations sociales*, sous la direction de Christian Guimelli (éd.). Lausanne : Delachaux et Niestlé, pp. 11-19.
- JODELET, Denise (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion, dans *Les représentations sociales*, sous la direction de Denise Jodelet. Paris : PUF, pp. 47-78.
- LÜDI, Georges & PY, Bernard (2002). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang (1^{re} édition : 1986), p. 203.
- KAUFMANN, Jean-Claude (2004). *L'invention de soi – Une théorie de l'identité*. Paris : A. Colin, p. 352.
- MOORE, Danièle (sous la direction de) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage – Références, modèles, données et méthodes*. Paris : CREDIF, Didier, coll. Essais, p. 182.
- MOSCOVICI, Serge (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF (1^{re} édition : 1961), p. 512.
- MOSCOVICI, Serge & VIGNAUX, Georges (1994). Le concept de Thémata, dans *Structures et transformations des représentations sociales*, sous la direction de Christian Guimelli. Lausanne : Delachaux et Niestlé, pp. 25-61.
- PY, Bernard (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 154, pp. 6-19.

Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone¹

Annie PILOTE²

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'ethnosociologie (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^e à la 12^e 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

réécits 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

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! » (Renée³).

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'entrevues renvoient à des prénoms fictifs afin de protéger l'anonymat des participantes et des participants en respect des normes éthiques de la recherche.

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.

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 » (Mélissa). 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^e 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^e 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.

Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire : le cas de l'identité bilingue¹

Rodrigue LANDRY

Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, Nouveau-Brunswick, Canada

Kenneth DEVEAU

Université Sainte-Anne, Nouvelle-Écosse, Canada

Réal ALLARD

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

Plusieurs recherches ont constaté que l'identité bilingue est une composante de plus en plus saillante de l'autodéfinition identitaire des jeunes francophones en situation minoritaire au Canada. S'agit-il d'un nouvel état identitaire sans conséquences pour la francité de ces jeunes ou est-ce une tendance qui reflète une vitalité décroissante de la francophonie canadienne? La présente étude empirique montre que l'identité bilingue ou l'hybridité identitaire s'inscrit sur une échelle continue allant d'une identité francodominante à une identité anglo dominante. Sont également analysées les relations de l'identité bilingue à la vitalité des communautés francophones habitées et à la francité du développement psycholinguistique des jeunes. L'étude conclut en montrant l'importance de la socialisation linguistique dans la

1. Cet article a été réalisé grâce au soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (410-00-0760).

famille et à l'école pour compenser la faible vitalité ethnolinguistique des communautés francophones.

ABSTRACT

Ethno-Linguistic Vitality and Identity Construction: The Case of Bilingual Identity

Rodrigue Landry

Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities, New Brunswick, Canada

Kenneth Deveau

Saint Anne University, Nova Scotia, Canada

Réal Allard

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Several studies showed that bilingual identity is an increasingly common part of the identity/self-definition of French-speaking youth in minority contexts in Canada. Is this a new state of identity without consequences for these students' French or is it a trend which reflects a decreasing vitality of Canadian Francophonie? This empirical study shows that the bilingual identity or hybrid identity is registered on a continuous scale ranging from a French-dominant identity to an English-dominant identity. The relationships of bilingual identity to the vitality of the inhabited French-speaking communities and to the French psycholinguistic development of the young people are also analyzed.

The conclusion of this study shows how language socialization in the family and at school compensate for the low ethno-linguistic vitality of the French-speaking communities.

RESUMEN

Vitalidad etnolingüística y construcción identitaria: El caso de la identidad bilingüe

Rodrigue Landry

Instituto canadiense de investigaciones sobre las minorías lingüísticas, Nuevo Brunswick, Canadá

Kenneth Deveau

Universidad Santa-Ana, Nueva Scotia, Canadá

Réal Allard

Universidad de Moncton, Nuevo Brunswick, Canadá

Varias investigaciones han constatado que la identidad bilingüe es un componente cada vez más importante de la autodefinición identitaria de los jóvenes

francófonos en situación minoritaria en Canadá. ¿Se trata de un nuevo estado identitario sin consecuencias para la francesidad de esos jóvenes o es una tendencia que refleja una vitalidad decreciente de la francofonía canadiense? El presente estudio empírico muestra que la identidad bilingüe o la hibridación identitaria se inscribe en una escala continua que va de la identidad franco-dominante a la identidad anglo-dominante. También se analizan las relaciones entre la identidad bilingüe y la vitalidad de las comunidades francófonas habitadas así como con la francesidad del desarrollo psicolingüístico de los jóvenes. El estudio concluye mostrando la importancia de la socialización lingüística en la familia y en la escuela que compensa la débil vitalidad etnolingüística de las comunidades francófonas.

Introduction

L'identité ethnique ou ethnolinguistique est le produit d'un processus de socialisation ou d'interactions sociales (Bernard, 1998; Heller, 1999; Hamers et Blanc, 2000). Particulièrement en contexte minoritaire, les contacts avec plusieurs groupes ethnolinguistiques donnent lieu à diverses possibilités d'identifications et de modalités d'appartenance (Breton, 1994). Chez les francophones vivant en contexte minoritaire au Canada, des études ethnographiques récentes ont analysé le phénomène de l'identité bilingue ou de l'hybridité identitaire (Dallaire, 2003, 2004; sous presse; Dallaire et Denis, 2003, 2005; Gérin-Lajoie, 2003). Dans une recension d'études sur l'identité des francophones en milieu minoritaire, Dallaire et Roma (2003) font état de la constatation suivante :

Le constat commun des études qui ont examiné la façon dont les jeunes se décrivent est l'insistance de ces derniers sur leur bilinguisme dans la description de soi (p. 31).

Gérin-Lajoie (2004) décrit l'identité bilingue comme « un nouvel état identitaire » (p. 173) dont il faut tenir compte et qui ne signifie pas nécessairement que l'on abandonne son identité francophone. Par ailleurs, Boissonneault (2004), se référant à son étude antérieure sur des jeunes francophones de l'Ontario poursuivant des études collégiales et universitaires (Boissonneault, 1996) dans laquelle 74 % se définissaient par le vocable « bilingue », se demande si l'identité bilingue ne serait pas une stratégie pour éviter la controverse, une façon d'évacuer la mémoire et le conflit. Duquette (2004) a fait passer un questionnaire dans les écoles de langue française de l'Ontario et montre que l'identité bilingue n'est pas seulement présente et forte, mais que les jeunes accordent beaucoup d'importance au bilinguisme comme critère de définition de leur identité.

Les études ethnographiques montrent que, dans leur vie quotidienne, les jeunes francophones en contexte minoritaire sont continuellement à la frontière des deux

langues officielles du pays et que leur réalité peut même comprendre des contacts réguliers avec d'autres langues (Gérin-Lajoie, 2003). L'hybridité identitaire peut être asymétrique et se manifester sous différentes formes (Dallaire et Roma, 2003). L'identité bilingue peut s'attacher autant à une identité à dominance anglophone qu'à une identité à dominance francophone.

Leur discours indique en effet un rapport à la langue et à la culture françaises qui varie selon les individus, allant d'un sens profond d'appartenance à un rejet à peu près complet de la francophonie (Gérin-Lajoie, 2003, p. 146).

Autant Dallaire que Gérin-Lajoie reconnaissent que le positionnement des individus par rapport à leur appartenance à un ou à plusieurs groupes ethnolinguistiques est partiellement relié aux structures sociales et aux rapports sociaux plus ou moins égalitaires entre les groupes. Toutes deux s'opposent cependant à l'association définitive de l'identité bilingue à l'assimilation linguistique à la manière, disent-elles, de certains chercheurs quantitatifs comme Bernard (1998) et Castonguay (1999). Dallaire et Roma (2003) terminent leur recension des écrits en insistant sur le fait que les identités ne sont pas « des processus inconscients régis par des structures sociales » (p. 41) et que « l'identité est une performance, c'est-à-dire une action par des sujets agissants » (p. 41).

Nous présentons ici une analyse de l'identité bilingue chez les jeunes francophones en situation minoritaire à partir d'une méthodologie différente mais complémentaire. Les études ethnographiques ont l'avantage d'observer et d'analyser les dynamiques complexes du processus de construction identitaire, mais elles peuvent difficilement vérifier la présence ou la force de relations entre des variables contextuelles et le produit identitaire. De plus, le contexte limité et le faible nombre d'entrevues habituellement effectuées ne permettent pas de vérifier si la dynamique observée est représentative de l'ensemble de la population étudiée. Par ailleurs, les études démographiques ont l'avantage d'étudier des échantillons très représentatifs de la population cible, mais aussi le désavantage d'avoir des mesures relativement superficielles du phénomène étudié. Notre approche, celle de l'enquête sociopsychologique, se trouve dans une position intermédiaire entre les méthodes ethnographiques et les méthodes démographiques. Les questionnaires permettent de cueillir des données très détaillées chez un grand nombre de personnes et les analyses statistiques corrélationnelles peuvent évaluer l'ampleur des relations entre certaines variables contextuelles et les phénomènes étudiés.

Un important phénomène, l'exogamie, sous-tend très souvent l'hybridité identitaire. Une proportion de plus en plus importante de francophones a un conjoint ou une conjointe anglophone ou allophone. Au dernier recensement, 37,4 % des francophones en contexte minoritaire avaient un conjoint anglophone et 4,7 %, un conjoint allophone, pour un taux d'exogamie global de 42 % (Marmen et Corbeil, 2004). De plus, c'est maintenant 64 % des enfants d'ayants droit à l'école de langue française selon l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982) qui vivent dans des foyers exogames (Landry, 2003; Gouvernement du Canada, 2003).

L'identité bilingue
peut s'attacher autant
à une identité à domi-
nance anglophone qu'à
une identité à domi-
nance francophone.

Ces familles constituent en quelque sorte un « microcosme » de la dualité linguistique canadienne et les rapports de force de la société canadienne sont reflétés au sein même de ces familles (Landry et Allard, 1997). Notre étude analysera les effets de la vitalité ethnolinguistique des communautés francophones et de l'exogamie sur l'identité bilingue. Même si l'exogamie est vue comme un facteur menant à l'assimilation (Bernard, 1990, 1994; Castonguay, 1979; Lachapelle, 1986), on a montré que l'exogamie n'est pas une cause directe de celle-ci, la cause directe semblant plutôt être la dynamique langagière choisie par la famille (Landry et Allard, 1997). Tout en étant une menace à la francophonie parce qu'elle constitue la structure familiale dans laquelle se manifeste de façon prédominante une dynamique langagière favorisant l'emploi de l'anglais, l'exogamie constitue également un « potentiel caché » pour les écoles de langue française (Landry, 2003, 2006).

Cadre conceptuel et hypothèses

Les études qui ont analysé l'identité bilingue ont surtout cherché à la décrire, à la définir ou à comprendre ses modalités de manifestation. Aucune étude n'a mesuré empiriquement la relation de l'identité bilingue à la vitalité de la communauté, même si cette relation est la plupart du temps implicitement reconnue.

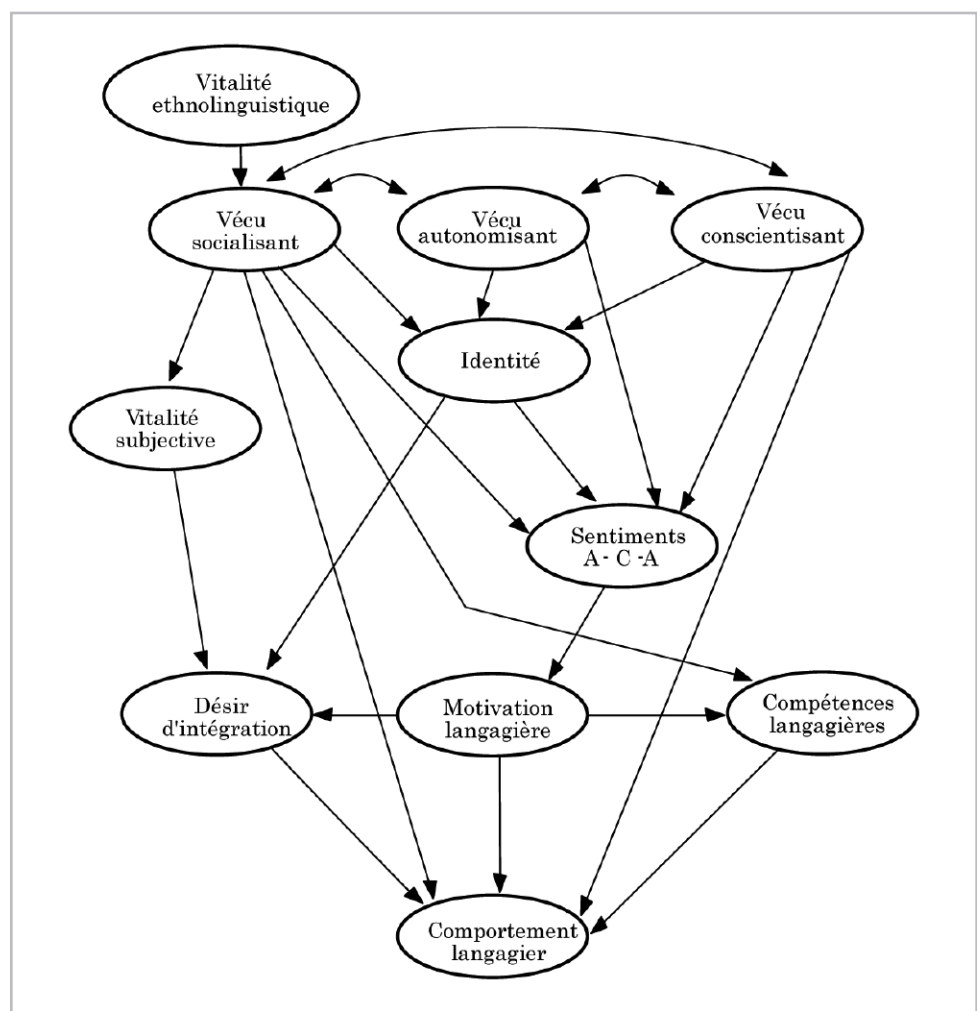
Le cadre conceptuel que nous proposons prend appui sur une hypothèse : l'identité ethnolinguistique est à la fois le produit des structures sociales (ou de la vitalité ethnolinguistique communautaire) et de l'autodétermination des personnes et des collectivités (Landry, Allard et Deveau, 2005). Elle est le produit de la socialisation langagière et culturelle, celle-ci étant largement influencée par les structures sociales (Landry et Allard, 1996), mais relève aussi de la qualité de cette socialisation, notamment des vécus ethnolangagiers autonomisants et conscientisants (Allard, Landry et Deveau, 2005; Deveau, Landry et Allard, 2005a; Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005). Les définitions de ces deux types de vécus ethnolangagiers s'inspirent de deux conceptions théoriques distinctes mais complémentaires.

Défini en fonction de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, le vécu ethnolangagier autonomisant s'insère dans les vécus qui contribuent à rendre la personne autonome en satisfaisant trois besoins fondamentaux : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance (Deci et Ryan, 1985, 2000, 2002). Le vécu autonomisant favorise la motivation intrinsèque et une régulation interne des comportements langagiers, c'est-à-dire une orientation motivationnelle qui prend sa source dans les valeurs et les croyances de la personne (Deveau, Landry et Allard, 2005b). Le vécu ethnolangagier conscientisant vise à développer une « conscience critique » de la situation minoritaire et à favoriser des comportements langagiers engagés (Allard, Landry et Deveau, 2005). Cet aspect de la socialisation langagière et culturelle s'inspire des travaux de Paolo Freire (1983), de la pédagogie critique (Frederickson, 1997; Cummins, 2000) et de l'éducation à la citoyenneté dans une perspective mondiale (Ferrer et Allard, 2002a, 2002b).

Tout en étant une menace à la francophonie parce qu'elle constitue la structure familiale dans laquelle se manifeste de façon prédominante une dynamique langagière favorisant l'emploi de l'anglais, l'exogamie constitue également un « potentiel caché » pour les écoles de langue française.

Le cadre conceptuel à la base de la présente étude est présenté à la figure 1. Ce modèle a été décrit plus amplement ailleurs (Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005) et sa vérification empirique fait actuellement l'objet de recherches. Il prend appui sur l'hypothèse selon laquelle la vitalité ethnolinguistique (Giles, Bourhis et Taylor, 1977; Harwood, Giles et Bourhis, 1994; Landry et Allard, 1996) influence davantage le vécu ethnolangagier socialisant (celui-ci étant surtout relié à la quantité et à la diversité des contacts langagiers et à la création de normes sociales) que les deux autres aspects de la socialisation langagière et culturelle. Les vécus automatisants et conscientisants sont reliés à la vitalité ethnolinguistique pour autant qu'ils dépendent d'un certain vécu socialisant (voir interrelations entre les trois vécus – figure 1), mais ces deux vécus s'en détachent en étant surtout associés à une plus grande autonomie de la personne et à une plus forte conscience sociale.

Figure 1 : **Modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé**
(Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2004)



L'identité ethnolinguistique est définie selon la théorie de l'identité sociale (Tajfel, 1978, 1981; Tajfel et Turner, 1986). L'identité sociale est :

« ... cette partie du concept de soi d'un individu qui découle de sa *connaissance d'être membre d'un groupe social* (ou de groupes) conjointement avec *la valeur et la signification émotionnelle attachée à cette appartenance* » (traduction libre de celle de Tajfel, 1981, p. 255; l'italique est de nous).²

Récemment, une étude a montré qu'une application de cette définition à la mesure de l'identité ethnolinguistique francophone permettait d'extraire deux facteurs distincts mais complémentaires chez les francophones en milieu minoritaire : l'autodéfinition et l'engagement identitaire (Deveau, Landry et Allard, 2005a). Cette étude appuie l'hypothèse du modèle théorique voulant que la composante « autodéfinition » soit plus fortement associée au vécu socialisant (la fréquence relative des contacts avec la langue des groupes), notamment les contacts de nature interpersonnelle (famille, école, réseau social). De plus, des recherches récentes établissent que la composante « engagement identitaire » et les comportements langagiers engagés sont plus fortement associés aux qualités autonomisantes et conscientisantes du vécu ethnolangagier qu'à la seule quantité des contacts sociolangagiers (Deveau, Landry et Allard, 2005a; Allard, Landry et Deveau, 2005).

Comme l'illustre la figure 1, l'identité ethnolinguistique est le produit d'un processus de construction identitaire qui résulte à la fois des structures sociales (la vitalité ethnolinguistique) et de la force du vécu socialisant, d'une part, et des vécus automatisants et conscientisants favorisant l'autonomie de la personne comme « sujet agissant » et « conscientisé », d'autre part. À son tour, cette identité agit comme variable médiatrice en influant sur les sentiments d'autonomie, de compétence et, surtout, d'appartenance (voir Sentiments A-C-A, figure 1) qui favorisent une orientation motivationnelle « autodéterminée » pour l'usage et l'apprentissage de la langue. L'identité a aussi, avec la vitalité ethnolinguistique subjective surtout façonnée par les vécus socialisants dans la sphère publique, une influence directe sur le désir d'intégrer le groupe minoritaire (Landry, Deveau et Allard, sous presse). Le désir d'intégration de la communauté francophone est, à son tour, fortement relié au comportement langagier (Allard et Landry, 1994).

La présente étude centre la réflexion sur la composante « autodéfinition » de l'identité ethnolinguistique. Des études en cours permettront d'analyser les apports des trois aspects de la socialisation langagière et culturelle sur le développement des deux composantes identitaires définies par le modèle théorique. Les hypothèses vérifiées ici s'attachent à la relation de l'identité bilingue avec la vitalité ethnolinguistique communautaire, la situation endogame ou exogame du contexte familial et la francité du développement psycholangagier des jeunes. Nous formulons les quatre hypothèses suivantes :

2. « ...that part of an individual's self concept which derives from their knowledge of their membership in a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to that membership. »

L'identité sociale est : « ... cette partie du concept de soi d'un individu qui découle de sa *connaissance d'être membre d'un groupe social* (ou de groupes) conjointement avec *la valeur et la signification émotionnelle attachée à cette appartenance* ».

- a) L'identité bilingue s'inscrit sur une échelle continue allant d'une identité francodominante à une identité anglo dominante.
- b) La position de l'identité sur une échelle continue francophone/anglophone est reliée à la vitalité ethnolinguistique du groupe.
- c) La position de l'identité sur une échelle continue francophone/anglophone est reliée à la situation endogame ou exogame de la famille.
- d) L'identité bilingue ou l'hybridité identitaire est reliée à la francité du développement psycholinguistique des jeunes et à des effets soustractifs surtout lorsque l'identité bilingue est associée à une baisse de l'identité francophone.

Méthodologie

Dans cette section, nous décrivons brièvement la méthodologie adoptée pour vérifier les quatre hypothèses de l'étude.

Population

La population étudiée est celle d'élèves de la classe terminale de l'école secondaire. Les échantillons d'élèves proviennent d'écoles de toutes les provinces canadiennes et de deux États des États-Unis d'Amérique : le Maine et la Louisiane. Des données colligées auprès de ces élèves ont été analysées dans des études antérieures visant la vérification du modèle des déterminants du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif³ (voir Landry et Allard, 1996 pour une recension). Seuls ont été retenus pour les analyses les élèves ayant le français comme langue maternelle ou ayant au moins un parent francophone (N = 4 295 dont 3 934 élèves ayant des données complètes sur les variables identitaires analysées). Les échantillons d'élèves ne sont pas nécessairement représentatifs de leur province ou de leur État aux États-Unis mais, globalement, ils représentent des populations sur un continuum relativement complet de vitalité ethnolinguistique, allant de très forte à très faible.

Instruments

Les instruments sont les mêmes que ceux qui ont été utilisés dans les études citées précédemment. Les instruments pertinents pour la présente étude sont ceux qui mesurent l'identité ethnolinguistique et ceux qui mesurent les variables de francité auxquelles seront reliés les scores d'identité. D'autres mesures ont été regroupées comme covariables dans une analyse statistique afin de constituer une mesure de la « francité familioscolaire » (Landry et Allard, 1997).

3. Le bilinguisme est soustractif lorsque l'apprentissage d'une deuxième langue est associé à un affaiblissement du développement de la langue première; il est additif lorsque l'apprentissage de la deuxième langue n'a pas d'effet négatif sur l'acquisition et le maintien de la langue première (Lambert, 1975).

a) Identité ethnolinguistique

Le questionnaire conçu par Landry et Allard (1990) ne mesure que la composante « autodéfinition » de l'identité ethnolinguistique. Il mesure plusieurs aspects identitaires sur des échelles de 9 points de type différenciation sémantique. Chacun de ces aspects a été mesuré en fonction de sept perspectives : la langue, les ancêtres, le groupe ethnique, l'éducation, l'avenir, la culture et le territoire habité. Les aspects identitaires mesurés étaient les suivants : francophone, anglophone, bilingue, biculturel, acadien ou franco-...,⁴ québécois, provincial (p. ex. ontarien), canadien, américain et européen. Voici l'exemple d'une question :

Étant donné l'histoire de mes ancêtres, je considère que je suis :

francophone : ____ : ____ : ____ : ____ : ____ : ____ : ____ :
____ : non francophone

Le score sur chacun des aspects identitaires mesurés (ex. l'identité bilingue) est constitué du score moyen des sept perspectives mesurées. Pour la présente étude, seuls sont considérés les aspects francophone, anglophone et bilingue.

b) Francité du développement psycholangagier

Tous les scores de francité du développement psycholangagier retenus pour les analyses, sauf celui de la compétence cognitivo-scolaire en français, proviennent de questionnaires constitués d'échelles de 9 points de type Likert. Un test de closure⁵ dont il faut compléter 65 des 365 mots est l'instrument qui a servi pour mesurer la compétence cognitivo-scolaire. Les scores ont été standardisés de sorte qu'un score moyen de 50 (écart-type = 10) à ce test soit équivalent au score moyen d'un groupe normatif constitué de jeunes francophones vivant en contexte très majoritaire, en l'occurrence des élèves du même âge de la région de Rivière-du-Loup au Québec. Les scores de francité analysés ici sont les suivants :

- i) la compétence cognitivo-scolaire en français
- ii) l'habileté à communiquer en français oral
- iii) le désir d'intégrer la communauté francophone
- iv) l'efficacité propre : capacité d'atteindre ses objectifs de vie en français
- v) le sentiment d'appartenance à la communauté francophone
- vi) l'usage du français
 - en famille
 - avec des personnes amies
 - avec les camarades
 - dans les établissements publics
 - par l'entremise des médias

4. Selon les provinces, le questionnaire était adapté : ex. franco-ontarien, franco-manitobain, fransaskois, etc....

5. « Test où le sujet doit compléter les mots absents d'un texte dans le but de démontrer son niveau de compréhension de lecture et ses habiletés langagières... » (Legendre, 2000, p.1351)

c) Francité familioscolaire

La francité familioscolaire comprend l'effet combiné du degré d'usage du français en famille, du degré de scolarisation en français et de l'ambiance française de l'école. Le degré d'usage du français en famille est apprécié par trois questions mesurant la langue parlée par l'élève avec son père, sa mère et ses frères et sœurs. Les réponses sont données sur une échelle de 9 points de type Likert (1 = jamais, 9 = toujours). Le degré de scolarisation en français est apprécié par une échelle de type Likert de 7 points mesurant la langue de scolarisation pour chacune des années scolaires de la maternelle à la douzième année. L'ambiance langagière de l'école est appréciée par six questions de type Likert de 5 points mesurant la langue d'usage dans différents contextes de la vie scolaire (ex. avec les élèves, dans les activités parascolaires, dans les communications avec les parents). L'élève donne une réponse pour chaque année scolaire complète qu'il a passée à l'école (de la maternelle à la 12^e année).

Déroulement

La passation des tests et des questionnaires par les élèves qui constituent l'échantillon de la présente étude se faisait en groupe sur deux jours. Sauf pour la première étude (Landry et Allard, 1990) qui comprenait un plus grand nombre de questionnaires, la durée de la passation était celle d'un cours, soit environ 75 minutes par jour. Seuls étaient chronométrés les tests de closure (un en français et un en anglais) et un test d'aptitude intellectuelle non verbal. Les élèves répondaient aux questionnaires à leur propre rythme.

Analyses

Les données ont été traitées à l'aide du progiciel *SPSS* (Statistical Package for Social Sciences). Le programme *FREQUENCIES* a été utilisé pour vérifier la première hypothèse de l'étude, soit la concordance entre le continuum identitaire constitué et la distribution des scores des élèves. La deuxième hypothèse a été vérifiée au moyen du programme *ONEWAY*, analyse de variance à une dimension. La troisième hypothèse a été vérifiée par des analyses de variance à deux dimensions (avec et sans covariables). Enfin, l'analyse de variance à une dimension a été utilisée pour vérifier la quatrième hypothèse. Chacune des variables de francité a été analysée en fonction des sept niveaux de l'échelle continue d'identité. Pour apprécier la force des relations, la variance expliquée par chacun des facteurs (Eta^2) a été calculée.

Résultats

Dans cette partie, on trouve les résultats de l'étude présentés selon l'ordre des hypothèses vérifiées. Ces résultats font l'objet d'une discussion dans la dernière section de l'article.

- a) *L'identité bilingue s'inscrit sur une échelle continue allant d'une identité francodominante à une identité anglo dominante.*

Pour vérifier l'hypothèse d'un continuum identitaire comprenant des degrés variés d'identité bilingue, nous avons constitué une échelle continue de sept niveaux identitaires allant d'une identité francophone forte (associée à une identité bilingue faible ou inexistante) à une identité anglophone forte (associée à une identité bilingue faible ou inexistante) en passant par trois niveaux d'identité bilingue forte. Nous avons ensuite vérifié statistiquement si ce continuum représentait bien l'ensemble des élèves de notre échantillon. Nous présentons ci-dessous les sept niveaux de l'échelle continue de même que le nombre d'élèves et le pourcentage des élèves qui se regroupent sur ce continuum identitaire (se reporter au tableau 1). Nous avons assigné un score de 7 au groupe possédant une identité francophone forte et une identité bilingue faible ou inexistante et un score de 1 au groupe possédant une identité anglophone forte et une identité bilingue faible ou inexistante.

Tableau 1 : Fréquence et pourcentage des élèves associés à chacune des positions du continuum identitaire

Niveau identitaire ¹	Score	N	Pourcentage
Identité francophone forte/ Identité bilingue faible	7	323	8,9 %
Identité francophone forte/ Identité bilingue modérée	6	650	17,8 %
Identité francophone forte/ Identité bilingue forte	5	1 795	49,2 %
Identité francophone modérée/ Identité bilingue forte	4	530	14,5 %
Identité francophone faible/ Identité bilingue forte	3	39	1,1 %
Identité anglophone forte / Identité bilingue modérée	2	219	6 %
Identité anglophone forte / Identité bilingue faible	1	92	2,5 %

¹ Pour chaque aspect identitaire considéré (francophone, anglophone, bilingue), un score moyen égal ou supérieur à 7 = fort, un score moyen supérieur à 3 et inférieur à 7 = modéré et un score moyen égal ou inférieur à 3 = faible.

Le continuum identitaire francophone/anglophone regroupe un total de 3 648 élèves, soit 92,7 % des 3 934 élèves ayant fourni des données complètes sur les trois aspects identitaires mesurés. C'est la catégorie « identité francophone forte /identité bilingue forte » qui regroupe le plus grand nombre d'élèves (49,2 %), ce qui montre qu'il n'y a pas une incompatibilité nécessaire entre une identité francophone forte et une identité bilingue. Une identité francophone forte associée à une identité bilingue modérée (17,8 %) et une identité francophone modérée associée à une identité bilingue forte (14,5 %) sont les deux autres positions identitaires les plus fréquentes chez les élèves de nos échantillons. Cette distribution des élèves sur chacun des

points du continuum identitaire pourrait varier, néanmoins, si des proportions différentes des élèves ayant participé à l'étude provenaient des communautés francophones échantillonnées. Par exemple, un nombre plus élevé d'élèves provenant de communautés de faible vitalité ou d'élèves ayant suivi des programmes scolaires anglo dominants modifierait sûrement la distribution des scores. Toutefois, le fait que seulement 7 % des élèves ne soient pas représentés par le continuum identitaire créé appuie la validité du construit théorique. Nous vérifions ci-dessous la force de la relation entre la position sur le continuum identitaire et la vitalité de la communauté francophone.

- b) *La position de l'identité sur une échelle continue francophone/anglophone est reliée à la vitalité ethnolinguistique du groupe.*

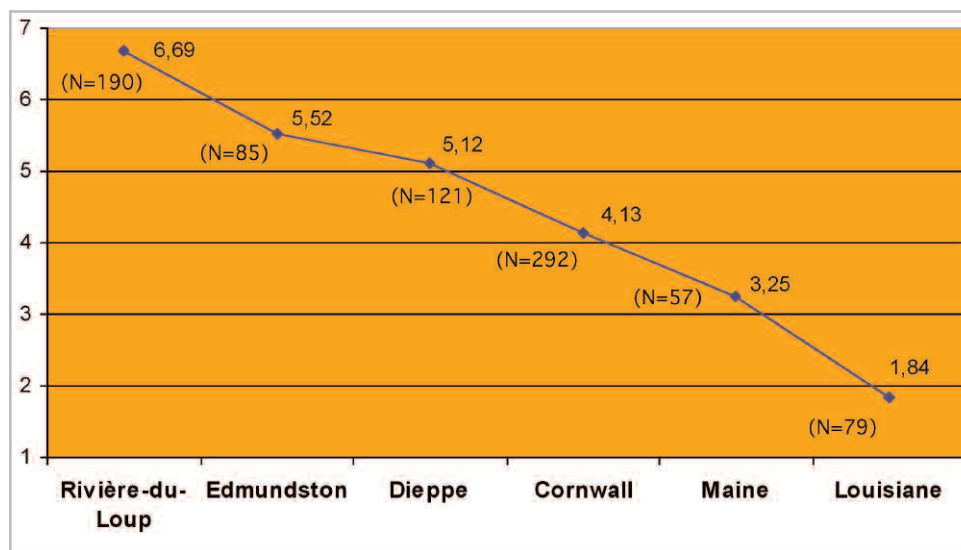
Le modèle théorique décrit ci-dessus propose une relation positive entre la vitalité ethnolinguistique de la communauté habitée et le vécu socialisant à la base de la construction identitaire. Aussi y a-t-il lieu de se demander à quel degré la position sur le continuum identitaire francophone/anglophone peut être déterminée par la vitalité de la communauté francophone habitée. Pour vérifier cette relation, nous avons choisi six collectivités parmi celles d'où provenaient les élèves de l'échantillon. Ces collectivités constituent clairement un continuum de vitalité ethnolinguistique francophone.

Les six collectivités sont les suivantes : a) Rivière-du-Loup au Québec, ville francophone à 99 % dans une province comptant plus de 80 % de francophones; b) Edmundston au Nouveau-Brunswick, ville comptant plus de 90 % de francophones dans une province où les francophones constituent le tiers de la population; c) Dieppe au Nouveau-Brunswick, ville comptant près de 80 % de francophones dans une région du Nouveau-Brunswick qui est à dominance anglophone (le comté de Westmorland est francophone à 42 %); d) Cornwall en Ontario, ville comptant une minorité appréciable de francophones (24 %) dans une région anglo dominante de l'Ontario, une province qui comprend moins de 5 % de francophones; e) les régions de Ste-Agathe et de Van Buren dans l'État du Maine, aux États-Unis, petites villes où environ 80 % de la population est d'origine francophone, mais où l'enseignement est dispensé exclusivement en anglais et où on retrouve très peu d'institutions francophones (voir Landry et Allard, 1992); f) la région Acadiana, en Louisiane, comptant six municipalités où les francophones représentent entre 9 et 35 % de la population, mais où les institutions francophones sont peu nombreuses. Pour les élèves de cette région dans notre échantillon, l'enseignement est dispensé exclusivement en anglais, sauf pour six élèves inscrits dans un programme d'immersion (voir Landry, Allard et Henry, 1996).

Une analyse de variance a permis de comparer les scores des élèves des six communautés sur le continuum identitaire (scores pouvant varier de 1 à 7, se reporter à la section précédente). Les scores moyens varient de 1,84 (Louisiane) à 6,69 (Rivière-du-Loup) et se distribuent selon une tendance linéaire très forte en fonction de la vitalité ethnolinguistique décroissante des communautés francophones (se reporter

à la figure 2). La variance intergroupe (Éta^2) explique 66 % de la variabilité totale des scores identitaires.

Figure 2 : **Relation entre la position des élèves sur le continuum identitaire et la vitalité ethnolinguistique des communautés francophones**

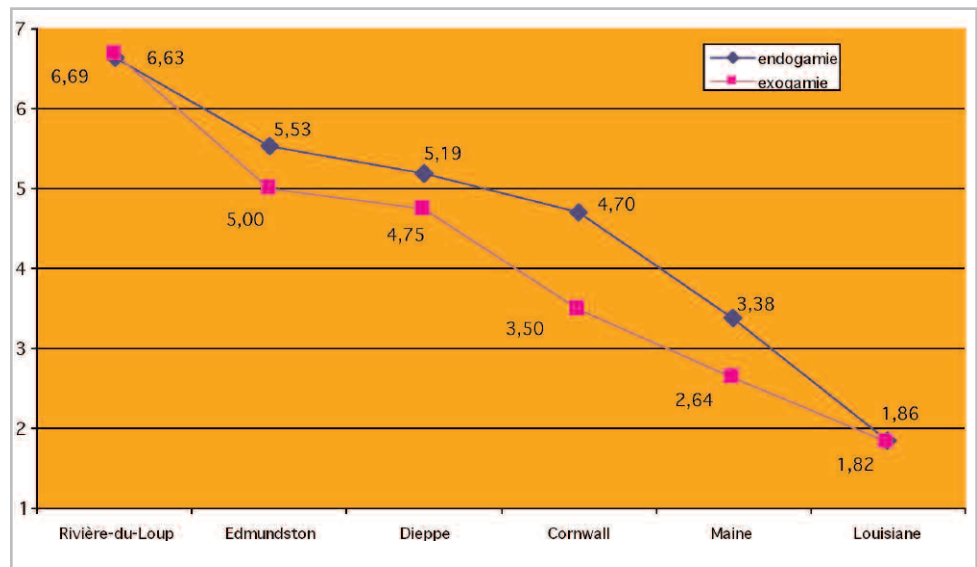


- c) *La position de l'identité sur une échelle continue francophone/anglophone est reliée à la situation endogame ou exogame des parents des élèves.*

Pour vérifier la troisième hypothèse associée à l'effet de l'exogamie sur l'identité bilingue des élèves, une analyse de variance à deux facteurs a été effectuée, tenant compte à la fois de la vitalité ethnolinguistique (les six collectivités décrites ci-dessus) et de l'exogamie (un parent francophone par rapport à deux parents francophones). Les résultats sont présentés à la figure 3. Les scores identitaires varient en fonction tant de la vitalité communautaire francophone que de l'exogamie/endogamie des parents, sauf pour les situations extrêmes de très forte et de très faible vitalité. À Rivière-du-Loup et en Louisiane, les jeunes obtiennent des scores identitaires qui s'alignent selon la norme communautaire, peu importe la situation endogame ou exogame des parents. En moyenne, toutes collectivités confondues, les scores des élèves de familles endogames (score moyen = 5,29) sont supérieurs à ceux des élèves des familles exogames (score moyen = 3,32). Cette différence est statistiquement significative, $F(1,797) = 89,73$, $p < 0,001$. Le modèle statistique utilisé (vitalité ethnolinguistique, exogamie et interaction des deux facteurs) explique 71 % de la variance des scores identitaires (Éta^2 partiel). La vitalité comme premier facteur

explique 69,4 %⁶ de la variance, mais la variance expliquée diminue à 55,6 % lorsque sont considérés les effets de l'exogamie et de l'interaction exogamie X vitalité. L'exogamie explique 10,1 % de la variance et son interaction avec la vitalité communautaire explique 3,7 % de la variance.

Figure 3 : **Relation entre la position des élèves sur le continuum identitaire, la vitalité ethnolinguistique des communautés francophones et la situation endogame ou exogame des parents**



Une recherche antérieure (Landry et Allard, 1997) a montré que l'exogamie n'a pas d'effet sur l'identité francophone quand on tient compte statistiquement de l'effet de la « francité familioscolaire » vécue par les élèves. Nous avons donc effectué une deuxième fois la même analyse de variance que celle décrite ci-dessus, mais en éliminant statistiquement l'effet de trois variables qui mesurent la francité familioscolaire : le degré de scolarisation en français (de la maternelle à la 12^e année), l'ambiance langagière de l'école et la langue parlée dans la famille. Le modèle statistique utilisé pour cette analyse (le facteur vitalité, le facteur exogamie, l'interaction des deux facteurs et les trois covariables mesurant la francité familioscolaire) explique 79,1 % de la variance des scores identitaires. Lorsque l'effet des trois covariables est neutralisé statistiquement, la variance des scores identitaires associée à la vitalité ethnolinguistique ne représente plus que 27,8 % (Éta² partiel), la variance expliquée par l'exogamie étant réduite à 0,0 % et la variance associée à l'interaction étant de son côté réduite à 0,5 %. La variance des scores identitaires expliquée par la

6. Cette variance expliquée par la vitalité ethnolinguistique communautaire diffère quelque peu de celle rapportée dans la section précédente (66 %). La différence est attribuable au contrôle de l'exogamie dans la présente analyse.

francité familioscolaire est par conséquent de l'ordre de 50,8 %. Seul l'effet de la vitalité ethnolinguistique est statistiquement significatif [(F(5, 741) = 57,063, $p < 0,001$)] une fois l'effet de la francité familioscolaire éliminé. Ces résultats confirment que le choix de la dynamique langagière familiale et le choix de la langue de scolarisation par les parents ayants droit sont d'une très grande importance en ce qui a trait à la construction identitaire francophone. En outre, ils appuient fortement le modèle des balanciers compensateurs⁷ (Landry et Allard, 1990, 1997) et relativisent l'effet du déterminisme social.

- d) *L'hybridité identitaire est reliée à la francité du développement psycholangagier des jeunes.*

Puisque la vitalité ethnolinguistique est une variable sous-jacente reliée à l'ensemble du développement psycholangagier, il importe de vérifier si la position identitaire des élèves sur le continuum identitaire francophone/anglophone est reliée à d'autres aspects de la francité des jeunes. Ce qui est mesuré ici n'est pas une relation de cause à effet, mais une covariation. Autrement dit, la question qui se pose est celle-ci : La variation sur l'échelle continue d'identité est-elle associée à une variation sur d'autres variables mesurant la francité des jeunes? Pour y répondre, nous avons comparé, au moyen d'analyses de variance à une dimension, les scores des élèves sur chaque variable de francité en fonction des scores des élèves sur le continuum identitaire. La variance expliquée par les scores identitaires (Éta^2) permet d'avoir un indice de l'ampleur de la covariation entre les scores d'identité et les autres scores de francité.

Les résultats sont présentés aux figures 4 à 14. Pour chacune des variables, l'effet de la position identitaire est statistiquement significatif ($p < 0,001$). Nous décrivons ci-dessous la variance expliquée par la position identitaire des élèves pour chacune des variables de francité analysées.

En ce qui a trait à la compétence langagière (figures 4 et 5), la covariation de l'identité ethnolinguistique est plus forte avec la compétence orale qu'avec la compétence cognitivo-scolaire. La variance commune entre la position identitaire des élèves et la première est de 23,8 % et de 12,7 % avec la deuxième. Une baisse de l'identité francophone est associée à une baisse de la compétence langagière en français, mais doublement plus pour la compétence orale que pour la compétence écrite.

7. Ce modèle propose que le milieu familial et le milieu scolaire en privilégiant l'usage de la langue minoritaire peuvent en partie compenser pour l'absence de contacts avec cette langue dans le milieu socioinstitutionnel.

Figure 4 : Relation entre la position des élèves sur le continuum identitaire et l'autoévaluation de la compétence orale en français

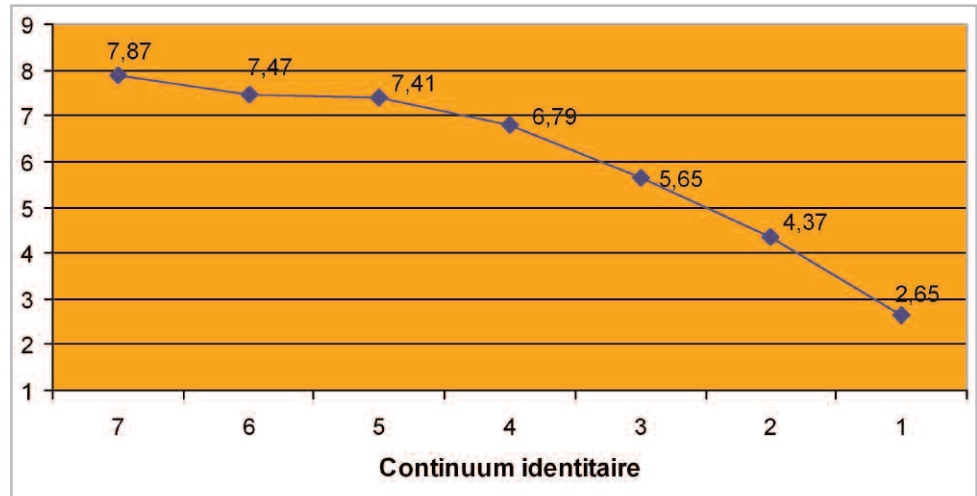
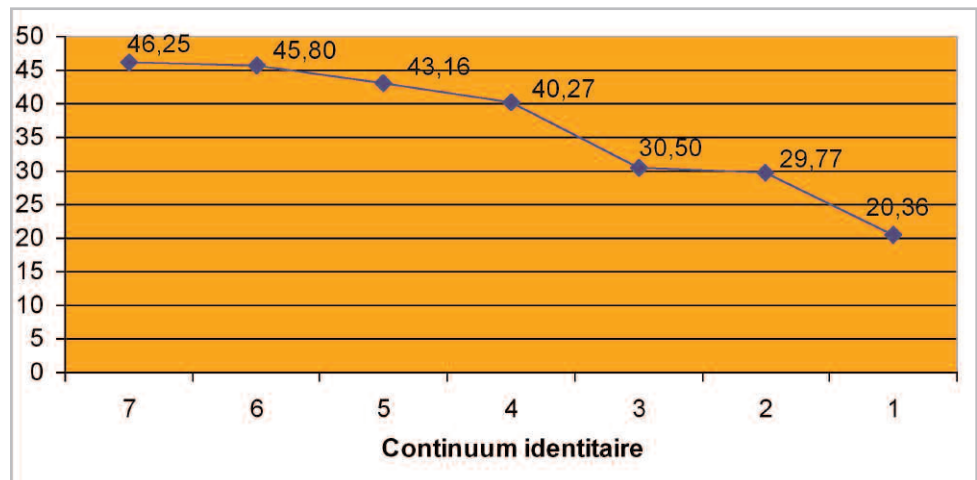


Figure 5 : Relation entre la position des élèves sur le continuum identitaire et la compétence cognitivo-scolaire en français



Dans notre étude, nous avons analysé trois variables mesurant des « croyances egocentriques » (Allard et Landry, 1994) des élèves, c'est-à-dire des croyances personnelles mesurant la disposition des élèves à vouloir intégrer la communauté francophone : les souhaits ou buts des élèves concernant l'utilisation des ressources communautaires francophones (les « souhaits et buts », à la figure 6), les perceptions des élèves concernant leur capacité de répondre à leurs besoins personnels en français dans leur communauté (l'« efficacité propre », à la figure 7) et les perceptions

des élèves concernant le degré auquel, selon leurs comportements langagiers, ils ont le sentiment d'appartenir à une communauté francophone (les « sentiments d'appartenance », à la figure 8). La variance commune entre les scores identitaires et les dispositions à vouloir intégrer la communauté francophone est élevée, expliquant entre plus du tiers de la variance jusqu'à plus de 40 % de celle-ci : souhaits et buts (34,3 %), efficacité propre (34,2 %) et sentiments d'appartenance (42,2 %). Une baisse de l'identité francophone en faveur d'une identité bilingue et d'une identité plus anglophone est associée à un désir moins élevé de faire partie de la communauté francophone.

Figure 6 : **Relation entre la position des élèves sur le continuum identitaire et le désir d'intégration à la communauté francophone**

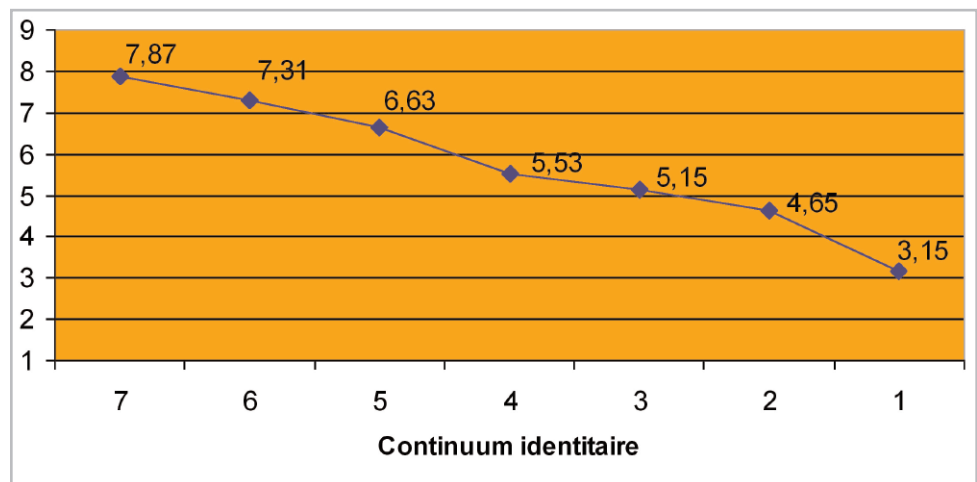


Figure 7 : Relation entre la position des élèves sur le continuum identitaire et leur évaluation de leur capacité de répondre à leurs besoins personnels dans leur communauté francophone (efficacité propre)

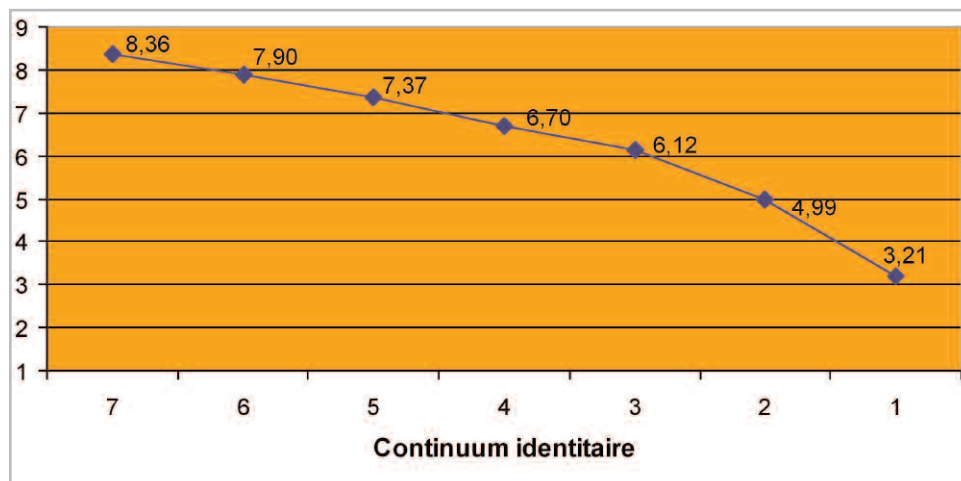
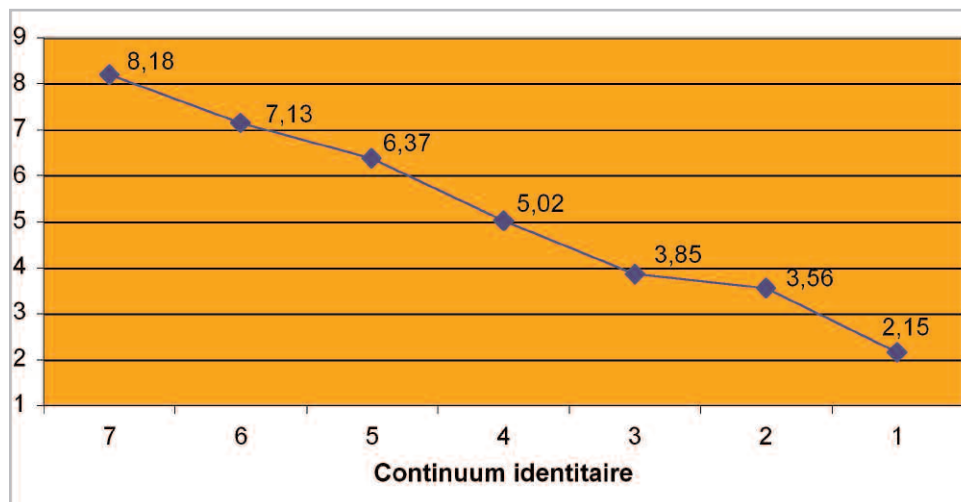


Figure 8 : Relation entre la position des élèves sur le continuum identitaire et les sentiments d'appartenance à une communauté francophone



Enfin, nous avons vérifié la relation qui existe entre la position sur le continuum identitaire et l'usage du français dans une variété de contextes : la famille, les personnes amies, les camarades à l'école, le réseau social, les institutions et les médias. Comme l'indique le modèle théorique, les contacts relativement intimes (famille, personnes amies, réseau social, camarades) sont fortement associés à la position identitaire de l'élève sur le continuum francophone/anglophone. Pour chacun de ces contextes, la variance expliquée par la position identitaire est supérieure à 40 % :

famille (44,9 %), personnes amies (42,7 %), réseau social (43,0 %), camarades (40,8 %). Par ailleurs, l'usage du français dans les institutions sociales (par exemple dans les magasins) est moins fortement associé à l'identité ethnolinguistique, mais demeure élevé (32,4 %). De plus, la position identitaire des élèves est fortement associée à l'usage des médias francophones (43,3 % de la variance expliquée).

Figure 9 : Relation entre la position des élèves sur le continuum identitaire et l'usage du français en famille

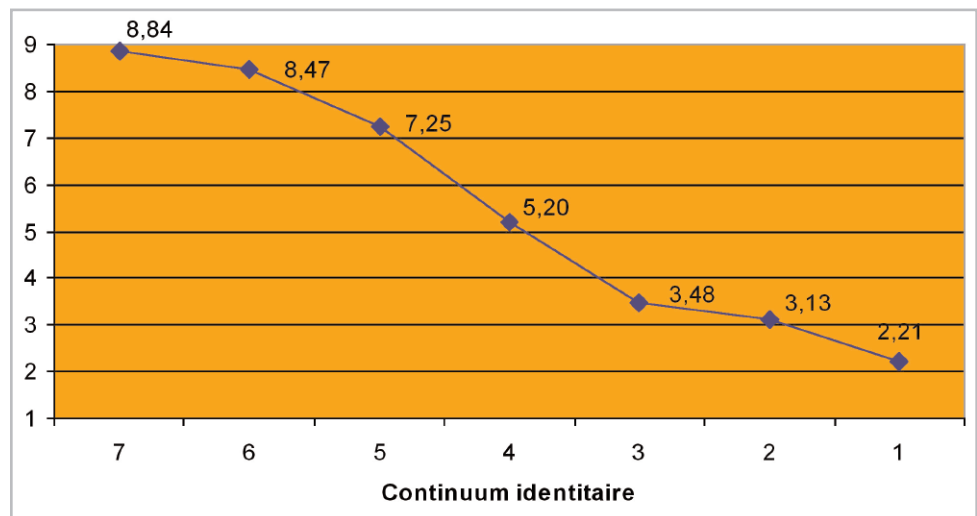


Figure 10 : Relation entre la position des élèves sur le continuum identitaire et l'usage du français avec les personnes amies

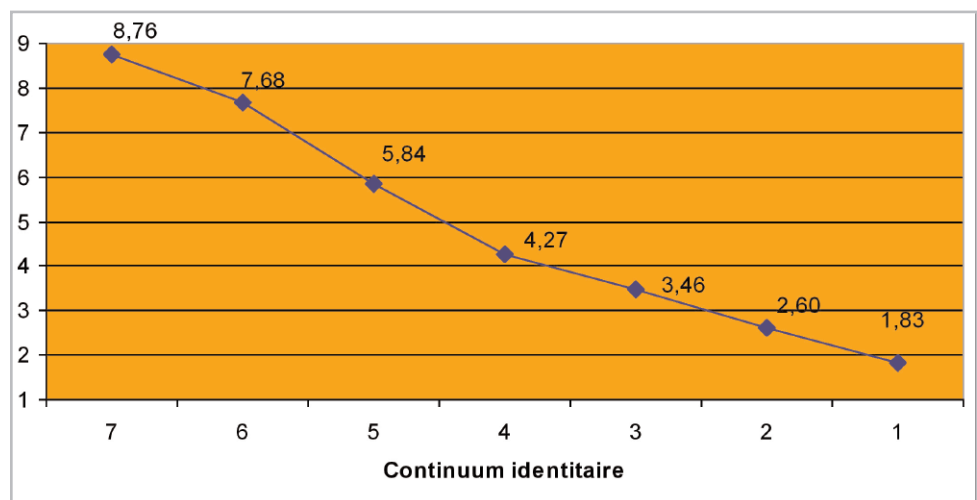


Figure 11 : Relation entre la position des élèves sur le continuum identitaire et l'usage du français avec les camarades

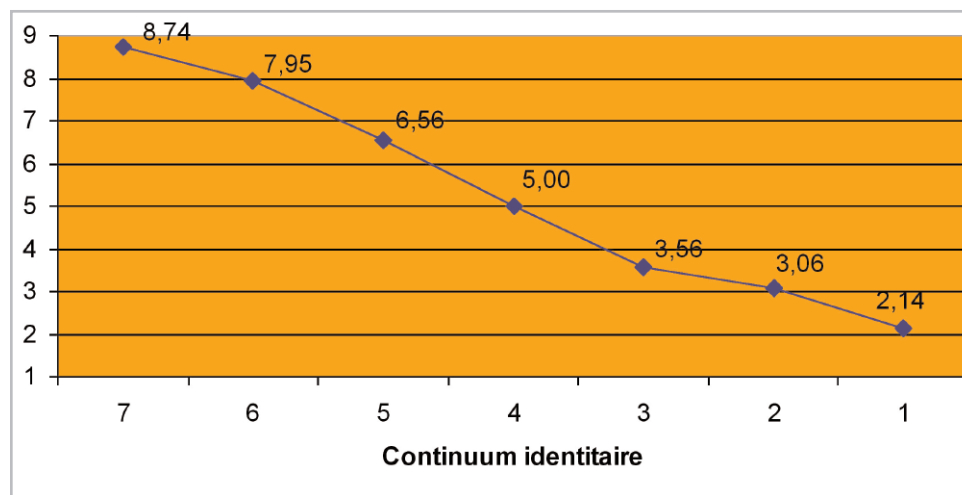


Figure 12 : Relation entre la position des élèves sur le continuum identitaire et l'usage du français dans le réseau social

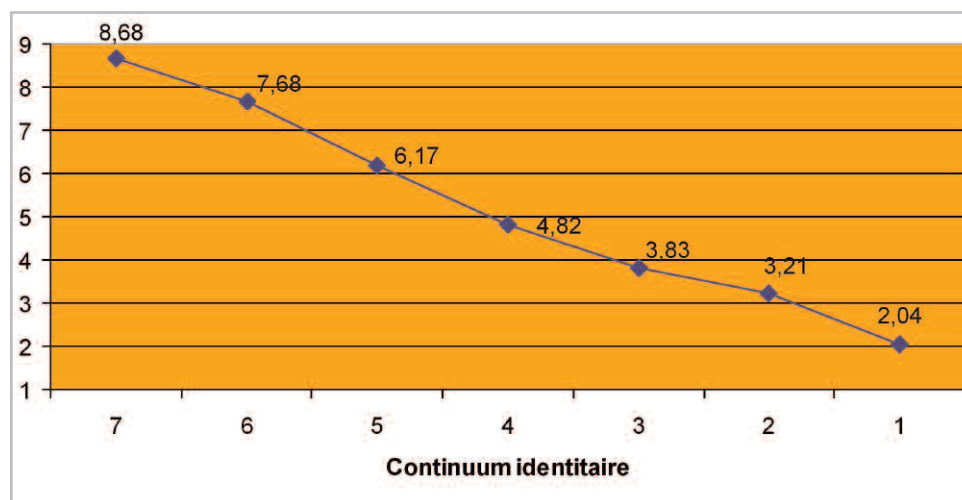


Figure 13 : Relation entre la position des élèves sur le continuum identitaire et l'usage du français dans les institutions sociales

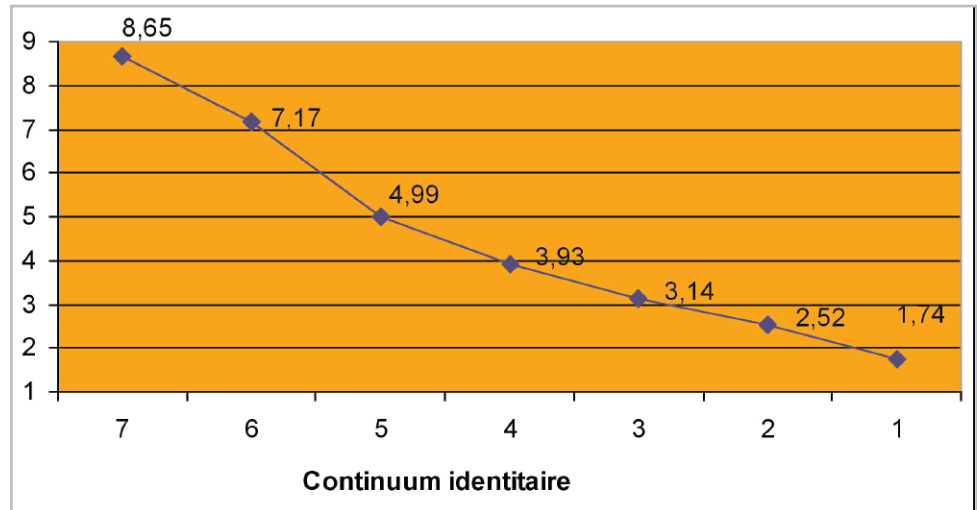
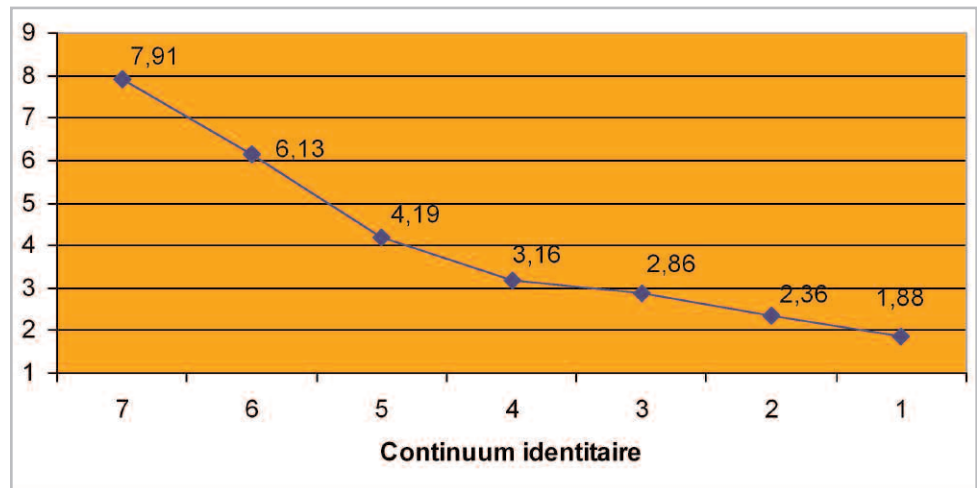


Figure 14 : Relation entre la position des élèves sur le continuum identitaire et l'usage des médias francophones



Discussion et conclusion

Nos analyses menées auprès d'environ 4 000 jeunes vivant dans des contextes variés de vitalité ethnolinguistique appuient l'hypothèse voulant que l'identité bilingue ou hybride puisse se situer sur un continuum identitaire. À un bout du

Nos analyses montrent que l'effet de la francité familioscolaire est supérieur à celui de la vitalité ethnolinguistique, pouvant même effacer complètement l'effet de l'exogamie.

continuum, l'identité bilingue est faible ou inexistante et l'identité ethnolinguistique est francodominante. À l'autre bout, l'identité bilingue est également faible ou inexistante, mais l'identité ethnolinguistique est, à ce point, anglodominante. Les positions intermédiaires montrent une identité bilingue qui se renforce par les contacts avec la langue anglaise et qui peut être accompagnée d'une identité francophone relativement forte. Toutefois, lorsque les contacts avec la langue anglaise deviennent dominants, l'identité bilingue est associée à un affaiblissement de l'identité francophone et à une dominance croissante de l'identité anglophone. Chez les élèves de notre échantillon, le continuum identitaire décrit regroupe 93 % des 3 934 élèves qui avaient des données complètes, ce qui appuie fortement l'hypothèse d'un continuum identitaire allant d'un extrême endodominant (associé de façon prédominante à l'endogroupe) à un extrême exodominant (associé de façon prédominante à l'exogroupe).

Notre étude met aussi en évidence l'importance de considérer la vitalité ethnolinguistique de la communauté francophone dans toute recherche portant sur l'identité ethnolinguistique. Les analyses ont permis de comparer les scores du continuum identitaire endogroupe/exogroupe en fonction d'un continuum de vitalité ethnolinguistique relativement complet, c'est-à-dire allant d'une vitalité francophone très forte à une vitalité francophone très faible. Celles-ci ont montré que la variation des scores sur le continuum identitaire défini était pour environ deux tiers (entre 66 et 69,4 % selon les analyses) attribuable à la vitalité ethnolinguistique de la communauté francophone. Selon notre modèle théorique (figure 1), l'identité ethnolinguistique est le résultat d'une dialectique entre le déterminisme des structures sociales, d'une part, et l'autodétermination de la personne favorisée par les vécus ethnolangagiers autonomisants et conscientisants d'autre part (Landry, Allard et Deveau, 2005). Les résultats confirment la présence du déterminisme social et sa relation avec la construction identitaire. Des études ultérieures sont nécessaires pour explorer plus à fond la question de l'autodétermination identitaire.

Un constat intéressant de notre étude est que la variabilité des scores attribuable à la vitalité ethnolinguistique peut être fortement diminuée si on tient compte statistiquement de l'effet de la francité familioscolaire des élèves. Deux messages découlent de ces résultats. D'abord, un message pessimiste si on met l'accent sur le déterminisme social. L'identité ethnolinguistique est fortement déterminée par le lieu où l'on vit. Ensuite, un message encourageant. Les parents francophones conscientisés qui assurent une forte francité familioscolaire à leurs enfants, même en situation d'exogamie, peuvent susciter une forte identité francophone. Nos analyses montrent que l'effet de la francité familioscolaire est supérieur à celui de la vitalité ethnolinguistique, pouvant même effacer complètement l'effet de l'exogamie. Comme le confirme une étude antérieure (Landry et Allard, 1997), lorsque le parent francophone en situation d'exogamie assure à son enfant une forte francité familioscolaire, en lui parlant français et en choisissant l'école française pour sa scolarisation, non seulement l'enfant développe-t-il un haut niveau de bilinguisme, mais il acquiert des compétences langagières en français et une identité francophone équivalentes à celles des enfants dont les deux parents sont francophones. Le deuxième

Les résultats de
notre recherche
montrent également
que l'hybridité identi-
taire n'est pas sans
conséquences sur la
francité des jeunes
francophones.

Enfin, comment
échapper au déter-
minisme social qui
impose conditions de
vie et contraintes
langagières?

message est donc porteur d'espoir, mais il est conditionnel : les parents franco-phones doivent prendre conscience des conditions requises pour promouvoir le bilinguisme additif et être suffisamment engagés pour assurer à l'enfant une forte francité familioscolaire. Une telle conscientisation peut difficilement être efficace sans des efforts majeurs de marketing social et de mise en œuvre de ressources favorisant la socialisation ethnolangagière en français, principalement durant la période de la petite enfance (Landry, 2006).

Les résultats de notre recherche montrent également que l'hybridité identitaire n'est pas sans conséquences sur la francité des jeunes francophones. Les effets sous-tractifs de l'identité hybride sont surtout évidents lorsque l'identité bilingue est associée à une baisse de l'identité francophone.

En conclusion, notre étude confirme les études récentes qui affirment que l'hybridité identitaire est une réalité très répandue chez les francophones minoritaires (Dallaire et Roma, 2003; Gérin-Lajoie, 2003; Duquette, 2004). Cependant, elle n'appuie que partiellement la thèse voulant que l'identité bilingue soit un « nouvel état identitaire » (Gérin-Lajoie, 2004). Si l'identité bilingue est très présente chez les jeunes de la francophonie canadienne en situation minoritaire, elle s'avère plutôt instable et fortement associée à la vitalité de la communauté francophone. De plus, une vitalité décroissante est associée à l'affaiblissement non seulement de l'identité francophone, mais aussi de tous les éléments qui constituent la francité des jeunes. Néanmoins, l'hybridité identitaire se révèle une stratégie nécessaire et légitime pour un nombre croissant d'enfants des ayants droit francophones qui grandissent et qui actualisent leur identité dans des foyers exogames. C'est le cas des deux tiers environ des enfants des ayants droit francophones. Chez eux, doublement héritiers sur le plan culturel, la construction d'une forte identité francophone peut difficilement être dissociée d'une forte identité bilingue. Des défis s'annoncent. Comment assurer dans les foyers endogames comme dans les foyers exogames une francité familioscolaire suffisante pour favoriser une identité francophone forte? Comment l'identité bilingue peut-elle se reproduire d'une génération à une autre tout en favorisant la pérennité et l'épanouissement des communautés francophones minoritaires? Enfin, comment échapper au déterminisme social qui impose conditions de vie et contraintes langagières? Dans pareille perspective, des efforts de revitalisation communautaire (Fishman, 1990, 1991, 2001) et de conscientisation collective peuvent s'avérer essentiels et pressants vu la vitalité décroissante des communautés francophones en situation minoritaire.

Références bibliographiques

- ALLARD, R. et LANDRY, R. (1994). Subjective ethnolinguistic vitality : A comparison of two measures. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, pp. 117-144.
- ALLARD, R. et LANDRY, R. (1986). Subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief system. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(1), pp. 1-12.
- ALLARD, R., LANDRY, R. et DEVEAU, K. (2005). Conscientisation ethnolinguistique et comportement engagé en milieu minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, 20, pp. 95-109.
- BERNARD, R. (1998). *Le Canada français : Entre mythe et utopie*. Ottawa : Éditions Le Nordir.
- BERNARD, R. (1994). Les enjeux de l'exogamie. Dans *Fédération des communautés francophones et acadienne/Commissariat aux langues officielles* (éd.). Actes du mini-colloque national sur l'exogamie et les structures d'accueil des immigrants et immigrants francophones. Ottawa : Commissariat aux langues officielles, pp. 3-12.
- BERNARD, R. (1990). *Le choc des nombres*. Ottawa : Fédération des jeunes Canadiens français.
- BOISSONNEAULT, J. (2004). Se dire...mais comment et pourquoi ? Réflexions sur les marqueurs d'identité en Ontario français. *Francophonies d'Amérique*, 18, pp. 163-169.
- BOISSONNEAULT, J. (1996). Bilingue/francophone, Franco-Ontarien/Canadien français : choix des marques d'identification chez les étudiants francophones. *Revue du Nouvel Ontario*, 20, pp. 173-192.
- BOURHIS, R. Y., GILES, H. et ROSENTHAL, D. (1981). Notes on the construction of a subjective vitality questionnaire for ethnolinguistic groups, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2, pp. 145-146.
- BRETON, R. (1994). Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires. Essai de typologie. *Sociologie et sociétés*, 26 (1), pp. 59-69.
- CASTONGUAY, C. (1999). Évolution démographique des Franco-Ontariens entre 1971 et 1991, suivi d'un aperçu du recensement de 1996. Dans N. Labrie et G. Forlot Labrie (dir). *L'enjeu de la langue en Ontario français*. Sudbury : Les Éditions Prise de parole.
- CASTONGUAY, C. (1979). Exogamie et anglicisation chez les minorités canadiennes françaises. *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, 16, 21-31.

- CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon : Multilingual Matters.
- DALLAIRE, C. (sous presse). Minority francophone youths in Canada: Distinct forms of francophoness within asymmetrical hybridities. Dans P. Nilan et C. Feixa (Eds). *Global Youth? Hybrid Identities, Plural Worlds*: Routledge.
- DALLAIRE, C. (2004). « Fier de qui on est...nous sommes francophones! » L'identité des jeunes aux Jeux franco-ontariens. *Francophonies d'Amérique*, 18, pp. 127-147.
- DALLAIRE, C. (2003). "Not just Francophone": The hybridity of minority francophone youths in Canada. *International Journal of Canadian Studies/Revue internationale d'études canadiennes*, 28, pp. 163-199.
- DALLAIRE, C. et DENIS, C. (2005). Asymmetrical hybridities : Youths at francophone games in Canada. *Canadian Journal of Sociology*, 30 (2) (sous presse).
- DALLAIRE, C. et DENIS, C. (2003). Pouvoir social et modulations de l'hybridité au Canada : les jeunes aux Jeux de l'Acadie, aux Jeux franco-ontariens et aux Jeux francophones de l'Alberta, *Études Canadiennes/Canadian Studies*, 55, pp. 7-23.
- DALLAIRE, C. et ROMA, J. (2003). Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada. Bilan des recherches, dans R. Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et prospectives*. Moncton : Centre de recherche et développement en éducation / Québec : Association canadienne d'éducation de langue française, pp. 30-46.
- DECI, E. L. et RYAN, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- DECI, E. L. et RYAN, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, pp. 227-268.
- DECI, E. L. et RYAN, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- DEVEAU, K., LANDRY, R. et ALLARD, R. (2005a). Au-delà de l'autodéfinition : composantes distinctes de l'identité ethnolinguistique. *Francophonies d'Amérique*, 20, pp. 79-93.
- DEVEAU, K., LANDRY, R. et ALLARD, R. (2005b). Motivation langagière des élèves acadiens, dans A. Magord (dir). *Innovation et adaptation : expériences acadiennes contemporaines*. Bruxelles : Peter Lang (sous presse).
- DUQUETTE, G. (2004). Les différentes facettes identitaires des élèves âgés de 16 ans et plus inscrits dans les écoles de langue françaises en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, 18, pp. 77-92.

- FERRER, C. et ALLARD, R. (2002a). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. Première partie : Portrait de la réalité sociale et importance d'une éducation à la conscientisation critique et à l'engagement. *Éducation et francophonie*, 30(2). [En ligne] [<http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-1.html>]
- FERRER, C. et ALLARD, R. (2002b). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. Deuxième partie : La PCE : concepts de base, transversalité des objectifs, catégorisation des contenus, caractéristiques pédagogiques, obstacles et limites. *Éducation et francophonie*, 30(2). [En ligne] [<http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-2.html>]
- FISHMAN, J. A. (2001). *Can threatened languages be saved?* Clevedon: Multilingual Matters.
- FISHMAN, J. A. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FISHMAN, J. A. (1990). "What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed?" *Journal of Multicultural Development*, 11, pp. 5-36.
- FREDERICKSON, J. (1997). *Reclaiming our voices : Bilingual Education, Critical Pedagogy and Praxis*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- FREIRE, P. (1983). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, 18, 171-179.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury : Éditions Prise de parole.
- GILES, H., BOURHIS, R. Y., et TAYLOR, D. M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. Dans H. Giles (dir.). *Language, ethnicity and intergroup relations*. New York: Academic Press, pp. 307-348.
- Gouvernement du Canada (2003). *Le prochain acte : Un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne. Le plan d'action pour les langues officielles*. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- HAMERS, J. F., et BLANC, M. H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. (Second Edition). Cambridge : University Press.
- HARWOOD, J., GILES, H. et BOURHIS, R. Y. (1994). The genesis of vitality theory: historical patterns and discorsal dimensions. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, pp. 167-206.
- HELLER, M. (1999). *Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography*. New York: Longman.

- LACHAPELLE, R. (1986). La démolinguistique et le destin des minorités françaises vivant à l'extérieur du Québec. *Mémoires de la Société royale du Canada*. 5^e série, Tome 1, pp. 123-141.
- LAMBERT, W.E. (1975). Culture and language as factors in learning and education, dans A. Wolfgang (ed) *Education of Immigrant Students* (p.55-83). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- LANDRY, R. (2006). Ayants droit et école de langue française; le cas de l'exogamie. *Supreme Court Law Review* (sous presse).
- LANDRY, R. (2003). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie. Profil démonlinguistique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale*. Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques/Commission nationale des parents francophones.
- LANDRY, R. et ALLARD, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, pp. 561-592.
- LANDRY, R. et ALLARD, R. (1996). Vitalité ethnolinguistique : une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne. Dans J. Erfurt (dir.). *De la polyphonie à la symphonie. Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*. Leipzig : Leipziger Universitätsverlag.
- LANDRY, R. et ALLARD, R. (1992). Subtractive bilingualism : The case of Franco-Americans in Maine's St-John Valley. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13, pp. 515-544.
- LANDRY, R. et ALLARD, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue : Un modèle macroscopique. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 46, pp. 527-553.
- LANDRY, R. ALLARD, R. et DEVEAU, K. (2005). Revitalisation ethnolinguistique : un modèle macroscopique, dans A. Magord (dir) *Innovation et adaptation : expériences acadiennes contemporaines*. Bruxelles : Peter Lang (sous presse).
- LANDRY, R., ALLARD, R., DEVEAU, K. et BOURGEOIS, N. (2005). Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel. *Francophonies d'Amérique*, 20, pp. 63-78.
- LANDRY, R., ALLARD, R. et HENRY, J. (1996). French in South Louisiana : towards language loss. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17, pp. 442-468.
- LANDRY, R., DEVEAU, K. et ALLARD, R. (sous presse). Langue publique et langue privée en milieu ethnolinguistique minoritaire : les relations avec le développement psycholangagier. *Francophonies d'Amérique*, 22.
- LEGENDRE, R. (2000). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e édition). Montréal : Guérin.

- MARMEN, L. et CORBEIL, J.-P. (2004). *Les langues au Canada : recensement de 2001*. Ottawa : Ministre des travaux publics et Services gouvernementaux Canada, Patrimoine canadien et Statistique Canada
- TAJFEL, H. (1978). *The social psychology of minorities*. London: Minority Rights group.
- TAJFEL, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- TAJFEL, H. et TURNER, J. C. (1986). An integrative theory of social conflict, dans S. Worchel and W. G. Austin (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall, pp. 7-24.

Héritiers des mariages mixtes : possibilités identitaires¹

Phyllis DALLEY

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

Le nombre de mariages entre francophones et anglophones ne cesse d'augmenter au Canada. Il va sans dire que ce phénomène aura une influence importante dans la définition de la francophonie et de la mission de ses écoles. Cet article pose un regard sur l'état actuel de la situation au moyen d'une analyse de deux textes tirés du système expert sur l'exogamie. L'objectif de cette analyse est de déceler les possibilités identitaires offertes aux enfants héritiers des mariages mixtes. Ces enfants sont des bénéficiaires potentiels des écoles de langue française. Ces écoles ont longtemps misé sur la création d'un milieu unilingue pour contrer le transfert linguistique vers l'anglais. Ainsi, l'identité légitime à l'école est celle de « francophone ». Or, l'anglais fait partie du répertoire familial des héritiers. Il n'y a pas lieu de parler de leur transfert linguistique. L'identité de ces enfants est également mise en cause : ils et elles sont appelés à exclure une partie de leur héritage linguistique et culturel dans la construction de leur identité d'élève dans une école francophone. L'analyse présentée dans cet article porte à croire que l'ouverture à l'identité bilingue (francophone et anglophone) de ces élèves est plus grande aujourd'hui qu'elle ne l'était à la fin des années 1980. Pour sa part, l'identité mixte ou hybride qui brouille les

1. Cette analyse est faite dans le cadre d'une recherche financée par le Conseil de recherches en sciences sociales et humaines du Canada. L'auteur remercie le Conseil du soutien financier reçu. L'auteur remercie également les deux lecteurs anonymes et les rédacteurs pour leurs commentaires d'une version antérieure de ce texte. Les analyses et conclusions demeurent la seule responsabilité de l'auteur.

frontières entre l'identité francophone et l'identité anglophone rencontre toujours une plus grande résistance.

ABSTRACT

The Heirs of Mixed Marriages : Identity Possibilities

Phyllis Dalley
University of Ottawa, Ontario, Canada

The number of marriages between French- and English-speaking people continues to rise in Canada. It goes without saying that this phenomenon will have an important influence on the definition of Francophonie and the mission of its schools. This article takes a look at the current state of the situation through an analysis of two texts taken from the exogamy expert system. The objective of this analysis is to detect the identity opportunities of children from mixed marriages. These children are the potential beneficiaries of French language schools. For a long time, these schools have focused on creating a unilingual milieu to counter the linguistic transfer towards English, making "French speaker" the legitimate identity. However, since English is part of the family heritage repertoire, there is no need to consider linguistic transfer. The identity of these children is also at stake. They have to exclude a part of their linguistic and cultural heritage to build their identities as students in a French-speaking-school. The analysis presented in this article suggests that the openness of these students to the bilingual identity (French- and English-speaking) is greater today than it was at the end of the 1980s. There is growing resistance to the mixed or hybrid identity that blurs the boundaries between the French- and English-speaking identity.

RESUMEN

Descendientes de matrimonios mixtos: posibilidades identitarias

Phyllis Dalley
Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

El número de matrimonios entre francófonos y anglófonos no ha cesado de aumentar en Canadá. Es claro que este fenómeno ejercerá una influencia importante en la definición de la francofonía y en la misión de sus escuelas. Este artículo analiza el estado actual de la situación a través del análisis de dos textos provenientes de un sistema experto sobre la exogamia. El objetivo de este análisis es identificar las identidades de que disponen los niños descendientes de los matrimonios mixtos. Dichos niños son los beneficiarios potenciales de las escuelas de lengua francesa. Dichas

escuelas, durante mucho tiempo han contado con la creación de un medio monolingüe cuya finalidad era frenar la transferencia lingüística hacia el inglés. De esa manera, la identidad legítima en la escuela era la de “francófono”. Ahora bien, el inglés forma parte del repertorio familiar de los descendientes. No hay porqué hablar de transferencia lingüística. La identidad de esos jóvenes se encuentra en entredicho: se ven compelidos a excluir una parte de su herencia lingüística y cultural en la construcción de una identidad de alumno en una escuela francófona. El análisis que exponemos en este artículo nos hace pensar que la apertura hacia una identidad bilingüe (francófona y anglófona) de esos alumnos es hoy en día más amplia que durante los años 1980. La identidad mixta o híbrida, que vuelve difusa la frontera entre la identidad francófona y anglófona, siempre ha confrontado mucha más resistencia.

La question de l'identité des enfants héritiers des mariages mixtes se pose également à l'égard de la mission de l'école francophone et acadienne, qui est le maintien et l'épanouissement de la langue, de la culture et de l'identité francophones.

Introduction

Cet article a pour but d'explorer les possibilités identitaires des enfants héritiers des mariages entre francophones et anglophones au Canada (dorénavant, des mariages mixtes ou exogames). Ces enfants représentent un enjeu important : d'une part, leur nombre ne cesse de croître et d'autre part, leurs parents francophones sont des ayants droit au titre de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés². La question de l'identité des enfants héritiers des mariages mixtes se pose également à l'égard de la mission de l'école francophone et acadienne, qui est le maintien et l'épanouissement de la langue, de la culture et de l'identité francophones. Ces écoles ont longtemps misé sur la création d'un milieu unilingue pour contrer le transfert linguistique vers l'anglais. Ainsi, l'identité légitime à l'école est uniquement celle de « francophone ». Dans une telle situation, l'héritier d'un mariage mixte est appelé à exclure une partie de son héritage linguistique dans la construction de son identité d'élève. Inclure ces enfants dans la francophonie et à l'école francophone appelle donc une modification de la définition même des frontières de la communauté.

En fait, si des couples mixtes choisissent l'école francophone en grand nombre, comme le souhaitent Landry (2003) et Taylor (2002), il appert qu'il « s'en suivra une modification des contours et de la définition même de la minorité francophone »

2. En milieu scolaire, il est courant d'utiliser l'expression « ayants droit » en référence aux élèves de l'école francophone ou encore aux élèves qui ne parlent pas le français à leur arrivée à l'école. Or au niveau de la loi constitutionnelle, ce sont les parents qui sont ayants droit. En fait, l'article 23 de la Charte garantit le droit des parents de faire instruire leurs enfants dans la langue de la minorité et non des enfants de fréquenter l'école de la minorité : « Les citoyens canadiens (...) ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue. » (Charte canadienne des droits et libertés, Art.23, partie I de la Loi constitutionnelle de 1982, constituant l'annexe B de la Loi de 1982 sur le Canada (R.-U., 1982, Chapitre 11), italique ajouté). Conséquemment, le parent non-francophone d'un enfant inscrit dans une école francophone est, par ce fait même, un ayant droit. Les élèves sont bénéficiaires des services de cette école.

(Lachapelle, 1986 : 140, cité dans Landry, 2003 : 18). Par la force de leur nombre, la prochaine génération d'héritiers des mariages mixtes aura le potentiel d'influencer la définition des identités légitimes de la francophonie canadienne. L'analyse de deux textes, le premier d'un chercheur et le deuxième signé par un consultant en exogamie, donne à penser que la reconnaissance de l'identité des héritiers de l'exogamie est plus grande aujourd'hui qu'elle ne l'a été dans le passé. Avant de procéder à cette analyse, il semble opportun de définir les identités évoquées ci-dessus.

L'objectif poursuivi n'est pas de nommer l'*Identité* légitime, mais bien les identités légitimes qui circulent dans la francophonie. Il existe, on s'en doutera, l'identité francophone. Celle-ci est unitaire et englobe l'ensemble de l'identité linguistique et culturelle de la personne ainsi nommée. L'identité bilingue gagne de plus en plus de légitimité dans les discours officiels de la francophonie. Cette identité implique une identification parallèle (égale ou davantage française) à la francophonie et à l'anglophonie. Elle est généralement situationnelle, francophone dans certaines situations et anglophone dans d'autres. J'introduis également dans le dialogue le concept de l'identité mixte francophone\anglophone. Chez la personne affichant une telle identité, il n'est pas question d'identités parallèles mais d'une seule identité hybride qui « brouille les frontières entre les identités distinctes » francophone et anglophone (Angermüller, Bunzmann et Rauch, 2000 :3, traduction libre). L'identité mixte est donc synonyme d'identité hybride. Finalement, il va sans dire que la définition de chaque identité est fluide et dynamique et que l'identification de l'individu n'est jamais fixe. Ces définitions servent uniquement à clarifier la discussion et non à les figer dans le temps et dans l'espace. Leur légitimité est également en constante négociation.

Peu après les événements du Lac Meech, je publiais deux articles explorant les possibilités d'une identité mixte française/anglaise dans le contexte socio-historique canadien de la fin des années 1980, c'est-à-dire dans un contexte qui opposait francophones et anglophones (Dalley, 1992 a, b). Même si mon identité personnelle est mixte, développée au sein de ma famille « exogame », une telle identité ne correspondait à aucune catégorie ou norme sociale. En effet, on pouvait se dire francophone ou anglophone locutrice des deux langues officielles du pays, mais l'identité mixte ne correspondait pas à une réalité légitime. L'identité mixte ne pouvait donc s'actualiser qu'à l'intérieur du milieu familial. La dyade francophone/anglophone, comme celle normale/anormale, ou homme/femme (cf. Foucault, 1994; Namaste, 1994) entretenait la frontière entre l'un et l'autre. Impossible alors d'être à la fois francophone et anglophone. En d'autres termes, le sens accordé au terme exogamie se rapprochait alors de sa définition anthropologique d'origine.

En anthropologie, « exogamie » renvoie à la pratique d'interdire le mariage entre deux membres d'un même clan (Melotti, 1986). Cette pratique permet d'éviter la consanguinité et de favoriser une plus grande harmonie sociale (on est moins enclin à déclarer la guerre contre le clan de sa femme ou de sa fille). L'enfant né de ces unions ne porte pas l'identité des deux parents, il est considéré membre d'un seul clan. Et ce, malgré le temps passé dans le clan de l'autre. Parallèlement, l'enfant d'un couple mixte francophone/anglophone au Canada devait assumer l'identité

Puisque l'identité se construit en interaction avec d'autres, la multiplication des lieux de contact a des incidences sur l'identité de l'individu.

ethnique d'un seul de ses parents, malgré le contact constant avec les deux « clans » linguistiques.

En Amérique du Nord, l'expression « exogamie » est utilisée en référence au mariage mixte du point de vue ethnique, religieux, racial ou linguistique. Certains chercheurs américains y voient une étape positive dans l'intégration sociale du membre minoritaire (cf. Cohen, 1977). D'autres portent leur attention sur le lien entre la solidarité endogroupe et l'endogamie. Reich, Ramos et Jaipal (2000) proposent qu'il existe un lien positif entre ces deux phénomènes sociaux, alors que Bankston et Henry (1999) concluent que ce lien n'est pas déterminant et suggèrent que la classe sociale est un indicateur plus fiable. Ces mêmes auteurs considèrent que l'exogamie est la norme sociale aux États-Unis et caractérisent l'endogamie d'anomalie « qu'il faut expliquer » (traduction libre).

Au Canada, le terme « exogamie » renvoie généralement au mariage entre francophones et anglophones. Les mariages entre francophones et membres d'autres communautés linguistiques ne reçoivent qu'une attention passagère dans les discours officiels et scolaires. De plus, on parle davantage de métissage dans le cas des enfants de couples racialement mixtes. Au Canada, l'exogamie est liée à l'assimilation des francophones au groupe anglophone par le biais d'un « bilinguisme sous-tractif » (Lambert, 1975; Landry et Allard, 1984). Cette expression évoque la perte d'une langue au profit d'une deuxième et communique bien l'inquiétude que suscite l'exogamie : « Cette nouvelle réalité sociale est considérée par les analystes comme le cheval de Troie de l'assimilation » (Montgomery et Lemaire, 2004). On considère également que cette assimilation est identitaire autant que linguistique.

Comme en témoigne ce numéro de la revue, la question identitaire est devenue un enjeu important pour les Communautés francophones et acadiennes du Canada (CFAC). En fait, l'identité est une préoccupation générale de la modernité avancée, ou de l'ère actuelle des pays industrialisés (Giddens, 1991). Cette préoccupation provient, d'une part, de la très grande mobilité des personnes, non seulement en termes d'immigration, mais également en termes de réseaux sociaux et d'autre part, du fait que ces réseaux dépassent largement le village ou la ville natale ou d'adoption – ils sont intra et internationaux. Dans de telles conditions, l'identité n'est ni située, ni stable. La continuité identitaire de l'individu et celle intergénérationnelle s'en trouvent fragmentées.

Puisque l'identité se construit en interaction avec d'autres (Schilling-Estes, 2004; Heller, 1987; Gumperz, 1982), la multiplication des lieux de contact a des incidences sur l'identité de l'individu. Des systèmes experts comptent parmi les interlocuteurs en contact. Les connaissances sur l'exogamie, ou « mariage mixte », produites par les chercheurs et reprises par les milieux scolaires et parascolaires, forment un tel système : « les systèmes experts font abstraction du temps et de l'espace en déployant des modes de connaissances techniques qui ont une validité indépendamment des praticiens et clients qui s'en servent. (...) Les systèmes experts ne sont pas confinés au domaine de l'expertise technologique. Ils s'étendent aux relations sociales elles-mêmes et aux intimités [ou identités] du soi. » (Giddens, 1991 : 18, traduction libre).

Plusieurs chercheurs canadiens se sont penchés sur la construction identitaire des jeunes membres des CFAC. D'une part, Heller (1999) explique le terrain de contraintes et de possibilités que représente l'école pour les jeunes qui ont une identité autre que celle légitimée par l'institution. Gérin-Lajoie (2003) documente le dynamisme de la construction identitaire de jeunes en situation de contact linguistique. Heller et Labrie (2004) présentent un historique des discours de la francophonie et exposent les répercussions qu'ont ceux-ci sur la définition même de « francophone ». Dalley (2002, 2003) a exploré le rôle de l'enseignante et des mères dans la construction identitaire des jeunes enfants sous leur garde. De son côté, Landry (1993) propose le concept de vitalité ethnolinguistique subjective pour exprimer l'importance de la perception que se fait une personne de sa communauté linguistique dans le développement de son identité. Finalement, Masny (2001) suggère un modèle de littératies multiples (scolaire, communautaire et personnelle). Ce cadre doit permettre de tenir compte des identités multiples des élèves dans l'élaboration de pratiques pédagogiques. Chacune de ces recherches fait état d'un lien entre l'identité individuelle et la société environnante : l'identité est une construction à laquelle collaborent l'identifié et sa/ses sociétés (réseaux sociaux, institutions et systèmes experts). La construction identitaire n'est donc pas un processus unidirectionnel par lequel la société impose des catégorisations préétablies à l'individu.

Giddens (1991) postule que la réflexivité du soi et la réflexivité institutionnelle sont des caractéristiques fondamentales de la modernité avancée. La réflexivité institutionnelle renvoie à la production de connaissances sur le monde social (par les systèmes experts). Les acteurs sociaux intègrent ces connaissances à la construction ou à la reconfiguration de ce monde. Ce « nouveau » monde influence réflexivement la production de nouvelles connaissances. Parallèlement, les connaissances (sur les catégories et les pratiques sociales) produites par les systèmes experts et reprises par les institutions sont rendues disponibles à l'individu actif dans la construction de son identité personnelle. Ainsi, « l'identité de soi forme, pour nous, une *trajectoire* à travers différents contextes institutionnels de la modernité sur la *durée* de ce qui était communément appelé 'le cycle de la vie' » (Giddens, 1991 :14, traduction libre, italique dans l'original).

Dans le cas qui nous intéresse, les produits du système expert sur l'exogamie et leurs formes institutionnelles sont des intermédiaires dans la construction identitaire des héritiers de mariages mixtes. Les catégories et les réalités sociales (francophone, exogamie, assimilation...) construites par ce système expert deviennent pour les héritiers des « façons de se nommer » et des « façons d'être » ou des possibilités et des contraintes identitaires. À titre d'intermédiaires, ces possibilités et ces contraintes ne reflètent pas un déterminisme social. L'individu a toujours la possibilité de créer une identité autre (cf. Heller et Lévy, 1992; Piller, 2002) et potentiellement d'influencer le discours institutionnel et la construction de nouvelles connaissances sur le social. Or, si cette identité n'est pas reprise par le système expert, elle devient plus difficilement accessible au réinvestissement institutionnel et demeure illégitime. La personne qui choisit d'exprimer une identité illégitime demeure en marge des groupes sociaux dominants (la francophonie de l'école par exemple).

Une relation dyadique des catégories sociales « anglophone » et « francophone » semble être fondamentale à la construction du savoir du système expert sur l'exogamie et ainsi aux identités qu'il légitime. Avec la recherche de Heller et Lévy (1992) et, sur le plan international, de Piller (2002), cet article s'inscrit dans un effort visant la modification de cette donne qui fixe les relations sociales et les identités admissibles. Ce texte s'inscrit donc dans la conversation discursive du système expert sur l'exogamie.

Méthodologie

Afin de comprendre quelles pratiques linguistiques et quelles identités sont légitimées dans le discours dominant de la francophonie, cet article présente une analyse du discours produit par des documents émanant du système expert sur l'exogamie. Plus que ce qui est dit par les auteurs, l'analyse du discours concerne la définition des critères d'inclusion au groupe social. Ceux-ci peuvent inclure différentes configurations de modes de pensée, de valeurs, de pratiques linguistiques (ce qui est dit, comment, par qui) et culturelles (vestimentaires, comportementales, interactionnelles). « Comme une danse, la performance dans le présent [du discours] n'est jamais exactement la même. Il revient, souvent, à ce que les '*maîtres de danse*' reconnaissent ou sont obligés de reconnaître comme instantiation possible de la danse. » (Gee, 1999 :19, traduction libre, guillemets dans l'original). L'identification des valeurs et des pratiques admises dans les documents ciblés permettra de déceler les critères d'inclusion des héritiers des mariages mixtes à la francophonie canadienne.

Il s'agit également de comprendre la « conversation discursive » (Gee, 1999) ou « l'intertextualité » (Fairclough, 1995) des productions discursives. Dans le cas de l'exogamie, cette intertextualité invite à l'exploration du vocabulaire commun aux deux textes et de son contexte d'utilisation dans chacun. De plus, Fairclough (1995 :5) suggère qu'une analyse critique du discours prenne en compte non seulement ce qui est dit, mais également ce qui n'est pas dit. Pour ce faire, la présente étude dépassera la description des identités légitimées afin d'identifier les identités exclues.

Les textes

Les textes choisis se situent au point d'intersection du système expert sur l'exogamie et des institutions scolaires et politiques. Ils jouent donc un rôle central dans la réflexivité institutionnelle et dans la construction du discours dominant. En effet, ces deux documents ont été produits pour le compte de groupes de parents : la Commission nationale des parents francophones (Landry, 2003) et la Fédération des parents francophones de l'Alberta (Taylor, 2002). Ces textes traitent explicitement de l'exogamie et abordent la question de l'identité des enfants de couples mixtes.

Le premier texte, *Libérer le potentiel caché de l'exogamie* (Landry, 2003), est le rapport d'une recherche sur le profil démolinguistique des enfants des ayants droit francophones. Toutefois, comme en indique le titre, l'exogamie y reçoit une attention particulière. Le deuxième, *I'm With You* (Taylor, 2002) est une reformulation et une extension de *Tu peux compter sur moi* (Rainville, 1998), un document préparé à l'intention de parents d'enfants à l'école francophone. Alors que Rainville aborde peu la question des couples exogames, le texte de Taylor est axé sur eux, et plus particulièrement sur le parent anglophone. Il présente des renseignements sur l'exogamie et sur l'éducation de langue française ainsi que des stratégies pour le développement du potentiel bilingue des enfants de couples mixtes.

Le rapport de Landry sert d'exemple du savoir produit par le système expert sur l'exogamie (Landry est reconnu par Taylor comme un des plus grands spécialistes du domaine). Le texte de Taylor, consultant en exogamie, illustre le réinvestissement des savoirs produits par les chercheurs, reflétant ainsi la continuité entre experts et institutions. Taylor présente également un bon exemple de la possibilité d'action des individus dans le cadre de la réflexivité institutionnelle. Situé à la frontière des chercheurs et des praticiens, Taylor est en mesure de choisir ou de filtrer l'information dans l'élaboration du discours présenté aux parents et aux autres acteurs scolaires. Il peut ainsi modifier l'idéologie de départ et créer de nouvelles possibilités. Une analyse de ces textes nous permettra d'identifier comment leurs discours positionnent les enfants héritiers de mariages mixtes, ou les possibilités identitaires qui leur sont offertes.

Exogamie : problèmes et solutions

Il est possible de situer les textes de Landry (2003) et de Taylor (2002) sur un même continuum entre la théorie et la pratique. Landry construit une théorie des effets de l'exogamie à partir de données statistiques. Selon celles-ci, le problème de l'exogamie concerne le faible développement de la langue française dans les « familles exogames³ » (5), la non-participation des couples exogames ayant droit à l'école francophone (9) et la naïveté sociale des parents devant les « forces sociales à l'œuvre qui imposent l'anglais au détriment du français [et devant les] conséquences collectives de leurs actions individuelles » (6). En découle le développement de stratégies visant à conscientiser les parents exogames et à leur offrir un soutien local (centres de la petite enfance) et national (plus grand respect de la part de la majorité anglophone). Ces stratégies doivent concourir au bien-être de l'enfant et au développement d'une plus grande vitalité des communautés francophones et acadiennes. « Ironiquement, l'exogamie, qui est le principal facteur de la faible francité familiale (mais non le seul facteur), est aussi la source de redressement possible de [la sous-utilisation des écoles des CFAC par les francophones]. » (Landry 2003 : 17)

3. L'expression « famille exogame », utilisée de plus en plus en milieu scolaire et dans certains documents, réfère à la famille du couple exogame. Tel que précisé précédemment, l'exogamie concerne généralement l'union ou le mariage de deux personnes de communautés linguistiques (raciales, culturelles...) différentes. Afin de maintenir cette distinction entre le couple et la famille prise dans son ensemble, le terme « exogamie » ne sera dorénavant utilisé qu'en référence au couple ou aux parents.

Le texte de Taylor cible plutôt les parents exogames eux-mêmes : il leur offre des informations au sujet du développement bilingue de leurs enfants, de l'importance de l'éducation de langue française dans ce développement et des stratégies familiales visant à augmenter la présence du français à la maison et dans la vie de l'enfant et de la famille. Ce texte constitue, à plusieurs égards, le pendant familial de la conversation discursive sur l'exogamie. En fait, Taylor utilise les mêmes notions de « bien-être de l'enfant » et de respect mutuel que l'on retrouve dans le texte de Landry (2003). De plus, tout comme Landry évoque le potentiel caché de l'exogamie, Taylor signale le potentiel des héritiers de l'exogamie. Les connaissances décontextualisées produites par le système expert sur l'exogamie sont ainsi recontextualisées dans la vie quotidienne des lecteurs et des lectrices du texte de Taylor. Comme l'indique l'utilisation de la deuxième personne et le style conversationnel de l'ensemble du texte, le bien-être de l'enfant ne renvoie plus à celui de tous les enfants, mais bien à celui de l'enfant du lecteur ou de la lectrice de *I'm with you*. Le respect mutuel n'est plus entre le groupe francophone et le groupe anglophone, mais bien entre le parent francophone et le parent anglophone. Finalement, les stratégies proposées ne sont pas d'ordre général, elles renvoient à des pratiques relevant de la responsabilité du parent anglophone et du parent francophone. Ainsi, Taylor participe à la conscientisation des parents et à la stratégie globale proposée par Landry (2003). Dans ce mouvement de la théorie à la pratique, le point de mire passe d'un portrait statistique généralement négatif des retombées de l'exogamie au potentiel d'action des individus. Ce passage est suggéré par Landry (2003 : 5-6) et entamé par Taylor.

Le potentiel des héritiers

Le potentiel des héritiers de l'exogamie est certes linguistique : « ils devraient avoir deux langues comme langues maternelles » (Landry, 2003 :23). Puisque « la relation est particulièrement étroite en ce qui a trait à la compétence en français et à la force de l'identité francophone » (Landry, 2003 : 4), il y a lieu de croire que posséder deux langues maternelles augmenterait la force de l'identité bilingue ou mixte. En fait, tout comme Landry, Taylor (2002) affirme la possibilité pour les héritiers des mariages mixtes de développer une appartenance parallèle aux deux communautés linguistiques officielles du pays. Cette possibilité est le plus clairement énoncée par Taylor.

En premier lieu, Taylor aborde « la construction d'une identité familiale harmonieuse basée sur deux langues et cultures ou plus » (2). L'accent ici est sur le développement de compétences bilingues chez les enfants plutôt que d'une identité bilingue. Tout en reconnaissant la complexité de la situation familiale, Taylor laisse entendre que la chose est simple : il s'agit de « démontrer le respect pour la langue et la culture de l'un et de l'autre » (3). Ce respect entraîne l'utilisation de la langue française par le parent francophone et la valorisation du français en milieu familial par le parent anglophone (68). Il est tenu pour acquis, dans l'ensemble du document, que la langue et la culture du parent anglophone ne nécessitent aucune valorisation. Ce postulat se dégage également de toute discussion de la francité familiale dans Landry (2003). Les deux auteurs s'entendent sur l'importance de franciser autant que

possible le milieu familial des couples exogames et de choisir l'école de langue maternelle française. C'est ce que Landry (2003 :9) nomme la francité familioscolaire (voir aussi, Landry et Allard, 1997). Cette prémisse renvoie à la construction d'une identité francophone bilingue mais non mixte. En fait, les stratégies offertes aux parents exogames, sauf exception, reproduisent celles offertes aux parents endogames francophones (cf. Rainville 1998).

Ailleurs, l'identité mixte des héritiers des mariages mixtes semble être valorisée de façon explicite par Taylor. Partant de l'analogie de la genèse des espèces, Taylor (2002 : 1) propose l'image d'un seul arbre ayant deux ensembles de racines. Issue d'une symbiose de ses géniteurs, la nouvelle essence est plus apte à s'adapter à l'environnement. Les héritiers des mariages mixtes sont de telles essences. Taylor tente également de rassurer le parent anglophone que (notons l'utilisation du pronom « vous », qui renvoie au lecteur ou à la lectrice anglophone) « vos enfants seront les héritiers de tout ce 'bagage culturel' francophone et de la culture que vous leur apportez. Ils auront *un mélange fort complexe de rêves, d'aspirations et de défis* qui évoluera dans le temps. » (5, traduction libre, italique et guillemets dans l'original).

Or, cette intégration ne signale pas une intégration identitaire. Il est plutôt question de développer deux identités parallèles, l'une francophone et l'autre anglophone (cf. Taylor, 2002 : 11). L'identité du jeune héritier est donc bilingue et non mixte. Il importe de le dire, il s'agit là d'un gain net de possibilités identitaires pour ces enfants. À la fin des années 1980, cette identité bilingue ne trouvait pas d'expression dans le discours dominant de la francophonie (cf. Heller et Labrie, 2004). Alors qu'il ne semble toujours pas possible d'envisager une identité hybride francophone et anglophone, il est possible d'affirmer une identité diglossique (francophone ou anglophone selon les situations) qui n'oblige pas un choix définitif entre la francophonie et l'anglophonie.

Les présentations que font Landry (2003) et Taylor (2002) de l'institution scolaire francophone confirment cette limite diglossique. Puisque ces écoles sont le lieu principal de réinvestissement du savoir produit par le système expert sur l'exogamie, il n'est pas surprenant d'y trouver un reflet structural de l'idéologie diglossique présentée par ce système. Afin de contrebalancer le milieu environnant où il est plus approprié de parler anglais et d'être ou de passer pour anglophone, on est uniquement francophone et on ne parle que français à l'école. Taylor y voit l'établissement de contextes parallèles, soit l'espace institutionnel qui se doit d'être unilingue francophone et la société qui fonctionne majoritairement en anglais. « *La sphère institutionnelle inclut la salle de classe, le salon du personnel, les comités de parents et le conseil scolaire.* L'utilisation constante du français dans l'ensemble des sphères institutionnelles est le reflet de la *raison d'être* de l'école : servir une clientèle francophone. » (28, traduction libre, italique dans l'original)

Conclusion

Tel que suggéré en début d'article, l'expression d'une identité bilingue ou de deux identités parallèles bénéficie aujourd'hui d'une légitimité qu'elle ne connaissait pas il y a vingt ans. Certains participants au système expert sur l'exogamie vont plus loin : par exemple, le texte de Taylor tend timidement vers une reconnaissance d'une identité hybride, située à la frontière de l'identité francophone et de l'identité anglophone. La possibilité de sa construction et de son expression semble donc se faire sentir : « Les choses peuvent changer dans la culture institutionnelle (...). Mais, les conditions doivent être en place : tant les opportunités structurales qu'un intérêt profond, et ces choses viennent de l'extérieur » (Heller, 1999 :275, traduction libre).

Landry affirme que le renouvellement de la population scolaire cible des écoles francophones nécessite un accueil affirmatif et ouvert aux couples exogames et leurs enfants. Une plus grande reconnaissance des identités multiples et hybrides des héritiers des mariages mixtes est un élément essentiel de cet accueil, sans quoi l'enfant se trouvera marginalisé par un discours bien intentionné. C'est donc dire que l'accueil des héritiers dans la francophonie et dans ses écoles requiert le renoncement du rapport dyadique francophone/anglophone en faveur d'un rapport dialogique. Cet article a présenté une analyse qui donne à penser que ce changement est amorcé en ce qui concerne le couple exogame et l'identité des héritiers, mais que la frontière entre francophonie et anglophonie demeure foncièrement intacte et qu'elle refoule l'hybridation identitaire.

Références bibliographiques

- ANGERMÜLLER, J., BUNZMANN, K. & RAUCH, C. (2000). *Hybrid Spaces : Theory, Culture, Economy*. Münster : Lit.
- BANKSTON, C. L. III & HENRY, J. (1999). Endogamy among Louisiana Cajuns : A social class explanation. *Social Forces*, 77(4), pp. 1317-1338.
- Charte canadiennes des droits et libertés, Art.23, partie I de la *Loi constitutionnelle de 1982*, constituant l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada*. (R.-U., 1982, Chapitre 11)
- COHEN, S. M. (1997). Socioeconomic determinants of intraethnic marriage and friendship. *Social Forces*, 55(4), pp. 997-1010.
- DALLEY, P. (2003). Le rôle de reproduction sociale de l'enseignante et de l'école : Deux paradoxes en classe de première année en Acadie du Nouveau-

- Brunswick, dans H. Duchesne (dir.), *Recherches en éducation francophone en milieu minoritaire : regards croisés sur une réalité mouvante*. Winnipeg : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- DALLEY, P. (2001). Le rôle de la mère dans la production et reproduction de l'identité linguistiques acadienne : une étude exploratoire. *Port Acadie*. 1 (printemps), pp. 71-102.
- DALLEY, P. (1992a). Mes langues mes couleurs : Bilingualism in conflict I. *Journal of Curriculum Studies*, 24(3), pp. 197-228.
- DALLEY, P. (1992b). Mes langues, mes couleurs : Bilingualism in conflict : Alberta raconte et re-raconte. *Journal of Curriculum Studies*, 24(6), pp. 501-532.
- FAIRCLOUGH, N. (1995). *Critical Discourse Analysis : The Critical Study of Language*. London; New York : Longman.
- FIEBERT, M. S., NUGENT, D., HERSHBERGER, S. L. & KASDAN, M. (2004). Dating and commitment choices as a function of ethnicity among American college students in California. *Psychological Report*, 94(3), pp. 1293-1300.
- FOUCAULT, M. (1994). *Histoire de la sexualité*. Paris : Gallimard.
- GEE, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis : theory and method*. New York : Routledge
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2003). *Parcours identitaires des jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury : Prise de Parole.
- GIDDENS, A. (1991). *Modernity and self-identity : Self and society in the late modern age*. Stanford, Calif. : Stanford University Press.
- GUMPERZ, J., John. (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge Cambridgeshire; New York : Cambridge University Press.
- HELLER, M. (1999). *Linguistic Minorities and Modernity : A Sociolinguistic Ethnography*. London; New York : Longman.
- HELLER, M. (1987). Language and identity. *Sociolinguistics - an International Handbook of the Science of Language and Society*, 1, pp. 780-784.
- HELLER, M. & LABRIE, N. (2004). *Discours et identités : La francité canadienne entre modernité et mondialisation*. Cortil-Wodon : Éd. Modulaires Européennes.
- HELLER, M. & LÉVY, L. (1992). Mixed marriages : Life on the linguistic frontier. *Multilingua*, 11(1), pp. 11-43.
- LAMBERT, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In A. Wolfgang (Ed.), *Education of Immigrant Students*. Toronto, Ontario : Ontario Institute for Studies in Education.
- LANDRY, R. (2003). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie. Profil démographique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale*.

- Université de Moncton, Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- LANDRY, R. (1993). Déterminisme et détermination : Vers une pédagogie de l'excellence et milieu minoritaire. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), pp. 887-927.
- LANDRY, R. & ALLARD, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : Le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, (23), pp. 561-592.
- LANDRY, R. & ALLARD, R. (1984). Bilinguisme additif, bilinguisme soustractif et vitalité ethnolinguistique. *Recherches sociologiques*, XV(2-3), pp. 337-358
- MASNY, D. (2001). *La culture de l'écrit : Les défis à l'école et au foyer*. Outremont, Québec : Éditions Logiques.
- MELOTTI, U. (1986). Sociobiology and social organization : The case of primitive societies. *Quaderni Di Terzo Mondo*, 27-28, pp. 72-102.
- MONTGOMERY, C. & LEMAIRE, M. (2004). L'exogamie et l'assimilation linguistique : Une revue de la littérature. Revue en ligne arbitrée : *Divers Cité Langues*, IX.
- NAMASTE, K. (1994). The politics of Inside/Out : Queer theory, poststructuralism, and a sociological approach to sexuality. *Sociological Theory*, 12(2), pp. 220.
- PILLER, I. (2002). *Bilingual Couples Talk : The Discursive Construction of Hybridity*. Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins Pub. Co.
- RAINVILLE, M. (Ed.). (1998). *Tu peux compter sur moi. Guide à l'intention du parent pour l'accompagnement de l'enfant dans son éducation en français langue première*. Edmonton : Fédération des parents francophones de l'Alberta/ ministère de l'Éducation de l'Alberta.
- REICH, W. A., RAMOS, J. M. & JAIPAL, R. (2000). Ethnic identity and interethnic dating in portuguese young adults. *Asian Journal of Social Psychology*, 3(2).
- SCHILLING-ESTES, N. (2004). Constructing ethnicity in interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 8(2), pp. 163-195.
- TAYLOR, G. (2002). *I'm with you! : Exogamous Families' Guide to the World of Francophone Education*. Edmonton: Fédération des parents francophones de l'Alberta.

Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires : vers un renouvellement des figures de la reproduction culturelle

Marie VERHOEVEN

Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique

RÉSUMÉ

Cet article propose une analyse renouvelée des stratégies de construction identitaire de jeunes (16-18 ans) « issus de l'immigration », dans le cadre des sociétés plurielles et individualisées. À partir d'entretiens sociobiographiques menés dans des établissements contrastés en Communauté française de Belgique, l'auteur décrypte ces stratégies identitaires dans une double perspective. D'un point de vue *synchronique*, elle analyse les *répertoires identitaires* et *linguistiques* mobilisés, en lien avec les contextes scolaires fréquentés. En contextes défavorisés, les répertoires identitaires oscillent entre deux pôles : un répertoire « essentialisant » et un répertoire « d'hybridation anémique »; les répertoires linguistiques y sont dominés par une logique d'hybridation « non réflexive ». En contextes favorisés, les répertoires identitaires oscillent entre un pôle assimilationniste et diverses stratégies non assimilationnistes (hybridation réflexive, diffraction stratégique...); les répertoires linguistiques s'apparentent à un usage stratégique et réflexif de codes différenciés. La seconde partie de l'article aborde, d'un point de vue *diachronique*, le rôle de la

trajectoire des élèves dans la constitution de ces répertoires. Le poids des attentes normatives des établissements successivement fréquentés, ainsi que le rôle des acteurs scolaires dans l'activation des répertoires, sont mis en évidence.

La typologie finale permet de dépasser l'opposition classique entre assimilation et réussite d'une part, parcours scolaires difficiles et « ethnicisation » de l'autre.

ABSTRACT

Identity Strategies of Young Immigrants and School Contexts : Renewing Cultural Reproduction Strategies

Marie Verhoeven

Catholic University of Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgium

This article offers a renewed analysis of the identity building strategies of young immigrants (16-18 year-olds) in the context of pluralistic and individualized societies. Basing her analysis on sociobiographical interviews held in contrasting establishments in Belgium's French community, the author decrypts these identity strategies from a dual perspective. From a *synchronic* point of view, she analyses the mobilized identity and linguistic repertoires in relation to the contexts of the schools attended. In socially disadvantaged contexts, the identity repertoires oscillated between two poles : an « essentializing » repertoire and an « anomic hybridization » repertoire. These linguistic repertoires are dominated by a non-reflexive hybridization logic. In socially-advantaged contexts, the identity repertoires oscillated between an assimilationist pole a variety of non-assimilationist strategies (reflexive hybridization, strategic diffraction...), the linguistic repertoires being part of a strategic and reflexive use of differentiated codes. From a *diachronique* point of view, the second part of the article tackles the role of the students' trajectory in building these repertoires. The weight of normative expectations of the establishments the students successively attend, as well as the role of school players in the activation of these repertoires are revealed. The final typology goes beyond the classic opposition between assimilation and success, as well as difficult school experiences and « ethnicization ».

RESUMEN

Estrategias identitarias de jóvenes provenientes de la inmigración y contextos escolares : Hacia la actualización de las figuras de la reproducción cultural

Marie Verhoeven

Universidad católica de Lovaina, Lovaina-la-Nueva, Bélgica

Este artículo propone un análisis actualizado de las estrategias de construcción identitaria de los jóvenes (16-18 años) « provenientes de la inmigración », en el contexto de sociedades plurales et individualizadas. A partir de entrevistas socio-biográficas realizadas en establecimientos contrastados de la Comunidad francesa de Bélgica, el autor descifra las estrategias identitarias a través de una doble perspectiva. De un punto de vista sincrónico, analiza los repertorios identitarios y lingüísticos movilizados, relacionándolos con los contextos escolares frecuentados. En contextos desfavorecidos, los repertorios identitarios oscilan entre dos polos: un repertorio « esencializante » y un repertorio « de hibridación anómica » ; los repertorios lingüísticos se encuentran dominados por una lógica de hibridación « no reflexiva ». En contextos favorecidos, los repertorios identitarios oscilan entre un polo asimilacionista y diversas estrategias no asimilacionistas (hibridación reflexiva, difracción estratégica...); los repertorios lingüísticos se asemejan al uso estratégico y reflexivo de códigos diferenciados. La segunda parte del artículo aborda, desde un punto de vista diacrónico, el rol de la trayectoria de los alumnos en la constitución de dichos repertorios. Se ponen en evidencia el peso de las expectativas normativas de los establecimientos frecuentados y el rol de los actores escolares en la activación de dichos repertorios. La tipología final permite rebasar la oposición clásica entre asimilación y éxito por un lado, trayectoria escolar difícil y « etnización » del otro.

Introduction

L'étude des rapports entre position scolaire et identité socioculturelle constitue depuis toujours l'un des axes de réflexion majeurs de la sociologie de l'éducation (Barrère et Sempel, 1998). En ce qui concerne l'intégration scolaire des jeunes « issus de l'immigration », les recherches classiques tendent à converger autour d'un modèle central fondé sur l'opposition entre, d'une part, assimilation culturelle et réussite scolaire, et d'autre part, parcours scolaires difficiles et non-assimilation ou « ethnisisation » (maintien ou renforcement des particularismes culturels) (voir par ex. Hammersley Woods, 1973). Si cette lecture semble aujourd'hui encore partiellement de mise, les transformations contemporaines amènent à la renouveler. Nous

L'identité ne constitue pas un « donné » figé, mais s'apparente à un *processus* qui se construit et se déconstruit au fil des contextes fréquentés, dans une dynamique entre auto-catégorisation et catégorisation par autrui.

défendrons ici l'hypothèse que, si cette analyse prenait tout son sens dans le cadre d'États-Nations modernes culturellement homogènes (Gellner, 1994), l'ensemble des phénomènes communément regroupés sous le terme de « globalisation », l'hétérogénéité sociale et culturelle croissante des contextes de socialisation (dont les contextes scolaires), ainsi que la complexification des processus de construction identitaire, transforment radicalement la donne. Au moment où l'image d'un « homme pluriel » (Lahire, 2001) s'impose comme figure dominante de l'individu contemporain, ne faut-il pas se doter de nouveaux outils conceptuels pour saisir la fonction de reproduction culturelle de l'école? Comment se construit, du côté des trajectoires biographiques et scolaires des jeunes, la capacité à « vivre dans plusieurs mondes » (de Singly, 2003)? Quelle est la place des usages linguistiques (langue « nationale » / langues « d'origine ») dans ce processus? C'est à ces questions que cet article entend contribuer, à partir de résultats de recherches¹ portant sur les stratégies identitaires de jeunes « issus de l'immigration » en Communauté française de Belgique et à Bruxelles. Nous viserons à mettre en évidence l'articulation entre ces stratégies identitaires et les contextes scolaires dans lesquels elles se déploient.

D'un point de vue théorique, nos analyses s'inscrivent dans le sillage des développements contemporains des théories de l'identité sociale et de la socialisation (Dubar, 2000, Lahire, 2001, de Singly, 2003, Verhoeven, 1997/2005), qui délaissent les définitions « essentialistes » au profit de conceptions à la fois plus *dynamiques*, *plurielles* et *contextualisées* de la construction sociale des identités. Il est en effet aujourd'hui largement admis que l'identité ne constitue pas un « donné » figé, mais s'apparente à un *processus* qui se construit et se déconstruit au fil des contextes fréquentés, dans une dynamique entre auto-catégorisation et catégorisation par autrui (Dubar, 2000). Parallèlement, les travaux de B. Lahire ont montré que, confronté à des univers de socialisation multiples et hétérogènes, l'individu contemporain intègre une pluralité de « répertoires » (ou schèmes de perception et d'action) (Lahire, 2001, 31) qu'il lui revient ensuite d'actualiser, de façon sélective, en fonction des contextes fréquentés. La familiarisation plus ou moins grande à une diversité de contextes sociaux doterait l'individu d'un « *sens des situations* », à savoir d'un sens de la pertinence contextuelle de ces répertoires, qui se traduit par la capacité de les mobiliser à bon escient (Lahire, 2001, 42). On trouve des arguments complémentaires dans les travaux de F. de Singly : ce dernier décrit les identités contemporaines comme multidimensionnelles et « à géométrie variable », faisant l'objet de « réglages identitaires » fré-

1. Les analyses présentées dans cette contribution sont tirées de recherches postdoctorales portant sur le « traitement scolaire de la différence culturelle » en Communauté française de Belgique et en Angleterre, ainsi que les perspectives développées par les élèves « issus de l'immigration » en fin de scolarité obligatoire. Le matériau analysé dans cet article consiste en une cinquantaine d'entretiens socio-biographiques menés à Bruxelles, auprès de jeunes (âgés de 16 à 18 ans), issus de la « seconde génération » des principaux groupes d'immigration significatifs : Marocains, Turcs, Africains (Afrique Centrale surtout). Les entretiens ont été menés à dessein dans des contextes scolaires contrastés (établissements sélectifs, intermédiaires et de « relégation »). Tous accueillent une proportion significative (de 35 à 75 %) de jeunes « non natifs ». Les entretiens ont été menés selon un principe de faible directivité; trois axes thématiques étaient cependant amenés par nous : la sphère familiale (histoire de la migration familiale, ressources socioculturelles et socioprofessionnelles familiales, attitudes des parents et de la fratrie face à la scolarité), l'expérience scolaire (trajectoire et attentes) et les processus de construction identitaire, au croisement des diverses sphères de socialisation. Pour une présentation approfondie de la méthode, voir Verhoeven, 2005.

Autrement dit,
les positionnements
identitaires d'un individu
sont liés à sa trajectoire
sociale et à la distribution
(inégalitaire)
des ressources qui y
est associée.

quents par lesquels l'individu hiérarchise différemment, en fonction des définitions imposées par les situations, les différentes facettes de son identité (de Singly, 2003, p.78-85).

Précisons enfin que cette vision des identités sociales ne se veut ni désocialisée, ni totalement « ouverte »². Le déploiement d'une *stratégie identitaire* – définie comme l'ensemble des répertoires mobilisés par un individu dans des contextes sociaux différenciés – est en effet inséparable de l'histoire sociale de ce dernier. Autrement dit, les positionnements identitaires d'un individu sont liés à sa trajectoire sociale et à la distribution (inégalitaire) des ressources qui y est associée³.

C'est dans cette perspective que cet article analysera les stratégies identitaires déployées par des jeunes « issus de l'immigration », dans différents contextes scolaires, à partir d'un double questionnement : d'une part, d'un point de vue synchronique, on examinera les répertoires mobilisés par ces jeunes, en particulier les *répertoires identitaires* (schèmes de perception de soi et de sa propre identité) et les *répertoires linguistiques*⁴ (pratiques linguistiques renvoyant à des modèles de comportement linguistique socialement disponibles (Hambye, 2005)), en lien avec les différents contextes scolaires (établissements) fréquentés. D'autre part, dans une perspective *diachronique*, on se penchera sur le rôle de la trajectoire scolaire des jeunes dans la constitution de ces répertoires identitaires et linguistiques.

1. Stratégies identitaires et contextes scolaires

L'analyse de récits socio-biographiques menés dans des établissements occupant des positions contrastées sur le « quasi marché scolaire⁵ » met en relief une diversité de stratégies identitaires. Ces stratégies, analysées à partir des répertoires identitaires et linguistiques mobilisés, seront mises en relation avec les contextes scolaires où elles se manifestent de façon privilégiée.

2. Comme pourrait, par exemple, le défendre un point de vue strictement individualiste méthodologique (paradigme du « choix rationnel »), ou encore un constructivisme radical qui insisterait sur le caractère « radicalement toujours ouvert » des contextes de l'interaction au détriment de toute « stabilisation » des ressources socialement héritées.
3. La perspective théorique proposée ici a largement bénéficié des interactions avec les participants au séminaire « *Régulation de l'hétérogénéité linguistique en contexte multiculturel. Le français en contact dans les écoles bruxelloises* » (convention ARC 0409319 de la Communauté française de Belgique). Je remercie en particulier Jean-Louis Siroux pour ses apports et sa relecture critique.
4. En tant que sociologues, nos compétences actuelles ne nous permettent pas de nous situer clairement dans le champ de la sociolinguistique contemporaine. Signalons toutefois que nos positions semblent rencontrer celles présentées, par exemple, par M. Heller (2002).
5. La notion de « quasi marché », développée par des chercheurs belges en éducation, renvoie à une régulation du système éducatif articulant une régulation libérale de la demande scolaire (libre choix scolaire pour les parents) et financement public des établissements (lié au nombre d'élèves). Ces caractéristiques contribuent à une forte ségrégation et hiérarchisation des établissements (voir notamment Vandenberghe V., 1997). Dans cet article, nous comparerons des établissements occupant une position privilégiée sur le quasi marché (recrutement socioculturel favorable, peu de retard scolaire, établissement « donneur » d'élèves) avec des établissements occupant une position défavorable (recrutement socioculturel plus défavorisé, retard scolaire plus important, établissement « receveur » d'élèves ayant échoué ailleurs).

1.1. Contextes scolaires défavorisés, ethnicisation/essentialisation et hybridation/anomie

Dans les contextes scolaires défavorisés, les stratégies identitaires observées peuvent être appréhendées à partir de deux répertoires identitaires idéaltypiques⁶ : un répertoire « essentialisant/ethnicisant » et un répertoire « d'hybridation anémique ».

1.1.1. Le répertoire identitaire essentialiste ou l'héritage non choisi

Ce premier répertoire se caractérise par une définition essentialiste de l'identité culturelle. Pour ces élèves, la culture d'origine est un héritage non choisi, qui « colle à la peau » et dont on ne peut s'éloigner sans risques. L'appartenance culturelle est vécue de façon totalisante – ces jeunes se disant par exemple « *totalelement Marocain* » ou « *100 % Turc* ». L'identité officielle et l'histoire vécue en Belgique sont mises à distance : « *J'ai peut-être la carte d'identité, mais bon, c'est pas ça qui change ce qu'on a au fond du cœur! Moi, je sens bien que je suis différent, je ne serai jamais Belge* » (Mourad, M.⁷). L'appartenance à la culture d'origine est vécue comme un socle fondateur essentiel, comme en témoigne ce jeune musulman : « *Moi, j'ai des croyances solides, j'ai eu la chance d'avoir des parents qui me les ont transmises très tôt. Pour moi, c'est important qu'on inculque très tôt la culture. Si tu perds ta culture, t'es perdu.* » (Shafkat, M.). Toute prise de distance par rapport à la culture d'origine est présentée comme une source de crise personnelle et sociale : « *J'en connais, une fois qu'ils renient leur culture, la famille leur dit "OK, tu veux prendre la culture occidentale? Comme tu veux, mais alors nous on ne te veut plus". La famille les rejette complètement.* » (Shafkat, M.). L'ancrage communautaire fait ici office de support identitaire (Ehrenberg, 1995), fournissant les repères utiles à la construction du respect de soi dans des univers stigmatisés. On est bien ici dans le cas de figure de « l'ethnicisation de l'exclusion scolaire » pointée par certains sociologues de l'éducation (Debarbieux *et alii.*, 2000, etc.).

1.1.2. L'anomie ou la nostalgie communautaire

Un répertoire identitaire idéaltypique inverse, bien que renvoyant à une conception semblable des rapports entre individu et culture, a été identifié. Les jeunes qui s'y réfèrent se présentent comme « ayant perdu leur colonne vertébrale culturelle », en raison de la mixité des quartiers et du contact avec la culture occidentale, et témoignent d'une sorte de nostalgie de ce socle perdu. Cette élève congolaise explique : « *Nous, les Africains, on n'a plus notre culture, on est complètement mélangés, ici. Les Asiatiques de l'école, franchement, je ne les comprends pas : on dirait qu'elles veulent toutes s'eupéaniser, s'habiller mode et tout. Nous (NDLR : les Africaines) on leur dit : 'Mais enfin, gardez votre culture, profitez-en, quoi! Je crois pas*

6. Les positionnements individuels s'échelonnent en une variété de possibles entre ces deux pôles idéaltypiques, qui ne doivent donc en aucun cas être réifiés. La seconde partie de cet article montre d'ailleurs bien à quel point ces répertoires identitaires et linguistiques doivent se comprendre comme une construction dynamique en lien avec des trajectoires sociales et scolaires singulières.

7. Légende des citations : pour contextualiser les entretiens, nous précisons systématiquement entre parenthèses le prénom (fictif) + le sexe (F ou M).

L'analyse de récits socio-biographiques menés dans des établissements occupant des positions contrastées sur le « quasi marché scolaire » met en relief une diversité de stratégies identitaires.

qu'elles se rendent compte de la chance qu'elles ont d'avoir encore une culture. Nous, on se sent faibles, perdus. Avoir une culture, ça aide. (...) Nous, les Noirs, on n'a plus de culture, on est juste des Noirs » (Bernadette, F.). Sans socle culturel d'appui à la construction de soi, ces jeunes se retrouvent nus et démunis face à la discrimination. La « différence » se réduit alors au stigmat.

Dans le cadre des répertoires « essentialiste » ou « anomique », la perpétuation de la culture d'origine est présentée comme un atout en termes de construction de soi et d'intégration sociale. En ce sens, on peut dire que ces élèves sont « communautariens⁸ ». Le fait que ces élèves soient favorables à la prise en compte des différences culturelles dans la pédagogie ou la vie des établissements apparaît alors comme une revendication légitime.

1.1.3. Répertoires linguistiques : une hybridation anomique

Ces deux répertoires identitaires sont associés à des répertoires linguistiques spécifiques. En ce qui concerne les usages du français, nos observations (en situation scolaire comme en situation d'entretien) mettent en évidence le recours à un français non standard, ponctué de mots d'argot issus du « parler jeune » (Trimaille, 2004) en vigueur dans les quartiers à forte concentration ethnique. Ce « parler jeune » local qui y émerge se caractérise par un mélange de termes empruntés aux langues coprésentes, de mots de la culture jeune et du parler populaire (Back, 1995). Ainsi, cette jeune Marocaine explique fièrement : « *J'ai appris un peu de chinois! Oui, parce que j'ai pas mal de potes chinois... J'ai aussi appris quelques mots de turc, et un peu de lingala avec Bernadette, ma copine congolaise. Quand on cause français entre nous, c'est un mélange d'un peu tout.* ». Cette « créativité » linguistique s'apparente cependant à un entremêlement des registres et des styles, décrit comme spontané et non réfléchi : « *Quand on parle dans la vie de tous les jours, dans la famille, et que par exemple on se marre, ben on va mélanger le français et le berbère. Mais en fait, on réalise pas qu'on mélange, ça se fait tout seul. Il y a des mots qui sortent mieux en français, d'autres mieux en berbère, j'sais pas pourquoi, ça vient comme ça.* » Cette hybridation « non réflexive » ou « anomique » des registres semble s'accompagner d'une difficulté à faire preuve d'un « sens des situations » (cf. supra), à savoir d'une difficulté à discerner le registre légitime propre à chaque contexte. Les pratiques linguistiques de ces jeunes sont assez constantes, faisant état d'un « mélange des genres » analogue en situation d'entretien ou en conversation informelle (dans la cour de récréation ou dans la rue). On peut donc faire l'hypothèse que cette hybridation s'apparente à une subculture typique de situations de domination scolaire et sociale (Melliani, 2001).

D'autre part, si une majorité d'élèves affirment fièrement parler leur langue d'origine, ils avouent n'en avoir qu'une connaissance imparfaite, n'ayant pas été alphabétisés dans ces langues. Ceci marque pour eux une rupture dans la filiation et

8. Ils s'appuient en effet sur une conception communautarienne des rapports entre individu et société, au sens de la philosophie politique, puisqu'ils défendent une conception du sujet comme construit à travers son ancrage culturel dans une communauté d'appartenance donnée, et une conception de la citoyenneté et de l'espace public reposant sur la reconnaissance et l'expression libre de cette appartenance.

suscite des sentiments de honte ou de trahison : « *Franchement, je ne suis pas fier. Je me sens mal de pas savoir bien l'arabe, le vrai arabe. C'est surtout par rapport à mes parents, qui sont tristes de voir que je ne suis plus comme eux, et aussi que leurs petits-enfants ne parleront plus leur langue...* » (Karim, M.). Le « respect des aînés », souvent brandi comme motif de la maîtrise de la langue d'origine, signe l'ancrage affectif de cette vision : « *Quand mes grands-parents me parlent Punjabi, je réponds en « bon Punjabi ». Je vais pas mettre des mots d'argot. Pareil avec mon père. C'est une question de respect : je dois leur parler comme il faut.* » (Shafkat, M.).

1.2. Contextes scolaires favorables et stratégie assimilationniste

Dans les établissements en position favorable, certains jeunes font état d'une stratégie assimilationniste.

1.2.1. Assimilation culturelle revendiquée et mise à distance de l'origine

Ce répertoire identitaire consiste en la revendication affirmée d'une appartenance forte, voire exclusive, au pays d'accueil, accompagnée d'un rejet systématique de toute appropriation d'une prétendue « origine ». Ceci passe par un appui sur la dimension officielle de l'identité (« *Vous savez, j'ai la carte d'identité belge!* ») qui vient légitimer un sentiment d'appartenance (« *Je suis aussi Belge que vous, hein! Moi, je ne me suis jamais sentie "Marocaine – Marocaine"!* » (Farida, F.). Ceci s'accompagne de l'appropriation subjective de marqueurs culturels du contexte d'accueil : « *Vous savez, moi je mange des steak-frites, hein, je suis un enfant du Nord!* » (Karim, M.); « *Personnellement, je n'aime pas du tout la musique traditionnelle de mes parents; moi, ce que j'aime, c'est le pop français.* » (Wassila, F.). Ces élèves sont plutôt « libéralisateurs » et égalitaristes : être citoyens légitimes d'un espace public suppose pour eux d'être considérés comme individus égaux (au sens moderne et abstrait), et non comme membres d'une communauté particulière. Ainsi, ils refuseront que les enseignantes et les enseignants s'appuient sur les particularités culturelles ou religieuses pour construire les programmes, préférant être « traités comme les autres ».

1.2.2. Répertoires linguistiques : maîtrise du français standard et rejet des langues d'origine

Parallèlement, le répertoire linguistique assimilationniste articule deux aspects. D'une part, les élèves adoptent aisément les normes du français standard : leur construction grammaticale et leur niveau de vocabulaire sont très corrects et on n'y décèle quasiment pas de mots qui pourraient s'apparenter à un « parler jeune ». Ils recourent aisément aux codes que requiert la situation d'entretien. Bons élèves, ils sont capables de répondre aux exigences de la langue scolaire. D'autre part, ils ne semblent pas souhaiter que les langues d'origine soient étudiées à l'école. Deux cas se sont présentés. Certains disent méconnaître ces langues : « *Moi, l'arabe, je ne le parle pas bien. Mes grands-parents me parlent arabe mais j'ai toujours répondu en français; ça me gêne un peu de parler arabe, parce que je sais bien que j'ai un accent et que je fais des fautes.* » D'autres disent parler la langue d'origine, au même titre que le français et parfois que d'autres langues de contact (en cas de trajectoire migratoire

« à rebondissement⁹ »). Cependant, ce bi- (ou multi-) linguisme n'est pas mobilisé sur la scène scolaire. Interrogés sur leur souhait de suivre des cours de langue d'origine à l'école, leur réponse est claire : « *Non! Et même s'il y avait eu cette possibilité, je n'aurais pas pris.(...) Pour moi, si on veut parler turc, il y a la maison. A l'école, c'est bien d'avoir des bons cours de français, ou alors des cours d'anglais, de néerlandais.* » (Okmès, M.). L'entrée des langues de la migration dans l'espace scolaire n'est pas légitime. La clé de l'intégration passe par la maîtrise de la langue d'accueil.

1.3. Contextes scolaires favorables et stratégies identitaires complexes

D'autres jeunes scolarisés dans des établissements performants font état de stratégies identitaires complexes.

1.3.1. Hybridation réflexive et diffraction identitaire stratégique

Deux répertoires identitaires idéaltypiques ont été identifiés ici : l'« hybridation réflexive » et la « diffraction identitaire stratégique ». Le premier s'apparente au « métissage » défini par M. Wiewiorka, à savoir à un « processus individuel créatif » d'exploration des mélanges à partir de la rencontre de deux ou plusieurs univers culturels, qui permet au sujet individuel de se dire, de se « traduire en actes » (Wiewiorka, 2001 : 75). Ce « mélange des codes » fait l'objet d'un travail réflexif assumé. Le second répertoire renvoie à un usage stratégique et différencié de codes culturels différents, en fonction des contextes d'action. Autrement dit, si le premier répertoire relève de la *composition personnelle*, le second s'apparente davantage à un *sens stratégique des situations* (cf. supra).

Dans le premier cas, les jeunes présentent une image plurielle d'eux-mêmes (« *un peu Arabe, un peu Bruxelloise...* »), et mettent en avant leur façon « bien à eux » de combiner différents héritages. L'essentiel n'est pas ici les contenus culturels mobilisés (puisés indifféremment dans les différents mondes fréquentés), mais la mise en avant d'un travail autonome d'analyse, de tri et de réappropriation subjective de ceux-ci. Ainsi, W. explique qu'il ne se sent « *ni Belge, ni Indien, mais tout simplement moi-même, c'est-à-dire, un fameux mélange!* ». Prenant l'exemple de sa façon de vivre sa vie amoureuse, il dit avoir fait siennes certaines des valeurs de la culture familiale – telles les restrictions dans les relations intimes avant le mariage – tout en s'en éloignant d'autres (il a choisi une jeune fille d'une autre origine culturelle que lui). « *Il y a des choses auxquelles je crois, que je veux garder; mais en même temps, sur qui je choisis d'aimer, là-dessus, je ne veux pas céder...* » (Welayat, M.). Cette attitude apparaît également à propos de questions religieuses, comme chez ces jeunes musulmanes qui déclarent que c'est à la suite de démarches de lecture et de réflexion philosophique qu'elles projettent de porter le voile. « *J'ai beaucoup lu, beaucoup réfléchi, j'ai discuté avec des tas de gens; si je décide de le mettre, ce ne sera pas comme*

9. Nous faisons ici référence à des trajectoires migratoires familiales ayant impliqué des séjours plus ou moins prolongés dans différents pays, pour diverses raisons (par exemple, le séjour dans un premier pays d'émigration est parfois la première étape, nécessaire politiquement ou administrativement, pour en atteindre un second; ou encore, l'installation dans un premier pays d'accueil est entravée par de nouveaux problèmes économiques ou politiques, et suivie d'un nouveau départ, etc.).

ma mère, juste parce que c'est comme ça (...). Moi j'ai fait tout un cheminement pour arriver à cette décision » (Samira, F.). Ces jeunes font ainsi preuve d'une capacité à « faire le tri dans leurs héritages » et à « décider du poids du passé qu'ils souhaitent incorporer » (de Singly, 2003 : 30-31). Le second répertoire – la « diffraction identitaire stratégique » – renvoie à une attitude stratégique et contextualisée : il s'agit d'élèves qui, tout en assumant la pluralité des influences culturelles qui les forgent, choisissent de les adopter successivement, en fonction des sphères de vie. Ces jeunes diront « jouer leur rôle » de jeune Turc, Marocain ou Pakistanais, dans certains espaces (la famille, la communauté), et adopter une tout autre présentation de soi dans d'autres lieux (l'école, la rue). « *Je ne peux pas me permettre d'être pareil partout, c'est simple... En famille, par exemple, je serai très taiseux, je rentre chez moi, je m'assieds, je lis le journal... À l'école, c'est tout le contraire, on dirait qu'il faut que je me défoule, je suis hyper bavard, je participe beaucoup au cours...* » (Okmès, M.). Les jeunes qui recourent à ce répertoire font ainsi preuve d'un grand « sens des situations », dans la mesure où leur identité semble présenter une forte malléabilité en fonction des profits ou des sanctions auxquels pourraient les exposer telle ou telle posture dans tel contexte social. Cette façon de gérer l'identité dans un monde pluriel se rapproche de la notion d'« identité à géométrie variable » (de Singly, 2003, p. 78).

1.3.2. Usage de codes linguistiques différenciés et capacité de « crossing »

Tout comme les « assimilés », les élèves adoptant ces deux derniers registres identitaires se révèlent être des utilisateurs avertis du français standard. Les entretiens ne comportent que très peu de mots d'argot ou de « parler jeune »¹⁰ – qu'ils utiliseront pourtant lors de conversations informelles avec des pairs (observées dans le quartier, par exemple), car ils sont conscients des moments où ce langage peut être utilisé sans appeler de sanction sociale ou scolaire. Parallèlement, les langues d'origine sont valorisées. Beaucoup suivent des cours dispensés dans des associations communautaires et disent souhaiter une maîtrise plus fine de la langue et un accès à la culture grâce à l'écrit. Certains élèves vont jusqu'à suivre des cours d'autres langues minoritaires qu'ils côtoient. Le bi- et le multi-linguisme sont valorisés, comme chez cet élève d'origine turque et albanaise qui affirme fièrement parler six langues, suite à une histoire migratoire à rebondissements, et espère en tirer profit pour son insertion : « *Oui, moi je suis sûr que ça va me servir plus tard; j'aimerais bien travailler comme interprète, ou comme médiateur culturel; j'ai déjà pensé faire ça dans le milieu hospitalier, et je sais qu'on en cherche. Là, j'ai des atouts...* » (Orin, M.). Bref, ces élèves tiennent un discours réflexif sur les usages pertinents des répertoires linguistiques – qu'il s'agisse du français, de la langue d'origine ou du « parler jeune ». Loin de « mélanger les genres », ils les utilisent à bon escient. L'hybridation se définit alors comme utilisation *ad hoc* et réflexive de langues et de registres qui s'apparente au « crossing » des sociolinguistes (Rampton, 1995).

10. Lorsqu'ils y recourent, c'est toujours avec l'humour ou la « distance » qui marquent la conscience de la non-adéquation du terme par rapport au registre discursif attendu.

2. Une approche diachronique : construction des répertoires et trajectoires scolaires

L'analyse synchronique peut maintenant être complétée par une approche plus dynamique, consistant en une analyse diachronique du rôle de la trajectoire scolaire dans la construction de ces répertoires. Chaque trajectoire singulière peut être lue comme le cumul des socialisations successives dans des établissements contrastés, qui proposent des cadres d'appréhension différents de la différence culturelle – autorisant ainsi un espace différentiel des possibles aux stratégies identitaires.

2.1. Des logiques d'établissements

Nos travaux (Verhoeven, 2003) ont mis en évidence que, dans des systèmes scolaires de « quasi-marché » (cf. note V), plus les établissements occupent une position dominante, plus ils tendent à promouvoir une logique individualiste et méritocratique peu compatible avec la reconnaissance scolaire des appartenances culturelles; la définition des rapports enseignants – enseignés s'y construit sur un mode « rationnel-universalisant » détaché de l'expression des affects et des particularismes. À l'inverse, plus on « descend » dans la hiérarchie entre établissements, plus ceux-ci tendent à valoriser la prise en compte des particularismes et des parcours singuliers.

2.2. Attentes normatives des établissements et élaboration diachronique des répertoires

L'analyse des récits montre combien le processus de construction des répertoires des élèves est étroitement lié aux attentes des établissements successivement fréquentés – les répertoires des jeunes s'y voyant soit confortés, soit découragés.

2.2.1. Stratégies essentialistes, ghettoïsation ou mobilité descendante

Les élèves qui déploient des stratégies essentialistes se caractérisent souvent par des histoires scolaires peu mobiles, voire « ghettoïsées » : au cours d'une socialisation concentrée sur un même territoire – celui de quartiers « à forte densité immigrée » –, ils ont peu été confrontés à d'autres normes que celles de cette subculture. Insuffisamment familiarisés aux normes dominantes, ils semblent peu à même de s'y conformer. Plus souvent, l'ethnisation correspond à une stratégie de repli, associée à une trajectoire scolaire descendante. Chaouki fait partie de ces jeunes qui, bons élèves en primaire, se retrouvent confrontés, à l'entrée du secondaire, à des établissements sélectifs (suite aux stratégies des parents ou d'un(e) enseignant(e)). Il ne résistera pas aux pressions de cet univers, non pas tant sur le plan scolaire, mais sur le plan de la stigmatisation dont il y fera l'objet (« *En première, on était trois Marocains, encaqués au fond de la classe près du radiateur. C'est dans cette école que j'ai entendu pour la première fois l'expression « Sale Marocain »...* ») et des transactions identitaires attendues, dans un établissement qui exige qu'on « *laisse sa culture au vestiaire* ». Il optera vite pour une école moins performante mais plus ouverte à la différence (« *Ici, je me suis tout de suite senti accepté comme personne, tel que je suis, et pas pour ce que je pourrais devenir* »).

2.2.2. L'hybridation non réflexive : trajectoires nomades et mobilité inversée

L'« hybridation non réflexive » s'observe le plus souvent chez des élèves de familles au capital socioculturel peu élevé, qui ont vécu une trajectoire migratoire à rebondissements (cf. note IX), mais où cette mobilité a été vécue négativement par le jeune, comme un « brouillage de repères ». Arrivés en Belgique, leur scolarisation est chaotique. Ainsi, Neema, arrivée à Bruxelles suite aux troubles politiques dans son pays (Rwanda), passe un an en classe de « primo arrivants » et y apprend le français aux côtés de jeunes de douze nationalités différentes. Elle tente ensuite une première dans un établissement favorisé, avant d'échouer et de se retrouver dans un établissement « multiethnique » du quartier, moins bien positionné. Il semble que de telles trajectoires biographiques, à la fois socialement chaotiques et scolairement « descendantes », ne permettent aux élèves ni d'accéder aux ressources nécessaires pour décoder les situations scolaires « dominantes », ni de développer efficacement un « sens des situations » (ce qui demande, en fait, une familiarisation suffisante et « ordonnée » à une pluralité de contextes sociaux). On peut faire l'hypothèse que l'hybridation qui se produit dans ces cas-là est peu capitalisable dans le champ scolaire (ce qui n'enlève rien à son éventuelle valeur identitaire auprès des groupes de pairs, par exemple).

2.2.3 Stratégies assimilationnistes : ascension scolaire ou trajectoires dominantes-résistantes

Deux types de trajectoires scolaires contribuant à la consolidation d'un répertoire assimilationniste ont été observés. Dans certains cas, il s'agit d'élèves en mobilité sociale et scolaire ascendante, qui se conforment progressivement aux attentes des établissements bien positionnés. Ainsi, Rachida, scolarisée dans la filière « noble » d'un établissement moyen, explique qu'elle a commencé sa scolarité dans un établissement de quartier, multiethnique et « *familial : c'était l'ambiance qui comptait, les profs nous connaissaient tous...* ». Elle est parvenue à s'appuyer sur les ressources offertes dans cet établissement (notamment en termes de reconnaissance culturelle) pour réussir : « *Je me sentais respectée pour ce que j'étais, et en même temps j'ai vite compris que si je voulais m'en sortir, il faudrait que je sois meilleure que tout le monde. (...) Monsieur D., le prof de français, il a cru en moi et il a persuadé mes parents qu'il fallait que j'aille dans une bonne école.* » (Rachida, F). Dans d'autres cas, il s'agit d'élèves issus de milieux plus aisés, que les parents, aptes à décoder les mécanismes de sélection scolaire, ont inscrits dans des établissements sélectifs. Ainsi, Soufiane, fils d'universitaires marocains, raconte : « *Si on a pu rentrer à l'Athénée A (établissement élitiste bruxellois), c'est parce que maman a fait le forcing, et qu'elle a refusé qu'on lui dise gentiment qu'il n'y avait plus de place.* » Pour « tenir le coup », il s'agit pour ces élèves de mener en permanence une double stratégie de présentation de soi comme « assimilé » (« *Montrer les signes d'appartenance à l'école? Surtout pas! Ce serait leur mettre le pied à l'étrier! – De quoi? – ben, de la discrimination...*») et de performance scolaire irréprochable (« *Si on a tenu le coup, c'est que nos parents nous ont répété, depuis qu'on était tout petits : « Toi, comme tu es Marocain, tu n'as pas le droit à l'erreur; à la moindre erreur, ils t'auront, tu dois être meilleur que les*

autres si tu veux réussir » (Soufiane, M.). L'accès à des ressources familiales ou scolaires (l'enseignant(e) ou le parent « averti » des mécanismes de la sélection) joue un rôle crucial dans l'accrochage à ce type d'univers scolaire.

2.2.4. Stratégies complexes et incitants scolaires à jongler avec plusieurs mondes culturels

Enfin, quelles trajectoires scolaires caractérisent les élèves qui développent des stratégies identitaires complexes? Il s'agit souvent, ici encore, d'élèves aux capitaux socioculturels relativement élevés, et dont la trajectoire familiale et scolaire a permis non seulement de se familiariser aux codes scolaires dominants, mais aussi de cultiver un « sens des situations ». L'adoption de stratégies non assimilationnistes semble aussi tenir à la rencontre d'univers – ou d'acteurs – scolaires qui, à un moment ou l'autre du cursus, légitiment la diversité culturelle et facilitent l'apprentissage à « jongler avec plusieurs mondes ». Ainsi, les récits de ces élèves font souvent état du soutien de l'un ou l'autre enseignant ou de l'une ou l'autre enseignante, qui a réussi, à partir d'un rôle de médiation entre l'école et la famille, à légitimer les valeurs de l'une aux yeux de l'autre et réciproquement (parvenant ainsi à éviter la « double distance » culturelle expérimentée par les jeunes de l'immigration et à favoriser une « schizophrénie heureuse » (Lahire, 1998)). Dans d'autres cas, ce qui s'avère décisif, c'est la fréquentation d'un « bon » établissement scolaire conciliant l'excellence scolaire avec une politique de la différence respectueuse de la diversité. Il s'agit souvent de bons établissements qui, confrontés à un public de plus en plus diversifié culturellement, ont progressivement pris leurs distances par rapport à une philosophie « universaliste » et opté pour une conception « cosmopolite » du rapport aux cultures. En rendant légitime la diversité culturelle, l'institution scolaire ou ses acteurs permettent aux élèves de « capitaliser » leurs répertoires au sein de l'espace scolaire. Ceux-ci ne se sentent plus tiraillés entre des identités irréconciliables, mais autorisés à partir de leurs expériences multiples à construire un rapport critique à toutes les identités.

3. Conclusion et perspectives

3.1. Théorie sociologique des identités et institution scolaire

Ce cheminement nous permet d'étayer notre souci de dépassement des théories classiques de l'intégration scolaire des jeunes de minorités.

Position scolaire Rapport à la culture et à la langue	Position scolaire valorisée / trajectoire ascendante	Position scolaire défavorable / trajectoire descendante
Rapport univoque et totalisant à l'identité, à la culture et à la langue	Assimilationnisme culturel // Maîtrise du français dominant et rejet des langues d'origine	Essentialisation // Faible maîtrise des différentes langues et des registres discursifs // Hybridation langagière comme « subculture »
Rapport flexible et complexe aux identités et aux langues	Hybridation réflexive et diffraction stratégique // Usage réflexif et <i>ad hoc</i> des répertoires linguistiques	Hybridation anomique // Hybridation langagière comme « subculture »

Au couple conceptuel classique « assimilation – essentialisation », vient se superposer un second axe, opposant les stratégies de « flexibilité identitaire » (l'hybridation réflexive et la diffraction stratégique, figures dominantes de la capacité à vivre dans plusieurs mondes), à l'« hybridation anomique », définie comme difficulté subjective à gérer réflexivement la pluralité de référents. *In fine*, l'essentialisation et l'anomie peuvent être lues comme les deux faces de cette même difficulté à se construire dans un monde pluriel : l'une correspond à l'éclatement ou à « l'implosion », l'autre à la « crispation identitaire » (Kaufmann, 2004).

3.2. Des formes dominantes et dominées de multilinguisme

Parallèlement, sur le plan sociolinguistique, ce second axe renvoie à deux formes irréductibles de rapport à la diversité linguistique : dans un cas, la diversité des répertoires linguistiques côtoyés s'apparente davantage à une subculture (caractérisée par une hybridation non réflexive et un non- discernement des usages sociaux des langues et des registres); dans l'autre, il s'agit au contraire d'une compétence éminemment « gagnante » dans le monde contemporain : la capacité à utiliser de façon performante plusieurs langues et plusieurs registres de langues de façon adéquate aux attentes normatives des contextes.

Références bibliographiques

- BARRERE, Anne et SEMPEL, Nicolas (1998). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Nathan Université.
- BACK, Les (1995). *New Ethnicities and Urban Culture. Racism and Multiculture in Young Lives*. London : UCL Press.

- DEBARBIEUX, Éric, GARNIER, Alix et MONTTOYA, Yves (2000). *La violence en milieu scolaire. 2, Le désordre des choses*. Paris : ESF, coll. Actions sociales/ confrontations.
- DUBAR, Claude (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses universitaires de France.
- EHRENBERG, Alain (1995). *L'individu incertain*. Paris : Calmann-Lévy, coll. Essai Société.
- GELLNER, Ernest (1994). *Nations et nationalismes*. Paris : Payot.
- HAMMERSLEY, Martin et WOODS, Peter (ED.) (1973). *The Process of Schooling : a Sociological Reader*. London : Routledge, coll. The Open University.
- HAMBYE, Philippe (2005). *La prononciation du français contemporain en Belgique. Variation, normes et identité*. Thèse de doctorat (à paraître), Ottignies Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain-La-Neuve.
- HELLER, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris : Éd. Didier, coll. Langues et apprentissage des langues.
- KAUFMANN, Jean-Claude (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- LAHIRE, Bernard (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions d'une schizophrénie heureuse. *Ville-École-Formation (migrants-Formation)*, n° 114, septembre, pp. 104-109.
- LAHIRE, Bernard (2001). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan, coll. Essais et recherches, série sciences sociales.
- MELLIANI, F. (2001). Subculture et territorialités urbaines en banlieue rouennaise. *Cahiers de Sociolinguistique*, n° 6, pp. 64-74.
- RAMPTON, B. (1995). *Crossing : Language and Ethnicity among Adolescents*. London – New York : Longman.
- SINGLY, François de (2003). *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. Paris : Armand Colin.
- TRIMAILLE, C. (2004). Études de parlers de jeunes urbains en France. Éléments pour un état des lieux. *Cahiers de sociolinguistique*, n° 9, pp. 99-132.
- VANDENBERGHE, Vincent (1997). Le dispositif institutionnel scolaire belge : un mécanisme hybride alliant l'état et le marché, marqué par la ségrégation entre écoles. *Savoir*, 9/ 3-4, pp. 363-375.
- VERHOEVEN, Marie (1997). *Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements scolaires contrastés*. Louvain-la-Neuve : Académia-Bruylant.

- VERHOEVEN, Marie (2003). Modèles d'intégration nationaux, dynamiques d'établissements et processus identitaires en contextes multiculturels : regards croisés Angleterre – Communauté française de Belgique. *Revue Française de Pédagogie*, n° 144, Juillet-Août-Septembre, pp. 9-17.
- VERHOEVEN, Marie (2005). Traitement scolaire de la différence culturelle et identités de jeunes issus de l'immigration. Une recherche semi-inductive et comparative multi-niveaux, dans *Vers des critères de qualité pour la recherche qualitative en éducation. Hommage à Michaël Huberman*, sous la direction de L. Paquay. Bruxelles : De Boeck (sous presse).

Figures identitaires d'élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France

Cécile SABATIER

Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

RÉSUMÉ

Autrefois acteur prépondérant de l'homogénéisation linguistique et culturelle de la société en marquant son indifférence face à la diversité linguistique et culturelle, l'institution scolaire se doit aujourd'hui de poser un regard différent sur l'hétérogénéité des classes, afin de prendre en considération les connaissances et expériences linguistiques et culturelles des élèves qui les composent.

À partir d'une recherche-action menée en contexte français dans une école élémentaire, il s'agira de s'interroger sur la contribution de l'institution scolaire à la construction d'une société pluraliste, et plus particulièrement sur le rôle de l'école dans le processus de construction identitaire des élèves.

En prenant appui sur l'analyse des (re)configurations identitaires des élèves issus de la migration maghrébine, qui révèle des figures identitaires qui dépassent les frontières d'une identité que les habitudes d'appréhension du monde, les modes de pensées et d'expression ancrent dans une conception unique, étroite, exclusive de l'identité entière réduite à une seule et unique appartenance, il s'agira de montrer comment les différents acteurs de la salle de classe (enseignants et surtout élèves) a) rendent caduque l'entité collective initialement apparente qu'est le groupe classe, b) font éclater les cadres théoriques traditionnels en usage et c) poussent, en s'affirmant

pluriels et en faisant surgir de l'hétérogène dans des ensembles qui se veulent préalablement homogènes et circonscrits, à une redéfinition du rôle que l'école doit jouer dans le traitement de la complexité qu'elle soit pédagogique, sociale, individuelle.

ABSTRACT

Identity Figures in Students of Maghrebian Origin in French Elementary Schools

Cécile SABATIER

Simon Fraser University, British Colombia, Canada

Although the school used to take a leading role in the linguistic and cultural homogenization of the society by demonstrating indifference to linguistic and cultural diversity, today it must approach classroom uniformity differently, in order to take into consideration the linguistic and cultural knowledge and experiences of the students.

Starting from an action-research done in a French-speaking elementary school, the article studies the contribution of the school to building a pluralistic society, and more specifically, its role in the students' identity-construction process.

The research is based on the analysis of the identity (re)configurations of Maghrebian students who have immigrated in France. It reveals identity figures that exceed the boundaries of an identity in which their usual way of seeing the world and their modes of thinking and expression restrict them to a unique, narrow view that is separate from the group identity. It shows how the different players in the classroom (teachers, and especially students) a) make the initially collective entity, the classroom, obsolete, b) break out traditional theoretical frameworks being used c) propose, by showing their diversity and by bringing out the overall differences in groups that were formerly homogenous and closed, a redefinition of the role the school should take in dealing with this complexity, whether pedagogically, socially or individually.

RESUMEN

Figuras identitarias de los alumnos provenientes de la migración magrebina en la escuela primaria en Francia

Cécile SABATIER

Universidad Simon Fraser, Colombia Británica, Canadá

En otros tiempos actor predominante de la homogenización lingüística y cultural de la sociedad al ostentar su indiferencia frente a la diversidad lingüística y cultural, la institución escolar debe, hoy en día, contemplar de manera diferente la

Autrefois acteur et facteur prépondérants de l'homogénéisation linguistique et culturelle de la société en marquant son indifférence face à la diversité linguistique et culturelle, l'école se doit en effet aujourd'hui de poser un regard différent sur l'hétérogénéité des classes, afin de réfléchir à sa contribution au processus de construction identitaire de son public dans le cadre de sociétés plurilingues et pluralistes.

heterogeneidad de las clases, con el fin de tener en cuenta los conocimientos y experiencias lingüísticas y culturales de los alumnos que la componen.

A partir de una investigación-acción realizada en contexto francés, en una escuela primaria, se trata de interrogar la contribución de la institución escolar en la construcción de una sociedad pluralista, y más específicamente, el rol de la escuela en el proceso de construcción identitaria de los alumnos.

Apoyándose en el análisis de las (re)configuraciones identitarias de los alumnos provenientes de la migración magrebina, que revela figuras identitarias que rebasan las fronteras de una identidad que las maneras de comprender el mundo, los modos de pensar y de expresar arraigan en una concepción única, estrecha y exclusiva de la identidad total reduciéndola a una sola y única pertenencia, se tratara de demostrar cómo los diferentes actores en el salón de clases (maestros y sobre todo alumnos) : a) vuelven caduca la entidad colectiva en principio aparente que es el grupo clase, b) hacen estallar los cuadros teóricos tradicionales en uso y c) empujan, afirmándose plurales y provocando el surgimiento de la heterogeneidad de los conjuntos que quisieran percibirse previamente homogéneos y circunscritos, hacia una redefinición del rol que la escuela debe jugar en el tratamiento de la complejidad ya sea pedagógica, social o individual

Introduction

À l'heure où la généralisation des migrations à l'échelle planétaire multiplie les contacts de langues et de cultures et amplifie la présence des élèves allophones dans les classes, il apparaît nécessaire de réfléchir aux modalités scolaires qui devraient faciliter (ou à défaut permettre) la gestion et la mise en œuvre éducative de cette diversité linguistique et culturelle à, et par, l'institution scolaire (Sabatier, 2004).

Instance de socialisation qui occupe une place importante de l'univers des enfants et adolescents; autrefois acteur et facteur prépondérants de l'homogénéisation linguistique et culturelle de la société en marquant son indifférence face à la diversité linguistique et culturelle, l'école se doit en effet aujourd'hui de poser un regard différent sur l'hétérogénéité des classes, afin de réfléchir à sa contribution au processus de construction identitaire de son public dans le cadre de sociétés plurilingues et pluralistes. Mais pour ce faire, l'ensemble des acteurs (élèves et enseignants en tête) doivent-ils être en mesure de percevoir les différentes (re)configurations identitaires individuelles et/ou collectives qui se jouent au sein et en dehors des salles de classe.

Pour aborder ce rapport à l'identité des acteurs sociaux, nous nous proposons ici plus concrètement de dégager et d'analyser des éléments de réponse que des élèves issus de la migration ont laissés transparaître dans le contexte éducatif français. Afin de situer notre recherche, nous présenterons brièvement ce dernier en

posant un regard historique sur l'intégration scolaire des enfants étrangers et/ou allophones en France. Ensuite, nous exposerons les cadres méthodologiques puis théoriques qui ont permis de recueillir et analyser, dans une dernière partie, les données discutées. Ces données, nous le verrons en conclusion, en faisant surgir de l'hétérogène dans des ensembles qui se veulent préalablement homogènes et circonscrits, poussent à une redéfinition du rôle que l'école doit jouer dans le traitement de la complexité qu'elle soit pédagogique, sociale, individuelle.

Contexte : l'immigration à l'école de la République¹ – l'exemple français

La réflexion sur la contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste pose la question de la gestion de la pluralité linguistique, de la prise en considération (ou non) de la diversité linguistique, culturelle (voire religieuse) que les élèves étrangers introduisent dans les systèmes éducatifs des sociétés d'émigration. Saisir ce rapport entre École et Immigration permet de cerner la fonction assignée à l'institution scolaire au regard de l'éducation des minorités allophones et des implications didactiques que leur présence induit au sein de l'école afin de favoriser leur insertion dans la société (Zirotti, 1987; Skutnabb-Kangas & Cummins, 1988; Lorcerie, 1995).

En posant un regard diachronique sur la scolarisation des enfants issus de familles migrantes en France, on parvient à dégager quatre grandes périodes qui articulent le lien établi. Jusqu'aux années 1970 qui marquent l'émergence dans le champ sociopolitique de la question des minorités dans les sociétés occidentales, les élèves étrangers et/ou allophones sont ignorés au nom des politiques d'assimilation en vigueur, non seulement en France mais dans la plupart des pays occidentaux européens, principalement à cause de la manière dont se sont édifiés ces anciens États-Nations. Ainsi, en contexte français, les enfants issus des communautés exogènes sont soumis aux mêmes impératifs scolaires, linguistiques et culturels que les écoliers français. Aucune distinction n'est effectuée, au nom des principes premiers et fondateurs de l'école républicaine, « une langue, une culture pour tous » (Boulot et Boyzon-Fradet, 1987 : 163), hérités de la Révolution française et formulés dès 1851 par la loi Falloux qui établit la langue française comme seule langue de l'école². À partir des années 1970, devant la question scolaire et sociale que soulèvent les immigrées et immigrés et leurs enfants, les instances éducatives mettent en place des structures d'accueil spécifiques visant d'une part l'enseignement/apprentissage de la langue de scolarisation et d'autre part, le maintien des langues et cultures d'origine. La création de ces différentes structures d'accueil est très explicitement motivée par la prise en compte de la dimension linguistique pour parer au problème

1. Titre emprunté au Rapport de Jacques Berque, 1985.

2. Cette loi, qui à l'origine a été édictée pour renforcer l'enseignement confessionnel ou tout du moins son principe, qui a placé le français en situation de monopole, n'a jamais été remise en cause (Boulot et Boyzon-Fradet, 1987), y compris encore de nos jours.

de langue que rencontrent ces enfants au moment de leur arrivée sur le territoire français. Au cours des années 1980, la logique interculturelle et une politique dite de discrimination positive prennent le pas sur un traitement spécifique et particulier des élèves issus de la migration. Il ne s'agit plus de créer des structures particulières réservées à des publics spécifiques mais de construire une communauté éducative élargie, en renforçant l'action et les moyens éducatifs dans des zones connaissant des difficultés, pour contribuer à corriger l'inégalité sociale. Enfin, la décennie 1990 est, elle, marquée par de nouveaux enjeux qui conduisent à repenser entièrement le rapport de l'institution scolaire aux enfants issus de familles migrantes. L'installation définitive des populations étrangères ou d'origine étrangère, les nouvelles migrations, une fragmentation du social face à la prolifération de groupes revendiquant des comportements culturels et linguistiques spécifiques et la mobilité internationale apparaissent comme autant de données nouvelles qui interrogent plus que jamais l'environnement socioculturel des sociétés d'accueil, sondent les pratiques linguistiques et culturelles de l'ensemble de la population, interpellent l'ethnocentrisme des institutions scolaires et/ou administratives et questionnent les concepts d'identité et de nation. Dans ce contexte, la diversité linguistique et culturelle, après avoir été défi pour les structures monovalentes des États-Nations, devient enjeu : un enjeu de politique, national et international, et surtout un enjeu de société. La relation de l'institution scolaire à la pluralité devient le cœur des préoccupations; une dialectique ternaire se fait alors jour : éducation, diversité culturelle et plurilinguisme (Allemann-Ghionda, 1997).

La présente étude (Sabatier, 2004) s'inscrit donc dans cette vaste et complexe problématique de la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle à l'école en France. Plus précisément, elle vise à saisir le rôle que l'instance scolaire doit jouer 1) dans la mise en œuvre éducative de cette diversité en pensant les dimensions linguistiques et culturelles de la migration, non comme « à part », mais bien comme parties constitutives du multilinguisme et du multiculturalisme « ordinaires » de nos sociétés contemporaines, ainsi que 2) dans la construction d'identités assumées dans leur complexité plurielle en s'interrogeant sur « la conception que peuvent se faire les sociétés de la construction identitaire » (Dabène, 1989 : 6).

Ancrage théorique : langue et identité(s)

Dans leur *Enquête sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration*, Dabène et Billiez (1984 : 42) ont mis à jour l'existence d'un lien manifeste, dans les discours de leurs informateurs, entre la description et l'évaluation de leurs pratiques langagières et leurs déclarations d'appartenance à tel ou tel groupe d'alloéance concluant que l'identité linguistique est fortement corrélée à l'identité ethnique³ et que les pratiques des langues se manifestent dans la construction et la

3. En sociolinguistique, l'identité ethnique fait référence à l'identité d'une communauté dont les membres partagent une même origine géographique ainsi que des pratiques culturelles.

mise en place d'un répertoire verbal et communicatif, complexe et pluriel, construit comme le reflet et le vecteur de leurs valeurs identitaires.

Ce lien établi entre les dimensions linguistiques et identitaires renvoie au rôle que la langue, perçue comme une forme d'action qui traduit le rapport de l'individu à la société (Bourdieu, 1982; Gumperz, 1982a), occupe au sein des communautés, dans la mesure où le langage du locuteur révèle son appartenance à un groupe en utilisant de manière différenciée différents codes ou registres linguistiques selon les rôles qu'il a à tenir dans la vie sociale (Labov, 1976; Gumperz, 1982b, 1989a, 1989b).

Dans cette perspective qui conduit à percevoir la relation intrinsèque entre le langage et l'identité comme mutuellement constitutive de l'individu, la construction identitaire est alors envisagée comme relevant d'une interaction, ou plus exactement d'une série d'interactions élaborées, validées et offertes à travers et entre les discours individuels. Tardif (1993 : 794) rappelle à cet effet que ce sont les travaux portant sur l'identité sociale qui conçoivent cette dernière comme un processus de référence dynamique largement dépendant des situations d'interaction. Pour Mead (1963), la genèse même de l'identité ne peut d'ailleurs pas être conçue comme un phénomène personnel⁴; elle s'inscrit toujours dans une relation interactive à autrui, rejoignant sur le plan linguistique de fait les travaux de Bakhtine (1977) sur la réalité et la nature interlocutive du langage.

Ainsi, tout comme la langue n'apparaît plus comme un système unilectal immuable (Labov, 1976; Gumperz, 1989b; Laroussi, 2000), l'identité ne semble plus devoir, elle aussi, être perçue comme une entité figée et unique; elle apparaît désormais comme une structure évolutive, variable au gré des relations que l'individu entretient avec son environnement. Cette lecture (socio-)constructiviste du concept d'identité implique que cette dernière se transforme sous l'effet des paramètres contextuels changeants. L'identité doit être envisagée comme un ensemble divisible, combinatoire, multidimensionnel et hétéroclite mais vécu de manière cohérente et s'inscrivant dans une certaine continuité (Manço, 1999). La pluralité est en conséquence intégrée par l'individu comme une unité de sens dans la mesure où elle sert à garantir « que les "je" successifs, que les différentes apparitions comme acteur dans des situations sociales sont bien des manifestations d'un seul et même individu » (Lüdi, 1995 : 209).

Parce que l'identité des sujets est sans cesse (ré)ajustée et (re)négociée, dans et par les discours, sa construction se traduit par des figures identitaires distinctes, complexes, parfois contradictoires voire ambiguës, que l'on peut définir comme des produits contextuels de l'interaction permanente qui se dessine entre les représentations de soi que développent les individus et les représentations sociales, plus ou moins intériorisées par ces derniers. D'après Camilleri (1998, 1990), pour réduire l'écart (souvent conflictuel) entre ces différentes représentations sociales mais aussi les diverses assignations identitaires qui enferment les individus dans des termes et/ou des catégories dans lesquels ils ne se reconnaissent pas nécessairement, mais qu'ils ne peuvent ignorer (Hohl et Normand, 1996), les jeunes issus de l'immigration

Parce que l'identité des sujets est sans cesse (ré)ajustée et (re)négociée, dans et par les discours, sa construction se traduit par des figures identitaires distinctes, complexes, parfois contradictoires voire ambiguës, que l'on peut définir comme des produits contextuels de l'interaction permanente qui se dessine entre les représentations de soi que développent les individus et les représentations sociales, plus ou moins intériorisées par ces derniers.

4. Manço (1999) rappelle que le psychanalyste Erikson a proposé la contribution la plus achevée sur la formation de l'identité individuelle en dégageant huit phases d'évolution de la petite enfance à l'âge adulte.

sont amenés à déployer des stratégies identitaires, qui dévoilent leur capacité d'adaptation au contexte. Laquelle caractérise la manière dont ils interagissent avec leur environnement sociolinguistique et socioculturel et dont ils se placent par rapport à celui-ci dans la mesure où l'individu ajuste ses positionnements identitaires en fonction de ce dernier (Pavlenko et Blackledge (ed.), 2004).

Ancrage méthodologique : une étude qualitative, écologique et ethnographique

Les données présentées ici sont extraites d'une étude menée dans le cadre d'un doctorat (Sabatier, 2004) qui s'est attaché à entreprendre un parcours socio-didactique au cœur de l'institution scolaire française afin d'examiner la contribution de ce système éducatif au développement du pluralisme social. Pour ce faire, nous nous sommes intéressés plus particulièrement à la situation des élèves issus de l'immigration maghrébine et à la place réservée aux langues arabes au sein du dispositif d'enseignement et d'apprentissage des langues, à l'école élémentaire⁵, en France.

Le choix de faire porter l'étude sur des élèves issus de la migration maghrébine s'explique d'abord par le fait que les jeunes issus des communautés algérienne, marocaine et tunisienne représentent le plus fort taux d'élèves d'origine étrangère scolarisés. Cette présence est à mettre directement en relation avec l'histoire de l'immigration en France et avec les liens entretenus par les différents États (Blanc-Chaléard, 2001). Ensuite, les populations issues des communautés maghrébines, plus que toute autre communauté allogène, sont affublées d'images négatives et stéréotypées pesantes; leurs enfants sont souvent « accusés » d'être « différents » dans leurs comportements scolaires et ils ne sont pas perçus comme des individus (potentiellement) bi-/plurilingues. Enfin, les langues arabes et leurs pratiques sont aujourd'hui en France parmi les plus dévalorisées socialement.

Les objectifs de notre étude se sont articulés autour de deux axes de questionnement; l'un d'ordre sociolinguistique pour parvenir à adopter une perspective d'analyse qui permette de décrire les contextes d'appropriation et de contacts des langues, et l'autre d'ordre didactique pour dégager une formule curriculaire apte à contribuer à la construction identitaire du public scolaire et au développement d'une compétence langagière plurilingue. Ces modalités ont ainsi orienté le travail vers des méthodes d'enquête qui 1) visent à recueillir des données discursives, mais aussi 2) conduisent à l'observation *in situ* d'activités pédagogiques et de situations de classe pour être à même de constater si les choix didactiques effectués quant à la mise en œuvre éducative du plurilinguisme à l'école parviennent à atteindre les effets escomptés.

L'approche ethnographique, appliquée au contexte de l'école en général – « terrain naturel » de recherche (Woods, 1990) – et de la classe en particulier, intègre le fonctionnement des langues dans les structures et les réseaux sociaux, ainsi que les

5. L'école élémentaire en France accueille les élèves âgés de 6 à 11 ans.

relations et/ou enjeux de pouvoir et autres sentiments (notamment en termes d'identité) envers les langues. Approche interprétative et compréhensive, son axiome de base nécessite une immersion à long terme sur le terrain pour replacer les langues dans leurs milieux (en ce sens elle est aussi approche écologique) (Calvet, 1999), pour observer la situation sociale et interviewer les participantes et les participants dans ce contexte. Empruntant à diverses traditions de recherche qualitative et empirique, les procédures de collectes de données ethnographiques à visée didactique conduisent alors à recueillir, de façon systématique, des données avérées, qui prennent en compte les paramètres liés aux différentes situations de communication, qui ne viennent pas seulement illustrer des hypothèses, mais qui s'élaborent à partir de l'exploration du contexte (Billiez, 1997; Cambra Giné, 2003), lequel se donne à voir par l'observation participante et l'entretien semi-directif avec certains des acteurs de l'interaction.

Nous avons ainsi suivi, de manière hebdomadaire et pendant une période de deux ans, dans une école de la banlieue grenobloise (Isère), une enseignante (que nous identifierons par les initiales majuscules NA) qui a accepté de mettre en œuvre, avec deux promotions d'élèves de Cours Moyen 2⁶, des activités didactiques abordant la diversité linguistique et culturelle⁷. Au sein de ces classes se répartissaient une dizaine d'élèves d'origine maghrébine⁸ (5 fillettes et 6 garçons), tous nés en France, âgés de 9 à 11 ans et issus d'un milieu socio-économique ouvrier. Cette répartition d'élèves d'origine étrangère est représentative, pour l'école où l'enquête a eu lieu, de la présence des communautés allogènes au niveau de la municipalité. Des enregistrements systématiques des séances de travail collectives mais également des enregistrements et/ou des prises de notes des ateliers menés en petits groupes ou en binômes, des commentaires recueillis après chaque séance et/ou de manière hebdomadaire avec l'enseignante, soutenus par un entretien bilan réalisé pour les besoins d'un article (Billiez et Sabatier, 1999) ont permis la constitution du corpus. Conjointement, des entretiens à orientation semi-directive avec les élèves issus de familles migrantes maghrébines ont permis d'approfondir les rapports de ces derniers aux langues en contact et au plurilinguisme de par la verbalisation de leurs représentations sur les langues, les apprentissages et le plurilinguisme.

L'étude qualitative, écologique et ethnographique a ainsi mis à jour des aspects langagiers et culturels des enfants issus de familles migrantes maghrébines, en exposant les articulations entre leurs attitudes et représentations face aux langues et cultures en contact, en particulier face à la langue et à la culture arabes, socialement et scolairement minorées, et les pratiques linguistiques et culturelles qu'ils déclarent. Elle a également permis de dévoiler, chez ces élèves, différents positionnements identitaires qui dépassent les frontières d'une identité ancrée dans une seule appartenance; ainsi que le rôle que l'enseignante est amenée parfois à jouer dans la construction de cette dernière. Ce sont ces résultats qui sont présentés, à partir d'extraits

6. Le Cours Moyen 2 correspond au Grade 5.

7. Le choix de l'école et de l'enseignante a été conditionné par l'antériorité des pratiques collaboratives développées entre cette dernière et le laboratoire de rattachement du chercheur, le Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM).

8. Pour maintenir l'anonymat des sujets, seule une initiale et la date du recueil des données apparaissent.

de séances de classes ou d'entretiens menés auprès des élèves d'origine maghrébine. Leur analyse repose sur une approche discursive et une analyse de contenus dans la mesure où pour maintenir l'articulation entre l'individu, la langue et le social, il est apparu que la recherche devait s'attacher à rechercher les traces identitaires à la surface des discours, et à faire de la langue une dimension saillante de l'identité (Hamers et Blanc, 1983; Billiez, 1985; Melliani, 1999a, 1999b).

Présentation et analyse des résultats

Des assignations identitaires stigmatisantes

Ainsi, l'ensemble des jeunes élèves issus de la migration maghrébine, sujets de l'enquête, a décrit une identité constituée en identifications et/ou appartenances multiples, souvent complexes, parfois contradictoires, et qui se donne à voir à chaque fois différente, en adéquation avec les différents paramètres contextuels discursifs, selon leurs intérêts, s'assurant l'affiliation au groupe auquel ils souhaitent appartenir. L'exemple qui suit montre cela plus précisément.

Lors de la toute première rencontre informelle entre l'enquêtrice et les élèves de la classe, afin de présenter le projet de recherche, la démarche et les objectifs de travail, l'ensemble des participantes et des participants en sont venus à évoquer les différentes langues présentes dans la classe. Il a ainsi été fait mention des « langues arabes » (PdN – 1999/2000). À l'évocation de la seule nomination de la langue, Y-00, un des élèves issus de la migration maghrébine algérienne, a réagi immédiatement et violemment en déclarant « pas encore les Arabes! » (PdN – 1999/2000). Plus tard dans l'année, lorsque nous avons interrogé Y-00 sur sa prise de position, il la justifie en ces termes :

Enq : est-ce qu'il y a quelque chose que tu as détesté absolument?

Y-00 : au début

Enq : oui

Y-00 : oui

Enq : pourquoi?

Y-00 : parce que en premier, je me dis, et N-00 et S-00, parce que, comme **y a des Français, ils aiment pas parler la langue arabe** et tout, et t'as posé une question, **ceux qui aiment l'arabe ils aiment bien et ceux qui aiment pas ils aiment pas**, et **nous ça nous dérangeait** en fait, parce que ceux qui ont écrit ils aiment pas, moi et S-00 **on disait c'est des racistes, après la prof elle nous a expliqué, et on a compris**

EntEl – EntY00.

Comment interpréter ce que la seule désignation de la langue dans la salle de classe, au sein de l'institution scolaire appréhendée comme agent de reproduction linguistique et culturelle, a provoqué chez Y-00 sinon comme un positionnement identitaire déclenché par un facteur d'identification « langue arabe ≠ les Arabes » qui

renvoie à une assignation identitaire sociale stigmatisante (« les Arabes ») et contre laquelle Y-00 réagit violemment (« c'est des racistes »). Le terme « stigmat », emprunté à Goffman (1975), désigne un processus de minorisation et de différenciation qui se répercute sur la manière dont l'individu construit son identité car celle-ci est directement liée à la valeur qu'il s'attribue. Or cette valeur qui renvoie à l'image et l'estime de soi se trouve ici directement menacée par les jugements dépréciatifs dont les jeunes issus de la migration maghrébine font souvent l'objet. Affronter puis dépasser le stigmat et le discrédit qui lui est associé est le premier pas vers une construction identitaire sereine mais c'est aussi, parfois, le plus difficile à franchir (Malewska-Peyre, 1982; Camilleri *et al.*, 1990). C'est précisément parce que Y-00 développe un tel comportement qu'on interprète ici d'abord comme un mécanisme de défense, et à la suite de Camilleri *et al.* (1990), que nous pouvons parler de stratégies identitaires, au sens large du terme.

En effet, compte tenu de la situation de communication formelle, dans la salle de classe et devant le groupe classe, Y-00 se détermine, et détermine deux de ses camarades, en réaction à cette catégorisation sociale assignée, en cherchant à la dépasser par une référence identitaire marquée au sein du groupe qui prend sa source dans le fait de partager les mêmes sentiments (« nous ça nous dérangeait »), mais également par rapport à ces autres (« ceux qui aiment pas ils aiment pas »), au nombre desquels il range l'enquêtrice (« t'as posé une question »). L'identité qu'il proclame, par-delà la désignation linguistique « arabe ou langue arabe », est alors calquée en négatif sur celles des autres (Achard *et al.*, 1992), et se présente sous la forme d'une opposition dichotomique articulée autour d'un *Nous* (« ceux qui aiment l'arabe ils aiment bien ») et d'un *Eux* (« ceux qui aiment pas ils aiment pas »), bipolarisation développée sur la base d'un schéma binaire « qui lie et oppose un processus d'étiquetage, de labellisation exogène à un processus d'auto-nomination, de définition endogène » (Leclerc-Olive, 1997 : 106).

Cette démarcation, entre le *Nous* qui englobe l'ensemble des élèves d'origine arabe en référence à une culture unique ne tenant plus en compte les différences culturelles propres aux différents pays du Maghreb, et qui traduit à cet instant le repli sur une attitude égocentrée, et le *Eux* qui désigne le reste du groupe classe ainsi que l'enquêtrice, n'est cependant pas explicitement manifeste au début de la séance de travail. Elle se fait jour sous l'impulsion d'un élément perturbateur (la nomination linguistique) et rend brusquement caduque l'entité collective initialement apparente qu'est le groupe classe, et que l'on peut métaphoriquement représenter par une équation mathématique « $GC = Y-00 + N-00 + S-00 + X-00 \dots$ ». Cette scission symbolique du groupe classe montre d'une part que le collectif, « addition » constituée indépendamment des individus, ne se réduit pas à la somme de ses individualités, qu'il est instable, hétérogène, mouvant, loin d'une image figée d'invariants (Labov, 1976). Et d'autre part, que la manière dont les sujets se positionnent à l'intérieur d'un groupe et s'identifient à tel ou tel groupe doit être envisagée comme un processus dynamique, évolutif, résultant des interactions verbales et donc sans cesse (re)négocié en fonction de ce qui est en jeu dans les échanges et dont il faut tenir compte qui plus est lorsque l'on tente de composer avec la réalité pluraliste de la salle de classe.

Dès lors, puisque c'est dans l'interaction verbale que se marque et se construit l'identification, une fois les références identitaires explicites et explicitées, celles-ci apparaissent interactionnellement situées non plus entre les personnes (« je me dis et N-00 et S-00 », « moi et S-00 ») qui composent le groupe classe, mais entre des groupes de personnes (« GC = Nous π Eux ») et, entre ces groupes de personnes (« nous ») et l'institution et/ou la société, l'enquêtrice étant perçue par l'enfant comme incarnant à la fois l'institution scolaire et la société (« y a des Français ») (Leclerc-Olive, 1997; Laroussi, 2000).

Le renversement du stigmat

Alors que la séance aurait pu s'achever sur cette dichotomisation et la figer une fois pour toutes, survient un dernier acteur (« après la prof elle nous a expliqué ») qui permet d'opérer un basculement final (« et on a compris ») qui sert la recomposition du groupe classe, lequel apparaît néanmoins dorénavant composé d'éléments disparates coordonnés (« GC = Nous et Eux »).

L'intervention de l'enseignante, extérieure à la relation duale Eux/Nous, provoque en effet un nouveau moment de rupture qui facilite un nouveau basculement et une nouvelle (re)configuration identitaire du groupe classe qui n'apparaît cependant pas identique à celle qu'il offrait au début de la séance de travail. L'enseignante est alors ici clairement un élément clé de la cohésion du groupe, de par une attitude d'écoute centrée sur l'élève à un moment où manifestement un conflit de valeurs surgit (Hohl et Normand, 1996), mais aussi de par la place privilégiée qu'elle occupe auprès de ses élèves. Elle se retrouve même au cœur du rapport social que ces derniers établissent avec leur environnement immédiat.

Ainsi, en termes de construction identitaire individuelle et collective, chacun des individus appartenant à ce groupe classe, y compris l'enseignante, apporte avec lui ses caractéristiques personnelles propres, ses appartenances familiales et communautaires, sociales et culturelles, ses attentes, ses représentations et attitudes, ses émotions et ses sentiments. La classe, par l'entremise des interactions qui s'y déroulent, apparaît donc comme une micro-société dans laquelle les participantes et les participants, devenus acteurs sociaux, endossent « de façon alternée des statuts et rôles sociaux et interactionnels différents et modifiables, établis institutionnellement, mais façonnés dans chaque classe » (Cambra Giné, 2003 : 45).

Cette notion de rôle, que Dagenais (2000) a étudiée d'un point de vue institutionnel, se donne à lire à travers la prise de distance et/ou la proximité qui s'installent tour à tour, au fur et à mesure de l'activité de classe, entre les différents intervenants et intervenantes, tous partie prenante de l'interaction qu'ils participent à co-construire, ainsi qu'à travers les différentes figures identitaires qu'endossent ceux et celles qui constituent les principaux sujets de cette recherche.

La nomination de la langue, devenue désignation ethno-linguistique et rejetée comme catégorisation sociale exogène, est finalement revendiquée pour s'auto-désigner et réinvestie affectivement dans le sens où « l'identité minoritaire prescrite est acceptée, avec tous les traits stigmatisés qui lui sont liés, mais ceux-ci font l'objet

d'un renversement sémantique qui transforme la négativité en positivité » (Taboada-Leonetti, 1990 : 68), car, plus tard, Y-00 déclarera :

« j'aime bien l'arabe je suis content d'être arabe c'est tout »

PdN – Y00 – 1999/2000.

Ce réinvestissement affectif du praxème « arabe », à travers l'approche diachronique et interactionnelle de l'identification, autorise alors à percevoir la démarcation scolaire de Y-00 et sa volonté de différenciation comme une stratégie délibérée, « une manière de forcer la reconnaissance, par la valorisation d'attributs posés comme dépréciatifs : se dire arabe, c'est se dire et non plus être dit, c'est se sentir, et non plus "être un arabe" » (Melliani, 1999a : 394).

Une affirmation identitaire plurielle

À diverses reprises dans les discours, ont surgi d'autres réponses identitaires élaborées par les élèves issus de la migration maghrébine en lien avec les situations de communications et le contexte, dans et hors de l'école. Ces différentes figures identitaires permettent alors d'envisager désormais une affirmation identitaire plurielle contribuant ainsi, d'une part, à faire éclater les cadres théoriques traditionnels en usage d'une identité réduite à une seule et unique appartenance et, d'autre part, à contraindre l'institution scolaire à s'interroger sur la formation linguistique et culturelle qu'elle propose dans un environnement plurilingue et pluriculturel.

- Première figure identitaire : « Comme un(e) Arabe »

L'emploi du mot « Arabe » pour s'auto-désigner est la toute première figure identitaire qui s'est dégagée des discours des jeunes enquêtés. Ce sont en ces termes que les jeunes sujets se sont pour la plupart présentés lorsqu'il s'est agi de leur demander quelles figures identitaires ils mettaient en avant à l'école. Cette figure identitaire, on vient de le voir, est apparue essentiellement, et au départ, comme le produit de l'assignation identitaire sociale dont on a vu que son stigmate était, et est renversé, à la longue, par les sujets au profit d'une réappropriation positive du lexème. En effet, bien qu'il soit difficile de faire la part des choses entre une expression identitaire assumée par les jeunes et celle produite par l'environnement discursif dominant (Laroussi, 2000), Y-00 n'est pas le seul à réinvestir affectivement le terme « Arabe » pour définir la manière dont il aimerait que les gens le perçoivent (322/Y-00); un autre jeune garçon s'y réfère, de même que deux jeunes filles :

Enq : tu veux qu'on parle de toi comment? comme un Français?
comme un Français d'origine arabe?

S-00 : **comme un Arabe**

EntEl – EntS00.

Ces différentes figures identitaires permettent alors d'envisager désormais une affirmation identitaire plurielle contribuant ainsi, d'une part, à faire éclater les cadres théoriques traditionnels en usage d'une identité réduite à une seule et unique appartenance et, d'autre part, à contraindre l'institution scolaire à s'interroger sur la formation linguistique et culturelle qu'elle propose dans un environnement plurilingue et pluriculturel.

Enq : oui, et les gens quand tu les croises dans la rue, tu as l'impression qu'ils te voient comment? comme une Française? comme une Marocaine?

K-01 : **comme une Maroc- comme une Arabe**

EntEl – EntK01.

Enq : oui, d'accord, et tu veux qu'on parle de toi comment? comme une Française? comme une Arabe?

M-01 : comme **une Arabe vivant en France**

(..)

Enq : pourtant tu es née en France

M-01 : oui en fait moi, pourtant, **je croyais que j'étais Française au début** et j'y croyais plus, et puis maintenant j'ai grandi, à huit ans **ils m'ont expliqué que j'étais Arabe**

EntEl – EntM01.

Se dire « Arabe », pour S-00, tend vers un discours de solidarité envers le groupe dont il perçoit, y compris à l'école, la dépréciation sociale. Sa revendication d'appartenance à la communauté arabe laisse même supposer une sur-affirmation identitaire qui vise à compenser les jugements portés par ses camarades sur ses conduites langagières en arabe. S-00 déclare une identité en réaction aux reproches de ses camarades de ne pas parler correctement la langue arabe. Privé d'une certaine reconnaissance au sein du groupe de référence auquel il aimerait appartenir, S-00 n'en nourrit pas moins un discours de solidarité sur et envers ce dernier. Se forger une identité minoritaire, face aux dévalorisations dont les enfants issus des familles migrantes maghrébines ont été victimes, témoigne ainsi du fait « [qu']ils ont pris acte de ce que la société les maintient dans leur singularité, mais ils prennent aussi les différentialistes à leur propre piège en sur-affirmant, plus ou moins agressivement, leur différence » (Laroussi, 2000 : 315).

À la suite de Dabène et Billiez (1988), on peut supposer que ce sont les expériences de racisme ordinaire, rapportées par l'ensemble des sujets et en particulier les garçons, qui contribuent à structurer et à entretenir cette figure identitaire. Même si les sujets de l'enquête ont d'une certaine manière banalisé et intériorisé, dans leurs discours, ce genre d'expériences, ces dernières ont nécessairement orienté leur processus de construction identitaire. Ainsi, le mot « Arabe » ne semble plus alors n'avoir qu'un rapport purement nominaliste avec ceux qu'il désigne habituellement (Melliani, 1999a)⁹. En conséquence, « la revendication de l'arabité ne renvoie pas forcément à un contenu identitaire reposant sur des pratiques linguistiques concrètes, mais exprime surtout un recours, souvent ultime, contre leur mise à l'écart.

9. Selon Fabienne Melliani (1999a : 396), se produisent ainsi « un glissement de sens et un retour de l'ethnie non plus comme origine [...] mais comme production d'identités antagoniques » qui pourrait intégrer des jeunes d'origine différente. Ce commentaire est alors à rapprocher de ce que Pierre Achard et al. (1992) ont constaté dans leur article intitulé *Quand des enfants migrants se traitent d'« arabe » dans une classe primaire*.

Se dire « Arabe » représente pour eux, un acte volontaire de revendication d'une identité, fut-elle de circonstance » (Laroussi, 2000 : 316).

Dans le propos des fillettes, le premier exemple dévoile explicitement la construction interactive de l'identité dans et par le discours, car face à l'adulte, et en reprenant l'identification que lui propose cette dernière, K-01, d'abord portée à s'auto-désigner par ce renvoi au pays d'origine de ses parents, le Maroc, se ravise et finit par renvoyer à l'hyperonyme « Arabe ». Le passage d'une appartenance fondée sur une communauté spécifique à une appartenance plus globalisante renvoie à la dialectique du « Eux face à Nous » que nous avons déjà exposée. Le témoignage de M-01 est, lui, révélateur de la manière dont cette dernière est amenée à se dire « Arabe », à la suite d'une hétéro-assignation identitaire familiale (« ils m'ont expliqué que j'étais Arabe ») qui se pose en opposition avec le sentiment premier de la fillette (« je croyais que j'étais Française »). Ce sont les figures masculines de son entourage, son père et ses frères, qui lui ont attribué son arabité, lorsqu'elle a, semble-t-il, été en mesure de concevoir ce que cela impliquait (« et puis j'ai grandi à huit ans ») :

Enq : qui t'a expliqué que tu étais Arabe?

M-01 : **mes frères et mon père**

Enq : et qu'est-ce qu'ils t'ont dit?

M-01 : mon père, il m'a dit même si tu es Arabe, il faut jamais détester le Français, et puis **j'étais contente quand il m'a dit que j'étais Arabe parce que mes copines étaient Arabes et moi je pensais que j'étais Française** oui oui

EntEl – EntM01.

Cette hétéro-assignation, qui aurait pu être ressentie douloureusement, est au contraire vécue dans la joie (« j'étais contente ») car elle permet à M-01 d'investir (et de s'inscrire dans) une identité commune à son groupe de pairs (« mes copines étaient Arabes »), qu'elle semblait ne pas pleinement partager tant qu'elle « se croyait Française ». Cette appartenance est au final complètement intériorisée par la fillette car lorsqu'on lui demande comment elle se définirait aujourd'hui, elle répond :

M-01 : un peu plus Maroc- **un peu plus Arabe que Française**

EntEl – EntM01.

Toutefois, en faisant mention de la dimension française et en apportant ci-dessus la précision du lieu de résidence à cette première figure identitaire, M-01 présente son arabité sous l'angle de la transplantation; elle est « une Arabe vivant en France ». La conséquence de cette spécificité fait alors émerger une deuxième figure identitaire déclarée par l'ensemble des jeunes enquêtés.

- Deuxième figure identitaire : « Je suis d'origine algérienne Français »

C'est à deux garçons que l'on doit cette formulation qui résume la seconde figure identitaire qui est apparue dans les discours des sujets de l'enquête. Ce qui frappe de prime abord, c'est la manière dont H-01 et N-00 mobilisent dans l'expression les

références identitaires dont ils disposent en insistant d'abord sur leurs origines maghrébines, ajoutant seulement dans un second mouvement la dimension française :

H-01 : **je suis d'origine algérienne Français**

EntEl – EntH01.

N-00 : [je dirais] **d'origine algérienne (..) je suis d'origine algérienne Français**

Enq : c'est important pour toi de dire que tu es d'origine algérienne Français?

N-00 : oui **ça fait partie de moi** quoi, **de ma carte d'identité**

Enq : oui

N-00 : **ça dit d'où je suis**

EntEl – EntN00.

L'affirmation des origines est ainsi d'abord expliquée comme étant une composante identitaire majeure relevant de l'être du sujet (« ça fait partie de moi »). Ensuite, et ce sont les propos de Y-00 qui le montrent, elle permet d'investir (voire de s'amarrer à) l'ancrage identitaire familial que représente la filiation parentale :

Y-00 : je pourrais dire **je suis d'origine algérienne**

Enq : oui

Y-00 : **mes parents aussi sont Algériens ça fait que je suis d'origine algérienne**

EntEl – EntY00.

Cet attachement aux origines participe pleinement à la structuration identitaire du sujet comme en témoignent les dires de A-01, lorsqu'on lui demande si elle évoque fréquemment à l'école ses origines algériennes :

A-01 : des fois j'en parle avec les copines, quand même **c'est vrai que être d'origine algérienne c'est aussi quelque chose de très important**, et puis voilà

Enq : oui c'est important pour toi ou pour les autres?

A-01 : **pour moi, parce que les autres ils ont déjà leur origine**, alors voilà

EntEl – EntA01.

Au final se dessine une identité spécifique qui se démarque de celles des parents, comme l'indique le connecteur d'opposition dans le discours de Y-00 et dont les sujets se servent pour marquer leur différence :

Y-00 : **je suis né Français (..) mais mes parents ils sont Arabes**

Enq : oui comme tu es Français d'origine arabe, est-ce qu'il y a quelque chose qui te différencie d'un Français et qui te différencie d'un Arabe? est-ce que tu vois une différence? est-ce qu'il y a une différence entre toi et un Arabe?

Y-00 : oui

Enq : quelle est cette différence?

Y-00 : ils sont nés dans le pays arabe, et si tu leur dis « t'es de quelle origine, t'es de quelle nationalité » ça va être bizarre parce que lui il va te dire « nationalité algérienne, origine algérienne » alors que moi, si il me demande **je dirais « nationalité française et d'origine algérienne »**

EntEl – EntY00.

Cette dernière expression employée par Y-00 coordonne (« et ») les deux références identitaires sans pour autant les situer sur le même plan en mentionnant d'un côté une appartenance nationale en termes législatifs, et de l'autre un ancrage familial en termes patrimoniaux. Mise en perspective avec la formulation première de H-01 et de N-00, elle préfigure alors la troisième et dernière figure identitaire toujours explicitement élaborée dans et par les discours des jeunes enquêtés.

- Troisième figure identitaire : « **Je suis Français-Tunisien** »¹⁰

C'est l'expression de Mo-01 qui résume le mieux cette dernière figure, car le syntagme a été prononcé dans une seule continuité, que nous avons visualisée graphiquement par un signe typographique matérialisant habituellement la liaison entre éléments. La non-troncation du premier terme semble confirmer d'une part, l'intégrité de l'appartenance française qui se donnait déjà à voir comme composante incontournable de la figure identitaire précédente. Et d'autre part, elle tend vers la recherche d'un équilibre entre la perception que le sujet a de lui-même et les rôles et/ou statuts que lui attribue la société (Lüdi et Py, 1995).

Cette formulation met ainsi en évidence une identité construite et ressentie autour d'appartenances multiples qui relie explicitement les différents univers sociaux et culturels auxquels les sujets disent appartenir, alternativement et/ou conjointement, comme essaie de l'expliquer Ar-00 :

Ar-00 : [je suis] **un Français et un Arabe**

Ar-00 : **un Français d'origine arabe**

Ar-00 : ça veut dire que je suis Arabe non que je suis Français d'origine arabe, **ça veut dire que je suis né en France**

Ar-00 : **mais je suis Algérien**

EntEl – EntAr00.

Une dernière affirmation de N-00 permet de repousser les conclusions de nombreux travaux sur l'identité des jeunes issus des migrations qui tendent à présenter leur construction identitaire sur le *seul* mode du conflit (Malewska-Peyre, 1982, 1990; Taboada-Leonetti, 1990) :

10. On retrouve une formulation identique chez D-01 sous la forme « Français(e)-Algérien(ne) » (248/D-01). Et légèrement modifiée chez K-01, « Marocaine-Française » (286/K-01). L'inversion entre les deux termes chez cette dernière est peut-être à rapprocher de l'analyse effectuée par Fabienne Melliani (1999) et Fouad Laroussi (2000) dans leurs travaux sur « les Maghrébins-Francos ».

Enq : comment tu veux qu'on parle de toi? qu'on te présente comme un Français? comme un Arabe? comme un Français d'origine arabe?

N-00 : je suis un Français d'origine arabe parce que je suis Français d'origine arabe

Enq : oui

N-00 : parce que **j'ai pas envie qu'on me dise il est Français ou pur Français ou pur Arabe** (..)

EntEl – EntN00.

Tout concourt, au contraire, à décrire une identité qui s'organise dans une entité qui n'est pas rigide et donnée une fois pour toutes, et qui se (re)compose de l'ensemble des éléments qui la façonnent, créant un nouvel espace identitaire sans limites qui permet d'exprimer au mieux les appartenances multiples, dans une logique semble-t-il identique à celle qui conduit les jeunes à perturber les frontières entre langues lorsqu'il s'agit d'étudier les contacts de langues en contexte (post)migratoire. Et tout comme l'individu bilingue peut jouer, selon les situations de communication, avec les différentes composantes de son répertoire verbal, l'individu bi-/pluriculturel fait de même avec ses différentes figures identitaires, à partir du moment où il s'est identifié comme bi-/pluriculturel. Il les agence selon une gestion pragmatique des appartenances. Celle-ci conduit Mo-01, par exemple, à se dire tantôt Tunisien en Tunisie, tantôt Français en France, et/ou à être perçu comme Français-Tunisien selon les contextes :

Mo-01 : les Tunisiens je veux qu'ils me prennent pour un Tunisien, et les Français je veux qu'ils me prennent pour un Français

Enq : pourquoi?

Mo-01 : je sais pas **je veux que tout le monde m'apprécie** (..) y en a qui me connaissent pas, y en a qui me connaissent pas, des fois ils me demandent l'heure, et des fois je sais pas comment dire, alors je leur dis en français, ils me font « toi tu es **Français-Tunisien** » **je fais « oui »**

EntEl – EntMo01.

Pour être à même de satisfaire « tout le monde », Mo-01 s'inscrit par-delà les frontières de la nationalité, de l'ethnicité et/ou du langage (Lamarre et Dagenais, 2004) : il « [s']affirme pluriel » (Coste, 2003 : 101).

Les trois figures identitaires ainsi mobilisées successivement et/ou (parfois) conjointement dans les discours des sujets enquêtés conduisent en conséquence à épouser l'idée selon laquelle les sujets enquêtés utilisent la variabilité des ressources à leur disposition, notamment dans les différentes langues en contact, pour exprimer un ensemble d'appartenances identitaires différentes (Milroy, 1987; Lüdi, 1995). On peut donc s'attendre à ce que de nouvelles figures reflètent les identités nouvelles des migrantes et des migrants sans que les anciennes ne s'effacent complètement (Lüdi, 1995). La pluralité identitaire de ces « Français-Maghrébins » apparaît alors comme le pendant de leur pluralité linguistique. Ils construisent leur identité à travers et par

les systèmes linguistiques dans lesquels ils sont socialisés. En ce sens, leur construction identitaire est constamment soumise à un processus de contrôle, de vérification, d'ajustement, de reconstruction, en fonction d'un environnement sociolinguistique lui-même en mouvement.

Conclusion

Replacés dans le cadre de l'examen du rapport de l'instance éducative aux identités plurielles des enfants issus de la communauté migrante maghrébine, et de la contribution de celle-là au processus de construction identitaire de ces derniers, il convient alors en conclusion de s'interroger sur la façon de composer, dans la pratique éducative, avec la réalité plurielle et hétérogène de la salle de classe pour aider ces élèves en particulier, et d'une manière générale tous les élèves, à se construire identitairement dans une société pluraliste.

L'examen de la situation sociolinguistique des enfants issus de familles migrantes maghrébines en France, ainsi que celui de l'enseignement des langues à l'école, et particulièrement celui de la langue arabe, indiquent en effet qu'il convient d'adopter une vision émique des contacts de langues et de cultures issus des mouvements migratoires à l'école qui n'isole ni les enseignements langagiers ni certains élèves auxquels ils s'adressent, et qui articule les macro et micro contextes d'acquisition et d'utilisation des langues. Poser l'école comme le lieu aujourd'hui d'une approche plurielle et globale des langues et de la diversité des cultures, et penser les dimensions linguistiques et culturelles de la migration comme parties constitutives du multilinguisme et du multiculturalisme « ordinaires » de nos sociétés contemporaines constituent une des pistes actuelles de la recherche francophone.

Ce double mouvement repose sur une approche didactique fondée sur un modèle « intégratif » (Roulet, 1980), qui favorise le développement de compétences langagières plurilingues et pluriculturelles (Coste, Moore, Zarate, 1997), en relation avec l'ensemble des pratiques langagières, attitudes et représentations des acteurs de la salle de classe et qui utilise le potentiel d'apprentissage que représentent le recours aux hétérogénéités des apprenantes et des apprenants, à l'objet à étudier (le langage et les langues, langue de scolarisation, langues étrangères et langues d'origine), ainsi que la combinaison de celui-ci à un mode d'appréhension réflexif, dans la perspective de construire et consolider des stratégies de passages interlinguistiques. Dégager la cohérence des apprentissages pour développer une vision translinguistique de l'enseignement/apprentissage apparaît comme une voie permettant la mise en place d'une formule curriculaire susceptible d'embrasser le plurilinguisme et le multiculturalisme de nos sociétés contemporaines, tout en soutenant les appartenances linguistiques, culturelles et identitaires des jeunes issus des migrations pour qu'ils ne subissent plus la dévalorisation de la part d'identité linguistique et culturelle qui les rattache à leurs origines familiales.

Références bibliographiques

- ACHARD, P., VARRO, G., LEIMDORFER, F. et POUDER, M.-C. (1992). Quand des enfants migrants se traitent d'« arabe » dans une classe primaire, dans *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 8, n° 2, Université de Poitiers, CNRS, pp. 191-209.
- ALLEMANN-GHIONDA, C. (dir.) (1997). Éducation, diversité culturelle, plurilinguisme, dans Allemann-Ghionda, C. (dir.), *Multikultur und bildung in Europa – Multiculture et éducation en Europe*. Berne : Peter Lang, 1^{re} édition 1994, pp. 36-48.
- BAKHTINE, M. (1977). *Le Marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Éditions de Minuit.
- BERQUE, J. (1985). *L'immigration à l'école de la République – Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : La Documentation française.
- BILLIEZ, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité, dans *Revue Européenne des Migrations internationales*, vol. 1, n°2, Université de Poitiers, CNRS, pp. 95-104.
- BILLIEZ, J. et SABATIER, C. (1999). ...Mais combien y-a de langues dans le monde?, dans *Babylonia*, n° 2, Fondazione Lingue e Culture, Comano, pp. 20-23.
- BILLIEZ, J. (2002). De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours socio-didactique, dans *Ville-École-Intégration Enjeux*, n°130. Paris : CNDP, pp. 87-101.
- BLANC-CHALEARD, M.-C. (2001). *Histoire de l'immigration*. Paris : Éditions La Découverte.
- BLANCHET, A. (1991). *Dire et faire dire : l'entretien*. Paris : A. Colin.
- BLANCHET, A. et GOTMAN, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université.
- BOULOT, S. et BOYZON-FRADET, D. (1987). Un siècle de réglementation à l'école, dans Vermès, G. et Boutet, J., *France, Pays multilingue, Tome 1 : Les langues en France, un enjeu historique et social*. Paris : L'Harmattan, pp 163-185.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- CAMBRA Giné (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- CAMILLERI, C. et al. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF
- CAMILLERI, C. (1997). Enjeux, mécanismes et stratégies identitaires dans des contextes pluriculturels, dans Allemann-Ghionda, C. (dir.), *Multikultur und bildung in Europa – Multiculture et éducation en Europe*, Berne : Peter Lang, 1^{ère} édition 1994, pp. 199-206.

- CAMILLERI, C. (1998). Les stratégies identitaires des immigrés, in Ruano-Bordalan, J.-C. (coord.), *L'identité. L'individu. Le groupe. La société*, Auxerre : Sciences Humaines Éditions, pp. 253-257.
- CANDELIER, M. (dir.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- CALVET, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- COSTE, D. (2003). Enjeux et défis pour une éducation plurilingue, dans Actes du XII^e Congrès latino-américain des professeurs de français, SEDIFRALE XII, *Mondialisation et humanisme – Les enjeux du français*, Rio de Janeiro, Brésil, Juin 2001, Tome 1 : Les politiques linguistiques. Rio de Janeiro : APFERJ, pp. 101-104.
- COSTE, D., MOORE, D. et ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle – Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- DABÈNE, L. (1989). Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française, Introduction, dans *LIDIL* n° 2, Grenoble : PUG, pp. 3-16.
- DABÈNE, L. et BILLIEZ, J. (1984). Recherches sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration, première partie du rapport *Aspects sociolinguistiques et didactiques du phénomène migratoire en France*. Grenoble : CDL – Lidilem.
- DABÈNE, L. et BILLIEZ, J. et al. (1988). *L'insertion des jeunes issus de l'immigration algérienne : aspects sociolinguistiques, discursifs et socio-politiques*. Grenoble : Université Stendhal-Grenoble 3.
- DAGENAIS, D. (2000). La représentation des rôles dans une étude de collaboration interinstitutionnelle, dans *Revue des Sciences de l'Education*, vol. XXVI, n° 2, pp. 415-438.
- GOFFMANN, E. (1975). *Stigmates, Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Éditions de Minuit.
- GUMPERZ, J.J. (1982a). *Communication, Language and Social identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. J. (1982b). *Discourse strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. J. (1989a). *Engager la conversation*. Paris : Édition de Minuit.
- GUMPERZ, J. J. (1989b). *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan.
- HAMERS, J. et BLANC, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.

- HOHL, J. et NORMAND, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires, *Revue française de Pédagogie*, 117, pp. 39-52.
- LAMARRE, P. et DAGENAIS, D. (2004). Language Practices of Trilingual Youth in Two Canadian Cities, dans Hoffmann, C. and Ytsma, J., *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon : Multilingual Matters, pp. 53-74.
- LABOV, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Éditions de Minuit (édition originale 1972, University of Pennsylvania Press).
- LAROUSSI, F. (2000). Intégration ou assimilation? Les comportements langagiers des « Maghrébins-Francos » dans la banlieue rouennaise, dans Calvet, L.-J. et Moussirou-Mouyama, A. (ed.), *Le plurilinguisme urbain*. Paris : Institut de la Francophonie, Didier Erudition, pp. 309-321.
- LECLERC-OLIVE, M. (1997). Jeunes d'origine maghrébine : entre frustration et reconnaissance, dans *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 13, n° 2, Université de Poitiers, MIGRINTER-CNRS, pp. 95-116.
- LORCERIE, F. (1995). Scolarisation des enfants d'immigrés – état des lieux et état des questions en France, dans *Confluences Méditerranée*, n° 14, Paris, L'Harmattan, pp. 25-60.
- LÜDI, G. et PY, B. (1995). *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne : L'Age d'Homme.
- LÜDI, G. (1995). L'identité linguistique des migrants en question : perdre, maintenir, changer, dans Lüdi, G. et Py, B., *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne : L'Age d'Homme, pp. 203-292.
- MAALOUF, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- MALEWSKA-PEYRE, H. (1982). *Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés*. Paris : La Documentation Française.
- MALEWSKA-PEYRE, H. (1990). Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires dans Camilleri, C. et al., *Stratégies identitaires*. Paris : PUF, pp. 111-141.
- MANÇO, A. (1999). *Intégration et identités. Stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration*, Bruxelles, De Boeck Université.
- MEAD, G. (1963). *L'Esprit, le Soi et la Société*, traduction française. Paris : PUF.
- MELLIANI, F. (1999a). *Immigrés ici, immigrés là-bas – Comportements langagiers et processus identitaires : le cas de jeunes issus de l'immigration maghrébine en banlieue rouennaise*, Thèse de doctorat, Rouen, Université de Rouen UPRES-A CNRS 6065 DYALANG.

- MELLIANI, F. (1999b). Le métissage langagier comme lieu d'affirmation identitaire. Le cas de jeunes issus de l'immigration maghrébine en banlieue rouennaise, dans *LIDIL* n° 19, coordonné par Billiez, J., Grenoble, Lidilem – Université Stendhal Grenoble 3, pp. 59-77.
- MILROY, L. (1987). *Language and Social Networks*, Oxford, Blackwell, 2^{ème} édition.
- Pavlenko, A. et Blackledge, A. (ed.) (2004), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, Clevedon, Multilingual Matters.
- SABATIER, C. (2004). *Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France*. Thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble 3, 2 volumes.
- SABATIER, C. (2005). *Les passeurs de frontières*, dans *Hommages à Daniel Coste*, ENS Editions, pp. 183-194.
- SKUTNABB-KANGAS, T. et CUMMINS, J. (ed.) (1988). *Minority Education – From Shame to Struggle*. Clevedon : Multilingual Matters.
- TABOADA-LEONETTI, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue, dans Camilleri, C. et al., *Stratégies identitaires*. Paris : PUF, pp. 43-83.
- TARDIF, C. (1993). L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires : Perceptions et croyances d'enseignants. *The Canadian Modern Language Review*, 49, 4.
- WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*, Paris, A.Colin.
- ZIROTTI, J.P. (1987). L'école face aux jeunes issus de l'immigration, dans Vermès, G. et Boutet, J., *France, Pays multilingue, Tome 1 : Les langues en France, un enjeu historique et social*. Paris : L'Harmattan, pp 189-204.

Construction identitaire et éducation théâtrale dans un contexte rural franco-ontarien¹

Mariette THÉBERGE

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

Cette étude vise à repérer les éléments d'éducation théâtrale qui favorisent la construction identitaire dans le contexte d'une école secondaire de langue française de l'Ontario située en milieu rural. Elle porte plus particulièrement sur ce qui motive des adolescentes et des adolescents à suivre des cours d'arts et sur l'apport de la formation théâtrale à leur développement personnel. Elle repose à la fois sur la définition d'identité de Mucchielli (1986) et sur la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985; 2002). L'analyse du contenu d'entrevues réalisées auprès d'élèves fait ressortir la façon dont cette formation répond à leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance. Ces témoignages permettent également de constater l'importance du rôle des enseignantes et des enseignants et de la communauté dans la construction identitaire à l'adolescence.

1. Ce projet de recherche a été réalisé grâce à l'appui financier de la Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

ABSTRACT

Identity Construction and Theatre Arts Education in a Rural Franco-Ontarian Context

Mariette THÉBERGE
University of Ottawa, Ontario, Canada

This study aims to identify the elements of theatre arts education that promotes identity building in the context of a rural French language secondary school in Ontario. More specifically, it is about what motivates adolescents to take arts courses and about how theatre training affects their personal development. It is based both on Mucchielli's definition of identity (1986) and on the theory of self-determination. (Deci and Ryan, 1985; 2002). The analysis of interviews with students shows how this training meets their needs for autonomy, competence and a sense of belonging. These testimonials also reveal the importance of the role of teachers and the community in the construction of an adolescent's identity.

RESUMEN

Construcción identitaria y educación teatral en un contexto rural franco-ontariano

Mariette THÉBERGE
Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Este estudio trata de identificar los elementos de la educación teatral que favorecen la construcción identitaria en el contexto de una escuela secundaria de lengua francesa en Ontario situada en un medio rural. Trata específicamente de lo que motiva a los adolescentes a asistir a los cursos de arte y sobre la contribución de la formación teatral al desarrollo personal. Se funda en la definición de identidad de Mucchielli (1986) y en la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; 2002). El análisis del contenido de las entrevistas realizadas entre los alumnos resalta la manera en que dicha formación satisface su necesidad de autonomía, desarrollo de aptitudes y de pertenencia. Los testimonios permiten asimismo constatar la importancia del rol de los maestros y de la comunidad en la construcción identitaria durante la adolescencia.

Introduction

La contribution de l'éducation artistique au rôle socioculturel de l'école est de plus en plus reconnue (Gallagher et Booth, 2003; Kerlan, 2004; Lismonde, 2002; Lowe, 2002, 2003; Simard, 2004). Comme le souligne Iwai (2002) dans une synthèse sur la mise en œuvre de programmes d'éducation artistique dans divers pays, l'enseignement et l'apprentissage de disciplines artistiques contribuent à favoriser une meilleure confiance en soi et incitent à avoir des relations plus harmonieuses avec des pairs. Que ce soit par des activités d'art dramatique/théâtre, d'arts visuels, de danse ou de musique, l'éducation artistique permet, d'une part, l'affirmation de soi et, d'autre part, la confrontation à des idées nouvelles. Elle encourage également l'autonomie, la tolérance et le sentiment d'appartenance à une culture (Théberge, 2005). Les recherches actuelles qui examinent en profondeur l'apport de l'éducation artistique décèlent même, chez les élèves en difficulté, les effets positifs qu'ont les stratégies utilisées en arts sur l'assiduité et la réussite dans diverses matières dont le français et les mathématiques (Upitis *et al.*, 2001).

Dans le contexte des écoles secondaires de l'Ontario, s'intéresser à l'éducation artistique revêt d'autant plus d'importance qu'on note actuellement une baisse dans le nombre de cours d'arts offerts depuis l'abolition d'une année de scolarité au secondaire (*People for education*, 2004).

Dans le contexte des écoles secondaires de l'Ontario, s'intéresser à l'éducation artistique revêt d'autant plus d'importance qu'on note actuellement une baisse dans le nombre de cours d'arts offerts depuis l'abolition d'une année de scolarité au secondaire (*People for education*, 2004). Pour les francophones de cette province, cette baisse risque d'avoir des répercussions sur la diffusion culturelle, puisque c'est à la suite de la formation artistique reçue au secondaire que la majorité des professionnels du milieu artistique franco-ontarien ont pris la décision de poursuivre une carrière dans le domaine (Haentjens et Chagnon-Lampron, 2004; Théâtre Action, 2003). Compte tenu de la situation, la présente recherche vise à repérer les éléments d'éducation artistique – plus précisément d'éducation théâtrale – qui favorisent la construction identitaire chez des élèves du secondaire âgés entre quatorze et dix-sept ans qui habitent en contexte rural franco-ontarien. Elle porte plus particulièrement sur les motivations qui incitent ces jeunes à suivre des cours d'arts et sur l'apport de la formation théâtrale à leur développement personnel.

L'article comprend trois parties. La première précise les assises théoriques tirées de la définition d'identité de Mucchielli (1986) ainsi que de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985; 2002). La deuxième décrit la méthodologie et la troisième permet de discuter de résultats d'une analyse dans laquelle le point de vue des élèves interviewés est pris en compte.

Cadre théorique

Selon Mucchielli (1986, p. 14), l'identité de la personne est constituée de « noyaux identitaires », c'est-à-dire de « systèmes de perception, d'évaluation, de résonance affective et d'expression comportementale ». Ces noyaux identitaires peuvent être qualifiés de « culturel, groupal et individuel » et laissent des « traces psychiques » conçues « comme un ensemble de principes psychologiques, de modèles de référé-

rence et de représentations imaginaires » (*Ibid.*, p. 29-31). Cette conception identitaire relève donc « de la possibilité d'identification que la personne a dans la société où elle vit, dans le contexte de groupes qu'elle côtoie et sur le plan de l'expérience individuelle. » (Théberge, 1998).

Cette définition tient également compte du fait qu'il ne s'agit plus de nos jours d'avoir une conception isomorphe de l'identité, mais de comprendre la complexité de la mouvance actuelle et d'accepter qu'il est même possible d'en arriver à une définition plurielle de sa propre identité (Théberge, 2006). La diversité culturelle qui s'observe de plus en plus dans nos milieux scolaires et dans la société exige une remise en question parfois fondamentale de la manière de voir et de penser les interrelations. Elle nécessite également une compréhension des changements de valeurs survenus au cours du dernier siècle ainsi que des répercussions que ceux-ci ont eues sur le quotidien tant sur le plan personnel que professionnel (Hall, 1992; Harvey, 1989; Laclau, 1990). C'est pourquoi il importe que la personne s'assure de trouver le fil conducteur des différentes expériences qu'elle vit et crée ainsi un sens de cohérence et d'unité dans son évolution (Bruner, 1991).

Mucchielli (1986) soutient que l'identité ne peut exister que s'il y a sentiment d'identité au sens que lui donne Erikson (1978) et qu'elle repose sur un ensemble de sentiments : sentiment de son être matériel, d'unité et de cohérence, de continuité temporelle, d'appartenance, de différence, de valeur, d'autonomie, de confiance, d'existence. Liés les uns aux autres, les différents sentiments forment un système et peuvent engendrer un « sentiment optimal de l'identité » (Mucchielli, 1986, p. 63) caractérisé par un bien-être psychosocial qui accentue le sentiment de confiance et d'existence.

Quant à la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985; 2002; Ryan et Deci, 2000), elle place la motivation sur une échelle continue en considérant les éléments d'amotivation, de motivation extrinsèque et de motivation intrinsèque de la personne. Elle reconnaît aussi chez l'être humain la prédominance de trois besoins fondamentaux : l'autonomie, la compétence et l'appartenance. Adaptée au contexte linguistique minoritaire, cette conception implique la nécessité de permettre « à la personne de se construire une identité qui lui est propre, et en même temps favorise le développement d'un sentiment de représentation et d'appartenance à sa communauté » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 51).

L'amalgame de ces assises théoriques est conçu de manière complémentaire dans la présente étude. Chez Mucchielli (1986), le sentiment d'appartenance découle d'un processus d'intégration des valeurs sociales tandis que le sentiment d'autonomie correspond à la nécessité d'affirmer son identité par rapport au groupe et est mis en relation avec les sentiments de différence et de valeur. Ces deux conceptions font donc état de la possibilité de superposition consciente du regard de l'autre sur soi, ce qui permet de réfléchir au sens que la personne accorde aux expériences vécues ainsi qu'aux liens sous-jacents aux changements survenus dans l'évolution identitaire.

Mucchielli (1986) soutient que l'identité ne peut exister que s'il y a sentiment d'identité au sens que lui donne Erikson (1978) et qu'elle repose sur un ensemble de sentiments : sentiment de son être matériel, d'unité et de cohérence, de continuité temporelle, d'appartenance, de différence, de valeur, d'autonomie, de confiance, d'existence.

Méthodologie

Partant du principe que l'on « peut comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir des significations » que donnent des participantes et des participants à une recherche (Potter, 1996 dans Savoie-Zajc, 2000, p. 174), la présente étude s'inscrit dans un courant qualitatif et interprétatif. Ce choix méthodologique conditionne la façon d'aborder la question de la construction identitaire ainsi que celle des motivations à suivre des cours en éducation théâtrale. Il permet également de tenir compte de la façon dont des élèves âgés de quatorze à dix-sept ans vivent de telles expériences d'apprentissage dans le cadre de leur formation au secondaire. Dans cette partie, nous décrivons brièvement le contexte dans lequel s'est déroulée la recherche, puis nous donnons quelques précisions portant sur le nombre de participantes et de participants et la collecte de données.

Le contexte de la recherche

L'école où a eu lieu la collecte de données est située dans un village qui compte environ sept mille habitants. Ce contexte a été choisi parce qu'il peut alimenter la discussion sur la réalité de jeunes francophones qui habitent en milieu rural. Lorsque nous avons effectué les entrevues, l'école ne comptait que 328 élèves de la 9^e à la 12^e année, âgés de quatorze à dix-sept ans. À cause de ce nombre restreint d'élèves, l'art dramatique/théâtre est le seul cours d'éducation artistique du programme régulier que donne l'établissement. Par contre, les élèves qui le désirent peuvent suivre, après la classe, les cours d'une école d'arts mise sur pied par un des professeurs d'éducation artistique afin de répondre à la demande de formation dans diverses disciplines : danse, musique, arts visuels et théâtre/humour. Ils ont également la possibilité de suivre, dans la région, des cours particuliers portant sur différentes disciplines artistiques. Certains d'entre eux interprètent aussi des rôles dans la mégaproduction théâtrale intitulée *L'écho d'un peuple* qui regroupe plus d'une centaine de participantes et de participants des alentours et est présentée au public pendant l'été.

Les participantes et les participants

Lorsque nous avons procédé à la collecte des données, soixante-six élèves étaient inscrits à des cours d'art dramatique/théâtre. Trente-trois d'entre eux ont accepté de participer à des entrevues semi-dirigées. Le tableau ci-dessous présente pour chaque niveau scolaire du secondaire, le nombre et le sexe des élèves inscrits aux cours d'art dramatique/théâtre et des participantes et participants interviewés.

Tableau 1 : **Nombre d'élèves inscrits et sexe des participantes et participants**

Niveau des élèves	Nombre d'élèves inscrits	Nombre de participant(e)s
9 ^e année (14-15 ans)	31 élèves (13F, 18G)	11 élèves (4F, 7G)
10 ^e année (15-16 ans)	22 élèves (14F, 8G)	11 élèves (6F, 5G)
11 ^e année et 12 ^e année (16-17 ans)	11 élèves (9F, 2G) 2 élèves (1F, 1G)	9 élèves (9F) 2 élèves (1F, 1G)
	Nombre total d'élèves inscrits : 66 élèves (37F, 29G)	Nombre total de participant(e)s : 33 élèves (20F, 13G)

Comme l'indique ce tableau, onze des élèves du groupe de 9^e année ont accepté de participer et nous avons eu un nombre similaire d'élèves dans le groupe de 10^e année et celui de 11^e et 12^e années. C'est donc dire que nous avons recruté comme participantes et participants la moitié des élèves inscrits aux trois cours d'art dramatique/théâtre. Tous ces participants et participantes ont dit avoir fait de l'improvisation en 7^e et 8^e années et avoir reçu une formation de base en arts visuels et en musique à l'école élémentaire.

La collecte et l'analyse des données

Nous avons procédé à des entrevues individuelles semi-dirigées pendant les heures de cours d'art dramatique/théâtre. Elles ont eu lieu en quatre jours répartis sur deux semaines consécutives et ont duré entre dix et vingt-cinq minutes. Les participantes et les participants étaient invités 1) à parler de ce qui leur plaisait ou leur plaisait moins dans les cours d'art dramatique/théâtre; 2) à décrire ce que leur apportait la formation artistique; 3) à dire pourquoi ils conseilleraient à un ami de suivre ou non ces cours. Ils pouvaient également s'exprimer sur les cours d'arts qu'ils préféreraient suivre et relater une ou plusieurs expériences d'apprentissage artistique qu'ils avaient vécues. En tout temps, les élèves savaient qu'ils pouvaient refuser de répondre aux questions et se sont montrés à l'aise d'être enregistrés.

Une fois la collecte des données complétée, le contenu des entrevues a été retranscrit littéralement. Le corpus a ensuite fait l'objet d'une analyse en relation avec les concepts clés du cadre théorique tout en donnant la possibilité de laisser émerger des catégories à partir du contenu des entrevues.

Afin de respecter la confidentialité de ce qui avait été dit, nous avons attribué un code à chaque participante et participant. Ce code comprend une lettre qui représente l'école, deux chiffres qui font référence au niveau scolaire, deux autres chiffres qui indiquent l'ordre de classement des entrevues et, enfin, la lettre minuscule *d* pour signifier que les participantes et les participants sont inscrits en art dramatique/théâtre. Ainsi, le code *E0910d* correspond à la dixième entrevue (10) : celle d'un élève d'art dramatique/théâtre de neuvième année (09) dans une école donnée (E).

Présentation et discussion des résultats

L'analyse du contenu des entrevues comprend deux sections. La première met en évidence les motivations à suivre des cours d'art dramatique/théâtre. La deuxième fait état de l'apport que représente la formation théâtrale au développement personnel des participantes et des participants.

Les motivations à suivre des cours d'art dramatique/théâtre

La possibilité de s'exprimer, d'utiliser son imagination, de travailler en équipe sont des motivations qui incitent les élèves interviewés à suivre des cours optionnels. L'art dramatique/théâtre offre également des occasions de découvrir des facettes de sa propre personnalité et de celle des autres.

« ...Ça permet de t'exprimer pis de faire découvrir aux personnes un autre côté de toi. C'est pour ça que j'aime ça ». E0901d

Cette possibilité d'expression n'est pas toujours aussi évidente au secondaire, selon ce que rapportent les participantes et les participants. Lorsqu'ils les comparent à d'autres cours, les élèves déclarent clairement s'intéresser aux cours d'art dramatique/théâtre entre autres parce qu'ils peuvent y bouger et prendre conscience de leurs mouvements.

« Art dramatique est différent. Moins de travail avec les papiers. Faire le travail avec le corps ». E0905d

« C'est différent parce que dans les autres cours... t'es assis, pis t'apprends, pis c'est des choses que tu ne te rappelleras pas dans deux ans. Quand tu fais de l'art dramatique, ce sont des choses qui te restent pas mal pour plus longtemps parce que s'il faut que tu joues d'une certaine manière, tu l'as appris il y a deux ans comment interagir avec d'autres personnes. Ça aide beaucoup avec le social aussi ». E1108d

Les contenus d'apprentissage répondent également à leur besoin d'autonomie.

« ... en art dramatique, faut que ce soit toi-même qui décides ce que tu veux faire, quel personnage tu veux jouer, quelle sorte de texte tu veux écrire... T'as des évaluations, ça t'as pas le choix, mais encore là tu peux changer. Si moi j'étais professeur de théâtre, je leur laisserais choisir leurs personnages... » E1005d

Pouvoir dire ce que l'on pense, donner ses idées, créer à partir de soi, participer à la prise de décision de ce qui est présenté, discuter et apprendre des autres constituent des éléments qui incitent à poursuivre une formation artistique et à suivre des cours optionnels en art dramatique/théâtre.

« ... j'aime les cours d'art dramatique parce que je ne passe pas ma journée assis à un pupitre, je ne suis pas très bonne à ça. Je suis une personne sociale, pis j'aime parler pis j'ai pas le droit de le faire. Pis quand j'arrive dans

Pouvoir dire ce que l'on pense, donner ses idées, créer à partir de soi, participer à la prise de décision de ce qui est présenté, discuter et apprendre des autres constituent des éléments qui incitent à poursuivre une formation artistique et à suivre des cours optionnels en art dramatique/théâtre.

un cours d'art dramatique, ben je peux parler, pis je peux être normale, pis je peux niaiser si je veux parce que c'est moi. C'est un cours pour apprendre à être soi-même ». E1106d

Les élèves connaissent leurs préférences dans leurs manières d'apprendre et en font part ouvertement dans les entrevues. On note dans leurs propos que l'écriture ou la lecture de textes peuvent être une raison qui ne les motive pas à s'inscrire à des cours d'art dramatique/théâtre. Dans le contexte de la présente étude, les trois exemples suivants permettent d'observer la difficulté qu'ont les élèves à accepter des tâches exigeant de lire ou d'écrire :

« Écrire le journal de bord... je ne sais pas pourquoi, mais j'aime pas ça ». E0903d

« ... je trouve ça long, apprendre des textes, c'est long... » E1005d

« Les évaluations écrites, c'est long pis c'est tout le temps la même sorte de travail... Toujours lire une pièce de théâtre, analyser les personnages, je suis sûre que tout le monde aime moins ça ». E1102d

Dans un autre ordre d'idées, une situation qui ne motive pas les élèves de 10^e année à choisir un cours optionnel en art dramatique/théâtre est celle du regroupement des élèves de ce niveau. D'une part, la classe de 10^e année se compose d'élèves qui ont choisi le cours par intérêt personnel et qui ont déjà suivi une formation en 9^e année. D'autre part, le groupe est également composé d'élèves qui s'y inscrivent pour obtenir le crédit obligatoire et qui n'ont pas reçu de formation dans cette discipline en 9^e année. Cette situation génère des difficultés lorsqu'il est question de travail d'équipe. Les témoignages recueillis soulignent le caractère problématique de la composition du groupe de ce niveau scolaire.

« La plupart du monde prennent le cours pour avoir le crédit parce qu'on a un crédit en art obligatoire. Eux autres, ils prennent juste le cours pour le faire. Moi, ça me tente de le faire, je veux apprendre ». E1004d

«... je "plane" aller travailler dans la construction, des choses comme ça plus physiques, pas comme être un acteur ou quelque chose comme ça... J'verrais pas pourquoi t'aurais besoin d'art dramatique si tu ne "planes" pas aller dans le futur dans quelque chose comme ça, comme être un acteur ». E1002d

Les élèves sont conscients des différences de motivation qui animent leurs camarades de classe. De plus, ceux qui choisissent de suivre des cours optionnels depuis plusieurs années affirment que l'enseignante ou l'enseignant joue un rôle important dans leur choix de poursuivre ou non une formation optionnelle en art dramatique/théâtre. Selon les participantes et les participants, ce rôle suppose la capacité de faire preuve d'humour et de faire vivre aux élèves des expériences qui rehaussent leur fierté.

« Il fait rire le monde souvent et il gère bien la classe quand le monde est là ».
E095d

« ... Pis y'est super gentil, super correct avec le monde. Y'est strict, mais pour les bonnes raisons ». E1003d

« Je ne verrais pas un autre prof de théâtre que lui. C'est lui que j'ai eu pendant tout le temps du secondaire que j'ai été ici. Quand je le rencontre dans un corridor, c'est pas le même prof qu'un autre... Je trouve qu'on est plus proches, parce que c'est lui qui nous a "coachés" tout le temps. Il connaît bien ses élèves, pis je le trouve encourageant avec le monde ». E1102d

La qualité du contact avec l'enseignant aide à mettre en valeur les apprentissages que les élèves font en art dramatique/théâtre. Cette relation contribue à accentuer leur sentiment d'appartenance au groupe tout en répondant au besoin de compétence de ceux qui désirent apprendre dans cette discipline artistique.

L'apport de la formation théâtrale

Lorsqu'ils parlent de l'apport de la formation théâtrale à leur développement personnel, les participants et les participantes constatent d'emblée qu'une meilleure connaissance de soi et des autres fait partie des apprentissages réalisés. Comme l'expriment les deux élèves suivants, cette formation leur a donné l'occasion de se libérer de leur timidité et d'aller vers les autres :

« Dans un cours d'art dramatique, on apprend à se "dégèner" pour sûr. J'ai vu des personnes rentrer dans un cours, pis ils n'étaient pas capables de parler devant la classe. Pis ils ont été capables à la fin de faire un spectacle...on apprend à faire confiance aux autres avec des exercices, en te "dégénant", tu commences à faire confiance aux autres... Pour faire un spectacle, il faut que tu fasses confiance à tes coéquipiers... T'apprends à faire confiance, pis c'est vraiment une expérience enrichissante ». E1106d

« C'est vraiment un cours pour sortir de ta bulle, t'aider à sortir pis à parler plus ». E0909d

Le fait d'improviser et d'interpréter différents personnages contribue à cette découverte de soi.

« Découvrir un autre côté de toi-même, d'après moi... Quand tu es sur scène, il faut que tu sortes une autre personnalité. Tu prends ton rôle pis t'oublies qui tu es vraiment ». E0907d

Cette connaissance accrue de soi par le jeu théâtral s'amalgame aussi explicitement dans les témoignages recueillis à la possibilité d'approfondir les relations humaines dans les équipes de travail, dans la classe et dans le monde en général.

La qualité du contact avec l'enseignant aide à mettre en valeur les apprentissages que les élèves font en art dramatique/théâtre. Cette relation contribue à accentuer leur sentiment d'appartenance au groupe tout en répondant au besoin de compétence de ceux qui désirent apprendre dans cette discipline artistique.

« ... c'est un cours où on apprend à travailler avec les autres. En éducation physique aussi, on apprend à travailler avec les autres, mais on travaille pas de manière à avoir de la communication entre nous autres. On peut se parler, on peut apprendre plus des autres. C'est plus un cours pour apprendre sur les autres, pis travailler avec les autres ». E0909d

Cela exige cependant de se prendre en main et de collaborer, puisque la responsabilité de réussir ne revient pas à une personne, mais à l'équipe entière. C'est par une meilleure connaissance de soi et une étroite communication que s'exerce le jeu théâtral et que prennent forme des productions théâtrales. Savoir intervenir quand certains membres de l'équipe travaillent moins bien fait partie des apprentissages à assumer, comme le souligne l'élève suivant :

« ... je suis une leader, je leur apprend à travailler... je leur dis : "Travaillez là, je ne veux pas faire tout le travail moi-même". On est tous des amis dans une classe. Ils ne vont pas me dire : "Je ne veux pas travailler", parce qu'on est des amis... ». E1107d

Puisque les élèves se côtoient parfois pendant des années dans les cours d'art dramatique/théâtre, ils y développent d'autant plus un sentiment d'appartenance qu'ils créent ensemble, discutent et partagent leurs émotions. La formation théâtrale peut contribuer à resserrer les liens qui les unissent tout au long de leur adolescence.

« ...Ça m'est arrivé de rencontrer des amis parce qu'on travaillait ensemble. J'ai choisi ce cours parce que t'apprends beaucoup comment te développer toi-même, pis comment développer ton estime de soi avec les autres... » E0909d

Essentiellement parlant, comme le souligne l'une des élèves :

« ...Ça te rapproche du monde... » E0904d

Les participantes et les participants apprécient les discussions qu'ils ont entre eux. Non seulement se sentent-ils responsables de créer des personnages et des scénarios, mais ils reconnaissent que pour en arriver à une production finale, il leur incombe de gérer à la fois les conflits qui émergent et leur propre énergie.

Selon Claes (2003, p. 20), les adolescentes et les adolescents sont souvent partagés entre le besoin de s'affirmer soi-même et celui de suivre les règles qu'établissent les pairs.

« L'expérience humaine s'appuie sur un curieux paradoxe : nous sommes à la fois des êtres sociaux, fondamentalement liés aux autres d'une multitude de manières, et des individualités singulières, puisque, ultimement, chacun se retrouve seul au monde. Le développement humain impose ainsi un double impératif : engager des relations avec autrui et participer à la vie collective, affirmer son individualité et se différencier des autres ».

Les activités en classe et les productions théâtrales offrent souvent à l'élève le choix de s'associer au groupe ou de s'en dissocier. Le choix à faire constitue, en soi, une situation d'apprentissage où l'élève exerce son autonomie.

Par ailleurs, les participantes et les participants qui suivent des cours optionnels depuis plusieurs années et qui touchent un contenu théâtral plus élaboré reconnaissent l'apport de la technique dans l'approfondissement de leur travail, ce qui répond à leur besoin de compétence. Par exemple, ils affirment que le travail du corps et celui de la mémorisation de textes font partie des tâches inhérentes à leur formation théâtrale. Si la communication interpersonnelle retient davantage l'attention des élèves de 9^e année comme apprentissage reconnu, l'ouverture sur un ensemble de textes et les exigences d'une interprétation raffinée de personnages sont plus évidentes dans les dires des élèves de 11^e et 12^e années.

De plus, les expériences vécues en art dramatique/théâtre peuvent aider à mieux accepter les différences individuelles pourvu que soient instaurés le dialogue et le respect dans la classe. Encore une fois dans ce processus de construction identitaire, les participantes et les participants soulignent le rôle clé de la personne qui enseigne. Étant donné que le cours exige de réfléchir sur sa manière d'être et d'exprimer ses émotions, l'enseignante ou l'enseignant doit agir de manière à ce que tous se sentent à l'aise d'affirmer leurs différences sans craindre une remise en question fondamentale. L'adolescente ou l'adolescent peut être fragile par moments et il est essentiel de faire preuve de doigté dans les interventions pour l'aider à s'exprimer, à s'affirmer et à réaliser qu'il existe d'autres points de vue que le sien.

Les participantes et les participants reconnaissent l'importance de cette affirmation de soi et de l'autonomie en relation avec le sentiment de différence dans le cadre de cours particuliers ou dans les expériences de productions communautaires. Par exemple, lorsque l'élève suivant parle de sa passion pour la danse et de sa participation à des compétitions, il ne peut s'empêcher de mentionner les normes sociales de son entourage :

« Premièrement, c'est quelque chose normalement que tu vois pas : un gars faire de la danse. Du hip-hop, y'a beaucoup de gars qui font du hip-hop... Moi, mon hip-hop c'est pas juste aller à un cours pis faire quelques "moves". Moi, je fais des compétitions, pis quand tu arrives à une compétition, c'est vraiment entraînant. La musique est vite pis je trouve que tu te présentes devant le monde, moi j'aime ça me présenter devant le monde. Quand tu montes sur l'estrade, pis tu sais que tu vas montrer quelque chose à l'audience, dans ton ventre tu te sens comme : "Moi, je fais ça!" Un genre d'affaire, je ne sais pas comment expliquer ça ». E0910d

Cet élève dit pratiquer une discipline artistique qui, dans son milieu, n'est pas encore facilement acceptée pour un homme, mais la danse lui inspire une telle passion qu'il parle avec fraîcheur de la fierté qu'il ressent lors de compétitions. Il s'approprie même le style de danse qu'il pratique en disant : « Moi, mon hip-hop... » et considère qu'il peut s'exprimer d'une façon unique dans cette discipline, qu'il peut être lui-même et que cela fait partie de lui. Il ajoute qu'il lui est possible de susciter

... les expériences
vécues en art drama-
tique/théâtre peuvent
aider à mieux accepter
les différences
individuelles pourvu
que soient instaurés le
dialogue et le respect
dans la classe.

de la fierté chez certains de ses camarades parce que c'est un style pratiqué par de nombreux garçons et donc accepté. Selon lui, cela ne serait pas la même chose dans d'autres types de danse, par exemple en ballet.

« Si j'arrivais à l'école pis je disais : " Je fais du ballet. " le monde rirait de moi. Mais si j'arrive à l'école pis je dis que je fais du hip-hop, le monde ils disent : " Ok, cool ". Ils sont fiers, ils sont : " Il fait du hip-hop, on veut voir ça " ».
E0910

Lorsqu'il parle de son avenir, cet élève dit vouloir devenir « docteur ou danseur professionnel ». S'il ne fait pas de la danse une profession, il songe à communiquer sa passion à ses enfants.

« Si vraiment je deviens à un moment donné, je deviens un adulte qui est assez occupé pis que c'est pas une profession, je vais probablement arrêter, pis je vais essayer de rentrer mes enfants là-dedans pour que eux ils voient ce que c'est ». E0910d

Dans la définition que propose Mucchielli (1986), les sentiments d'appartenance, de différence et de valeur ont des incidences sur les sentiments de cohérence et d'unité, ainsi que sur la possibilité de continuité temporelle, c'est-à-dire sur la possibilité de se voir à long terme par rapport à des événements passés ou en relation avec l'avenir qu'on imagine. Selon le contenu des entrevues, il en va de même pour ceux qui veulent poursuivre une carrière en théâtre. Ils avouent que cela correspond à leurs rêves de jouer des personnages. Ils se sentent privilégiés de pouvoir participer à des créations dans le cadre de leur formation au secondaire et entrevoient des manières de combiner cette formation à celle d'autres cours. Ils se disent convaincus que la diversité de leurs expériences théâtrales enrichit de façon significative leur curriculum vitae. Quels que soient les groupes, les témoignages recueillis indiquent que les participantes et les participants pensent déjà en termes de carrière dès l'âge de quatorze, quinze ou seize ans. Plusieurs d'entre eux ont déjà un emploi à temps partiel ou saisonnier pendant l'été et connaissent les exigences du marché de travail.

Conclusion

L'analyse des différents témoignages recueillis lors de cette étude fait ressortir les principales motivations qui incitent les élèves à suivre des cours d'art dramatique/théâtre au secondaire. Parmi celles-ci figurent les occasions qu'offrent les cours de s'exprimer, de bouger, de discuter, de participer aux décisions, de créer ensemble, d'apprendre à s'entendre et à résoudre des problèmes. Si tous n'envisagent pas faire carrière dans une profession théâtrale, ni poursuivre des études post-secondaires en théâtre, tous soulignent l'utilité de cette formation en matière de relations interpersonnelles. Ils disent y apprendre à être moins timides, à avoir confiance en eux-mêmes et à collaborer avec diverses personnes.

Les enseignantes et les enseignants jouent un rôle important dans la motivation des élèves. Le respect de l'autonomie dont ils font preuve, leur façon de favoriser un sentiment d'appartenance par leur manière d'entrer en relation avec les élèves et de gérer la classe, le contact individualisé entretenu d'année en année, ce sont là, selon les élèves, des gages de confiance qui les incitent à poursuivre leur formation et à choisir de s'inscrire à des cours optionnels en éducation théâtrale. Ce ne sont pas tous les élèves qui, au départ, aiment apprendre une discipline artistique et manifestent de la satisfaction à en explorer les contenus enseignés. La situation du groupe de 10^e année le démontre. Le groupe étant composé à la fois d'élèves inscrits uniquement pour satisfaire les exigences administratives en arts et d'élèves ayant choisi de suivre un cours optionnel, la différence de formation et d'intérêt engendre des frustrations tant pour les élèves que pour les enseignantes et les enseignants. Dans des recherches ultérieures, il serait important d'examiner en profondeur les répercussions que peuvent avoir de telles situations sur les motivations des élèves à s'inscrire à des cours d'arts dans le contexte scolaire.

Par ailleurs, le discours des élèves indique clairement que la formation théâtrale est liée à l'évolution même de la personne. Elle peut concourir à ce qu'ils se voient différemment et prennent conscience de ce qu'exige la production artistique. Il importe de continuer d'explorer la façon dont la formation théâtrale contribue à accentuer le rôle socioculturel de l'école, non seulement en ce qui a trait à une éducation de qualité, mais en tant qu'instance institutionnelle qui incite à la reconnaissance, à la valorisation et à la vitalité linguistique de la communauté. Comme le soulignent Cazabon (1993) et Bernard (1996; 1997; 1998), l'école a une mission particulière dans le contexte de la minorité linguistique, du fait qu'elle constitue bien souvent le point d'ancrage de la francophonie dans la communauté. Dans bien des cas, elle est au cœur de la possibilité qu'a ou n'a pas le jeune de se sensibiliser à la culture francophone et de développer un sentiment d'appartenance à cette culture. Selon la présente étude, l'éducation théâtrale est un maillon susceptible de solidifier le lien d'appartenance. Reste cependant à documenter les pratiques dans ce domaine et à examiner en profondeur comment celles-ci favorisent le sentiment d'existence même de la personne.

Références bibliographiques

- BERNARD, R. (1996). Portrait démolinguistique de l'Ontario français. *Revue du Nouvel Ontario*, (20), pp. 15-40.
- BERNARD, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII (3), pp. 509-526.

- BERNARD, R. (1998). Le rôle culturel des institutions minoritaires, dans R. Bernard, *Le Canada français : entre mythe et utopie*. Hearst : Éditions du Nordir, pp. 181-194.
- BRUNER, J. (1991). *...car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.
- CAZABON, B. (1993). De la mission culturelle de l'école et de la pédagogie du français langue maternelle. *Études ethniques au Canada*, 25(2), pp. 52-64.
- CLAES, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum.
- DECI, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester : The University of Rochester Press.
- ERIKSON, E. (1978). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- GALLAGHER, K. & BOOTH, D. (dir.) (2003). *How Theatre Educates. Convergences & Counterpoints*. Toronto : University of Toronto Press.
- HAENTJENS, M. & CHAGNON-LAMPRON, G. (2004). *Recherche-action sur le lien langue-culture-éducation en milieu minoritaire francophone*. Ottawa : Fédération culturelle canadienne-française.
- HALL, S. (1992). The Question of Cultural Identity, dans Stuart Hall, David Held & Anthony McGrew (eds.), *Modernity and its Future*. Cambridge : Polity Press, pp. 274-316.
- HARVEY, D. (1989). *The Condition of Post-modernity*. Oxford : Oxford University Press.
- IWAI, K. (2002). *Contribution de l'éducation artistique à la vie des enfants*. UNESCO. [<http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/ProspectsPdf/124f/iwaf.pdf>]
- KERLAN, A. (2004). *L'art pour éduquer? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- LACLAU, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of our Time*. London : Verso.
- LISMONDE, P. (2002). *Les arts à l'école, le plan Jack Lang et Catherine Tasca*. Paris : Gallimard.
- LOWE, A. (2002). Recherche collaborative musique/arts/langue en milieu linguistique minoritaire : Apprentissage interdisciplinaire et développement de l'identité. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, V(1-2), pp. 93-116.

- LOWE, A. (2003). Recherche dans le domaine de l'éducation musicale en milieu francophone minoritaire au Canada : aperçu et perspectives, dans R. Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives*. Québec : ACELF - CRDE.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MUCCHIELLI, A. (1986). *L'identité*. Paris : Presses universitaires de France, coll. Que sais-je?
- People for education (september 2004). The Arts in Ontario Schools. *Newsletter*, VIII(1). [<http://www.peopleforeducation.com>]
- RYAN, R. M. & DECI E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), pp. 68-78.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2000). La recherche qualitative / interprétative en éducation, dans Thierry Karsenti & Lorraine Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP, pp. 171-198.
- SIMARD, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Théâtre Action. (2003). *Étude de l'impact socio-économique et culturel de l'activité théâtrale en Ontario français. Secteur scolaire. La force du théâtre*. Ottawa : Théâtre Action.
- THÉBERGE, M. (1998). L'identité culturelle d'étudiants de la formation à l'enseignement : sentiments et référents identitaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, XXXIII(3), pp. 265-283.
- THÉBERGE, M. (2005). *Construction identitaire et éducation artistique. L'enseignante et l'enseignant comme passeur culturel*. Conférence internationale en éducation en milieu minoritaire. Université d'Ottawa.
- THÉBERGE, M. (2006). La dimension pluriethnique de l'identité culturelle et la relation entre enseignants-associés et stagiaires, dans D. Mujawamariya (dir.), *La contribution des formateurs universitaires et des enseignants-associés à l'éducation multiculturelle des étudiants maîtres*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- UPITIS, R., SMITHRIM, K., PATTESON, A. & MEBAN, M. (2001). The Effects of an Enriched Elementary Arts Education Program on Teacher Development, Artist Practices, and Student Achievement : Baseline Student Achievement and Teacher Data from Six Canadian Sites. *International Journal of Education and the Arts*, 2(8). [<http://ijea.asu.edu/v2n8/>]

Éducation et fragmentation identitaire : à la recherche d'un centre de gravité

Christiane GOHIER

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

En partant d'une conception de la citoyenneté dans une société démocratique pluraliste comme participant à la fois de l'appartenance à une communauté culturelle et à un espace politique, il est proposé de recadrer la posture de l'enseignante ou de l'enseignant en milieu pluriethnique au regard du développement identitaire des élèves. Au lieu de chercher à conforter un noyau dur identitaire, l'enseignante ou l'enseignant pourrait contribuer au développement d'un *centre de gravité* par une éducation centrée sur un triple rapport à la culture, à la pensée symbolique et au pouvoir. C'est en développant un sentiment d'appartenance culturelle, du droit à exister, que l'élève peut développer la capacité à s'associer politiquement à l'autre, à investir l'espace public comme lieu de délibération. Cet équilibre entre le sentiment d'appartenance et la capacité d'association devient son centre de gravité.

ABSTRACT

Education and Identity Fragmentation : Seeking a Centre of Gravity

Christiane GOHIER

University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada

Starting from the idea that citizenship in a pluralistic and democratic society means participating in belonging to both a cultural community and a political space, the article suggests reframing the teacher's position in the multi-ethnic milieu with regards to student identity development. Instead of trying to comfort a hard identity core, the teacher could contribute to developing a *centre of gravity* through an education focused on a triple relationship to culture, symbolic thought and power. In developing a sense of cultural belonging and the right to exist, the student can develop the ability to associate politically with others, to make the public space a place of deliberation. This balance between the feeling of belonging and the ability to associate with others becomes the student's centre of gravity.

RESUMEN

Educación y fragmentación identitaria : a la búsqueda de un centro de gravedad

Christiane GOHIER

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

A partir de una concepción de la ciudadanía en una sociedad democrática pluralista que conjuga la membresía a una comunidad cultural y a un espacio político, se propone una redefinición de la situación del maestro o de la maestra en un medio pluriétnico con respecto al desarrollo identitario de los alumnos. En lugar de tratar de reforzar un núcleo identitario duro, el maestro o la maestra podría participar al desarrollo de un *centro de gravedad* de una educación centrada en su triple relación con la cultura, el pensamiento simbólico y el poder. Al desarrollar un sentimiento de pertenencia cultural, de derecho de existir, el alumno puede desarrollar la capacidad de asociarse políticamente al otro y utilizar el espacio público en tanto que espacio de deliberación. Este equilibrio entre sentimiento de pertenencia y capacidad de asociación constituye su centro de gravedad.

Introduction

La question de la contribution de l'école à la construction identitaire des élèves en milieu minoritaire francophone et, plus largement, en milieu pluriethnique appelle une réflexion sur les finalités éducatives et la posture pédagogique à adopter dans un tel contexte. Cette réflexion passe par l'examen des notions d'identité, de pluriethnicité, de culture et de citoyenneté qui sont analysées successivement sous un angle sociopolitique, puis psychosociologique. La question des visées éducatives et des moyens pédagogiques pour favoriser la construction identitaire en contexte de pluriethnicité est ensuite abordée.

La fragmentation identitaire, individuelle et sociale, pose la question du respect des identités spécifiques, à instaurer parallèlement avec l'établissement d'une identité commune ou d'un espace politique – mais également social et économique – partagé de façon consentie par tous.

Identité et pluriethnicité : une question sociopolitique

Il n'est peut-être pas inutile de rappeler d'entrée de jeu que le XX^e siècle est caractérisé dans les sociétés occidentales par une mixité ethnoculturelle qui appelle une révision de la question identitaire et commande un examen du droit des minorités. Ce phénomène, qui se perpétue à l'aube du troisième millénaire, découle en partie du découpage et de la reconstitution des nations, particulièrement dans l'Europe centrale, à la suite de la première guerre mondiale (Rocher, G., 1999) ainsi que des vagues migratoires ayant succédé à la deuxième guerre mondiale comme à d'autres conflits à l'échelle planétaire. Le phénomène de la mondialisation, sur le plan économique, et celui de la paupérisation des pays en voie de développement sont d'autres causes expliquant le mouvement migratoire et le brassage culturel et identitaire (Dollfus, 1997; Gohier, 2002; Thériault, 1999).

Ainsi le phénomène migratoire, s'il n'est pas récent, s'est-il amplifié dans les dernières décennies sur le plan du nombre mais également de la diversité de provenance des immigrées et immigrés, rendant la mosaïque culturelle plus complexe et plus éclatée. Cette fragmentation identitaire prend plusieurs formes selon les contextes et les individus : identités doubles, métissées, voire multiples, selon les différentes sphères d'appartenance culturelle des personnes (langue, famille, religion...). Elle s'accompagne de revendications identitaires de la part des minorités culturelles, malgré ou au-delà de leur hétérogénéité.

La fragmentation identitaire, individuelle et sociale, pose la question du respect des identités spécifiques, à instaurer parallèlement avec l'établissement d'une identité commune ou d'un espace politique – mais également social et économique – partagé de façon consentie par tous. Selon François Rocher (1999), l'articulation entre les deux pôles, entre particularisme et universalisme, peut être conçue différemment selon que l'on privilégie le groupe culturel ethnique et national, comme dans l'approche communautarienne, ou au contraire ce qui lie les citoyennes et citoyens au sein de l'État comme communauté politique, comme dans l'approche républicaine.

Toujours selon Rocher, il est par ailleurs possible de concevoir la relation entre les deux pôles de façon moins dichotomique. Pour ce faire, il est nécessaire de faire

un retour sur la distinction entre citoyenneté, ethnicité et nationalité, notions auxquelles se greffe celle de minorité qui nous intéresse particulièrement ici. La citoyenneté renvoie à l'idée d'association ou de participation à une association de nature politique, à l'État, alors que la nation est définie comme « une communauté historique territorialement circonscrite, possédant un ensemble d'institutions assez complet, partageant une langue et une histoire propres » (Rocher, F., 1999, p. 206). L'ethnie étant définie par la communauté de langue et de culture devient nation, possiblement minorité nationale, quand il y a historiquement cristallisation d'un sentiment d'appartenance ou d'identité, ce qui est le cas au Canada par exemple pour la minorité francophone (majoritaire au Québec mais minoritaire au Canada) ou les minorités autochtones. Toujours dans les termes de Rocher, un État peut dès lors être polyethnique et multinational.

En s'inspirant de la pensée de Habermas, Rocher insiste sur l'importance de l'exercice de la citoyenneté comme lieu de débat dans l'espace public, dans le cadre d'un État garant des droits universels. Cependant, le sens de la solidarité que cet exercice requiert peut passer par l'accommodement des identités nationales plutôt que par leur subordination (Rocher, 1999, p. 223). Courtois (2005) va dans le même sens et c'est ce que suggère également Guy Rocher (1999), en se réclamant de la théorie sociologique de Marshall, perpétuée entre autres par Margaret Somers, en soutenant que les pratiques de citoyenneté émergent de l'articulation des organisations nationales et des règles universelles avec les particularismes et les cultures politiques variées des environnements particuliers.

Mougniotte (à paraître, 2006) va également dans ce sens en optant, dans le cadre du débat français opposant communautariens et républicains, pour la voie de la conciliation entre des positions posées à tort comme dichotomiques.

En définitive, cela renouvelle les conditions de la citoyenneté; comment la concevoir dans une société interculturelle? Aussi bien, il ne suffit pas pour cela, de diaboliser le « communautarisme ». Il s'agit plutôt, de tenter de penser sérieusement les caractéristiques et les exigences d'une telle société, autrement que par l'uniformisation « républicaine », l'occultation, le rejet, l'ignorance ou le mépris des différences. Il s'agit de savoir penser l'intégration, sans la confondre avec l'assimilation... (Mougnotte, à paraître).

Ajoutons qu'aux droits civils, politiques et sociaux des individus, se sont ajoutés plus récemment des droits culturels, dont certains sont individuels, comme le droit à l'éducation, mais d'autres plus collectifs, s'adressant davantage au groupe, au respect d'un patrimoine, de traditions et de valeurs, comme le droit de développer une culture et au respect du patrimoine artistique. C'est ce à quoi a contribué notamment le groupe de Fribourg (Meyer-Bisch, 1999), dont les travaux ont débuté en 1989, en élaborant un projet de déclaration des droits culturels pour la conférence de l'Organisation des Nations Unies (ONU) pour l'éducation, la science et la culture. Dans cette déclaration, le terme de culture « recouvre les valeurs, les croyances, les langues, les savoirs et les arts, les traditions, institutions et modes de vie par lesquels une personne ou un groupe exprime les significations qu'il donne à son existence et

Or la capacité à s'associer, au contraire de ce que certains affirment, est indissociable du sentiment d'appartenance ou plutôt ce sentiment lui est-il un préalable.

à son développement » (Meyer-Bisch, 1999, p. 12). L'identité culturelle est alors l'ensemble des références culturelles par lesquelles une personne ou un groupe se définit, se manifeste et souhaite être reconnu et la communauté culturelle, l'ensemble des personnes qui partagent ces références culturelles et entendent les préserver et les développer « comme étant essentielles à leur dignité humaine, dans le respect des droits de l'homme » (*Ibid.*, p. 12).

Si ce projet est toujours en attente d'adoption, « faute d'un accord politique » (Universitas Friburgensis, 2002), il a servi de document de base pour l'élaboration de la Déclaration universelle sur la diversité culturelle adoptée par l'UNESCO en 2001 (UNESCO, 2001). Dans cette déclaration, l'UNESCO met de l'avant l'importance de la diversité culturelle. Le respect de cette diversité passe par la reconnaissance des différentes cultures et des groupes minoritaires, tout en promouvant le dialogue et l'interrelation entre ces cultures et l'exercice de la citoyenneté dans un cadre démocratique assurant la cohésion sociale. Les droits culturels (article 5) y sont définis dans les termes du groupe de Fribourg. Sont mentionnés principalement le droit à l'expression, à la création et à la formation dans la langue de son choix et selon son identité culturelle ainsi que la possibilité de participation à la vie culturelle, dans le respect des droits de l'homme.

Il n'y a pas lieu d'entrer plus avant dans ce débat entourant les conceptions de la citoyenneté au regard de la prise en compte de l'identité ethnique ni dans les implications politico-juridiques qu'elles entraînent. Si nous avons fait ce détour par la question de la citoyenneté et de l'ethnicité, c'est parce que la question qui nous intéresse ici est celle de l'intervention éducative au regard de la construction identitaire dans une société pluraliste, plus particulièrement en contexte minoritaire. Si ethnie et nation font référence à un sentiment d'appartenance culturelle, voire territoriale, la notion de minorité, nationale ou ethnique fait, elle, référence aux rapports de pouvoir et au droit à exister qu'elle revendique par rapport à la majorité dans une société donnée. Dans une société démocratique, ce sentiment d'appartenance a pour complément celui d'association avec tous les membres de la société dans un espace public, politique, dans lequel tous ont voix au chapitre, au débat constitutif des orientations de la société. Or la capacité à s'associer, au contraire de ce que certains affirment, est indissociable du sentiment d'appartenance ou plutôt ce sentiment lui est-il un préalable. On ne peut s'associer à un autre – qui plus est, différent de soi, étranger – que si l'on a d'abord un sentiment d'être, du droit à être, un sentiment d'enracinement qui permet l'ouverture à l'autre sans se sentir menacé. C'est ce que nous apprend, dans un tout autre registre que le politique, la psychologie.

La construction identitaire : un processus psychosocial

Car l'identité n'appartient pas exclusivement à la sphère sociale mais également au registre psycho-individuel. Si elle est toujours sociale, au sens où la personne est un être social ayant nécessairement besoin de l'autre pour se développer, elle n'est pas strictement déterminée par les contingences sociales, si tant est qu'on accorde

Car l'identité n'appartient pas exclusivement à la sphère sociale mais également au registre psycho-individuel.

à la personne une certaine capacité de réflexion, de création et de recreation du monde. Par son individualité, biologique, psychique et biographique, chaque individu participe à sa propre construction ainsi qu'à celle de sa société.

Or, la psychologie nous apprend que la construction de la personne dépend originairement de la possibilité qui lui est offerte d'établir un lien de confiance, de contiguïté dira Winnicott (1975), avec l'autre, dès les premiers moments de l'existence. Ce lien de proximité lui permet de se sentir en droit d'exister et de se déployer ou de se construire en fonction du ou des contextes dans lesquels elle évolue. Ce mécanisme, s'il est à l'œuvre dans les rapports interpsychiques en relation duelle, dans la sphère intime du privé, peut être transposé dans la sphère des relations socioculturelles. C'est, d'une certaine façon, ce que confirme Vasquez (1990), en parlant des stratégies d'intégration des immigrées et immigrés, faisant de la reconnaissance sociale ou de la valorisation de la personne un des facteurs cruciaux de réussite d'intégration dans la société d'accueil. Ainsi la reconnaissance du droit à exister, avec ses caractéristiques individuelles aussi bien que ses traits culturels, est-elle une condition de la capacité même à entrer en relation avec l'autre, sans se sentir menacé dans son intégrité par cet autre.

La construction identitaire de la personne, de nature évolutive et dynamique, pourra alors se faire au fil des interactions qu'elle aura avec les autres selon le double mécanisme d'identisation et d'identification thématique par Tap (1980). Identisation ou singularisation de l'individu et identification ou appartenance aux différents groupes de référence (famille, ethnie, religion, associations, etc.) se conjuguent dans la dynamique relationnelle, conflictuelle ou harmonieuse, qui s'instaure entre la personne et les autres pour former le tissu identitaire de la personne. Si l'autre est avant tout une personne, il peut être aussi une œuvre culturelle symbolisant le rapport de l'individu à celle-ci, d'où l'importance de la culture dans le rapport à l'autre.

Ce rapport à l'autre est par ailleurs fait de retours sur soi qui permettent une certaine distanciation par rapport à l'autre, mais également la connaissance ou reconnaissance de soi, de ses capacités comme de ses manques qui se traduisent en projection sur l'autre. Rapport à l'autre et rapport à soi sont deux mouvements incontournables d'une construction identitaire qui n'est pas que reflet de l'autre ou enfermement sur soi.

Nous avons soutenu ailleurs (Gohier, 1989, 1990, 1993a) que l'identité globale de la personne (psycho-individuelle et sociale) relevait des sentiments de contiguïté, comme on l'a mentionné, c'est-à-dire de proximité ou de confiance envers l'autre et de congruence, ou de cohérence, c'est-à-dire d'adéquation à elle-même à un moment donné de son histoire, plutôt que des sentiments de continuité, tels que les définissait, entre autres, Erikson (1972). En d'autres termes, si le sentiment de cohérence est important, ce n'est pas en regard de l'idée de ressemblance – d'un je qui serait le même tout au long de la vie – mais par rapport au sens donné par l'individu à sa propre histoire (Camilleri, 1990; Taylor, 1990). Entre en jeu ici la reconstruction narrative ou le récit que fait chaque sujet de sa propre histoire et qui lui donne sens, consistance et cohérence. Rapport de proximité avec l'autre, reconnaissance par l'autre et de l'autre, sens et cohérence par rapport à soi, en d'autres termes soi et

l'autre sont les maîtres-mots de la dynamique identitaire.

L'identité ne peut par ailleurs se constituer en dehors de la culture puisque la personne est un être de langage et qu'avec ses semblables elle contribue à créer la société elle-même par ses œuvres autant que par son mode de vie. Ainsi la culture au sens anthropologique aussi bien que patrimonial, faisant référence à l'héritage collectif, intellectuel et spirituel légué par un groupe (Forquin, 1989), est-elle le *liant*, ce qui relie aux autres personnes qui font partie de la culture de chacun, selon son groupe d'appartenance ethno-culturel et, plus largement, de la culture de l'humanité.

Pour que ce lien soit ressenti par la personne, le pur langage de la rationalité et de la transmission culturelle sur un mode scolaire traditionnel ne saurait suffire. Le lien ne peut s'établir que si la personne se sent interpellée, et elle ne peut l'être que si l'on fait appel aux deux modes cognitif et affectif d'appréhension du monde. Sur le plan cognitif, le discours de la rationalité conjugué à celui de l'imaginaire, le langage symbolique, peuvent contribuer à une éducation à la compréhension et à la relation. Comme le soutient Durand (1984), le langage symbolique, qui renvoie à un sens *figuré*, peut être d'ordre iconique, rituel ou mythique. Dans tous les cas, il fait appel à la capacité onirique des humains et au langage poétique qui substitue l'image et l'analogie au concept et à l'argument. Le langage symbolique participe en ce sens également de l'affectivité, de même que la sensation, ou le contact sensuel avec les choses et le sentiment, ou le rapport émotif et affectif avec les êtres.

En d'autres mots, langages analytique et imagé sont les deux modes discursifs qui, utilisés conjointement, permettent à la personne de se sentir *touchée*, donc concernée et liée. L'enseignante ou l'enseignant devient alors passeur, médiateur culturel (Zakhartchouk, 1999) mais aussi lieu du *sensé* et du *senti* (Gohier, 2002a, 2002b).

Voici que la réflexion sur la pluriethnicité, la culture et la construction identitaire nous amène sur le terrain de l'éducation. La question à laquelle il nous faut maintenant répondre est comment favoriser la construction identitaire d'élèves en situation minoritaire et plus largement en milieu pluriethnique.

Éducation et pluriethnicité : à la recherche d'un centre de gravité

Avant de répondre à la question du comment, nous devons nous attarder à celle du quoi, à savoir ce que nous visons à développer en termes de finalités au regard de la construction identitaire. La réflexion qui précède nous conduit à l'identification de deux pôles essentiels et interdépendants au regard de cette construction, soit l'importance de la reconnaissance de soi comme individu dans toutes ses dimensions, dont la dimension culturelle, et l'importance de la reconnaissance de l'autre. Deux pièges sont à éviter dans ce double mouvement de reconnaissance, l'enfermement et le relativisme culturels. Il s'agit de favoriser le sentiment du droit à exister, dans sa spécificité culturelle, tout en reconnaissant le même droit aux autres mais sans présenter l'identité culturelle dans des traits fixés, figés une fois pour toutes et en en

faisant voir le caractère complexe. Il s'agit par ailleurs également d'éviter le piège opposé, celui d'un relativisme absolu, dans lequel les identités sont confondues et leur importance, niée (Gohier, 2001). C'est à la frontière ténue entre la reconnaissance de la fragmentation identitaire et de la pluriethnicité de nos sociétés et l'éclatement qui conduit à la vacuité identitaire qu'il faut se tenir. La tâche n'est pas simple mais on peut s'y atteler en prenant appui sur les termes clés de la dynamique identitaire tels que nous les avons formulés : rapport de proximité avec l'autre, reconnaissance par et de l'autre, sens et cohérence par rapport à soi, soi et l'autre, qui peuvent être suscités en faisant appel aux modes cognitif et affectif de l'appréhension du monde.

On doit se rappeler également que si l'on veut former une personne avec des assises culturelles fondées sur un sentiment d'appartenance, on désire aussi former une citoyenne ou un citoyen capable de s'associer à tous les autres membres de la société et d'investir l'espace public, une citoyenne ou un citoyen apte au *vivre-ensemble*. Je suis en ce sens d'accord avec Leclercq (2002) et Ouellet (2002) lorsqu'il soutiennent qu'on ne peut dissocier éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté si l'on veut favoriser à la fois la cohésion sociale et la rencontre avec l'autre. Bien que Ouellet s'intéresse plus particulièrement à la formation des maîtres, ses analyses peuvent nourrir la réflexion sur l'éducation interculturelle du point de vue de l'apprenante ou de l'apprenant.

Se réclamant de Pagé, qui a identifié plusieurs courants en éducation interculturelle¹, Ouellet fait une mise en garde par rapport au courant isolationniste, qui valorise les langues et les cultures par des activités séparées. Il émet toutefois également des réserves par rapport au courant de la connaissance des cultures qui peut conduire à l'enfermement, puis à la ghettoïsation culturelle. Abdallah-Pretceille (2003) ira encore plus loin dans cette logique de la pluralité identitaire en mettant l'accent sur la communication interculturelle au détriment de la reconnaissance identitaire. Tout en leur accordant raison quant aux dangers de la ghettoïsation ou de l'enfermement, voire de la *folklorisation* culturels, il nous apparaît qu'une reconnaissance et une valorisation culturelles sont nécessaires.

On l'a vu, la reconnaissance du droit à exister, entre autres dans sa spécificité culturelle, est la condition nécessaire de l'instauration d'un rapport à l'autre qui permette l'interlocution réelle, l'abaissement des défenses et un rapport positif à l'altérité. En ce sens, il serait plus juste de parler de nécessité existentielle que de droits culturels mais on peut comprendre que ceux-ci ont été formulés pour garantir celle-là. Mais comment développer à la fois la valorisation culturelle et l'interlocution culturelle et citoyenne?

Pour une pédagogie du développement identitaire : entre le soi et l'autre

1. Les courants identifiés sont les suivants : compensatoire, de la connaissance des cultures, de l'hétérocentrisme, isolationniste, antiraciste, de l'éducation civique et de la coopération (Ouellet, 2002, p. 12 à 14).

Dans un premier temps, une éducation qui veut favoriser la construction identitaire en situation minoritaire ou plus largement en milieu pluriethnique pourrait s'attacher à développer chez l'élève une connaissance de sa culture. Celle-ci passe par la maîtrise de la langue maternelle et par la connaissance de l'héritage collectif, intellectuel, artistique et spirituel de son groupe ethno-culturel, voire de ses groupes d'appartenance, dans une famille bi-culturelle par exemple.

Selon les principes d'une éducation qui fait appel aux modes de connaissance cognitif et affectif, la connaissance de la culture patrimoniale ne peut se suffire d'une connaissance scolaire, livresque. La connaissance directe des œuvres d'art, par exemple, ou la rencontre avec des artistes, ou encore, la rencontre avec des personnes plus âgées de la collectivité ou avec des personnes ayant contribué politiquement, spirituellement ou culturellement au développement de celle-ci peuvent favoriser un rapport à la culture qui ne soit pas que cérébral mais qui contribue à créer le lien d'appartenance.

Ce mouvement de connaissance culturelle doit s'accompagner de mouvements de retour sur soi, la connaissance de soi débordant le cadre strict de son appartenance culturelle, à cause de l'histoire biologique, biographique et psychique de chacun, cette histoire commandant un rapport propre à la culture. Car comme le soutiennent Ouellet (2002), en faisant référence aux travaux de Breton, et Abdallah-Pretceille (2003), les rapports des individus à la culture sont multiples de même que les stratégies identitaires, comme l'affirmait Camilleri (1990). Pour favoriser la connaissance de soi, on peut entre autres moyens utiliser le récit autobiographique, la réflexion ainsi que l'analyse de son rapport à la culture et à l'altérité, de sa propre altérité et de celle des autres. L'importance du discours narratif, du récit de fiction aussi bien qu'historique, dans l'expression de la pensée symbolique est attestée par Ricœur (1983). Le récit autobiographique fait particulièrement appel à la double dimension cognitive et affective de la connaissance. De plus, il donne à voir la complexité, voire la pluralité de ses propres composantes identitaires, pavant ainsi la voie à l'acceptation de celle de l'autre.

Ensuite, ou plutôt parallèlement, il y a lieu de développer la connaissance d'autres cultures. Comme le soutient Ouellet, à la suite de Lorreyte, cette connaissance, pour être significative, doit être à la fois concrète et réflexive. Elle passe, d'une part, par la réflexion sur des thèmes reliés à la culture ou au rapport à la culture. Elle se construit, d'autre part, sur la rencontre avec d'autres cultures. Dans ce cas, comme le suggèrent Ouellet et Abdallah-Pretceille, des voyages, des stages à l'étranger ou encore des rencontres avec des membres d'autres communautés culturelles dans son propre pays seront des éléments facilitateurs. L'acte mimétique, comme le soutient Wulf (1999), en est un autre. Il est intéressant parce qu'il est création d'une représentation de l'autre, par des images, textes, gestes ou rituels, ce qui permet la reconnaissance de l'autre, mais plus encore peut-être la connaissance de sa façon de l'appréhender. Idéalement, comme le soutient Leclercq (2002), à la suite de Perotti, cette rencontre avec l'autre pourrait avoir lieu dans les écoles elles-mêmes, qui devraient favoriser la mixité culturelle ou la *coéducation* des groupes culturels dans les environnements sociaux où elle existe.

Une pédagogie qui veut favoriser la construction identitaire d'élèves en milieu pluri-ethnique peut donc utiliser plusieurs méthodes en autant qu'elles servent les fins mentionnées : reconnaissance et connaissance de sa culture, de soi, de l'autre, relations et communication avec l'autre.

La réflexion théorique, selon le niveau des élèves, est importante, car, comme le soutient également Abdallah-Pretceille, les outils de la communication interculturelle ne sont valides que si ancrés dans une solide connaissance théorique. Ouellet mentionne entre autres thématiques théoriques à aborder, la culture, l'ethnicité, l'identité, le préjugé, l'égalité des chances, la nation, la communauté, l'État ainsi que les modèles d'insertion des immigrées et immigrés, en cohérence avec la double entrée éducation interculturelle et à la citoyenneté qu'il privilégie. Abdallah Pretceille insistera davantage, pour sa part, sur une conception renouvelée d'une anthropologie générative, qui s'intéresse à l'homme dans sa globalité et sa diversité, de concert avec une conception de la culturalité qui met l'accent sur les processus culturels et les interactions entre les individus et les groupes plutôt que sur l'étude descriptive des cultures.

Ces postulats théoriques s'accordent avec sa position critique, plus radicale encore que celle de Ouellet, de la vision culturaliste ou multiculturelle des groupes sociaux ou de la rencontre avec l'autre, Abdallah-Pretceille optant résolument pour une approche pragmatique de la *démarche* interculturelle. Ce qu'il faut, selon cette approche, c'est développer des compétences à communiquer avec l'autre et c'est cette rencontre avec l'autre qui permettra l'intercompréhension d'individus culturellement métissés dans un monde de plus en plus complexe.

Tout en étant d'accord avec elle sur le danger de réification et de schématisation des cultures, nous ne sommes pas d'accord avec sa position qui est trop radicale et ne tient pas compte de l'enracinement des personnes dans leur culture qui forme le terreau dans lequel elles ont forgé leur identité – qu'elle qu'ait été leur posture par rapport à cette culture. S'il est vrai que tout est relation, cela ne signifie pas pour autant qu'il faille tabler uniquement sur le processus. La relation doit établir des liens entre des pôles signifiants pour devenir elle-même significative, c'est-à-dire favoriser la construction de sens, dans ce cas-ci, de cultures renouvelées par la rencontre, voire d'un espace culturel commun.

Abdallah-Pretceille souligne d'ailleurs paradoxalement l'importance de l'acquisition d'une *culture générale* pour favoriser la compréhension interculturelle. Elle fait alors référence, pour tout acteur « engagé dans la vie sociale et économique, mais aussi éducative », à la connaissance de « l'histoire, la géographie, la sociologie, la philosophie, la littérature non seulement de leur pays mais aussi des autres pays » (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 105). Mais qu'est donc la culture patrimoniale sinon la connaissance de ces référents culturels?

Au-delà de son caractère anti-culturaliste radical, le travail d'Abdallah-Pretceille est par ailleurs intéressant en ce qu'il met l'accent sur l'importance de la communication dans la rencontre interculturelle. Parallèlement à la connaissance de sa culture, de soi, de celle de l'autre, la rencontre avec l'autre nécessite effectivement des compétences communicationnelles, dialogiques. Et celles-ci s'acquièrent dans la pratique même de la rencontre avec l'autre. Pour favoriser cette rencontre, elle propose cependant des outils de formation empruntés au modèle culturaliste anglo-saxon, *parce qu'il est dominant...* On retrouve plusieurs méthodes déjà mentionnées. Elles peuvent être utilisées, selon l'auteure, si elles visent l'apprentissage de la diversité culturelle.

On retrouvera certaines techniques de décentration et de distanciation par rapport à son propre système de références et d'autres favorisant une représentation riche et nuancée de l'autre : techniques de recadrage, de confrontation de points de vue, de représentations de soi et des autres – blason, photolangage, Q-sort – de simulation ou drame social. L'approche sémiologique, pour comprendre les connotations culturelles, sera également évoquée, en tant que méthode d'approche et d'interrogation ainsi que, comme on l'a mentionné, l'acquisition de la culture générale. Rien, en fait, qui soit inconciliable avec le rapport à la culture, tel que nous le concevons. Rien qui soit incompatible avec l'appel au sensé et au senti, tel que nous le préconisons.

Conclusion

Une pédagogie qui veut favoriser la construction identitaire d'élèves en milieu pluriethnique peut donc utiliser plusieurs méthodes en autant qu'elles servent les fins mentionnées : reconnaissance et connaissance de sa culture, de soi, de l'autre, relations et communication avec l'autre. Cette éducation interculturelle prépare l'élève à cet autre exercice de cohabitation avec l'autre qu'est l'exercice de la citoyenneté, ne serait-ce qu'en l'habituant à s'exprimer publiquement, à débattre avec l'autre. De plus, le sentiment de reconnaissance du droit à l'existence, alors acquis, d'appartenance, sans que la capacité à entrer en interaction avec l'autre soit annihilée, habilite la personne à s'associer avec l'autre dans un espace public dans lequel seront décidées, en commun, les orientations de la société.

Le langage symbolique, s'il permet l'établissement d'un rapport à la culture qui lie la personne aux membres de son groupe culturel, permet également qu'elle la transcende et qu'elle reconnaisse les traces d'une culture plus grande, façonnée par la multitude des individualités et des collectivités dont elle fait partie. C'est le lien qu'il faut créer. Et le lien ne peut se constituer que du concret vers l'abstrait, que du proche vers le lointain, que du local vers le mondial. En même temps qu'elle se sentira liée, la personne se reconnaîtra le droit d'être potentiellement dissidente et de revendiquer voix au chapitre dans l'espace public, c'est-à-dire d'exercer un pouvoir, aussi bien en contexte culturel minoritaire que majoritaire.

L'identité ne consiste pas en un noyau dur aux traits figés, comme d'aucuns le croient, mais en la recherche d'un centre de gravité qui est fait de l'équilibre, toujours à reconstruire, entre son identité personnelle, culturelle et sociale, le rapport à l'autre, l'exercice de la citoyenneté et du pouvoir. Une éducation soucieuse de construction identitaire dans un milieu pluriethnique doit privilégier une pédagogie elle-même plurielle, aux moyens diversifiés, qui reconnaît les fondements culturels, tout en n'étant pas fondamentaliste de même que l'importance de l'altérité, tout en ne sombrant pas dans le relativisme culturel. Entre enfermement et éclatement, l'éducation en milieu pluriethnique doit permettre aux uns et aux autres de trouver un centre de gravité, un point d'équilibre qui permet d'exister et de se transformer, d'appartenir et de s'associer.

Entre enfermement et éclatement, l'éducation en milieu pluriethnique doit permettre aux uns et aux autres de trouver un centre de gravité, un point d'équilibre qui permet d'exister et de se transformer, d'appartenir et de s'associer.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- CAMILLERI, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie, dans C. Camilleri, J. Kastarsztein, E.M. Lipiansky, H. Malewski-Peyre, I. Taboada-Leonetti, A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 85-110.
- COURTOIS, S. (2005). L'éducation à la citoyenneté. Quelle citoyenneté? dans A. Duhamel et F. Jutras, *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, pp. 261-279.
- DOLLFUS, O. (1997). *La mondialisation*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- DURAND, G. (1984). *L'imagination symbolique*. Paris : PUF.
- FORQUIN, J.C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- GOHIER, C. (1989). Sens de l'identité et rapport à l'autre : genèse d'une éducation à la responsabilité. *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 14, n° 4, pp. 471-481.
- GOHIER, C. (1990). Le concept d'identité depuis William James. *Revue québécoise de psychologie*, vol. 11 n° 1, pp. 1-18.
- GOHIER, C. (1993a). Étude des rapports entre les dimensions psychologique et sociale de l'identité chez la personne : implications pour l'éducation interculturelle, dans C. Gohier et M. Schleifer (dir.), *La question de l'identité*. Montréal : LOGIQUES, pp. 21-40.
- GOHIER, C. (1993b). Identité personnelle et sociale : éduquer à la différence ou à la ressemblance, dans L.G. Bordeleau, A. Brabant, B. Cazabon, F. Desjardins et R. Leblanc (dir.), *Actes du 3^e Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada de l'AFDEC : Libérer la recherche en éducation*, tome I. Vanier : CFORP, pp. 113-119.
- GOHIER, C. (2001). *Identités plurielles entre savoir et relation : pour pouvoir*. Communication présentée au colloque « Pratiques, savoirs, pouvoirs en situations interculturelles : quels enjeux » du Centre interdisciplinaire de recherche sur la construction identitaire, Université de la Réunion, Île de la Réunion, juin.
- GOHIER, C. (2002a). L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation. *Éducation et francophonie*, numéro thématique : *Les finalités de l'éducation* sous la direction de C. Gohier [en ligne], vol. 30 n° 1, printemps, 15 p. [accès : <http://www.acelf.ca/c/revue/XXX-1/articles/00-Liminaire.html>]

- GOHIER, C. (2002b). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. M. Tardif et D. Mujawamariya (rédacteurs invités). *Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique : Enseignement et cultures, vol. XXVIII, n° 1, pp. 215-236.
- LECLERQ, J.M. (2002). *Figures de l'interculturel dans l'éducation*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- MEYER-BISCH, P. (dir.) (1999). *Les droits culturels : projet de déclaration*. Texte élaboré par le Groupe de Fribourg. Paris : Unesco et Fribourg, Suisse : Éditions universitaires.
- MOUGNIOTTE, A. (à paraître, 2006). Rôle et portée de l'école dans l'éducation à la citoyenneté, dans Y. Lenoir et C. Xypas et C. Jamet (dir.) *L'éducation à la citoyenneté au défi de la diversité culturelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- OUELLET, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation*. Ste-Foy : Presses de l'Université Laval, Paris : L'Harmattan.
- RICCEUR, P. (1983). *Temps et récit*. Tome I. *L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.
- ROCHER, F. (1999). Citoyenneté fonctionnelle et État multinational : pour une critique du jacobinisme juridique et de la quête d'homogénéité, dans M. Coutu, P. Bosset, C. Gendreau, D. Villeneuve (dir.), *Droits fondamentaux et citoyenneté : une citoyenneté fragmentée, limitée, illusoire?* Université de Montréal, Faculté de droit : Éditions Thémis, pp. 203-235.
- ROCHER, G. (1999). Droits fondamentaux, citoyens minoritaires, citoyens majoritaires, dans M. Coutu, P. Bosset, C. Gendreau, D. Villeneuve (dir.), *Droits fondamentaux et citoyenneté : une citoyenneté fragmentée, limitée, illusoire?* Université de Montréal, Faculté de droit : Éditions Thémis, pp. 25-41.
- TAP, P. (1980). L'identification est-elle une aliénation de l'identité? dans P. Tap (dir.). *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse : Privat, p. 237-250.
- TAYLOR, C. (1990). *Sources of the self. The making of the modern identity*. Cambridge : Harvard University Press.
- THÉRIAULT, J.Y. (1999). La citoyenneté fragmentée est-elle incontournable? dans M. Coutu, P. Bosset, C. Gendreau, D. Villeneuve (dir.), *Droits fondamentaux et citoyenneté : une citoyenneté fragmentée, limitée, illusoire?* Université de Montréal, Faculté de droit : Éditions Thémis, pp. 167-184.
- UNESCO (2001). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle* [en ligne], 6 p. [accès : <http://www.unesco-phil.uni-bremen.de/dokumente/declaration.pdf>] (consulté le 3 février 2005)
- Universitas Friburgensis (2002). *Les droits culturels comme droits de l'homme* [en ligne], 2 p. [accès : <http://www.unifr.ch/spc/UF/mars02/droits.html>] (consulté le 3 février 2005)

- VASQUES, A. (1990). Les mécanismes des stratégies identitaires : une perspectives diachronique, dans C. Camilleri, J. Kastersztejn, E.M. Lipiansky, H. Malewski-Peyre, I. Taboada-Leonetti, A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 143-171.
- WINNICOTT, D. (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- WULF, C. (1999). L'autre, dans R. Hess, C. Wulf (dir.), *Parcours, Passages et Paradoxes de l'interculturel*. Paris : Anthropos, pp. 1-27.
- ZAKHARTCHOUK, J.M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris : ESE.

Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire

Diane GÉRIN-LAJOIE

Université de Toronto, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

L'article qui suit porte sur l'identité des enseignantes et des enseignants qui travaillent dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire, plus spécifiquement sur leur rôle d'agentes et d'agents de reproduction linguistique et culturelle. Cette analyse sociologique se fonde sur les résultats d'une étude ethnographique effectuée avec un groupe d'enseignantes et d'enseignants qui travaillent dans des écoles de langue française en Ontario. À cause de leur contact quotidien avec les élèves, les enseignantes et les enseignants dans ces écoles doivent relever le défi d'être en grande partie responsables de reproduire la langue et la culture françaises, dans un contexte social fortement imprégné de l'influence de la majorité anglophone. Afin de creuser cette question, il a semblé utile d'examiner le rapport à l'identité chez les enseignantes et les enseignants eux-mêmes. Le but de cet exercice était de voir si leur propre rapport à l'identité, tant personnelle que professionnelle, pouvait influencer la façon dont elles et ils comprennent leur rôle auprès des élèves. Une étude ethnographique de trois ans (observations, entrevues et analyse documentaire) a permis de trouver certaines réponses. L'objet de cette étude était d'examiner comment, à partir de leurs propres parcours identitaires, neuf enseignantes

composent avec le travail quotidien, en particulier en ce qui a trait à leur rôle d'agentes de reproduction linguistique et culturelle.

ABSTRACT

Identity and Teachers' Work in French Language Schools in Minority Settings

Diane GÉRIN-LAJOIE
University of Toronto, Ontario, Canada

The following article is about the identity of teachers who work in French language schools located in minority areas, more specifically on their role as agents of linguistic and cultural reproduction. The sociological analysis is based on the results of an ethnographic study done with a group of teachers who work in French language schools in Ontario. Because of their daily contact with the students, the teachers in these schools must face the challenge of being responsible for reproducing the French language and culture in a social context that is strongly influenced by the anglophone majority. In order to study this question, it seemed useful to examine the relationship the teachers themselves have with identity. The purpose of this exercise was to see if their own *rapport* to identity, both professionally and personally, could influence how they understand their role with the students. A 3 year ethnographic study (observations, interviews and documentary analysis) led to some answers. The goal of this study was to examine how, starting with their own identity paths, nine teachers deal with their daily work, in particular, in terms of their role as agents of linguistic and cultural reproduction.

RESUMEN

Identidad y trabajo magisterial en las escuelas de lengua francesa situadas en un medio minoritario

Diane GÉRIN-LAJOIE
Universidad de Toronto, Ontario, Canadá

El presente artículo aborda la identidad de los maestros y maestras que trabajan en escuelas de lengua francesa situadas en un medio minoritario, aborda específicamente su rol en tanto que agentes de reproducción lingüística y cultural. Este análisis sociológico se basa en los resultados de un estudio etnográfico realizado con un grupo de maestros y maestras que trabajan en escuelas de lengua francesa en Ontario. Debido a su contacto cotidiano con los alumnos, los maestros y maestras de esas escuelas deben aceptar el reto de ser, en gran medida, responsables de la

reproducción de la lengua y la cultura francesa, en un contexto social fuertemente impregnado de la influencia de la mayoría anglófona. Para profundizar esta cuestión, parece útil examinar la relación entre la identidad misma de los maestros y maestras. La finalidad de este ejercicio era de ver si la relación a su propia identidad, tanto personal como profesional, podía influenciar la manera de percibir sus roles ante los alumnos. Un estudio etnográfico de tres años (observaciones, entrevistas, análisis documental) permitió formular ciertas respuestas. El objeto de dicho estudio era examinar cómo, a partir de sus propios trayectos identitarios, nueve maestras transigen con el trabajo cotidiano, en particular en lo que se refiere a sus roles en tanto que agentes de reproducción lingüística y cultural.

Introduction

Le présent article se fonde sur une analyse sociologique du rapport à l'identité chez le personnel enseignant et de l'influence de ce rapport sur la façon dont le personnel enseignant conçoit son travail auprès d'une clientèle scolaire de plus en plus diversifiée tant sur le plan linguistique que culturel (Gérin-Lajoie, 2003). Le rapport à l'identité qu'entretiennent les enseignantes et les enseignants sera examiné à deux niveaux : d'abord sur le plan personnel et, par la suite, sur le plan professionnel. Ma réflexion portera plus particulièrement sur le rôle du personnel enseignant à titre d'agent de (re)production linguistique et culturelle. Mon analyse s'appuie sur les résultats d'une étude ethnographique qui a été effectuée auprès d'un groupe d'enseignantes qui travaillent dans des écoles de langue française en Ontario, province canadienne à majorité anglophone.

Au Canada, l'école de langue française située à l'extérieur du Québec a depuis toujours joué un rôle de première importance en contribuant au maintien de la langue et de la culture minoritaires. Avec la famille et l'Église catholique, l'école constitue une des trois institutions qui ont marqué l'histoire de la francophonie au Canada. L'institution scolaire a sans nul doute joué un rôle politique important dans les diverses communautés francophones à l'extérieur du Québec. À travers l'histoire, l'école a constitué la sphère par excellence par laquelle les francophones ont revendiqué leurs droits et par laquelle ils et elles ont ainsi obtenu des gains importants. Je rappellerai ici que même si la majorité des francophones habitent au Québec, on en retrouve un million ailleurs au Canada, dont 500 000 en Ontario. Les francophones de l'Ontario, comme toutes les minorités officielles du Canada, possèdent des droits

linguistiques en matière d'éducation, comme le stipule l'Article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés¹.

Le contexte de l'étude

L'Ontario compte plus de 400 écoles de langue française aux niveaux élémentaire et secondaire, où la langue d'instruction est le français langue première. Toutes les matières sont donc enseignées en français, à l'exception bien sûr de l'anglais langue seconde. Il ne s'agit donc pas d'écoles d'immersion française. Les francophones de l'Ontario vivent dans un environnement anglo-dominant, qui influence grandement leurs pratiques sociales et linguistiques. Par conséquent, la clientèle des écoles de langue française est souvent diversifiée en matière de compétences langagières en français. Plusieurs élèves parlent en effet couramment le français, alors que d'autres parlent peu et parfois même pas du tout cette langue, au moment où ils et elles arrivent à l'école. Même les élèves qui parlent le français couramment préfèrent souvent l'anglais au français. Cette hétérogénéité linguistique au sein des écoles peut s'expliquer entre autres par un grand nombre d'élèves qui vivent dans des familles exogames, où un des deux parents est francophone et l'autre anglophone, dans la plupart des cas. Même dans les familles où les deux parents sont francophones, on choisit parfois de parler anglais à la maison. Depuis déjà quelques années, la présence dans les écoles d'une clientèle immigrante d'origines ethniques diverses rend la situation encore plus complexe pour le personnel enseignant (Gérin-Lajoie, 1995, 2002).

Le personnel enseignant participe de façon active, qu'il en soit conscient ou non, au processus de construction identitaire des élèves². Comment ce processus de reproduction s'opère-t-il à l'école et de quelle façon le personnel enseignant comprend-il le rôle qu'on attend de lui? Quel sens donne-t-il à ce rôle d'agent de reproduction? Pour aller plus loin, quel est le niveau de conscientisation du personnel enseignant en ce qui a trait au rôle politique que joue l'école en milieu linguistiquement et culturellement minoritaire? J'ai tenté de répondre à ces questions en examinant de plus près le parcours identitaire tant sur le plan personnel que professionnel du personnel enseignant. En d'autres mots, j'ai choisi d'analyser le processus de

Les francophones de l'Ontario vivent dans un environnement anglo-dominant, qui influence grandement leurs pratiques sociales et linguistiques. Par conséquent, la clientèle des écoles de langue française est souvent diversifiée en matière de compétences langagières en français.

1. Ces critères sont d'ailleurs les suivants : Être citoyens canadiens ou citoyennes canadiennes, a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident, b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ou elles ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident, ont, dans un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue. Les citoyens canadiens ou citoyennes canadiennes dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada, ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue. Enfin, les citoyens canadiens ou citoyennes canadiennes peuvent se prévaloir de ce droit lorsque, dans un endroit donné, le nombre d'enfants le justifie.
2. Il est cependant important de bien comprendre qu'à titre de construction sociale, l'identité demeure un phénomène en perpétuelle mouvance. Dans le cas des élèves des écoles minoritaires de langue française, on tente de développer chez eux un sens d'appartenance à la francophonie. Dans les cas où le rapport à l'identité francophone demeure faible, il faut bien comprendre que les élèves continuent quand même de se « construire » sur plan identitaire. C'est pourquoi il est erroné de parler en termes de « réussite identitaire ».

construction identitaire chez le personnel enseignant même. L'intérêt est d'arriver à mieux comprendre si l'identité du personnel enseignant, tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel, influence la façon dont ce dernier perçoit son rôle auprès des élèves.

L'étude ethnographique qui a servi à la présente analyse

Pour arriver à mieux comprendre ce volet du travail enseignant, un programme de recherche qui s'est échelonné sur une période de trois ans a été effectué auprès d'un groupe particulier d'enseignantes³. Les objectifs en étaient les suivants : 1) examiner les parcours identitaires – à la fois sur le plan personnel et professionnel – d'enseignantes qui travaillent dans des écoles minoritaires de langue française; 2) mieux comprendre comment ces parcours identitaires viennent influencer la façon dont les enseignantes se positionnent en ce qui a trait à leur rôle d'agentes de reproduction linguistique et culturelle en milieu francophone minoritaire.

Comment les trajectoires personnelles du personnel enseignant œuvrant en milieu francophone minoritaire viennent-elles influencer la façon dont celui-ci conçoit son travail?

Le cadre théorique de l'étude

Le cadre théorique, qui relève du domaine de la sociologie de l'éducation, s'appuie sur des écrits qui adoptent un point de vue critique sur la notion d'identité et sur celle du travail enseignant. Cet examen critique se fait cependant dans le contexte de l'éducation des minorités, en particulier celle des francophones. Depuis déjà quelques années, plusieurs études ont tenté d'arriver à une meilleure compréhension de l'identité enseignante. Par exemple, la culture enseignante a fait l'objet d'une réflexion profonde (Hargreaves, 1994; Siskin, 1991). L'enseignement comme processus de travail a aussi été examiné, particulièrement en ce qui a trait à la notion d'identité professionnelle (Tardif et Lessard, 1999; Apple et Jungck, 1990). Des analyses de trajectoires personnelles d'enseignantes et d'enseignants ont été effectuées dans le but de mieux comprendre leurs divers parcours professionnels (Goodson, 1992; Ball et Goodson, 1989). La présente étude s'inscrit dans cette dernière lignée de travaux. Comment les trajectoires personnelles du personnel enseignant œuvrant en milieu francophone minoritaire viennent-elles influencer la façon dont celui-ci conçoit son travail? Comment comprend-il le contexte politique et les enjeux propres aux minorités francophones? En milieu francophone minoritaire, le travail enseignant est depuis longtemps perçu comme une « quasi vocation » et s'est vu caractérisé par sa mission linguistique et culturelle (Fullan et Connelly, 1987). Qu'est-ce que cela signifie de façon concrète pour le personnel enseignant?

3. Cette étude intitulée *Parcours identitaires et pratiques sociales dans les écoles minoritaires de langue française : le personnel enseignant au quotidien* a été subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Je remercie les assistants et assistantes de recherche suivants : Serge Demers, Mélanie Knight, Douglas Gosse et Christine Lenouvel. Roselyne Roy, secrétaire principale au CREFO (OISE/UT) a fait la transcription des entrevues, je l'en remercie également.

Le cadre méthodologique de l'étude

L'approche de recherche qualitative privilégiée a été celle de l'ethnographie. Néanmoins, au tout début de l'étude, un sondage sur les habitudes linguistiques fut administré au personnel enseignant de deux conseils scolaires francophones de l'Ontario situés dans l'Est et dans le Centre de la province. Le sondage avait pour but d'obtenir de l'information factuelle sur les habitudes linguistiques dans les activités quotidiennes menées par les enseignantes et enseignants. Le questionnaire a été envoyé à 1 046 individus, soit à 440 dans le conseil scolaire du Centre et à 606 dans le conseil scolaire de l'Est. Un total de 350 questionnaires dûment remplis ont été retournés⁴.

Dix enseignantes et enseignants ont alors été sélectionnés pour participer au volet ethnographique de la recherche. L'étude devait se tenir dans quatre écoles, deux par conseil scolaire. Dû à un recrutement difficile, l'étude s'est finalement tenue dans trois écoles seulement. Dans les deux écoles de la région du Centre, près de la majorité du personnel enseignant était d'origine québécoise, alors que c'était l'inverse pour l'école de la région de l'Est où la majorité du personnel enseignant était originaire de l'Ontario⁵. La sélection s'est fondée sur les critères suivants : le sexe, le lieu de naissance, l'origine ethnique, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et le domaine de spécialisation. Après une rencontre d'information tenue dans chaque école, neuf enseignantes et un enseignant ont accepté de participer – sept individus dans le Centre et trois dans l'Est. En ce qui a trait au milieu d'origine, cinq des sept participantes et participant dans les écoles du Centre étaient originaires du Québec, une d'origine haïtienne ayant vécu au Québec depuis l'âge de 8 ans, alors que le dernier était Franco-Ontarien; deux des trois participantes de l'école de l'Est étaient d'origine franco-ontarienne et la dernière, née au Québec, vivait en Ontario depuis l'âge de cinq ans. À la fin de la première année de l'étude, le seul individu de sexe masculin a dû abandonner le projet, parce qu'il allait enseigner dans une école de langue anglaise⁶.

Pour le volet ethnographique de la recherche, les techniques suivantes ont été utilisées, soit l'observation (six séjours d'une semaine chacun ont été effectués au cours du projet), l'entrevue semi-dirigée (six entrevues avec les personnes sélection-

4. Les deux conseils scolaires, de même que les membres des directions d'école ayant donné leur appui quant à la participation du personnel enseignant au projet de recherche, le taux relativement bas de participation est quelque peu surprenant. Néanmoins, selon Bourque et Fielder (1995), ce taux de retour s'avère suffisamment élevé pour effectuer l'analyse des résultats. Un taux de retour qui se situe entre 30 et 70 % pour un sondage de ce genre est jugé acceptable, selon ces auteurs.

5. En ce qui a trait au milieu d'origine, on constate que le personnel enseignant qui a participé au sondage est originaire en grande partie de l'Ontario et du Québec. Dans le conseil de l'Est, au-delà de la moitié, soit 54,9 % du personnel est né en Ontario, et un peu plus d'un tiers, soit 35,4 %, vient du Québec. Dans le conseil du Centre, la situation est presque inversée, avec un peu moins de la moitié du personnel enseignant né au Québec (47,1 %) et un peu moins du tiers (32,9 %) né en Ontario. Il est également à noter qu'en ce qui concerne les individus qui viennent de l'extérieur du Canada, on remarque qu'ils ne constituent que 11 % de la population à l'étude. Cependant, il y a près de trois fois plus d'individus nés à l'extérieur du Canada qui enseignent dans le conseil du Centre, comparativement à ceux qui travaillent dans le conseil de l'Est (17,4 % versus 6,2 %). Pour une discussion plus détaillée, voir Gérin-Lajoie, D. et Demers, S. (2003).

6. À cause de multiples raisons, le recrutement de participantes et de participants se fait de plus en plus difficile. Nous en avons un exemple ici. Bien que des critères de sélection soient formulés, il n'est pas toujours possible d'y être fidèle. Le nombre élevé d'enseignantes d'origine québécoise et l'absence d'individus de sexe masculin illustrent bien mes propos.

nées et une entrevue avec les membres de leur famille) et l'analyse documentaire qui a servi à prendre connaissance des informations disponibles sur les écoles où travaillait le personnel sélectionné.

Les résultats de l'étude

Pour les fins du présent article, seuls les résultats du volet ethnographique de l'étude seront examinés. L'analyse portera sur deux des neuf enseignantes. Je parlerai de Juliette et Hélène dans le but d'explorer comment leurs parcours identitaires viennent influencer la façon dont elles conçoivent leur travail auprès d'une clientèle scolaire hétérogène sur le plan linguistique et culturel. Ma discussion portera spécifiquement sur leur rôle d'agentes de reproduction linguistique et culturelle. Mais pourquoi parler de deux enseignantes plutôt que de l'ensemble des participantes et pourquoi avoir choisi ces deux enseignantes en particulier? Je dirai que mon propos est de comparer le discours de Juliette et d'Hélène lorsqu'elles parlent de leur travail d'enseignante dans la réalité de leur contexte de vie respectif. L'espace me manquerait, dans le cadre du présent article, pour parler de plus de deux participantes à la fois. Enfin, mon choix s'est arrêté sur Juliette et Hélène pour deux raisons particulières : elles vivent dans deux régions géographiques différentes et leur rapport à l'identité présente des différences intéressantes, ce qui pourrait avoir une incidence sur la façon dont elles conçoivent leur travail.

Juliette

Au début de la trentaine lors de notre première rencontre, Juliette est originaire de la ville de Québec et elle vit en Ontario depuis dix ans. Elle vient d'une famille exclusivement francophone. La langue d'usage dans la sphère familiale a toujours été le français. Ses parents n'ont jamais ressenti le besoin de parler à Juliette ou à ses frères en anglais, étant donné qu'ils vivaient dans un milieu à majorité francophone. Au moment où Juliette a décidé de déménager à Toronto, elle était inscrite à une université francophone du Québec, au baccalauréat en communications. C'est le déménagement de son copain à Toronto qui a amené Juliette à quitter Québec et à interrompre ses études universitaires alors en cours.

Après avoir passé deux ans sur le marché du travail à Toronto, Juliette retourne aux études. Elle s'inscrit alors à une université anglophone qui possède un collège bilingue. Elle choisit d'étudier la littérature française. Après avoir obtenu son baccalauréat, elle décide d'obtenir son brevet d'enseignement et pour ce faire, elle s'inscrit dans une autre université bilingue de l'Ontario. Ce programme de formation initiale est d'une durée d'un an et l'autorise à enseigner dans les écoles de langue française de l'Ontario⁷. Même si Juliette vit en Ontario depuis plus de dix ans, elle dit toujours se considérer comme Québécoise et non pas comme Franco-Ontarienne.

7. En Ontario, la plupart des programmes de formation à l'enseignement consistent en une année d'études en éducation à la suite de l'obtention d'un diplôme de baccalauréat. Après la fin de leur année de formation initiale, les étudiantes et les étudiants reçoivent un deuxième diplôme de baccalauréat, celui-ci en éducation.

Elle en parle donc en ces termes :

Je ne me considère pas comme une Franco-Ontarienne, parce que je ne suis pas née en Ontario. Pour moi, ceux qui sont Franco-Ontariens sont nés ici. Conséquemment, je suis toujours une Québécoise, mais qui vit à Toronto. Mais je suis également Canadienne, Franco-Canadienne.

Pour Juliette, être francophone signifie posséder une bonne maîtrise de la langue française et être en mesure de faire des activités en français. La jeune femme vit avec Jim, un anglophone originaire du Nord de l'Ontario. Jim ne parle pas français. Néanmoins, il dit comprendre un peu la langue. Apprendre le français pour être en mesure de le parler couramment lui semble cependant difficile à réaliser. Juliette et Jim n'ont pas d'enfants. S'ils en ont un jour, Juliette explique que leurs enfants seront élevés dans les deux langues. Elle croit qu'elle parlera cependant toujours à ses enfants en français. Ceux-ci iront à l'école de langue française, du moins jusqu'à ce qu'ils aillent à l'école secondaire. À ce moment-là, « cela importera peu », selon Juliette. Tout au long de l'étude, le discours de Juliette a porté principalement sur la question linguistique et n'a pas changé. En parlant de la francophonie en Ontario, elle s'exprime ainsi :

... la francophonie en Ontario, c'est de pouvoir vivre et s'exprimer en français.

Sur le plan professionnel, même si Juliette voit l'importance pour ses élèves de parler en français, elle reconnaît que le bilinguisme est un atout. Le discours de Juliette s'en tient encore une fois à l'importance de la langue française et ne fait aucune référence à la notion de culture. Elle mentionne ce qui suit :

... je dois avertir tous les jours mes élèves qu'ils doivent parler français ... les élèves sont chanceux d'être parfaitement bilingues mais il faut quand même conserver le français ...

Elle enseigne dans la même école élémentaire de langue française du secteur public du Centre de l'Ontario depuis l'obtention de son brevet d'enseignement. Elle a d'abord enseigné à la maternelle. Elle a expliqué qu'elle a trouvé plutôt difficile de travailler avec des enfants aussi jeunes. Elle est passée par la suite à la 6^e année. Elle enseignait encore à ce niveau lorsque l'étude a débuté. Pendant la deuxième année du programme de recherche, la situation a changé et elle enseigne à présent l'éducation physique et l'informatique à tous les niveaux.

En ce qui concerne le fait de travailler dans une école où la clientèle est très diversifiée sur le plan linguistique et culturel, Juliette avoue qu'elle trouve cela difficile. Elle voit son rôle auprès des élèves comme étant celui de transmettre des connaissances. Elle insiste cependant sur l'importance d'établir un bon contact avec les élèves, d'aller au-delà du programme. Elle ajoute qu'il est important de motiver les élèves et de leur donner la chance d'avoir du plaisir tout en apprenant. Elle admet qu'il s'avère parfois difficile d'amener les élèves à avoir du plaisir à jouer en français, parce que plusieurs d'entre eux n'utilisent pas le français en dehors des murs de l'école. À son avis, le rôle

de l'école de langue française est principalement de donner la chance aux jeunes d'apprendre le français ou d'améliorer les compétences qu'ils possèdent déjà dans cette langue. Toujours selon elle, la majorité des élèves ont des parents anglophones, ou appartenant à diverses nationalités et « les jeunes n'ont pas l'occasion de parler français à la maison, donc cela doit se faire à l'école ». Même si Juliette comprend que l'école possède la responsabilité de contribuer à la reproduction (et même dans certains cas à la production) de la langue et de la culture minoritaires, elle trouve difficile à présent qu'elle enseigne l'éducation physique et l'informatique, de mettre l'accent sur la transmission de la langue et de la culture dans ses activités avec les élèves, à cause de la nature des matières qu'elle enseigne. Selon Juliette, la promotion de la langue et de la culture françaises se fait le mieux au moyen des sciences sociales, matière qu'elle enseignait lorsqu'elle avait une classe régulière. Dans son travail actuel, elle insiste quand même auprès de ses élèves sur l'importance d'utiliser les services en français en leur disant que sans ces services, il serait impossible de vivre comme francophones en Ontario.

Un des plus grands défis pour la jeune femme, c'est d'arriver à accomplir plusieurs choses en même temps. Dans ses activités quotidiennes, un horaire chargé ne lui permet pas de réfléchir à son rôle d'agente de reproduction linguistique et culturelle. Sa responsabilité première est d'enseigner les matières qui lui sont assignées. En ce qui concerne le rôle politique que peut jouer l'école située en milieu minoritaire, Juliette n'y a jamais réfléchi en ces termes.

Hélène

Hélène, dans la trentaine, est née à Montréal de parents francophones. Elle est fille unique. À cinq ans, Hélène est déménagée à Ottawa avec ses parents. Elle a été élevée en français. Hélène mentionne d'ailleurs lors d'une entrevue que, avant l'âge de huit ou neuf ans, elle ne savait pas un mot d'anglais. C'est à ce moment-là que sa mère a décidé de l'inscrire à des activités de langue anglaise comme les Jeannettes, à des cours de patin, de ski, etc. Conscients de l'importance de la langue française comme marqueur identitaire, les parents d'Hélène ont toujours insisté de parler en français autant que possible. Hélène s'explique dans ces termes :

C'était notre identité ... Il fallait être fiers. Je me rappelle que ce n'était pas à la mode de parler en français quand j'étais adolescente. Mais, je devais. À la maison, il fallait être fiers d'être francophones et il fallait aussi être fiers de parler deux langues.

Pendant son enfance, les activités d'Hélène se sont déroulées la plupart du temps en français. Ses amies et amis étaient, dans plusieurs cas, d'origine québécoise. Et même si sa meilleure amie était une anglophone bilingue, elles se parlaient en français. Même à l'adolescence, Hélène a persisté à vivre en grande partie en français. Elle avoue cependant avoir été influencée par les médias américains.

Hélène s'identifie à la fois comme francophone et comme Québécoise. Elle s'associe à la culture québécoise, même si elle a vécu une très grande partie de sa vie en Ontario. Elle ne se considère pas Franco-Ontarienne. Elle mentionne que selon elle,

se définir comme Franco-Ontarien reflète « une mentalité, pas une langue ». Elle considère les Franco-Ontariens et Franco-Ontariennes très anglicisés, mais qu'à la différence des anglophones, ils et elles parlent français. Toujours selon Hélène, les Franco-Ontariens et les Franco-Ontariennes sont plutôt conservateurs et ils et elles ont parfois peur de « dire ce qu'ils pensent ». Elle poursuit en disant que les gens qui vivent au Québec ont davantage de convictions politiques en ce qui concerne la langue et la culture françaises.

Enfant, Hélène a fréquenté un lycée privé de la région d'Ottawa. Elle ajoute que la qualité du français y était supérieure à celle des écoles publiques. Elle a également fréquenté une école secondaire de langue française. Elle s'est inscrite à une université bilingue de la région, où elle a étudié en français et obtenu un premier baccalauréat en sociologie. Elle a par la suite obtenu son baccalauréat en éducation de la même institution.

Au moment de notre première entrevue, Hélène a mentionné qu'elle vivait avec Pierrot depuis huit ans. Né à Montréal, Pierrot est un anglophone d'origine italienne. Il connaît le français, mais se sert presque exclusivement de l'anglais dans ses échanges. Lorsqu'ils ont commencé à vivre ensemble, Pierrot est déménagé d'un quartier anglophone d'Ottawa pour venir s'établir dans le quartier francophone de la ville où Hélène habitait déjà. Cette dernière ne voulait pas habiter dans un milieu anglophone. S'ils ont des enfants, ils ou elles auront le français comme langue première et fréquenteront les écoles de langue française.

Au début de sa carrière dans l'enseignement, Hélène a fait de la suppléance pendant un an et demi avant d'obtenir un poste régulier. Lorsqu'elle a commencé à travailler à l'école actuelle, elle a été embauchée comme bibliothécaire et enseignante-ressource pour les élèves en difficulté. Pendant la deuxième année de l'étude, elle est devenue titulaire d'une classe de première année, où elle se trouvait encore lorsque le projet s'est terminé. Pour Hélène, composer avec une clientèle scolaire hétérogène représente un défi de taille, en particulier avec les élèves qui sont de diverses origines ethniques. Elle a fait remarquer à plusieurs reprises pendant la tenue de l'étude que la présence de ce groupe d'élèves rendait son travail plus difficile. Comme en témoigne ce qui suit :

... avant on avait surtout des anglophones et des francophones, tandis que là, c'est multiethnique. Ça devient plus difficile encore, parce que là, ce n'est plus seulement la langue, c'est aussi la culture.

Un autre défi important pour Hélène concerne les parents des élèves des minorités ethniques. Elle dit ne pas avoir développé de bons rapports de communication avec ces derniers. Elle ajoute que cela est dû au fait que plusieurs d'entre eux ne parlent ni français, ni anglais ce qui cause des problèmes pour suivre le progrès scolaire de leurs enfants.

Interrogée sur ce qu'est le rôle de l'école de langue française en milieu anglophone, Hélène discute de l'importance pour cette institution de transmettre la langue et la culture, en insistant cependant sur le fait que l'école devrait promouvoir la culture française. Interrogée sur sa façon de concevoir la culture, l'enseignante répond :

Pour moi, c'est vivre en français. Quand je dis vivre en français, c'est la lecture en français, des spectacles en français, s'intéresser à ce qu'il y a au niveau artistique en français.

De son point de vue, la présence d'autres cultures à l'école n'encourage pas assez les activités culturelles propres à la société canadienne. Quant à savoir si l'école de langue française possède un rôle politique, Hélène avoue n'avoir jamais réfléchi à cette question. Selon elle, comme enseignante, sa responsabilité première est de transmettre des connaissances.

Discussion des résultats

Dans la brève analyse qui suit, j'aborderai trois points en particulier.

Le premier concerne les parcours identitaires de Juliette et d'Hélène et la façon dont ils influencent la compréhension de leur rôle d'enseignante. Mes premières remarques porteront sur le type de rapport à la langue et à la culture françaises qu'ont établi Juliette et Hélène, à partir de leur propre parcours identitaire personnel. On constate une différence dans la façon dont les deux jeunes femmes ont établi ce rapport et dans la façon dont elles se positionnent face aux enjeux propres à la francophonie. Juliette, qui a grandi dans un milieu majoritairement francophone, n'a pas remis en question son rapport à l'identité lorsqu'elle est arrivée en Ontario, puisqu'elle possédait déjà un sens d'appartenance à la francophonie bien ancré dans ses pratiques sociales. Elle a cependant réalisé qu'il était difficile de vivre en français à l'extérieur du Québec. Pour cette raison, Juliette insiste sur l'importance d'avoir accès à des services en français. Son discours ne va cependant pas plus loin. Jamais il n'est question de sens d'appartenance ou d'identité collective dans les propos de la jeune femme. Pourtant, le sens d'appartenance représente un élément essentiel dans la construction du rapport à l'identité (Juteau, 1999; Breton, 1984; Gérin-Lajoie, 2003).

Hélène, de son côté, a été amenée à réaliser très jeune qu'il était important d'être fière d'être francophone. La jeune femme a grandi en français, grâce à un choix conscient de la part de ses parents de vivre dans cette langue. L'enseignante semble consciente de l'importance de « vivre la culture française et d'en être fier ». Même si elle se positionne comme Québécoise, il n'en demeure pas moins qu'elle comprend les enjeux des francophones qui vivent en Ontario.

Il y a donc une différence fondamentale dans la façon dont Juliette et Hélène perçoivent la langue et la culture françaises en Ontario et les enjeux qui s'y rattachent. On pourrait donc s'attendre à retrouver cette même différence dans la façon dont les deux jeunes femmes interprètent leur rôle d'enseignante et leur travail auprès des élèves. Hélène devrait être davantage consciente de son rôle d'agent de reproduction linguistique et culturelle, comparativement à Juliette. Or, les résultats montrent peu de différence dans le degré de sensibilisation des deux enseignantes. Leur discours se limite en grande partie à la transmission des connaissances, qui serait pour elles l'élément principal de leur travail auprès des élèves. Elles n'accordent pas beaucoup d'importance à l'analyse des enjeux sociaux et politiques

Il y a donc une différence fondamentale dans la façon dont Juliette et Hélène perçoivent la langue et la culture françaises en Ontario et les enjeux qui s'y rattachent. On pourrait donc s'attendre à retrouver cette même différence dans la façon dont les deux jeunes femmes interprètent leur rôle d'enseignante et leur travail auprès des élèves.

On constate, en troisième lieu, qu'il semble être laissé aux enseignantes de découvrir par elles-mêmes en quoi consiste ce rôle de reproduction linguistique et culturelle qu'elles sont censées remplir.

propres à la francophonie en Ontario quand elles décrivent le rôle de l'école dans la communauté. Elles sont de l'avis que la responsabilité du personnel enseignant est avant tout de transmettre des connaissances en français et de préparer les élèves à devenir les citoyens et les citoyennes de demain.

Le deuxième constat met en lumière le peu de place fait au rôle d'agente de reproduction linguistique et culturelle dans le discours des enseignantes. Cela ne s'avère pas nouveau. Des études antérieures ont en effet démontré que le personnel enseignant n'est pas formé initialement pour remplir ce rôle, pas plus qu'il ne reçoit le soutien nécessaire pour l'assumer lorsqu'il se retrouve en salle de classe (Gérin-Lajoie, 2001, 2002). Bien que démontrant une certaine préoccupation par rapport à l'influence que de la majorité anglophone exerce sur les diverses pratiques sociales dont elles sont témoins, Juliette et Hélène ne semblent pas reconnaître le rôle qu'elles pourraient jouer dans le processus de sensibilisation des élèves. On montre même de l'étonnement lorsque la question du rôle politique de l'école est posée. Juliette, pour différentes raisons, dit ne pas avoir le temps de s'interroger sur ces questions. Le discours d'Hélène rejoint celui de Juliette, même si l'enseignante semble plus consciente sur le plan personnel de l'importance de développer un solide sens d'appartenance à la francophonie, ce qui d'ailleurs m'apparaît quelque peu contradictoire, étant donné le positionnement de la jeune femme et son propre rapport à l'identité. On pourrait s'attendre en effet qu'Hélène traduise ses convictions dans son propre enseignement, étant donné qu'en principe les expériences personnelles viennent influencer la vie professionnelle du personnel enseignant (Goodson, 1992).

On constate, en troisième lieu, qu'il semble être laissé aux enseignantes de découvrir par elles-mêmes en quoi consiste ce rôle de reproduction linguistique et culturelle qu'elles sont censées remplir. Pourtant, le discours officiel insiste depuis longtemps sur la mission linguistique et culturelle de l'école de langue française en Ontario. On s'attend de l'école qu'elle mène les élèves à une meilleure compréhension de l'importance à accorder à la langue et à la culture françaises dans leurs pratiques sociales (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1994). On va même plus loin dans la nouvelle politique d'aménagement linguistique puisque le ministère de l'Éducation a développé un volet complet dédié à la construction identitaire (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004)⁸.

En fait, il semble que le discours des deux enseignantes se trouve assez éloigné du discours officiel. Les résultats qui viennent d'être présentés montrent que les préoccupations des deux enseignantes sont d'un autre ordre. Dans le cas d'Hélène, c'est la diversité ethnoculturelle de sa salle de classe qui semble la préoccuper et représenter pour elle le défi le plus grand. Dans le cas de Juliette, elle ne croit pas que les matières qu'elle enseigne sont une avenue propice à la promotion de la langue et de la culture françaises. Ici, la langue et la culture sont l'affaire de matières spécifiques telles que le français et les sciences sociales, par exemple. Il semble donc y

8. Il est à noter que le terme théorique de la « construction identitaire » fait à présent partie du discours officiel. On peut s'interroger cependant sur l'emploi qu'on en fait parfois dans ce cadre particulier – voir la note 2.

avoir une contradiction entre la façon dont Juliette et Hélène comprennent leur travail auprès des élèves et les attentes évoquées dans le discours officiel.

Conclusion

Lorsqu'on lit les propos qui précèdent, on peut se poser la question suivante : le fait que les deux enseignantes ne se considèrent pas véritablement Franco-Ontariennes pourrait-il expliquer le peu d'intérêt qu'elles semblent porter à leur rôle d'agentes de reproduction? Arriverait-on aux mêmes conclusions si on examinait le discours des deux enseignantes franco-ontariennes qui ont aussi participé à l'étude? Bien qu'elle puisse paraître surprenante, ma réponse est oui. Les résultats indiquent en effet que même dans le cas où le sens d'appartenance à la francophonie est très fort, les enseignantes conçoivent toujours que leur responsabilité première auprès de leurs élèves est de transmettre les connaissances.

Trois remarques peuvent être faites à la suite de cette brève analyse. Premièrement, d'après les propos tenus par les enseignantes, leur rôle est complexe, en raison des nombreux défis qu'elles doivent relever. Ces résultats viennent renforcer les conclusions d'études antérieures ayant porté sur ce sujet (Fullan et Connelly, 1987; Gérin-Lajoie, 2001, 2002). Cette complexité résulte en grande partie des nombreuses attentes de la communauté éducative et de la communauté francophone en général. L'école est vue comme un lieu idéal pour le maintien de la langue et de la culture minoritaires. Dans ce discours, l'école est cependant décrite comme si elle était déconnectée du milieu ambiant, c'est-à-dire qu'on ne semble pas mesurer à sa juste valeur l'impact de la réalité anglo-dominante sur le travail des enseignantes et des enseignants. Comme l'ont indiqué Juliette et Hélène, leurs élèves ne possèdent pas tous et toutes les mêmes antécédents linguistiques et culturels, ce qui rend leur travail difficile. Dans leurs pratiques quotidiennes, les enseignantes et les enseignants travaillent dans un contexte qui ignore souvent la complexité des rapports de force. Deuxièmement, les résultats de l'étude indiquent que Juliette et Hélène, de même que les autres enseignantes qui ont participé à l'étude, ne sont pas toujours conscientes du rôle « politique » particulier de l'école dans le maintien de la langue et de la culture minoritaires. Enfin, en troisième lieu, il me semble que ce manque de sensibilisation en ce qui a trait au rôle particulier de l'école en milieu minoritaire démontre la nécessité de développer des stratégies pour venir appuyer les enseignantes et les enseignants dans ce volet de leur travail.

La présente étude ethnographique a fourni des pistes de réflexion intéressantes sur la question de l'identité enseignante. L'examen critique des parcours identitaires de Juliette et d'Hélène, de même que de ceux des autres participantes, a permis jusqu'ici de mieux situer le contexte social dans lequel elles évoluent et de mieux comprendre leur rapport respectif à la langue et à la culture minoritaires et son impact sur leur travail. En d'autres mots, l'étude a permis de mieux saisir comment les identités à la fois personnelle et professionnelle des participantes influencent leur perception de leur rôle d'agentes de reproduction linguistique et culturelle.

Les résultats indiquent en effet que même dans le cas où le sens d'appartenance à la francophonie est très fort, les enseignantes conçoivent toujours que leur responsabilité première auprès de leurs élèves est de transmettre les connaissances.

Références bibliographiques

- APPLE, M. et JUNGCK, S. (1990). You don't have to be a teacher to teach this unit : teaching, technology and gender in the classroom. *American Educational Research Journal*, vol. 27, n° 2, pp. 227-251.
- BALL, S.J. et GOODSON, I. (1989). *Teachers' Lives and Careers*. Philadelphie : Falmer Press.
- BOURQUE, L. et FIELDER, E.P. (1995). *How to Conduct Self-Administered and Mail Surveys*. Californie : Publications Sage.
- BRETON, R. (1984). The Production and Allocation of Symbolic Resources : an Analysis of the Linguistic and Ethnocultural fields in Canada. *The Canadian Review of Sociology and Anthropology / La Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, vol. 21, n° 2, pp. 123-144.
- FULLAN, M. et CONNELLY, M. (1987). *La formation des enseignants en Ontario : perspectives d'avenir*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury : Les Éditions Prise de parole.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2002). Le personnel enseignant dans les écoles minoritaires de langue française, dans D. Mujawamariya et P. Boudreau (dir.) *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante : récits d'expérience, enjeux et perspectives*. Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 167-181.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2001). Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario. *Éducation et Francophonie*, vol. XXIX, n° 1, 14 p. [www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-1/02-Gerin-Lajoie.html]
- GÉRIN-LAJOIE, D. (1995). Les écoles minoritaires de langue française canadiennes à l'heure du pluralisme ethnoculturel. *Études ethniques au Canada/Canadian Ethnic Studies*, vol. XXVII, n° 1, pp. 32-47.
- GÉRIN-LAJOIE, D. et DEMERS, S. (2003). La diversité ethnique et raciale au sein du personnel enseignant des écoles minoritaires de langue française, dans H. Duchesne (dir.) *Recherche en éducation francophone en milieu minoritaire : regards croisés sur la réalité mouvante*. Saint-Boniface : Presses universitaires de Saint-Boniface, pp. 205-223.
- GOODSON, I. (1992). Sponsoring the Teacher's Voice : Teachers' Lives and Teacher Development, dans A. Hargreaves et M. Fullan (dir.) *Understanding Teacher Development*. New York : Teachers College Press.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. Toronto : OISE Press.
- JUTEAU, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *Politique d'aménagement linguistique pour l'éducation en langue française*, Toronto.

Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1994). *Aménagement linguistique en français : Guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique*, Toronto.

SISKIN, L. (1991). Departments as Different Worlds : Subject Subcultures in Secondary Schools. *Educational Administration Quarterly*, vol. 27, n° 2, pp. 134-160.

TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Éditions De Boeck Université.

Les enseignantes et les enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations

Sylvie ROY

Université de Calgary, Alberta, Canada

RÉSUMÉ

Cet article examine les représentations des enseignantes et des enseignants francophones sur leur travail quotidien et les défis qu'ils rencontrent. Les enseignantes et enseignants francophones voient leur rôle différer selon leur cheminement personnel et leur vécu respectif. Ils comprennent l'importance de procurer un contexte authentique pour l'enseignement de la langue. Ils ont également les défis de travailler avec des élèves qui possèdent un bagage linguistique et culturel varié, en procurant du matériel adapté à leur clientèle. Les enseignants et enseignantes francophones possèdent un atout puisqu'ils peuvent offrir un modèle pour la langue, mais ils se doivent de mieux comprendre leur clientèle de plus en plus bilingue dans un contexte où le français est minoritaire.

ABSTRACT

French Teachers in Alberta : Discourses and Representations

Sylvie Roy
University of Calgary, Alberta, Canada

This article examines the concerns of French-speaking teachers about their daily work and the challenges they encounter. French-speaking teachers see their roles differently depending on their personal paths and respective backgrounds. They understand the importance of obtaining an authentic context for teaching the language. They have also to deal with students who have various linguistic and cultural backgrounds, obtaining material that is adapted to their clientele. French-speaking teachers have the advantage of being able to offer a model for the language, but they must better understand their increasingly bilingual clientele in a context where French is the minority language.

RESUMEN

Las maestras y los maestros de francés en contexto albertino : discursos y representaciones

Sylvie Roy
Universidad de Calgary, Alberta, Canadá

Este artículo examina las representaciones de su trabajo y de los desafíos que confrontan las maestras y los maestros francófonos. Los maestros y maestras francófonos perciben su rol según su itinerario personal y según las experiencias vividas. Comprenden lo importante que es procurar un contexto auténtico en la enseñanza de la lengua. Confrontan asimismo el desafío de trabajar con alumnos que poseen un bagaje lingüístico y cultural diversificado, y proporcionan un material adaptado a los alumnos. Los maestros y maestras francófonos poseen una ventaja pues pueden ofrecer un modelo para la utilización de la lengua, pero deben asimismo comprender a los alumnos que tienen la tendencia a ser cada vez más bilingües en un contexto en el que el francés es minoritario.

Introduction

Au Canada, de nombreuses institutions scolaires procurent un enseignement du français selon différents modèles. En ce qui concerne l'enseignement du français à l'extérieur du Québec, la langue française est apprise comme langue maternelle chez un nombre restreint de locuteurs au sein des écoles francophones. Et la majorité anglophone apprend le français soit en immersion française ou comme langue seconde (FSL). Les nouveaux arrivants, pour leur part, choisissent de fréquenter l'un ou l'autre des systèmes, selon leur compétence en français et d'autres facteurs (Couture et Bergeron, 2002).

Comme l'a fait remarquer Gérin-Lajoie (2004), le personnel enseignant dans les contextes d'enseignement du français hors Québec a la tâche particulière d'offrir aux élèves des occasions de parler et de vivre en français. Toutefois, les défis que rencontrent ces enseignantes et ces enseignants sont nombreux et ils ne sont pas toujours outillés pour combler les lacunes telles que le manque de ressources, l'isolement géographique et l'hétérogénéité culturelle et linguistique des jeunes. Les conseils scolaires et les organismes qui s'occupent de promouvoir le français fournissent donc aux enseignantes et aux enseignants francophones et francophiles des journées de perfectionnement professionnel et leur donnent des occasions de réfléchir sur tout ce qui touche la pédagogie de la langue française. Ces organismes qui s'occupent de promouvoir l'enseignement et l'apprentissage du français sont indispensables pour combler les manques apparents.

Dans le cadre de cet article, j'examine comment les enseignantes et les enseignants francophones¹ qui enseignent le français se représentent leur rôle et leur travail quotidien à travers leur discours. Je me référerai ici aux enseignantes et aux enseignants francophones qui travaillent en milieu minoritaire francophone et dans des écoles d'immersion afin de mieux cerner leur contribution à promouvoir leur langue maternelle ou première. Ces enseignantes et enseignants ont tous des idées sur ce qu'ils vivent et sur les défis qu'ils rencontrent dans leur travail de promotion de la langue française. Les questions qui m'intéressent sont les suivantes :

- Comment les enseignantes et les enseignants francophones qui enseignent le français dans une école francophone ou en immersion française perçoivent-ils leur rôle?
- Quels sont leurs défis?

Pour débiter, je dresserai le portrait du contexte albertain dans lequel est enseigné le français dans différentes situations. Ensuite, je présenterai la problématique liée à l'importance de mieux comprendre ce que vivent les enseignantes et les enseignants francophones dans ces circonstances. Le cadre d'analyse me permettra de définir et de situer les termes utilisés dans cet article, c'est-à-dire les représen-

1. Cet article s'appuie sur des exemples de personnes francophones, c'est-à-dire des Québécois, des Fransaskois, des Franco-Ontariens, des Franco-Albertains et ainsi de suite, travaillant dans un contexte minoritaire francophone ou en immersion française.

tions et les discours. Le concept de discours est répandu et comprend plusieurs définitions (Fairclough, 1992; Foucault, 1972; Gee, 1999). Dans le cadre de cet article, il signifie que les idées se construisent dans la réalité sociale par les interactions (Heller et Labrie, 2003). C'est à travers les représentations (l'idée que l'on se fait de quelque chose) des conditions de vie et par les pratiques langagières que ces discours se construisent. Les discours seront discutés dans le cadre de la méthodologie. Celle-ci consistera en l'analyse discursive des entrevues avec des enseignantes et des enseignants francophones. Je fournirai des extraits d'entrevues dans le corps du travail afin de mieux comprendre ce que sont les enseignantes et les enseignants, en lien avec ce qu'ils perçoivent de leur travail dans leur milieu scolaire respectif. Cela favorisera une meilleure compréhension de ce que vit le personnel enseignant de français en contexte albertain.

L'enseignement du français en Alberta

Dans l'Ouest canadien, on retrouve le français dans diverses sphères de la vie quotidienne (associations communautaires, arts et culture). En Alberta, comme ailleurs au Canada, il existe des écoles francophones gérées et dirigées par des francophones. Leur présence fait suite à des luttes pour l'obtention des droits des francophones (Affaire Mahé, 1990). On retrouve plus de 15 écoles francophones sur ce territoire. Il existe également des écoles bilingues et d'immersion qui permettent aux anglophones d'apprendre le français et d'être, du même coup, comptés parmi ceux qui parlent le français (Couture, 2001). Comme je l'ai mentionné dans l'introduction, de plus en plus d'immigrantes et d'immigrants s'installent en Alberta pour des raisons économiques et envoient leurs enfants soit dans les écoles francophones ou d'immersion.

Ces écoles francophones et d'immersion attirent donc un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants francophones du Québec et d'ailleurs. De plus, en Alberta, une initiative permettra en 2006 à chaque élève de 4^e année d'apprendre une langue seconde, ce qui n'était pas obligatoire dans les écoles. Cette initiative se poursuivra jusqu'en 2011 où chaque élève de la 4^e à la 9^e année étudiera une langue seconde. Les élèves qui ne reçoivent présentement aucun enseignement d'une langue seconde pourront choisir parmi quelques langues (français, espagnol, allemand, chinois) selon la disponibilité et le choix des conseils scolaires. Le français sera davantage sélectionné parmi les autres langues en raison des institutions déjà établies et de la main-d'œuvre qualifiée (communication personnelle, 2006). L'Alberta est donc un lieu où le français peut se répandre et devenir la langue seconde de premier choix et, en même temps, un lieu offrant des possibilités d'emploi aux francophones et francophiles.

Certains auteurs mentionnent que l'Alberta a connu une fluctuation importante du nombre de francophones à différentes périodes. Par exemple, Castonguay (2001) indique qu'une hausse a fait suite au boom pétrolier entre 1971 et 1981. Puis une chute importante a suivi entre 1981 et 1996. Il existe donc déjà un nombre important

de ces francophones qui se sont retrouvés en contexte scolaire en raison de leur compétence en français. En 2006, le besoin d'enseignantes et d'enseignants francophones en Alberta s'accroît pour combler la demande liée à l'apprentissage du français.

La problématique

Le contexte social actuel encourage de plus en plus d'individus à parler français. En cette ère de mondialisation, ceux qui parlent français proviennent d'une part de la minorité francophone du Canada; d'autre part, s'y ajoutent des anglophones qui ont appris le français, des francophones qui se qualifient de personnes bilingues ainsi que des immigrantes et des immigrants qui veulent faire partie de ce Canada bilingue en apprenant les deux langues officielles (Castonguay, 2001).

Plusieurs travaux nous ont renseignés sur le travail quotidien des enseignantes et des enseignants francophones en milieu minoritaire (Hébert, 1993; Gilbert, Letouzé, Thériault et Landry, 2004) ainsi que sur leur rôle et leur mission dans ces institutions (Gérin-Lajoie, 2004). Il existe beaucoup d'études en immersion française (Krashen, 1984; Swain and Lapkin, 1986; Calvé, 1991; Rebuffot, 1993; Gajo, 1998) et quelques recherches ont été faites sur le travail du personnel enseignant francophone en immersion française ou dans le système anglophone (Roy, 2005). En 1993, Tardif nous décrivait les croyances et les valeurs culturelles que les écoles francophones en Alberta transmettent par le biais de leur personnel enseignant et de leurs directions. Les enseignantes et les enseignants interviewés en 1993 percevaient le rôle de l'école francophone comme une extension de la famille. Ils avaient tous travaillé en immersion française et pouvaient donc comparer les deux systèmes. Selon eux, on utilise plus le français dans les écoles francophones que dans les écoles d'immersion. Certains disaient même qu'ils étaient plus à l'aise dans des écoles francophones que dans des écoles d'immersion puisqu'ils « n'ont pas à faire face aux frontières linguistiques entre les francophones et les anglophones » (Tardif, 1993, p. 790). Tardif (1993) a trouvé que la langue et la culture françaises sont vues comme faisant partie du moi intérieur des enseignantes et des enseignants, non pas comme un objet extérieur. Mais ce chercheur indique également que la majorité des répondantes et des répondants étaient des Québécois venus s'installer en Alberta. Ils se voyaient donc comme des défenseurs de la langue et la culture francophones. Tardif (1993) stipule que les données auraient probablement été différentes si les personnes interviewées avaient été des Franco-Albertains. Il est donc important de toujours situer les représentations des locutrices et des locuteurs à travers leur cheminement personnel et dans un monde sociétal où certains discours sont dominants.

Les enseignantes et les enseignants francophones d'aujourd'hui font face à différentes réalités. Ils travaillent avec une clientèle diversifiée qui possède peu ou qui ne possède pas du tout le français comme langue d'usage. Comme le mentionne Gérin-Lajoie (2001a), les enseignantes et les enseignants dans le milieu minoritaire franco-ontarien deviennent non seulement des reproducteurs mais des agents de

Il est donc important
de toujours situer
les représentations
des locutrices et des
locuteurs à travers leur
cheminement personnel
et dans un monde
sociétal où certains dis-
cours sont dominants.

« production » de la langue et de la culture françaises, puisque certains élèves ne possèdent aucune connaissance de la langue française à leur arrivée à l'école. Le défi est le même pour le personnel enseignant francophone vivant en Alberta, qu'il travaille dans un milieu francophone ou d'immersion française. La clientèle scolaire y est diversifiée tant du point de vue linguistique que culturel.

J'examine donc les représentations à travers les discours du personnel enseignant francophone concerné par la promotion du français en Alberta. Je rappelle les questions, qui sont les suivantes : Quelle perception les enseignantes et les enseignants francophones d'aujourd'hui ont-ils de leur travail dans le milieu scolaire albertain? Quels sont leurs défis?

Cadre théorique : représentations et discours

Afin de répondre aux questions posées, j'ai examiné les représentations de 15 enseignantes et enseignants francophones qui travaillent dans un milieu minoritaire francophone ou en immersion française.

Plusieurs auteurs ont travaillé sur la représentation des acteurs sociaux dans différents contextes. Gérin-Lajoie (2001b) et Boudreau (2001), par exemple, mentionnent que les représentations linguistiques contribuent à la construction du discours qui est à la base de la construction identitaire. Le discours identitaire est en fonction des représentations, ces dernières étant le résultat de la trajectoire particulière de chaque individu. Donc, si les représentations font état de la trajectoire personnelle d'un individu, chaque individu aura son propre discours et ce dernier dépendra de ce que l'individu aura vécu, subi et entretenu dans sa mémoire. Les représentations dans les discours pourront également être contradictoires puisqu'elles subiront la pression de la norme et des représentations légitimes de la société dans laquelle elles se construisent. Comme le raconte Ogbu (1999), les perceptions et les interprétations d'une minorité dépendent fortement de sa propre histoire et de la façon dont les discours ont influencé les attitudes et les comportements de ses membres. L'étude des discours n'est pas seulement l'étude de la langue. Elle rend compte aussi de la représentation d'une façon de voir le monde et d'appartenir à une communauté spécifique. Dans ce qui suit, afin d'illustrer la réalité ou les réalités des enseignantes et des enseignants travaillant en milieu scolaire, je tiendrai compte des entrevues et de ma propre perception de ce que les enseignantes et les enseignants disent. De plus, je ne m'approprierais pas la parole des gens, mais j'offrirai aussi aux lectrices et aux lecteurs la chance de faire leur analyse afin que tous puissent se faire leur propre idée de ce que les gens interviewés ont tenu comme discours.

Cadre méthodologique

Afin de répondre aux questions posées, j'ai examiné les représentations de 15 enseignantes et enseignants francophones qui travaillent dans un milieu minoritaire francophone ou en immersion française.² Ces personnes ont différents cheminement scolaires et personnels qui alimentent les représentations qu'elles ont de leur travail quotidien. J'ai posé des questions relatives à leur milieu de travail. Les enseignantes et les enseignants ont décrit leur école, leurs élèves, et leur milieu de vie. Ils ont également parlé de leur cheminement et de leur rôle. Ils ont raconté leurs succès et leurs défis.

Certaines des questions posées étaient les suivantes :

- Quel est votre rôle dans la transmission de la langue et de la culture françaises?
- Pourquoi enseignez-vous en français ou dans une école francophone?
- Quel est votre cheminement personnel, scolaire et d'apprentissage de la langue française? Comment ce cheminement influence-t-il votre enseignement quotidien et votre approche face à la langue française?
- Qui sont les jeunes (quelle identité ont-ils?) avec qui vous travaillez?
- Quelle est la place de ces jeunes dans la francophonie de l'avenir?

Les entrevues semi-structurées m'ont permis de m'ajuster à mes interlocutrices et interlocuteurs. Afin de mieux comprendre leurs réponses, j'ai relié leur vécu à leur représentation de leur travail. Des extraits d'entrevues seront donc transcrits et permettront aux lectrices et aux lecteurs de mieux comprendre les représentations de ces enseignantes et enseignants francophones. Ce sera par l'analyse du discours que je pourrai cerner le positionnement des acteurs sociaux. Le langage est vu comme un lieu de construction et d'interprétation des réalités sociales (Gee, 1990). C'est donc par l'analyse du discours des enseignantes et des enseignants interprétant leur réalité sociale que nous pouvons mieux comprendre leurs représentations et, par conséquent, leur rôle, leurs défis, leur travail quotidien, leur positionnement et leur investissement dans la promotion de leur langue première. L'analyse des discours nécessite une analyse des interactions verbales afin de mieux démontrer ce que les gens disent par rapport à ce qu'ils vivent. Comme le mentionne Gee (1990) :

A discourse analysis is based on the details of speech (and gaze and gesture and action) or writing that are arguably deemed *relevant* in the situation *and* that are relevant to the arguments the analyst is attempting to make (p. 88).

Les chercheurs contribuent, par l'interprétation et l'analyse d'entrevues, non seulement à la construction d'un discours qui leur est propre, mais aussi à la construction d'un discours potentiellement utilisé par tous, ou du moins par ceux et celles qui l'ont émis dans un temps et un espace spécifiques. De plus, l'observation

2. Quelques recherches m'ont permis de rencontrer et d'interviewer des personnes qui enseignent le français en Alberta, soit le REE (Research Envelope Excellence de l'Université de Calgary) ainsi que ma recherche actuelle, financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (2004-2007).

de discours transcrits amène à une compréhension de l'analyse en elle-même (Gee, 1999; Heller, 2002). Examinons les extraits d'entrevues afin de répondre aux questions posées.

Les données

Dans ce qui suit, je montre ce que les enseignantes et les enseignants pensent de leur rôle et de leur travail dans un milieu francophone en relation avec qui ils sont comme individus. J'examine également les discours présentant des points de vue sur qui pourraient être les meilleures enseignantes et les meilleurs enseignants de français dans un milieu minoritaire.

Le rôle des enseignantes et des enseignants comme promotrices et promoteurs de la langue française

La plupart des enseignantes et des enseignants mentionnent avoir un rôle important à jouer dans l'apprentissage du français chez les jeunes en milieu scolaire. Puisque certains jeunes n'ont pas l'occasion de vivre en français en dehors du contexte scolaire, les enseignantes et les enseignants doivent leur fournir cette possibilité de façon continue. Ils utilisent donc plusieurs stratégies afin que les jeunes vivent des expériences authentiques et appropriées en français. Dans l'extrait suivant, une enseignante francophone québécoise, installée en Alberta depuis 5 ans, discute avec une enseignante anglophone ayant le français comme langue seconde. Les deux enseignantes ont conscience de l'importance pour les jeunes d'expérimenter diverses situations en français. (K : Katlyn et D : Dominique, 2005). Examinons cet extrait :

- K _et je crois que c'est tellement important d'encourager les activités, les échanges, les voyages; n'importe quoi pour encourager le français. Et que j'pense j'ai appris la langue pour
- D _pour quelque chose_
- K _oui pour quelque chose_
- D c'est peut-être aussi quelque chose à penser de, parce que même nous dans des écoles francophones des fois, leur rappeler pourquoi ils parlent en français_
- K _oui oui_
- D _donc, puis, c'est dans des milieux où l'un des parents parle en français, même les deux. Donc imagine-toi dans un milieu où les enfants ils arrivent à la maison puis il n'y a pas de français du tout. Donc pourquoi ils apprendraient le français; ça va leur servir à quoi? Donc je pense comme école d'immersion, puis même nous comme école francophone, on a, parce que vois-tu là il y a les deux semaines de la francophonie du 9 mars au 20 mars, c'est ce qu'on appelle les semaines de la francophonie. Donc à travers le monde, célèbre la langue française de différentes façons. Donc tu sais, donc, il y a peut-être des choses à penser comme nous on a des choses à penser pour encourager les enfants à vouloir parler plus que deux langues. Tu sais ce que je veux dire parce que ici deux langues. On trouve ça extraordinaire mais quand on va en Europe, deux

langues c'est la base. Il y en a qui parlent trois, quatre, ou cinq langues. Donc il y a des mentalités puis des cultures...

Ces deux enseignantes travaillent dans deux milieux différents (l'une dans une école francophone et l'autre en immersion). Elles mentionnent l'importance d'encourager l'utilisation de la langue française dans différentes situations ou activités : « *c'est tellement important d'encourager les activités, les échanges, les voyages* ». C'est de cette façon que l'enseignante anglophone a appris le français, en voyageant dans des endroits francophones. En ce qui concerne l'enseignante québécoise, elle signale que les parents des élèves des écoles francophones forment soit des familles exogames ou des familles dont les deux parents sont francophones : « *c'est dans des milieux où l'un des parents parle en français, même les deux. Donc imagine-toi dans un milieu où les enfants ils arrivent à la maison puis il n'y a pas de français du tout. Donc pourquoi ils apprendraient le français; ça va leur servir à quoi? Donc je pense comme école d'immersion, puis même nous comme école francophone, on a [...]* ». Mon interprétation de « *même nous comme école francophone, on a [...]* » selon le contexte de l'entrevue est que cette enseignante francophone a conscience de la clientèle diversifiée de l'école francophone (certains parents ne parlent pas français à la maison donc les enfants ne communiquent qu'en anglais quand ils entrent à l'école). Elle est consciente aussi de son rôle qui consiste entre autres à offrir aux élèves la chance de vivre en français dans des situations authentiques. En parlant de l'Europe, cette enseignante veut encourager les jeunes à comprendre qu'ailleurs, ils parlent plusieurs langues.

Les enseignantes et les enseignants voient donc leur rôle comme défenseurs et promoteurs de la langue française dans des régions où le français n'est pas utilisé par la majorité. Les discours sur le rôle des enseignantes et des enseignants francophones, bilingues et anglophones diffèrent, comme nous le verrons dans ce qui suit.

Perception de la différence entre l'identité des enseignantes et enseignants francophones et des autres (pour l'enseignement du français)

Les différents enseignants et enseignantes que j'ai rencontrés mentionnent souvent leur propre parcours d'apprentissage du français. Ils parlent de leur impact sur les jeunes. Cet impact est différent selon qu'ils soient Québécois, Canadiens français, Franco-Albertains, Français, Belges ou qu'ils utilisent le français comme langue seconde. Malgré le fait que le personnel enseignant francophone soit très en demande en raison de sa compétence élevée en français, certains signalent que les francophones de langue maternelle ou première ne comprennent pas toujours les stratégies d'apprentissage de cette langue dans un contexte scolaire. Les francophones seraient-ils donc moins en mesure d'aider la plupart des jeunes qui possèdent des pratiques bilingues (mélange des langues, alternance de codes, jeux de mots, liens cognitifs entre l'anglais et le français)? Dans l'extrait qui suit, Katlyn explique la différence entre elle, anglophone qui a appris le français, et Juliette, enseignante francophone venue du Québec. Les deux enseignantes travaillent dans la même école d'immersion (I: Intervieweur, K: Katlyn, J: Juliette, 2005) :

- I _toi tu as appris ta langue seconde, d'autres ont d'autres compétences. Je ne sais pas d'où ils ont appris la langue. Est-ce que ça fait une différence de comment on s'attend à ce que les gens vont apprendre?_
- K _oui_
- I _et comment ça, sais-tu, eh montrer un exemple?
- K quand j'enseigne, c'est tout avec des trucs et des petits trucs à aider. Pour Juliette on fait, c'est elle leur donne la langue
- S elle parle tu veux dire ou elle enseigne la grammaire? (5secs) c'est des petits détails qui
- K oui. Comment est-ce qu'on exprime ça? Je crois que j'enseigne avec des stratégies, elle enseigne les concepts.
- I oui parce que toi t'as appris la langue seconde puis elle, c'est sa langue première._
- K _oui_
- I _mais les attentes en termes de compétences. Justement de savoir, de bien parler, de tu sais, de pas faire de fautes et tout ça. Est-ce entre le fait que quelqu'un est Québécois avec un... j'essaie de savoir si l'identité d'un enseignant ça influence les... eh... comment nous on se perçoit en tant que francophone si ça influence la façon dont
- K ça fait question ça fait quand je ne peux pas, comme les complications des expressions, quand on est pour faire ça, elle donne les dix exemples d'une expression, cette expression tu lui donnes des situations moi je ne pourrais pas faire ça. Alors elle communique le sens de la langue. Elle communique le la connotation. La langue, moi, je communique l'habileté de communiquer (5secs) c'est difficile, ah
- I puis qu'est-ce que ça fait comme résultat?
- K j'crois que c'est une bonne balance. Si on avait tous des professeurs québécois, c'est, j'pense que ce serait trop.
- I peut-être, pour les élèves, le standard serait trop haut.
- K mais j'pense que mon standard est plus que son standard

Cette enseignante de français (Katlyn), qui a appris le français comme langue seconde, mentionne qu'elle aurait plus de difficulté à offrir des expressions typiques francophones comparativement à sa collègue québécoise (Juliette). Quand Katlyn dit par exemple que « *c'est elle leur donne la langue* » ou « *comme les complications des expressions...elle donne les dix exemples d'une expression, cette expression tu lui donnes des situations moi je ne pourrais pas faire ça* », elle stipule, selon moi, que sa collègue francophone donne aux élèves un modèle de la langue, elle peut varier les expressions françaises et les mettre en contexte. Katlyn n'a pas cet atout. Toutefois, selon ce qu'elle dit, elle serait plus en mesure d'offrir des trucs et des stratégies pour l'apprentissage du français chez les jeunes bilingues. Elle trouve que c'est un équilibre adéquat, pour les jeunes qui apprennent le français, d'avoir différents enseignants : « *j'crois que c'est une bonne balance. Si on avait tous des professeurs québécois, c'est, j'pense que ce serait trop* ». Un autre aspect intéressant de son extrait se trouve à la fin. Elle mentionne que son standard est plus élevé que celui de sa col-

lègue francophone. Elle n'a pas continué la conversation dans ce sens. Alors j'aimerais poser quelques hypothèses : Est-ce que les enseignantes et les enseignants francophones sont plus tolérants face aux erreurs? Est-ce que les enseignantes et les enseignants francophones qui pourraient s'attendre à une certaine norme du français laissent tomber après quelques années de travail dans le contexte albertain? Est-ce que l'enseignante anglophone qui a appris le français comprend mieux les buts à atteindre, ayant elle-même vécu le processus d'acquisition de la langue seconde et les étapes à franchir?

Revenons à l'exemple de Juliette. Elle est une enseignante francophone qui enseigne en Alberta depuis sept ans. Elle mentionne avoir des pratiques bilingues. De plus, elle utiliserait davantage l'anglais à l'extérieur de l'école. (I: Intervieweur; J: Juliette, 2005)

- I Quelles langues est-ce que tu parles? Est-ce que tu parles plus qu'une langue?
- J français, anglais, un peu d'espagnol petit poquito.
- I puis à l'école ici?
- J c'est plus français avec mes élèves. C'est moitié moitié jusque la moitié des non j'dirais pas la moitié, le quart est francophone et le reste c'est anglophone. Alors avec mes élèves c'est en français, puis avec mes collègues, c'est anglophone.
- I anglais ok, chez toi?
- J chez moi, c'est moitié moitié aussi parce que j reste avec des gens qui parlent anglais et ma fille est francophone. Alors c'est moitié moitié toute ma vie. C'est moitié moitié vraiment.
- I puis avec ta fille est-ce que tu parles plus en français?
- J oui absolument.
- I ok eh tes amis. As-tu des amis?
- J mes amis, c'est anglais, les deux anglais et français, plus anglais. J'ai plus d'amis anglophones que d'amis francophones présentement.
- I donc est-ce que tu pourrais dire qu'en dehors de l'école?
- J c'est plus anglais.
- I c'est plus en anglais?
- J ma vie est plus anglaise, oui.

Il semble donc que Juliette vit beaucoup en anglais. Elle mentionne à la fin de l'extrait : « *ma vie est plus anglaise, oui* ». Est-ce que ces pratiques bilingues de la part de l'enseignante francophone ont une influence sur ses attentes dans sa salle de classe? Si Juliette vivait davantage en français, s'attendrait-elle à une norme plus élevée chez les jeunes? Toutes ces questions sont très importantes pour mieux comprendre pourquoi une enseignante ou un enseignant agit de telle ou telle façon comparativement à un autre.

Comme je l'ai mentionné plus tôt, les enseignantes et les enseignants parlent souvent aux élèves de leur cheminement personnel et scolaire en rapport avec le français. Pour eux, offrir leur propre expérience en tant que francophone, francophile ou comme personne bilingue (pour ceux qui ont appris le français comme langue seconde) permet aux jeunes de voir un modèle de réussite dans l'apprentissage de cette langue. De plus, les enseignantes et les enseignants qui auraient

appris le français, soit en même temps que l'anglais dans un milieu minoritaire, soit comme langue seconde, pourraient avoir des pratiques pédagogiques différentes. Par exemple, j'ai rencontré et observé une enseignante (Guylaine) née dans un milieu minoritaire francophone. Elle a fréquenté l'école francophone dans une autre province canadienne où le français est également minoritaire. Elle enseigne en immersion française. Elle a admis utiliser souvent l'anglais pour mieux aider les jeunes à acquérir le français. Elle a vécu des situations de rejet en français et des problèmes d'apprentissage. Ceci dit, elle veut donner l'opportunité aux jeunes bilingues de travailler dans les deux langues. Cette pratique n'est pas totalement acceptée dans le milieu scolaire mais elle l'utilise tout de même pour, selon elle, le bien-être des élèves. Comme Guylaine mentionne : « *je sais que je ne devrais pas faire ça...* ». L'identité et le cheminement personnel d'une enseignante ou d'un enseignant pourraient donc avoir de l'influence sur sa façon de travailler avec les jeunes et ses attentes envers ceux-ci.

Défis de ceux et celles qui enseignent le français en Alberta

L'un des défis liés au fait de travailler en français en Alberta est de trouver les ressources françaises satisfaisantes permettant d'offrir un contexte authentique maximal. Ce constat a été souvent documenté en milieu minoritaire (Gérin-Lajoie, 2004), mais reste un problème actuel dans les milieux scolaires. Pour se procurer le matériel nécessaire, les enseignantes et les enseignants se doivent de varier leur matériel pédagogique et de consulter différents livres, documents ou ressources. Ils deviennent de plus en plus astucieux et utilisent souvent les technologies actuelles pour s'aider dans leur recherche de matériel pédagogique approprié. Ils doivent aussi adapter le matériel francophone au contexte dans lequel ils travaillent. Les livres ou documents du Québec ou de la France, entre autres, sont souvent trop avancés ou décontextualisés pour les jeunes dans les écoles. Une enseignante francophone venue du Nouveau-Brunswick tout récemment (en 2002) mentionne au sujet des ressources que : « *c'est beaucoup plus d'ouvrage que si tu serais dans un milieu totalement francophone* ». Elle dit aussi au sujet des documents (Francine, 2005) :

F : C'est trop avancé, même au Nouveau-Brunswick, on avait le même manuel pis le vocabulaire était encore trop avancé. C'est vraiment un vocabulaire québécois, qui est quand même un peu différent. Donc c'est beaucoup plus avancé donc je fais beaucoup de vocabulaire au début de l'année comme au début de chaque module pour...

Il semble donc, selon Francine, que le vocabulaire soit « *trop avancé* » pour les jeunes qui apprennent le français. C'est le cas, selon moi, pour les enfants dans les écoles francophones et d'immersion française. La compétence linguistique de ces jeunes en français est moins élevée que dans des contextes entièrement francophones, ou pourrait-on dire de cette compétence qu'elle est différente. Pour l'instant, les enseignantes et les enseignants doivent adapter tant bien que mal le matériel, comme Francine le mentionne : « *je fais beaucoup de vocabulaire au début de l'année comme au début de chaque module pour [...]* ».

Le manque de ressources reste évident malgré le nombre élevé d'écoles qui offrent le français.

Le fait que les jeunes possèdent des compétences bilingues est souvent évoqué lors des entrevues avec le personnel enseignant. Selon Gérin-Lajoie (2003), il existe un manque de formation à ce niveau. Pour cette auteure, les élèves ont des pratiques bilingues en mouvance et le personnel enseignant devrait être mieux préparé à travailler avec une clientèle diversifiée. Cummins (1999) mentionne que les enseignantes et les enseignants devraient être en mesure d'avoir également des pratiques bilingues dans leur enseignement, ou du moins, selon moi, de mieux comprendre comment les jeunes bilingues apprennent en contexte minoritaire. Ce manque de connaissances sur les pratiques bilingues des jeunes reste très présent en contexte minoritaire et en contexte d'immersion. Plusieurs enseignantes et enseignants ont mentionné ne pas se sentir prêts pour l'enseignement dans un contexte où le français est la langue d'instruction. Selon eux, ils ont appris à enseigner en contexte majoritaire ou bien ils n'ont jamais travaillé avec des jeunes bilingues qui possèdent deux, voire trois langues. J'ai rencontré un enseignant francophone qui a commencé sa carrière en français parce qu'il parlait cette langue et que le taux de disponibilité des personnes qualifiées était peu élevé. Ce dernier n'avait jamais eu la chance de travailler dans cette matière. C'était donc pour lui un double défi : débiter dans ce domaine en plus d'enseigner une langue maternelle qu'il avait perdue au cours de son adolescence et reprise plus tard en tant qu'adulte. Il a développé des stratégies en s'inspirant de son propre apprentissage d'une troisième langue (l'espagnol).

Certains défis continuent à être présents pour les enseignantes et les enseignants de français. Le manque de ressources reste évident malgré le nombre élevé d'écoles qui offrent le français. Les enseignantes et les enseignants se retrouvent donc avec beaucoup plus de travail puisqu'ils doivent adapter leur matériel. Ils rencontrent également un autre défi : ils ne savent pas toujours comment enseigner à des élèves avec des compétences linguistiques et culturelles variées, ce qui engendre des défis supplémentaires dans leur travail quotidien.

Discussion et conclusion

La réalité des enseignantes et des enseignants de français travaillant dans un milieu majoritairement anglophone force ces derniers à offrir aux jeunes différentes stratégies et occasions leur permettant d'utiliser le français. C'est en offrant des projets authentiques ainsi que des voyages que les jeunes comprendront mieux l'importance de pratiquer cette langue. Le personnel enseignant croit que les jeunes doivent être conscients qu'il existe des francophones partout dans le monde. Comme il a été mentionné par Gérin-Lajoie (2004), les enseignantes et les enseignants sont souvent les seuls agents de reproduction et de production de la langue française dans un milieu scolaire. Il demeure donc important d'offrir aux jeunes la possibilité de vivre le français en français.

Certaines enseignantes et certains enseignants croient que les francophones seraient moins aptes, surtout au début de leur carrière, à comprendre les pratiques

C'est en offrant des
projets authentiques
ainsi que des voyages
que les jeunes
comprendront mieux
l'importance de prati-
quer cette langue.

bilingues des jeunes d'aujourd'hui dans un contexte où le français est peu utilisé en dehors de l'école. Le personnel enseignant francophone offre un modèle de la langue pour les enfants et le personnel enseignant bilingue ou francophile aide les jeunes à faire des liens entre l'anglais et le français. Le personnel enseignant bilingue pourrait avoir un atout puisqu'il comprend ce que vivent les élèves. Toutefois, c'est le cheminement personnel des enseignantes et des enseignants ainsi que leur identité qui apporteront des différences dans leur approche en enseignement.

Les enseignantes et les enseignants qui travaillent en français rencontrent des défis certains. Ils ont moins de matériel pédagogique adapté à la clientèle de leur école et ils doivent par conséquent fournir un travail supplémentaire afin de produire leur propre matériel. De plus, puisque la clientèle des écoles est de plus en plus hétérogène (Gérin-Lajoie, 2004), avec des familles exogames pour qui le français n'est pas nécessairement la priorité à la maison, ils ont besoin d'une plus grande compréhension du vécu de ces élèves (identités, cultures), de la façon dont ils apprennent et de leurs connaissances antérieures. Quelques enseignantes et enseignants doivent apprendre directement sur le lieu de travail, en début de carrière. S'apercevant que les élèves, parfois bilingues, ne veulent pas parler français en tout temps et sans y être préparés, ils doivent trouver des stratégies pour inviter les élèves à communiquer dans cette langue. Si la demande du français augmente en raison de la nouvelle initiative en Alberta, il faudrait pouvoir offrir aux membres du personnel enseignant des ressources supplémentaires ainsi que du perfectionnement professionnel pour les aider à combler les lacunes de leur milieu.

Enfin, d'autres défis se présentent. Par exemple, certaines enseignantes et certains enseignants mentionnent le manque de temps. Aussi, les parents doivent-ils prendre leur part de responsabilités dans la transmission de la langue et de la culture. Comme Juliette raconte : « *c'est comme on dit en anglais the so much the teacher can do it* ».

Pour conclure, j'ai voulu examiner la représentation du rôle et des défis du personnel enseignant de français en Alberta. C'est à partir d'entrevues que j'ai pu relever certains défis et certains commentaires en relation avec les enseignantes et les enseignants, leurs identités et leur travail quotidien. J'ai relevé que, selon leur cheminement personnel, professionnel et social, ils voient leur travail différemment. J'ajouterai qu'ils voient leur travail selon leur cheminement personnel, mais également selon leurs connaissances par rapport à l'acquisition d'une langue, leur connaissance des situations minoritaires et bilingues ainsi que de la pédagogie reliée à ces contextes et aux défis de travailler avec des élèves au bagage linguistique et culturel varié.

Qui sera la meilleure enseignante ou le meilleur enseignant de français dans un contexte où le français n'est utilisé que par un nombre restreint de locuteurs ou par d'autres qui apprennent la langue? Celui ou celle qui sera capable de relever les défis quotidiens ou qui comprendra mieux la réalité quotidienne des jeunes? En fait, les élèves ont la chance – et l'apprécient – d'avoir des enseignantes et des enseignants avec des identités différentes, qui leur transmettent diverses appréciations de la langue française. Ils verront leur bagage culturel et linguistique augmenter.

Références bibliographiques

- BOUDREAU, A. (2001). Langue(s), discours et identités. *Francophonies d'Amérique*, n° 12. Les Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 93-104.
- CALVÉ, P. (dir) (1991). *L'immersion au Canada*. Paris : Didier Érudition, April-June.
- CASTONGUAY, C. (2001). Démographie comparée des minorités de langue officielle. *Francophonies d'Amérique*, n° 12. Les Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 25-36.
- COUTURE, C. et BERGERON J. (dir.) (2002). *L'Alberta et le multiculturalisme francophone : témoignages et problématiques*. Edmonton : Centre d'études canadiennes de la Faculté Saint-Jean.
- DE COURCY, M. (2002). *Learners' Experiences of Immersion Education. Case Studies of French and Chinese*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney : Multilingual Matters Ltd.
- DUBÉ, P. (2002). La francophonie minoritaire dix ans après la décision Mahé. *Francophonies d'Amérique*, n° 14, Les Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 89-99.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge : Polity Press.
- FOUCAULT, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. London : Harvester.
- GAJO, L. (dir) (1998). Vous avez dit « immersion »?, dans *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 67, April.
- GEE, J.P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London, New York : Routledge.
- GEE, J.P. (1990). *Social linguistics and literacies : Ideology in discourses*. London : Falmer Press.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2004). *Analyse des besoins en matière de perfectionnement professionnel pour les éducatrices et les éducateurs œuvrant en milieu francophone minoritaire canadien*. Rapport final de recherche pour l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF). Toronto : ACELF, CREFO, 54 p.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury : Prise de Parole.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2001a). Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario. *Éducation et francophonie*. Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000, vol. XXIX, n° 1. Québec : ACELF. [<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-1/02-Gerin-Lajoie.html>]

- GÉRIN-LAJOIE, D. (2001b). Identité bilingue et jeunes en milieu francophone minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, n° 12, Les Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 61-69.
- GILBERT, A., LETOUZÉ, S., THÉRIAULT, J.-Y. et LANDRY, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*. Rapport final de recherche. Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes, Patrimoine Canadien. Septembre, 48 p.
- HARVEY, F. (2002). Le champ de recherche sur les communautés francophones minoritaires au Canada. *Francophonies d'Amérique*, n° 14, Les Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 11-27.
- HÉBERT, Y. (Rédactrice invitée). (1993). «L'évolution de l'école francophone en milieu minoritaire», *La revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 49, n° 4, juin.
- HELLER, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris : Hatier.
- HELLER, M. et N. Labrie. (2003). *Discours et identités. La francité canadienne entre modernité et mondialisation*. Cortil-Wodon : Proximités. E.M.E.
- KRASHEN, S.D. (1984). L'immersion. Le pourquoi de sa réussite. *Langue et Société*, 12, Winter.
- LAFONTANT, J. (2002). Langue et identité culturelle. *Francophonies d'Amérique*, n° 14, Les Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 81-88.
- MAHE C. Alberta, (1990). 1 R.C.S. 342
- OGBU, J.U. (1999). Beyond Language : Ebonics, Proper English, and Identity in a Black-American Speech Community. *American Educational Research Journal*, vol. 36, n° 2, été, pp. 147-184.
- REBUFFOT, J. (1993). *Le point sur...l'immersion au Canada*. Montréal : CEC.
- ROY, S. (2005). Sociolinguistics and second language teaching : Teachers' role in French immersion, communication présentée dans le cadre de la conférence annuelle de l'Association de linguistique appliquée (ACLA/CAAL), London, Ontario, du 28 au 31 mai.
- REHNER, K. et MOUGEON, R. (2003). The Effect of Educational Input on the Development of Sociolinguistic Competence by French Immersion Students : The Case of Expressions of Consequence in Spoken French. *The Journal of Educational Thought, Rethinking the Learning of French*, vol. 37, n° 3, December, Special Issue. University of Calgary.
- SWAIN M. et LAPKIN, S. (1986). Immersion French in Secondary Schools : the «goods» and the «bads». *Contact*, 5, 3, October.
- TARDIF, C. (1993). L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires : Perceptions et croyances des enseignants, dans Y. Hébert (rédactrice invitée), *L'évolution de l'école francophone en milieu minoritaire*, La Revue canadienne des langues vivantes, vol. 49, n° 4, juin, pp. 787-798.

Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique :

tensions entre le vrai travail et le sale boulot

Branka CATTONAR

Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique

RÉSUMÉ

L'objet de cet article est de présenter quelques résultats d'une étude menée sur l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique. Celle-ci montre que l'identité enseignante est à la fois une construction collective, contextuelle et singulière. L'ensemble des enseignantes et des enseignants paraissent partager un vécu et une conception du métier qui sont en partie communs. En même temps, la manière de vivre et de concevoir le métier varie fortement selon les écoles et l'identité professionnelle semble se construire avant tout à partir des contingences liées aux élèves. Cette construction se fait cependant aussi à partir de l'histoire propre à chaque enseignante ou enseignant, des motivations personnelles et du mode individuel d'adaptation aux conditions de la

pratique. En particulier, l'étude met en évidence que l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants est fortement structurée par une tension entre leur conception idéale du « vrai travail » et celle du « sale boulot » qu'ils sont parfois contraints d'exercer, surtout dans les établissements plus difficiles. Cette tension se comprend à la fois par rapport aux histoires personnelles et aux conditions spécifiques de travail, tout en prenant sens par rapport à un contexte éducatif et institutionnel plus large.

ABSTRACT

Convergence and Diversity Related to the Professional Identity of High School Teachers in Belgium's French Community. Tensions Between the « Real Work » and the « Dirty Work »

Branka CATTONAR

Catholic University of Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgium

This article presents a few results of a study on the professional identity of high school teachers in Belgium's French community. This study shows that teacher identity is a collective, contextual and singular construction. The teachers seem to have partly common backgrounds and visions of the profession, but how they experience and perceive it varies greatly from school to school, and professional identity seems to be built first and foremost on student-related contingencies.

However, this identity construction also stems from the specific history of each teacher, their personal motivations, and each individual's way of adapting to teaching conditions. In particular, the study shows that the professional identity of teachers is strongly structured by a tension between their ideal concept of the « real work » and the « dirty work » they sometimes have to do, especially in more difficult establishments. This tension can be understood both in relation to the personal stories of each teacher and specific employment conditions, and in terms of a larger educational and institutional context.

RESUMEN

Convergencia y diversidad de la identidad profesional de los maestros de secundaria en la Comunidad francesa de Bélgica. Tensiones entre el verdadero trabajo y el trajín ingrato

Branka CATTONAR

Universidad católica de Lovaina, Lovaina-la-Nueva, Bélgica

Este artículo tiene como objetivo presentar algunos de los resultados de un estudio realizado sobre la identidad profesional de los maestros de secundaria de la

Comunidad francesa de Bélgica. Demuestra que la identidad magisterial es al mismo tiempo una construcción colectiva, contextual y singular. El conjunto de maestros parece compartir una experiencia y una concepción de la profesión parcialmente comunes. Al mismo tiempo, la manera de vivir y de concebir la profesión varía bastante según las escuelas, la identidad profesional parece sobre todo construirse a partir de contingencias relacionadas con los alumnos. Dicha construcción se realiza asimismo a partir de la historia personal de cada maestro, de sus motivos personales, del modo individual de adaptación a las condiciones de la práctica. En particular, el estudio pone en evidencia que la identidad profesional de los maestros está fuertemente estructurada por una tensión entre una concepción ideal del 'verdadero trabajo' y la del 'trajín ingrato' que a veces es necesario realizar, sobre todo en los establecimientos más difíciles. Esta tensión se comprende tanto en relación con las historias personales que con las condiciones laborales específicas, y adquiere sentido en un contexto educativo e institucional más amplio.

Introduction

Depuis plusieurs années, les enseignantes et les enseignants du secondaire sont confrontés, en Belgique francophone comme dans d'autres pays industrialisés, à de nombreuses évolutions du champ scolaire qui viennent non seulement transformer les conditions d'exercice et la teneur de leur métier, mais aussi bouleverser les bases traditionnelles de leur identité professionnelle : public scolaire plus hétérogène et plus difficilement disposé à entrer dans le jeu scolaire (Dubet, 1991), complexification des finalités éducatives et du rôle enseignant (Tardif et Lessard, 1999), renouvellement rapide des savoirs engendrant une incertitude sur ce qui vaut d'être enseigné (Perrenoud, 1993), remise en cause de la légitimité et de l'autorité des enseignantes et des enseignants les conduisant à devoir se justifier sans cesse (Derouet, 1988), dévalorisation de leur statut social (Chapoulie, 1974; Léger, 1983), désinstitutionnalisation de l'école (Dubet, 2002).

L'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants est par ailleurs devenue depuis quelques années un objet social qui structure les discours publics tenus sur leur métier et qui se trouve au centre de réformes impulsées par les autorités scolaires. Dans différents contextes nationaux, on assiste en particulier à une réforme de leur formation qui vise à les « professionnaliser » et à leur faire adopter un nouveau modèle de professionnalité marquant une rupture avec des conceptions plus anciennes de leur travail : les enseignantes et les enseignants n'ont plus à être des « maîtres instruits » accomplissant une « vocation », ni des « techniciens pédagogues » pratiquant un « métier », ils sont aujourd'hui appelés à devenir des « praticiens réflexifs » exerçant une « profession » (Cattonar et Maroy, 2000; Lang,

1999; Lessard et Tardif, 2003)¹. L'identité enseignante est ainsi devenue un enjeu social explicite des politiques scolaires qui la considèrent comme un levier d'amélioration de la qualité, de l'efficacité et de l'équité du système éducatif.

Ces évolutions dans le champ scolaire et le champ professionnel nous ont incités à étudier le métier d'enseignant sous l'angle de l'identité professionnelle parce qu'elle nous a paru constituer un concept sociologique pertinent pour saisir comment s'articulent le vécu subjectif du métier et les conditions sociales de la pratique. Dans cet article, après avoir exposé brièvement notre approche théorique et empirique de l'identité professionnelle, nous allons présenter quelques résultats de deux enquêtes que nous avons réalisées auprès d'enseignantes et d'enseignants du secondaire en Belgique francophone². Celles-ci montrent que l'identité enseignante est une construction fortement liée au contexte de travail (les écoles et leur public), tout en mettant en lumière des tendances collectives (partagées par l'ensemble des enseignantes et des enseignants) et singulières (propres à chaque individu).

Une approche biographique et contextuelle de l'identité professionnelle

Le cadre d'analyse

Notre approche sociologique de l'identité professionnelle s'inscrit dans une approche socio-constructiviste (Corcuff, 1995) et l'envisage comme une construction dynamique et continue, individuelle et sociale, résultat plus ou moins stable d'un processus de socialisation biographique et relationnelle, lié au contexte particulier dans lequel il s'inscrit (Cattonar, 2001; Dubar, 1996).

Plus précisément, notre cadre d'analyse énonce trois hypothèses sur la construction identitaire. La première hypothèse pose que l'identité enseignante est une identité *spécifique* (Blin, 1997) qui est le résultat d'une socialisation professionnelle au cours de laquelle les enseignantes et les enseignants s'approprient activement les normes, règles et valeurs professionnelles propres au groupe. Prenant appui sur des expériences (relativement) communes, comme la formation initiale, cette socialisation est un processus d'identification faisant appel à des « types identitaires » disponibles (Dubar, 1996) : à des modèles idéaux de professionnalité, qui définissent ce que les enseignantes et les enseignants doivent être, faire et savoir idéalement et qui peuvent leur servir de ressources ou de supports identitaires³.

La deuxième hypothèse pose que l'identité professionnelle est également une construction *singulière*, propre à chaque enseignante et enseignant, liée à son histoire personnelle et à ses multiples appartenances sociales, passées et présentes, qu'elles soient familiales, scolaires ou professionnelles (Bourdieu, 1980; Kaufmann, 2001;

-
1. Le modèle du praticien réflexif met principalement l'accent sur trois nouvelles dimensions du métier : l'adoption d'une démarche réflexive sur la pratique, la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage basée sur une pédagogie constructiviste et différenciée, le travail en équipe (Cattonar et Maroy, 2000).
 2. Ces deux enquêtes ont été réalisées dans le cadre d'une thèse de doctorat en sociologie (Cattonar, à paraître).
 3. Comme exemple de modèle de professionnalité enseignante, on peut citer le modèle traditionnel de l'enseignant « maître instruit » ou celui plus récent du « praticien réflexif ».

Lahire, 1998). En ce sens, la construction identitaire est un *processus biographique continu* et l'identité peut être vue comme le résultat d'une transaction entre une identité héritée du passé et une identité visée par l'individu ou imposée par la situation présente (Dubar, 1996).

Enfin, la troisième hypothèse pose que la construction identitaire est aussi un *processus relationnel*. L'identité est un rapport à soi mais aussi à autrui, d'identification et de différenciation, qui se construit dans l'expérience des relations avec autrui (Sainsaulieu, 1988). Elle peut être vue comme le résultat d'une transaction entre « l'auto-identité » définie par l'individu lui-même et « l'exo-identité » qui lui est attribuée par les personnes avec lesquelles il est en interaction (Berger et Luckmann, 1966; Dubar, 1996; Mucchielli, 1999).

L'approche empirique

Nous avons réalisé deux études empiriques qui ont visé à la fois à *décrire les composantes* de l'identité enseignante (les manières de définir et de vivre le métier) et à *analyser le processus* par lequel elle se construit, en partant des représentations subjectives du métier tout en tenant compte des conditions objectives dans lesquelles se déroulent les expériences professionnelles. Plus précisément, nous avons appréhendé empiriquement l'identité enseignante comme un ensemble de « représentations actives » (cognitives et affectives) structurant les discours tenus sur les pratiques professionnelles (Blin, 1997; Jodelet, 1999). Notre recherche s'est alors attachée à saisir comment l'identité professionnelle s'ancre en même temps dans une histoire personnelle et dans un contexte de travail spécifique et les relations qui y prennent place.

La première étude est une enquête par questionnaire réalisée auprès de 3621 enseignantes et enseignants du secondaire travaillant dans 140 écoles en Communauté française de Belgique⁴. Elle visait à dresser un portrait descriptif de l'identité enseignante à travers plusieurs dimensions (définition du rôle, objectifs pédagogiques valorisés, rapport aux savoirs professionnels, rapport aux différents acteurs impliqués dans l'exercice professionnel, etc.) et à analyser la manière dont le rapport au métier varie selon les caractéristiques socio-individuelles des enseignantes et des enseignants (âge, genre, appartenance sociale, etc.), leurs parcours sociaux (origine sociale, parcours scolaire et professionnel) et le contexte concret d'exercice du métier (les filières d'enseignement, l'établissement scolaire et les élèves)⁵. Dans une logique de « description compréhensive », les données ont été analysées principalement à partir d'outils statistiques comme les tris à plat et les tris croisés (avec l'aide du logiciel SPSS).

-
4. Le questionnaire (préalablement testé) a été administré à l'ensemble du personnel enseignant travaillant dans les 140 établissements scolaires initialement sélectionnés sur base d'un plan d'échantillonnage stratifié selon les filières d'enseignement.
 5. L'enquête par questionnaire visait également à étudier l'évolution de la composition sociale du corps enseignant, les trajectoires d'accès au métier (parcours sociaux, scolaires et professionnels), les conditions d'emploi et de travail des enseignantes et des enseignants ainsi que les différentes dimensions de leur satisfaction professionnelle. Le lecteur intéressé trouvera les principaux résultats de cette enquête dans Cattonar (2002), Maroy et Cattonar (2002) et Maroy (2002).

L'identité enseignante est une construction qui est en partie *commune* aux membres du groupe professionnel.

Afin de mieux saisir le sens que les enseignantes et les enseignants donnent *eux-mêmes* à leur métier⁶ et étudier la dynamique identitaire dans sa dimension biographique et relationnelle, nous avons également réalisé une enquête par entretien. L'enquête par questionnaire ayant préalablement montré que le rapport au métier variait fortement selon le contexte de travail, pour mieux comprendre cette diversité, nous avons décidé de mener les entretiens dans trois écoles contrastées au niveau du public scolaire⁷. Ce choix se comprend par ailleurs par une situation de forte ségrégation scolaire et sociale qui caractérise le système éducatif en Belgique francophone (Dupriez et Vandenberghe, 2004). Au total, 24 entretiens, semi-directifs et approfondis (d'une durée allant de deux à quatre heures), ont été effectués. Inspirés en partie de la méthode des « récits de vie » (Bertaux, 1997), ils ont abordé le parcours biographique de chaque enseignante et enseignant, en tâchant de retracer l'évolution de la conception du métier à différents moments de la carrière. Par ailleurs, ils ont été réalisés dans une « perspective interactionniste » (Digneffe et Beckers, 1995) cherchant à saisir comment les enseignantes et les enseignants gèrent les « exo-identités » attribuées par autrui (les élèves, les parents, la direction, etc.). Une analyse de contenu à la fois verticale et horizontale (Maroy, 1995) leur a été appliquée⁸.

Une identité collectivement partagée

Une identité construite essentiellement autour du rapport à l'activité de travail

Nos deux enquêtes révèlent que l'identité enseignante est une construction qui est en partie *commune* aux membres du groupe professionnel. Tout d'abord, elles mettent en évidence que la majorité des enseignantes et des enseignants se caractérisent par une identité professionnelle essentiellement construite autour du rapport à l'activité de travail et bien moins autour du rapport à l'emploi ou au statut.

6. L'enquête par entretien visait à saisir la manière dont les enseignantes et les enseignants *racontent eux-mêmes* leur métier et leurs expériences professionnelles par l'analyse de leurs propres « mots identitaires » et « définitions des situations vécues » (Demazière et Dubar, 1997), sans plus partir de catégories prédéfinies comme dans le questionnaire. Les entretiens ont ainsi fait parler le plus librement possible les enseignantes et les enseignants sur la manière dont ils vivent, conçoivent et pratiquent leur métier.
7. Pour contraster les trois écoles, nous les avons sélectionnées selon le retard scolaire moyen et les caractéristiques sociales de leur public scolaire. La première école, qualifiée de « privilégiée », accueille un public scolaire d'origine sociale supérieure et dont le taux de retard scolaire est moins élevé que la moyenne; la deuxième école, qualifiée d'école « moyenne », accueille un public scolairement et socialement hétérogène, dont le taux de retard scolaire est proche de la moyenne; enfin, la troisième école enquêtée est une école dite « difficile », qui est en discrimination positive, qui accueille un public scolaire en majorité d'origine immigrée et dont le taux de retard scolaire est plus élevé que la moyenne. Les enseignantes et les enseignants interviewés dans chaque école ont alors été choisis en faisant varier le genre, la filière et le degré d'enseignement. Précisons que la distinction entre école « privilégiée », « moyenne » et « difficile » est perçue et vécue comme telle par les enseignantes et les enseignants des trois établissements, qui utilisent eux-mêmes ces qualificatifs pour décrire leur école.
8. L'analyse verticale (entretien par entretien) s'est attachée à dégager les logiques individuelles en « résumant » le parcours biographique de chaque enseignante et enseignant (en saisissant les « tournants » et « moments charnières ») et à identifier les « phrases banales et récurrentes » indiquant, selon Kaufmann (1996), un marquage social. L'analyse horizontale a consisté à comparer les entretiens entre eux pour faire apparaître les mécanismes sociaux dépassant les particularismes (Demazière et Dubar, 1997).

Ainsi, dans notre enquête par questionnaire, la plupart déclarent avoir choisi le métier principalement pour le contenu du travail (le travail avec les élèves, l'enseignement de la matière ou la pédagogie) et non pour des conditions d'emploi favorables comme le temps libre ou la sécurité d'emploi.

Tableau 1 : **Le rapport initial au métier**

La question posée dans le questionnaire était : « En veillant à vous remettre dans votre état d'esprit de l'époque, pouvez-vous nous dire la principale raison pour laquelle vous avez opté pour le métier d'enseignant? ». Les enseignantes et les enseignants devaient répondre en se positionnant sur une échelle à six positions, allant de « 1 pas important » à « 6 très important » pour chacun des items proposés.

L'importance accordée aux différents aspects du métier au moment du choix

	Pas important			Très important			Total (N)
	1	2	3	4	5	6	
Perspective de travailler avec des jeunes, goût du contact avec les jeunes	2,1 %	1,8 %	6,2 %	13,8 %	22,4 %	53,6 %	100 % (3337)
Intérêt pour la matière enseignée	2,7 %	2,4 %	7,0 %	14,1 %	23,6 %	50,2 %	100 % (3332)
Intérêt pour la pédagogie, donner aux élèves le goût d'apprendre	3,0 %	2,1 %	7,4 %	14,7 %	24,4 %	48,4 %	100 % (3329)
Assumer une fonction sociale utile, contribuer à une mission d'intérêt général	8,2 %	6,4 %	14,0 %	20,7 %	24,3 %	26,3 %	100 % (3315)
Autonomie dans le travail	11,6 %	7,8 %	16,6 %	23,5 %	21,8 %	18,6 %	100 % (3307)
Compatibilité avec la vie privée	16,2 %	7,6 %	13,7 %	15,2 %	15,7 %	31,7 %	100 % (3326)
Variété dans le contenu du travail	20,9 %	11,3 %	19,4 %	20,0 %	14,9 %	13,5 %	100 % (3298)
Sécurité, stabilité d'emploi	27,4 %	12,8 %	19,3 %	16,4 %	12,4 %	11,8 %	100 % (3300)
Flexibilité dans l'horaire de travail	34,6 %	14,3 %	16,5 %	15,0 %	10,1 %	9,4 %	100 % (3302)
Temps libre, vacances	30,4 %	15,3 %	21,4 %	14,4 %	8,9 %	9,5 %	100 % (3315)
Reconnaissance sociale	39,4 %	17,3 %	19,6 %	13,6 %	6,3 %	3,7 %	100 % (3278)
Régime de pension	62,8 %	12,0 %	12,7 %	6,1 %	3,2 %	3,2 %	100 % (3283)
Salaire	51,6 %	18,5 %	18,7 %	7,7 %	2,2 %	1,3 %	100 % (3281)
Possibilités de carrière	74,7 %	11,8 %	7,2 %	3,2 %	1,3 %	1,8 %	100 % (3261)

Source : Enquête réalisée par le Girsef (UCL), en 1999, auprès de 3621 enseignantes et enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique

C'est également au contenu du travail (en particulier, le travail avec les élèves et la matière) qu'ils accordent aujourd'hui le plus d'importance pour leur satisfaction professionnelle.

Tableau 2 : **Le rapport actuel au métier**

La question posée dans le questionnaire était : « À quels aspects accordez-vous le plus d'importance? Autrement dit, quels sont les aspects qui importent le plus pour votre satisfaction? ». Les enseignantes et les enseignants devaient répondre en choisissant les aspects qu'ils jugent les plus importants pour leur satisfaction (cinq au maximum).

Les aspects du métier jugés les plus importants pour la satisfaction professionnelle

	Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant cité cet aspect comme étant important
<i>Le contenu du travail (*)</i>	
Le travail et les relations avec vos élèves	68,7 %
L'intérêt pour la matière enseignée	47,4 %
L'enrichissement personnel, le développement de ses compétences pédagogiques ou dans la discipline enseignée	33,6 %
Assumer une fonction sociale utile	27,7 %
L'intérêt pour la pédagogie	25,0 %
<i>Les conditions de travail (*)</i>	
L'autonomie dans le travail	36,2 %
La variété dans le contenu du travail	13,4 %
<i>Les relations de travail (*)</i>	
Les relations avec les collègues	37,7 %
Les relations avec le directeur de l'école	11,3 %
<i>Le niveau ou le type d'enseignement (*)</i>	
Les niveaux d'étude auxquels ils enseignent	13,8 %
Les filières d'études auxquelles ils enseignent	9,6 %
<i>Les conditions d'emploi (*)</i>	
L'équilibre entre vie professionnelle et privée	45,5 %
Le temps libre, les vacances	30,2 %
La flexibilité dans l'horaire de travail	14,5 %
La sécurité d'emploi	12,0 %
Le salaire	11,9 %
Le régime de pension	3,0 %
Les possibilités de carrière et d'avancement	2,7 %
<i>Le statut social (*)</i>	
La place des enseignants dans la société	8,8 %

Source : Enquête réalisée par le Girsef (UCL), en 1999, auprès de 3621 enseignantes et enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique

(*) Nous avons regroupé les dix-neuf aspects proposés aux enseignantes et aux enseignants en six catégories selon qu'ils concernent plutôt le contenu du travail, l'emploi, les relations de travail, le type d'enseignement et le statut social.

Dans ce rapport au métier centré sur l'activité de travail, les relations avec les élèves occupent une place centrale. Près de 70 % des enseignantes et des enseignants estiment qu'elles sont primordiales pour leur satisfaction professionnelle et 98 %

Pratiquement toutes les enseignantes et tous les enseignants considèrent que leur métier consiste avant tout, *normalement et idéalement*, à donner cours et à enseigner des savoirs aux élèves : c'est, pour eux, leur « vrai travail ».

déclarent que les élèves sont les acteurs par lesquels il leur importe le plus d'être reconnus. Notre enquête par entretien montre par ailleurs que la plupart des enseignantes et des enseignants définissent l'enseignement comme un « métier relationnel » qui, par les échanges qu'ils ont avec les élèves, contribue à les « enrichir ». Dans la relation avec les élèves, ce qui semble avant tout compter est le rapport que les élèves ont à leur scolarité. Les enseignants racontent attendre surtout de leurs élèves qu'ils montrent de l'intérêt pour leur cours, qu'ils soient « motivés » et « enthousiastes ». S'ils attendent également qu'ils soient un minimum disciplinés pour pouvoir donner cours, leur principal problème ne constitue cependant pas la violence scolaire tant médiatisée, mais plutôt le désintérêt scolaire⁹. Comme l'a relevé Dubet (1991) pour la France, on pourrait voir dans l'importance accordée au rapport que les élèves ont à leur scolarité l'indice que le public scolaire, ou une partie du moins, n'est pas d'emblée disposé à entrer dans le jeu scolaire et convaincu du sens du travail scolaire tel qu'il est proposé par les enseignantes et les enseignants. Une partie du travail enseignant est alors décrite comme étant consacrée à « motiver » et « convaincre » les élèves, les « intéresser », voire les « séduire » par le maniement de diverses compétences et techniques comme savoir « faire du théâtre », utiliser son humour et son charisme, « contourner la matière » et « raconter des histoires », ou encore mettre en pratique des méthodes pédagogiques participatives. Soutenir, voire créer l'engagement des élèves pour le travail scolaire est présenté comme un véritable travail en soi, de manière variable cependant selon le public scolaire auquel ils ont affaire.

Le « vrai travail » et le « sale boulot »

Notre enquête par entretien met ensuite en évidence que pratiquement toutes les enseignantes et tous les enseignants considèrent que leur métier consiste avant tout, *normalement et idéalement*, à donner cours et à enseigner des savoirs aux élèves : c'est, pour eux, leur « vrai travail ». Les autres tâches qu'ils sont amenés à accomplir, de manière variable selon les contextes, comme la socialisation des élèves, l'écoute et la prise en charge de leurs problèmes personnels et sociaux ainsi que la gestion de l'ordre en classe, sont la plupart du temps rejetées comme ne faisant pas normalement partie de leur travail : ils disent ne pas avoir été formés, ne pas être payés, ni être devenus enseignants pour les assurer. Ces tâches sont présentées comme des activités ingrates et peu gratifiantes : elles sont considérées comme du « sale boulot » (Hughes, 1958) qu'ils sont contraints de réaliser, surtout auprès d'élèves « difficiles »¹⁰, pour établir les conditions de travail nécessaires pour pouvoir ensuite travailler sur la matière :

9. Aussi, l'intelligence, le don, le niveau des élèves ou leur réussite scolaire sont rarement mis en avant comme des critères définissant ce qu'est un « bon élève », peut-être parce que les enseignantes et les enseignants les considèrent comme socialement illégitimes et inavouables.

10. Par « élèves difficiles », nous entendons les élèves qui ont un taux de retard scolaire plus élevé que la moyenne et qui sont perçus comme tels par les enseignantes et les enseignants. Il ne s'agit pas ici de naturaliser le concept de « l'élève difficile ». Nous pensons que celui-ci n'existe pas en dehors du regard porté sur lui par l'enseignante ou l'enseignant. Du point de vue des enseignantes et des enseignants, on pourrait dire que l'élève difficile est surtout celui qui n'est pas assez motivé et pas assez discipliné. Par contre, du point de vue des élèves, on pourrait dire que c'est celui qui n'arrive pas à trouver des ressources d'identification positive et qui ne perçoit pas ou n'est pas convaincu du sens du travail scolaire tel qu'il leur est proposé.

« Dans des écoles comme ici, enseigner une matière, c'est important, mais il faut d'abord réconcilier les jeunes avec eux-mêmes, avec le monde dans lequel ils vivent (...). Tant que ça n'est pas résolu, on n'arrive pas à énormément de choses, il n'y a rien à faire. » (Enseignante d'économie, école accueillant un public « difficile »)

« Enseigner, au départ, mon idée, c'était faire passer un savoir. (...) Au départ, j'ai pu l'appliquer véritablement et c'était un vrai plaisir d'enseigner. Et puis petit à petit, on a de plus en plus le rôle d'éducateur. (...) Quand l'éducation prend le pas sur l'enseignement, là ça devient pénible. (...) Normalement, ce n'est pas mon boulot! » (Enseignante d'histoire, école accueillant un public scolairement et socialement hétérogène)

Comme autre rôle assumé, à côté de l'enseignement de la matière, seule l'éducation des élèves au sens large d'apprendre aux élèves des « valeurs humaines » et à « devenir des adultes » semble acceptée. Ainsi, dans notre enquête par questionnaire, la majorité des enseignantes et des enseignants (82 %) ont défini leur rôle comme celui d'un éducateur au sens de « former des êtres humains » et estiment que c'est un rôle « normal » (97 %).

Un relatif malaise collectif

Au niveau du vécu, notre enquête par questionnaire montre que le rapport au métier est relativement « mitigé » : si la majorité des enseignantes et des enseignants se déclarent globalement satisfaits de leur situation (82 %), une partie importante se dit néanmoins pessimiste quant à l'avenir (57 %) et cesserait d'enseigner si elle en avait la possibilité (41 % partiellement et 18 % totalement). Ce relatif « malaise collectif » se traduit notamment par un large sentiment de dévalorisation sociale de leur métier¹¹. Ainsi, 90 % des enseignantes et des enseignants se déclarent insatisfaits de la place de leur métier au sein de la société et 91 % ont le sentiment que leur profession n'est pas bien considérée socialement. Plus précisément, lors des entretiens, beaucoup ont exprimé le sentiment d'être considérés par la « société » comme des « ratés » qui « n'ont pas pu trouver d'autre emploi », qui « gagnent un faible salaire », « travaillent peu et sont tout le temps en vacances », qui exercent un métier « difficile, ennuyeux, répétitif ». Selon les enseignantes et les enseignants, cette image sociale a un impact négatif sur leurs relations avec les élèves dans la mesure où elle vient saper les fondements de leur autorité. En raison de leur dévalorisation sociale, ils pensent que leur autorité n'est pas donnée *a priori*, mais qu'ils doivent « se battre pour la mériter », en mettant en œuvre diverses compétences (maîtrise de la matière, séduction, charisme, etc.) et en justifiant sans cesse, voire en négociant les modalités de leur pratique (en particulier, la manière dont ils évaluent les élèves et gèrent la discipline).

11. Ce malaise collectif se manifeste également par une critique systématique de tout ce qui a trait à la place des enseignantes et des enseignants dans le système éducatif, en particulier à l'égard des autorités scolaires par lesquelles ils se sentent fortement déconsidérés. Les enseignantes et les enseignants interviewés ont souvent exprimé le sentiment d'être désappropriés de la définition de leur métier par des autorités « coupées de la réalité » qui leur imposent des réformes dont ils ne voient pas toujours le sens ou qu'ils réprouvent.

La manière de définir et de vivre le métier varie fortement selon le contexte de travail.

Une identité contextuellement construite

Si nos deux enquêtes font ressortir une conception et un vécu du métier partagés par une grande partie des enseignantes et des enseignants, elles montrent surtout que la manière de définir et de vivre le métier varie fortement selon le contexte de travail. En ce sens, l'identité enseignante apparaît comme étant, en partie du moins, une construction *contextuelle*. Elles font apparaître un véritable clivage entre ceux qui travaillent dans des « écoles privilégiées » (où le taux de retard scolaire est plus faible que la moyenne et où les élèves sont décrits positivement comme motivés et disciplinés) et ceux qui enseignent dans des établissements plus « difficiles » (où le taux de retard scolaire est plus élevé ou proche de la moyenne et où les élèves sont perçus comme désintéressés par les cours, indisciplinés ou passifs en classe), au point où l'on peut se demander, à l'instar de Barrère (2000) en France, s'il n'existe pas « deux métiers d'enseignant », définis, vécus et pratiqués différemment selon le public scolaire.

En particulier, notre enquête par entretien¹² montre que les enseignantes et les enseignants qui travaillent avec de « bons élèves » se déclarent plus souvent satisfaits de leur situation et définissent leur métier essentiellement comme *l'enseignement de savoirs*, en se centrant sur la formation intellectuelle des élèves. Ceux qui travaillent avec des élèves plus « difficiles » ont par contre davantage tendance à concevoir leur métier comme *un travail sur les comportements* des élèves : les socialiser, s'occuper de leurs problèmes personnels (sociaux ou psychologiques) et gérer l'ordre en classe. Pour définir leur métier, ces enseignantes et ces enseignants se réfèrent alors très souvent à des catégories sociales ou professionnelles extérieures à l'enseignement auxquelles ils s'identifient, comme les assistants sociaux, les psychologues, les parents ou les policiers. Ces tâches qu'ils exercent, comme nous l'avons déjà souligné, sont considérées dans la plupart des cas comme du « sale boulot » qu'ils sont contraints de réaliser pour pouvoir ensuite enseigner leur matière, objectif qu'ils sont loin d'abandonner. En ce sens, les enseignantes et les enseignants qui travaillent dans un contexte difficile paraissent davantage avoir une conception *hétérogène* de leur métier. Par ailleurs, ils vivent des insatisfactions professionnelles plus fréquentes et plus intenses. Celles-ci renvoient surtout à une frustration intellectuelle qu'ils ressentent parce qu'ils ne peuvent pas pleinement mettre en pratique leur conception idéale du métier, celle d'apprendre une matière, qu'ils se sont forgée souvent avant de devenir enseignants (parfois dès leur enfance) et qui a présidé à leur choix du métier. Sur la base de l'analyse de la « carrière subjective »¹³ des enseignantes et

12. L'enquête par questionnaire montre également que la satisfaction professionnelle et la conception du métier varient selon les caractéristiques des élèves. Ces résultats ont déjà été en partie publiés ailleurs (Cattotar, 2002; Maroy, 2002).

13. Par « carrière subjective », nous entendons les différents moments de l'histoire professionnelle qui sont vécus comme significatifs par les enseignantes et les enseignants dans la constitution de leur identité professionnelle. En reprenant la définition donnée par Goffman, il s'agit de s'attacher aux « aspects moraux » de la carrière, « c'est-à-dire au cycle des modifications qui interviennent dans la personnalité du fait de cette carrière et aux modifications du système de représentations par lesquelles l'individu prend conscience de lui-même et appréhende les autres » (Goffman, 1968).

des enseignants, l'hypothèse que nous faisons est que la plupart ont été socialisés et formés à une conception du métier qui l'envisage essentiellement comme un travail individuel d'apprentissage d'une matière à une classe d'élèves dans laquelle règne un ordre scolaire. Face à des élèves plus « difficiles » (ou simplement non conformes à l'idéal qu'ils en avaient), la mise en œuvre de cette conception du métier devient alors problématique tout en continuant à rester légitime et idéale pour la plupart. Non seulement ils se plaignent fortement d'être contraints à exercer des tâches qu'ils considèrent comme du « sale boulot » au détriment de leur « vrai travail », mais l'enseignement de la matière lui-même leur apporte peu de satisfaction dans la mesure où il est perçu comme fort réduit, comme se limitant à apprendre des « savoir-faire » aux élèves, voire des « choses utiles » :

« Ici, je ne suis pas du tout un prof contenu au sens de savoir. (...) Par contre, je pense qu'il y a énormément d'apprentissages en termes de savoir-faire. Apprendre à lire un texte, apprendre à faire un résumé... Il y a des apprentissages, mais pour moi, ce ne sont pas des savoirs. »
(Enseignante de français, école accueillant un public « difficile »)

La situation n'est cependant pas totalement tranchée. Les enseignantes et les enseignants qui travaillent avec un public scolaire plus « difficile » peuvent également ressentir de grandes satisfactions, en particulier liées aux relations avec les élèves décrites comme plus chaleureuses et à un sentiment d'utilité sociale lorsque « ils y arrivent » (à faire travailler les élèves ou à les « accrocher »). Par ailleurs, ceux qui travaillent dans des contextes plus favorables peuvent aussi ressentir des insatisfactions professionnelles. La relation avec les élèves y est notamment vécue comme moins gratifiante et les enseignantes et les enseignants ressentent parfois du mépris social.

Une identité biographique singulière

Si la manière de vivre et de concevoir le métier se spécifie selon les conditions de travail, elle se diversifie aussi au sein des établissements scolaires selon les enseignantes et les enseignants. Ainsi, tous ceux qui travaillent dans les mêmes conditions ne partagent pas le même vécu, ni la même conception du métier¹⁴. En particulier, notre enquête par entretien montre que l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants se construit à partir de leur propre histoire, leurs motivations personnelles et leur mode ou capacité « d'adaptation » aux conditions concrètes de la pratique¹⁵. En ce sens, l'identité professionnelle est également une construction biographique *singulière*.

14. Les écoles ne doivent donc pas être perçues comme des lieux de consensus et composés d'un corps enseignant qui s'accorderait sur les modalités et les objectifs de son activité. Au contraire, notre enquête par entretien montre qu'au sein des établissements coexistent des manières différentes de concevoir le travail d'enseignant qui peuvent parfois entrer en opposition, en particulier en ce qui concerne le mode de rapport aux élèves, la gestion de la discipline et l'investissement professionnel dans les projets de l'école.

15. Notre enquête par questionnaire montre par ailleurs que le rapport au métier varie selon des caractéristiques socio-individuelles comme le genre ou l'âge (voir Cattonar, 2002).

Si la manière de vivre et de concevoir le métier se spécifie selon les conditions de travail, elle se diversifie aussi au sein des établissements scolaires selon les enseignants.

Une tension identitaire inscrite dans une histoire professionnelle

L'hypothèse que nous faisons est que le vécu des enseignantes et des enseignants est fortement structuré par une tension entre un idéal professionnel et les conditions réelles de la pratique : entre le « vrai travail » souhaité et le « sale boulot » contraint. Cette tension ne se comprend pas seulement au regard de leur contexte de travail, mais aussi au regard de la manière dont ils ont investi leur orientation professionnelle, de leur préconception du métier et de leur vision initiale des élèves.

Notre enquête par entretien montre que cette tension prend sens par rapport à une « carrière subjective » qui débute avant même l'entrée dans le métier. C'est en effet durant leur socialisation préprofessionnelle (qui comprend les expériences antérieures à la formation et à l'entrée dans le métier) et en particulier pendant leur propre scolarité au secondaire que se forge une première conception du métier, laquelle semble très souvent perdurer en tant qu'idéal à travers les expériences professionnelles ultérieures. Cette préconception idéale correspond dans la plupart des cas à celle du « vrai travail » (c'est-à-dire transmettre des savoirs en ayant une bonne relation avec les élèves) qu'ils mettaient alors parfois déjà en pratique lors de jeux enfantins pendant lesquels ils « jouaient à faire la classe » ou qu'ils éprouvaient dans des mouvements de jeunesse.

Cette préconception dominante ne semble pas remise en question par la formation initiale, laquelle est rarement vécue comme un moment significatif de leur carrière. La plupart considèrent que leur formation n'a exercé aucune influence sur leur manière de concevoir et de pratiquer le métier¹⁶. Ils sont en outre fort critiques à son égard et ils lui reprochent notamment de ne pas les avoir suffisamment formés aux compétences relationnelles et psychologiques nécessaires pour remplir les fonctions éducatives qu'ils sont amenés à remplir, c'est-à-dire leur « sale boulot ». Leur formation initiale, selon les dires des enseignantes et des enseignants, les aurait préparés principalement à l'enseignement d'une matière et nous pourrions supposer que, par là, elle légitime et renforce leur préconception du métier et tend à accroître les futures tensions que certains vivront entre leur « vrai travail » et leur « sale boulot ».

L'entrée dans le métier constitue le premier moment où les enseignantes et les enseignants vont véritablement confronter leur préconception du métier aux conditions réelles de la pratique. Comme l'ont également montré d'autres études, ce moment constitue souvent une « expérience critique » (Baillauquès, 1999; Nault, 1999) vécue sous le mode d'un « choc de la réalité » (Kelchtermans et Ballet, 2002). En particulier, il va amener certaines enseignantes et certains enseignants à réviser ou élargir leur préconception du métier en y intégrant le « sale boulot » jusque-là ignoré. Ce « choc de la réalité » n'est pas un phénomène propre aux enseignantes et aux enseignants et il peut être décrit comme un « passage à travers le miroir » (Hughes, 1958), au cours duquel tout travailleur débutant fait la découverte de la « réalité désenchantée » du monde professionnel. Dans le cas des enseignantes et des ensei-

16. Cela ne signifie pas que la formation n'ait aucun effet. Plusieurs études montrent au contraire que la formation constitue un moment important de l'élaboration identitaire (Baillauquès, 1999; Nault, 1999). Notre enquête par questionnaire met par ailleurs en évidence des conceptions différentes du métier selon la formation suivie (voir Cattonar, 2002).

gnants, il consiste à découvrir que les élèves sont loin de l'image idéale qu'ils s'en faisaient avant (les élèves ne partagent pas leur intérêt pour la matière, ne sont pas motivés à apprendre, ne sont pas « bien éduqués », etc.), que donner cours ne va pas de soi, qu'enseigner implique du « sale boulot ». Cette découverte peut se faire plus tardivement dans la carrière, par exemple lors d'un changement d'affectation. C'est ce qu'évoque cette enseignante qui, avant d'arriver dans une école « difficile », a travaillé une quinzaine d'années dans une « bonne école » :

« Ça été une révélation pour moi. (...) Moi, j'avais l'habitude : j'arrive en classe, on commence à donner cours et ça ne posait pas de problème. (...) J'ai vécu une déstabilisation quand je suis arrivée ici. (...) Finalement, c'est se dire : Quoi? Qu'est-ce que c'est ça? On dit quelque chose et on ne le fait plus. Ils répondent, ils sont grossiers, ils ne remettent pas leurs travaux, ils s'en fichent, ils n'ont pas leurs notes de cours. (...) On commence alors à se poser des questions. On se dit : est-ce que c'est moi qui fait que? (...) Il a bien fallu trouver autre chose, sinon ça ne marchait pas. (...) Au départ je mettais plutôt au centre la matière et essayer de la faire aimer. Je crois que ça reste vrai maintenant, mais cela s'est fort élargi à des tas d'autres choses et je me sens actuellement plus style éducateur. » (Enseignante d'économie, école accueillant un public « difficile »)

Cette confrontation avec des élèves « inattendus » peut être décrite comme le passage d'une idéalisation initiale du métier et des élèves à une conception plus « réaliste », qui engage un travail d'ajustement des références passées aux conditions présentes de la pratique et qui parfois s'apparente à un « travail de deuil » (Dubet, 2002) impliquant de revoir ses préconceptions ou de s'en défaire. Beaucoup vont alors « s'installer dans une dualité » (Hughes, 1958) entre leur conception idéale du métier, celle du « vrai travail », et la réalité de la pratique, celle qui comporte une dose, variable selon les contextes de travail, de « sale boulot ». Cette dualité est plus ou moins forte selon le type d'école où ils continuent leur carrière. Elle est plus vivement ressentie dans les établissements plus difficiles où l'écart entre la conception dominante du métier forgée antérieurement autour de l'image de l'élève « normal » et les conditions réelles d'exercice est plus grand, renforçant l'importance de ce que Van Zanten (2001) appelle la « socialisation secondaire en situation » (dans l'établissement) à l'origine de plus grandes « révisions identitaires ».

Une tension diversement vécue

La dualité entre l'idéal professionnel et les conditions réelles de la pratique est aussi plus ou moins fortement ressentie selon les enseignantes et les enseignants et leurs premières motivations professionnelles et plus ou moins bien vécue selon leur capacité d'adaptation individuelle et leurs ressources personnelles.

Ainsi, face à des élèves « difficiles », seuls certains vivent une forte « tension identitaire » qui s'exprime par une grande insatisfaction professionnelle liée à l'impossibilité de pratiquer le métier comme souhaité et parfois ressentie en termes de « sur-qualification » (Barrère, 2000). Cette tension se rencontre le plus souvent chez

des enseignantes et des enseignants qui sont venus au métier principalement par « passion pour une matière » et qui ne renoncent pas à leur idéal de départ centré sur la transmission de leur discipline. Leurs attentes initiales (enseigner la matière et s'enrichir soi-même intellectuellement) n'ayant pas été rencontrées, ils expriment une forte déception, parfois même une perte du sens du métier : « on se pose la question du pourquoi encore enseigner », « on se sent tout nus car on nous a dépouillés de la transmission du savoir » disent-ils. On pourrait dire qu'ils se sentent « orphelins de leurs identifications passées », qu'ils sont « blessés dans leurs croyances incorporées » (Dubar, 2000). Ils vivent dans une situation où leur identité n'est pas « confirmée dans les interactions sociales significatives » pour reprendre les termes de Berger et Luckmann (1986). Leur tension identitaire est alors souvent vécue sous le mode d'un « conflit externe » avec d'autres acteurs rendus responsables de leur insatisfaction : avec les élèves décrits comme « difficiles » et « non motivés », avec les parents jugés « démissionnaires », avec la direction de l'école dont la politique de gestion de la discipline est estimée trop laxiste ou encore avec les réformes scolaires perçues comme faisant passer au second plan l'enseignement de la matière (au profit des compétences et des savoir-faire, par exemple). Cette tension s'apparente aussi parfois à un « conflit interne » car plusieurs ont conscience de faire un « travail socialement utile » tout en se sentant profondément frustrés intellectuellement.

Pour « tenir le coup », ces enseignantes et ces enseignants peuvent développer différentes « stratégies de survie » (Van Zanten, 2001). Certains arrivent par des « compensations extérieures » à diminuer leur tension identitaire et à trouver ailleurs des satisfactions non comblées par leur travail à l'école, en s'investissant, par exemple, dans des mouvements pédagogiques, des organisations syndicales ou des formations continuées. Ces investissements extérieurs leur permettent de se ressourcer, « d'avoir de l'air », mais aussi de « prendre du recul », « d'analyser autrement la difficulté avec leurs élèves » et ainsi de redonner du sens à leur travail. D'autres enseignantes et enseignants adoptent des stratégies de survie relevant d'une « logique de positivisation des élèves » (Van Zanten, 2001), en développant à leurs égards un regard plus compréhensif. Enfin, certains disent s'appuyer sur leur « réserve d'énergie » construite lors d'expériences d'enseignement antérieures et positives.

Face à des élèves « difficiles », toutes les enseignantes et tous les enseignants ne sont cependant pas insatisfaits de leur métier, tous ne se sentent pas frustrés intellectuellement, tous ne rechignent pas à assurer le « sale boulot ». Certains ne vivent aucune tension identitaire parce qu'ils avaient dès le départ une conception large du métier et ont toujours pensé que les fonctions éducatives faisaient « normalement » partie de leur travail. Il s'agit d'enseignantes et d'enseignants, plus rares, dont le rapport initial au métier ne s'est pas construit entièrement sur un « amour de la matière » mais aussi sur un attachement à l'enseignement en tant que tel. D'autres enseignantes et enseignants vivent moins fortement cette dualité parce qu'ils avaient au départ un rapport faible au métier (sans être pour autant négatif) : venus essentiellement à l'enseignement pour avoir un emploi et après d'autres expériences professionnelles, ils investissent aujourd'hui leur métier en ayant un rapport à la fois

plus détaché (ils n'expriment aucun attachement affectif au métier, à leur matière et/ou aux élèves) et plus pragmatique (« il s'agit de faire son boulot »). Leurs expériences professionnelles antérieures en dehors de l'enseignement sont souvent présentées comme leur permettant de relativiser les difficultés avec leurs élèves.

Enfin, face à des élèves avec lesquels ils ne pouvaient pas mettre en pratique leur conception idéale du métier, certains racontent avoir vécu une « conversion identitaire » : si, au départ, ils concevaient le métier uniquement comme « transmettre des savoirs », ils disent s'être « adaptés » à leurs élèves et, sans abandonner l'objectif de travailler la matière, ils font désormais aussi de l'éducation et de la socialisation sans que cela ne les « dérange ». Cette adaptation ne s'est toutefois pas faite sans difficultés et ils évoquent une déstabilisation suivie d'une remise en cause de soi. Ces enseignantes et enseignants relativisent alors la place qu'occupe l'enseignement de la matière pour valoriser davantage leur travail d'éducation et de socialisation. Cette conversion identitaire s'accompagne aussi d'un rapport plus compréhensif aux élèves. On pourrait parler d'une « adaptation contextuelle » (Van Zanten, 2001) qui concerne aussi bien les objectifs de travail que les manières de l'exercer (mise en pratique de pédagogies alternatives, contenus des cours rendus plus accessibles et attrayants, etc.).

Conclusion

Si la manière de vivre et de gérer les difficultés du métier est singulière, il ne faut cependant pas la réduire à une seule question d'adaptation individuelle et de décalage ou de concordance entre un idéal fantasmé et la réalité concrète. Si l'exercice du métier est une épreuve personnelle, la base du vécu professionnel est également sociale. En ce sens, la réalité du monde enseignant ne se réduit pas aux seuls représentations et vécus subjectifs, elle s'inscrit dans des conditions sociales objectives.

Nous pensons que les tensions vécues par plusieurs enseignantes et enseignants prennent sens par rapport aux transformations qu'ont connues ces dernières années les conditions d'exercice de leur métier, en particulier l'évolution du public scolaire consécutive à la massification de l'enseignement secondaire dans les années 1960. Celle-ci est venue saper les bases traditionnelles de leur identité professionnelle et les amène à un travail de reconstruction du sens de leur métier qui ne va pas de soi. Selon Dubet, la massification de l'enseignement a ainsi « complètement déstabilisé un modèle d'enseignement sans que la plupart des acteurs aient pour autant renoncé à ses principes, à ses valeurs et à son imaginaire ». L'expérience de travail du personnel enseignant est alors « dominée par le choc d'une représentation idéale d'un métier avec des conditions de travail qui la rendent impossible à réaliser » (Dubet, 2002). Barrère (2000) parle d'un « deuil intellectuel » (celui de travailler de manière enrichissante sur la matière) que sont amenés à faire aujourd'hui la plupart des enseignantes et des enseignants.

Si la construction de l'identité professionnelle se réalise à partir de l'histoire personnelle de chaque enseignante et de chaque enseignant et s'enracine dans un contexte spécifique de travail, celui de l'établissement scolaire, elle prend également sens par rapport à un contexte éducatif et institutionnel plus large.

Par ailleurs, toutes les enseignantes et tous les enseignants ne sont pas égaux face à l'évolution du public scolaire, dans la mesure où elle va de pair, en Belgique francophone, avec une ségrégation forte du système scolaire qui relègue à certains établissements et à certains enseignants et enseignantes la gestion des élèves « difficiles ». Cette ségrégation pose la question de l'équité au niveau des membres du personnel enseignant dans la mesure où elle se traduit par une inégalité dans leurs conditions de travail et leur vécu professionnel. Elle pose également question au niveau des élèves dans la mesure où ceux-ci, selon l'établissement où ils font leur scolarité, ont affaire à des enseignantes et à des enseignants qui ont un rapport au métier différencié et qui conçoivent différemment leur travail.

Enfin, il nous semble que le vécu professionnel des enseignantes et des enseignants doit être resitué par rapport à la définition institutionnelle de leur travail. Ainsi, nous pensons que la situation des enseignantes et des enseignants travaillant dans des contextes plus difficiles serait plus aisée s'ils avaient à leur disposition un modèle de professionnalité légitimant et valorisant les fonctions éducatives qu'ils sont amenés à exercer et qu'ils jugent le plus souvent anormales. En effet, en Communauté française de Belgique, les fonctions de socialisation des élèves ou de gestion de l'ordre ne font pas actuellement l'objet d'une « modélisation » et ne sont pas présentées comme des tâches à part entière et valorisées du travail enseignant¹⁷. Le fait que la définition institutionnelle du rôle des enseignantes et des enseignants et de leurs compétences reste principalement centrée sur l'apprentissage d'une matière, pourrait renforcer l'idée que les autres fonctions ne font pas « normalement » partie de leur travail. En ce sens, on pourrait dire que la construction de l'identité professionnelle de ces enseignantes et enseignants se déroule sans « cadre légitimateur » dans lequel pourrait prendre sens leur expérience professionnelle. Cette absence de modèle d'identification propre n'a pas qu'un effet symbolique. Elle se traduit concrètement par le fait que leur formation professionnelle ne semble pas les y préparer, comme s'en plaignent de nombreux enseignants et enseignantes. Plus encore, on pourrait se demander si leur formation les arme suffisamment à faire face, au niveau pédagogique, aux difficultés rencontrées avec leurs élèves : dans quelle mesure ceux et celles qui travaillent dans des contextes difficiles ne considèrent-ils pas que l'enseignement de la matière est réduit et ne se retournent-ils pas vers des fonctions plus éducatives parce qu'ils se trouvent démunis sur le plan des méthodes pédagogiques?

En définitive, le vécu actuel des enseignantes et des enseignants nous semble s'inscrire dans un contexte éducatif particulier (celui de la massification et de la ségrégation du système scolaire) et un contexte institutionnel qui ne fournit pas à tous un modèle de référence par rapport auquel pourrait prendre sens l'entièreté de leur expérience de travail, ni ne les arme suffisamment pour faire face aux difficultés du métier. Si la construction de l'identité professionnelle se réalise à partir de l'histoire personnelle de chaque enseignante et de chaque enseignant et s'enracine dans

17. À côté de l'apprentissage de la matière, seules la recherche du développement personnel des élèves et leur préparation à devenir des citoyens responsables sont présentées comme des missions officielles par les pouvoirs publics.

un contexte spécifique de travail, celui de l'établissement scolaire, elle prend également sens par rapport à un contexte éducatif et institutionnel plus large.

Références bibliographiques

- BAILLAUQUES, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation, dans *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?*, sous la direction de J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès. Paris, Bruxelles : De Boeck Université, pp. 21-42.
- BARRERE, A. (2000). Sociologie du travail enseignant. *L'Année sociologique*, vol. 50, n°1, pp. 469-492.
- BERGER, P., LUCKMANN, T. (1986). *La construction sociale de la société*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- BERTAUX, D. (1997). *Les récits de vie. Perspectives ethnosociologiques*. Paris : Nathan.
- BLIN, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- CATTONAR, B. (à paraître). *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire. Approche biographique et contextuelle*. Thèse de doctorat. Université catholique de Louvain.
- CATTONAR, B. (2002). Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes, dans *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants*, sous la direction de C. Maroy. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 171-208.
- CATTONAR, B. (2001). *Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse*. Les Cahiers de Recherche du Girsef, n°10.
- CATTONAR, B., MAROY, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n°6.
- CHAPOULIE, J.-M. (1974). Le corps professoral dans la structure de classe. *Revue française de Sociologie*, XV, pp. 155-200.
- CORCUFF, P. (1995). *Les nouvelles sociologies. Constructions de la réalité sociale*. Paris : Nathan Université.
- DEMAZIERE, D., DUBAR, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.

- DEROUET, J.-L. (1988). La profession enseignante comme montage composite. Les enseignants face à un système de justification complexe. *Éducation permanente*, n° 96, pp. 61-71.
- DIGNEFFE, F., BECKERS, M. (1995), De l'individuel au social : l'approche biographique, dans *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, sous la direction de L. Albarello *et alii*. Paris : Armand Colin, pp. 145-173.
- DUBAR, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DUBAR, C. (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.
- DUBET, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Éditions du Seuil.
- DUPRIEZ, V., VANDENBERGHE, V. (2004). *L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous?*. Les Cahiers de recherche en Éducation et Formation, n°20.
- GOFFMAN, E. (1968). *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- HUGHES, E. C. (1958). *Men and their work*. Glencoe : The Free Press.
- JODELET, D. (1999). Représentations sociales : un domaine en expansion, dans *Les représentations sociales*, sous la direction de D. Jodelet. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 47-78.
- KAUFMANN, J.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu. Une autre vision de l'homme et de la construction du sujet*. Paris : Nathan.
- KAUFMANN, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- KELCHTERMANS, G., BALLEET, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, n°18, pp. 105-120.
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- LEGER, A. (1983). *Enseignants du secondaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- LESSARD, C., TARDIF, M. (2003). *Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- MAROY, C. (2002). Contexte de travail, climat d'établissement et satisfaction professionnelle des enseignants, dans *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants*, sous la direction de C. Maroy. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 131-169.

- MAROY, C. (1995). L'analyse qualitative d'entretiens, dans *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, sous la direction de L. Albarello *et alii*. Paris : Armand Colin, pp. 83-110.
- MAROY, C., CATTONAR, B. (2002). L'évolution sociologique des enseignants du secondaire en Belgique francophone, dans *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants*, sous la direction de C. Maroy. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 93-129.
- MUCCHIELLI, A. (1999). *L'identité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- NAULT, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe, dans *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?*, sous la direction de J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès. Paris, Bruxelles : De Boeck Université, pp. 139-160.
- PERRENOUD, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n°1, pp. 59-76.
- SAINSAULIEU, R. (1988). *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. Paris : Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques.
- TARDIF, M., LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- VAN ZANTEN, A. (2001). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français. *Éducation et francophonie*, vol. XXIX, n°1.