

Suivre la trace ou faire son chemin? L'identité culturelle des jeunes en milieu francophone hors Québec

Annie Pilote

Number 36, 2007

Democracy, Rule of Law and Human Rights. Canada 25 Years after the *Charter of Rights and Freedoms*
La démocratie, l'État de droit et les droits de la personne. Le Canada, 25 ans après la *Charte des droits et libertés*

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/040779ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/040779ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Conseil international d'études canadiennes

ISSN

1180-3991 (print)

1923-5291 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Pilote, A. (2007). Suivre la trace ou faire son chemin? L'identité culturelle des jeunes en milieu francophone hors Québec. *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes*, (36), 121–143.
<https://doi.org/10.7202/040779ar>

Article abstract

This article looks at the cultural identity of youth who are educated in French in Canada under the education law entrenched in section 23 of the *Canadian Charter of Rights and Freedoms*. Based on an empirical study, this article contributes to the debate on Canadian citizenship in a context where political boundaries do not necessarily correspond to cultural boundaries between groups. Qualitative data collected among students of a francophone secondary school in New-Brunswick are analysed within a theoretical framework that considers youth as social actors who participate actively in constructing their identity while also being influenced by relationships of power between minority and majority linguistic groups. The analysis shows that if rights conferred to francophones by the *Charter* have definite effects on the development of francophone communities, the cultural identity developed by youth is delineated in several ways. Also, these youth want to be recognized as linguistically and culturally distinct while also being entitled, like all citizens, to participate in the life of the community as a whole. In this context, putting forward identities founded on bilingualism can be viewed as a strategic response by these youth whose daily action is characterized by mobility between francophone and anglophone milieux.

Suivre la trace ou faire son chemin? L'identité culturelle des jeunes en milieu francophone hors Québec¹

Résumé

Cet article se penche sur l'identité culturelle des jeunes scolarisés en français au Canada en vertu des droits scolaires inscrits à l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés. À la lumière d'une étude empirique, il vise une contribution au débat sur la citoyenneté canadienne dans un contexte où les frontières politiques ne correspondent pas nécessairement aux frontières culturelles entre les groupes. Les données qualitatives recueillies auprès d'élèves d'une école secondaire francophone au Nouveau-Brunswick sont analysées à la lumière d'un cadre théorique qui considère les jeunes comme des acteurs sociaux participant activement à la construction de leur identité tout en étant influencés par les rapports de pouvoir entre les groupes linguistiques minoritaire et majoritaire. L'analyse montre que si les droits conférés aux francophones par la Charte ont des incidences certaines sur le développement des communautés francophones, l'identité culturelle développée par les jeunes se décline de plusieurs façons. De même, ces derniers veulent être reconnus comme distincts au plan de la langue et de la culture tout en participant au même titre que tous les citoyens à la vie collective d'ensemble. Dans ce contexte, la mise de l'avant d'identités fondées sur le bilinguisme peut être vue comme une réponse stratégique de ces jeunes dont l'action quotidienne se caractérise par la mobilité entre les milieux francophone et anglophone.

Abstract

This article looks at the cultural identity of youth who are educated in French in Canada under the education law entrenched in section 23 of the Canadian Charter of Rights and Freedoms. Based on an empirical study, this article contributes to the debate on Canadian citizenship in a context where political boundaries do not necessarily correspond to cultural boundaries between groups. Qualitative data collected among students of a francophone secondary school in New-Brunswick are analysed within a theoretical framework that considers youth as social actors who participate actively in constructing their identity while also being influenced by relationships of power between minority and majority linguistic groups. The analysis shows that if rights conferred to francophones by the Charter have definite effects on the development of francophone communities, the cultural identity developed by youth is delineated in several ways. Also, these youth want to be recognized as linguistically and culturally distinct while also being entitled, like all citizens, to participate in the life of the community as a whole. In this context,

putting forward identities founded on bilingualism can be viewed as a strategic response by these youth whose daily action is characterized by mobility between francophone and anglophone milieux.

Introduction

Bien que le Canada soit généralement vu comme un pays multiculturel dans un cadre bilingue, la *Loi constitutionnelle de 1982* a conféré aux minorités linguistiques officielles une reconnaissance particulière. En effet, par les droits scolaires (article 23) qu'elle reconnaît aux minorités linguistiques officielles, la *Charte canadienne des droits et libertés* constitue une reconnaissance tangible de la dualité linguistique canadienne. Au-delà de la langue, le lien entre éducation et identité culturelle s'affirme ainsi : « La langue constitue [...] plus qu'un moyen de communication : c'est un moyen d'expression d'une culture » (Clarke et Foucher, 2005, p.40). C'est pourquoi cet article se penchera sur l'identité culturelle des jeunes scolarisés en français au Canada en vertu de l'article 23 de la *Charte*.

Loin d'être un problème spécifiquement canadien, l'identité culturelle est une préoccupation pour toute société caractérisée par le contact entre diverses cultures. Si, pour un État-nation, la cohésion sociale passe en partie par la socialisation de ses futurs citoyens, les demandes de groupes culturels pour la reconnaissance de leur caractère distinct l'obligent à s'interroger sur les façons de gérer la diversité tout en étant sensible au développement d'un sentiment d'appartenance collective qui transcende les différences. Concrètement la gestion de la diversité varie selon le modèle d'intégration privilégié dans une société donnée et oscille entre des modèles qui mettent l'accent soit sur les aspects substantifs de l'identité (dont la culture) soit sur le caractère juridique du lien social et des droits formels du citoyen. On est en droit de se demander s'il est réellement possible pour un individu de se détacher de sa culture spécifique afin d'établir des rapports pleinement égalitaires avec l'ensemble des citoyens. La réponse à cette question est délicate. Un modèle insistant sur l'égalité formelle des individus risque de conduire à un formalisme à outrance en privilégiant les liens civiques au détriment des solidarités déjà présentes au sein de la société. Par ailleurs, un modèle mettant l'accent sur la liberté des individus d'adhérer à une culture spécifique (et reconnue comme distincte) au sein même de la communauté politique pourrait conduire au relativisme culturel où les bases communes, qui sont le pilier de la société démocratique, risquent de céder la place à des points de vue irréconciliables et à des communautés isolées les unes par rapport aux autres (Thériault, 1997).

Will Kymlicka (1995), philosophe canadien défenseur d'un multiculturalisme libéral, propose une réponse nuancée à cette question. Il défend le point de vue selon lequel les droits culturels devraient s'ajouter aux droits civiques, politiques et sociaux qui se sont développés dans les démocraties libérales au courant du XX^e siècle. La teneur de

l'argumentation soutenue se reflète dans le passage suivant : « Si le but de la citoyenneté est de faire en sorte que la personne devienne membre à part entière de la société et participe à la vie sociale, alors les gens qui sont exclus de la société sur le plan culturel, et qui sont incapables de s'identifier aux institutions et aux coutumes de cette même société peuvent se voir privés, dans la pratique, de la citoyenneté » (Kymlicka, 1992, p. 29). Cette perspective n'est pas sans inquiéter certains critiques, qui voient dans les aboutissements du multiculturalisme l'érosion des bases communes de la société politique. Pourtant, certaines études suggèrent que l'identité ethnique et la reconnaissance de la diversité culturelle pourraient même favoriser l'adhésion des membres de communautés culturelles à la citoyenneté canadienne (ministère du Patrimoine canadien, 1998).

Au-delà de la portée normative de ce débat pour l'avenir des sociétés où les frontières politiques ne correspondent plus nécessairement aux frontières culturelles, des études empiriques sont jugées nécessaires pour mieux comprendre les manières dont les individus construisent leur identité et deviennent citoyens (Kymlicka et Norman, 2000). Cet enchevêtrement de frontières pose problème pour comprendre comment s'entrecroisent l'identité collective d'un groupe minoritaire et les identités des individus qui sont réputés en être membres (Pilote, 2004; Pilote, 2007).

L'objectif principal de cet article est de montrer l'apport des études sur la construction de l'identité culturelle des jeunes à cet effort global d'élucidation. Les deux approches distinctes qui seront examinées dans la prochaine section renvoient au dilemme rencontré par les jeunes au cours de leur construction identitaire : Suivre la trace ou faire son chemin? Après quelques précisions méthodologiques, des résultats d'une recherche sur l'identité culturelle de jeunes scolarisés en français dans un milieu à majorité anglophone au Canada seront présentés.

Perspective théorique

Au Canada, la reproduction de la langue et de la culture d'expression française hors Québec est compromise par un milieu ambiant à forte majorité anglophone. Ces dernières années, de nombreuses études se sont intéressées aux phénomènes identitaires qui caractérisent ces communautés minoritaires en regard des défis rencontrés dans le développement de leur vitalité collective (Johnson et Doucet, 2006). Deux perspectives contrastées mais complémentaires seront examinées successivement. En premier lieu, nous verrons comment les jeunes peuvent être abordés du point de vue d'une communauté minoritaire qui cherche à assurer sa reproduction culturelle. Cette perspective est centrée sur le rôle de l'éducation dans la socialisation culturelle des générations montantes. Nous exposerons ensuite la posture privilégiée qui conduit à étudier les jeunes comme des acteurs dotés d'une certaine marge de manœuvre et évoluant dans des rapports entre groupes minoritaire et majoritaire. Cette

deuxième perspective part donc du point de vue des acteurs afin de mieux déceler comment ceux-ci construisent leur identité culturelle.

Suivre la trace (ou la socialisation culturelle des générations montantes)

La première perspective s'est développée à la suite du problème tel que posé par les communautés francophones en situation minoritaire au Canada (c'est-à-dire à l'extérieur du Québec) : Comment assurer la survie de la langue et de la culture d'expression française tout en visant la reproduction de la communauté qui en est le siège? Ce problème a longtemps été abordé dans une perspective que l'on pourrait qualifier de nostalgique en raison de l'idéal renvoyant à un âge d'or canadien-français qui sous-tend les analyses (Bernard, 1998). Plus récemment, d'autres auteurs tels que Rodrigue Landry et ses collègues (voir par exemple 1997; 1999 et 2003) ont adopté un point de vue plus pragmatique quant à la vitalité des communautés et au rôle de l'éducation dans la reproduction de la langue et de la culture d'expression française en situation minoritaire.

En effet, dans les milieux où le français est minoritaire au Canada, l'éducation a été l'un des moyens d'action privilégié en raison de sa fonction de socialisation. Dans la foulée de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme à la fin des années 1960, il est apparu clairement que l'école était appelée à contribuer à la réalisation d'un projet linguistique et culturel pour la minorité. À travers le Canada, des groupes de pression issus des communautés francophones se sont alors mobilisés pour assurer l'accès des jeunes à l'éducation dans la langue de la minorité (Ross, 2001; Pilote, 1999; Thériault, 1999; Welch, 1988). C'est toutefois avec l'adoption de la *Charte canadienne des droits et libertés* en 1982 que le principe de protection des minorités linguistiques par l'entremise de l'éducation est reconnu comme un droit constitutionnel établissant ainsi les fondements juridiques de la dualité linguistique canadienne (Clarke et Foucher, 2005).

Cette reconnaissance constitutionnelle représente un tournant dans l'établissement d'un réseau pancanadien d'écoles de langue française destinées aux communautés minoritaires. Toutefois, force est de constater que la mise en œuvre des droits scolaires inscrits à l'article 23 de la *Charte* a été réalisée de façon inégale dans les diverses provinces (Martel, 2001; Martel, 1993). Or, c'est la voie judiciaire qui a contribué à l'actualisation de ces droits partout au pays par l'entremise de poursuites ayant conduit à différents jugements qui ont fait jurisprudence.

De façon plus précise, des jugements de la Cour suprême du Canada ont permis de veiller à l'application des droits scolaires partout au pays en plus d'établir leur portée réelle à l'égard des collectivités qui garantissent les droits linguistiques des individus. Ainsi, dans l'arrêt *Mahé* considéré par

Clarke et Foucher (2005) comme le pilier de la jurisprudence, la Cour suprême a clairement énoncé l'objectif de l'article 23 : « il vise à maintenir les deux langues officielles du Canada ainsi que les cultures qu'elles représentent et à favoriser l'épanouissement de chacune de ces langues, dans la mesure du possible, dans les provinces où elle n'est pas parlée par la majorité ». Dans cette perspective, les jeunes scolarisés dans les écoles de la minorité francophone (ainsi que ceux ayant droit² à cette éducation) représentent l'espoir d'une communauté qui cherche à se développer et à perdurer et, conséquemment, un potentiel à actualiser.

Faire son chemin (ou la construction de l'identité du point de vue de l'acteur)

La fonction de socialisation linguistique et culturelle de l'école de la minorité établit le contexte de l'expérience vécue par les jeunes qui la fréquentent. Ceux-ci se trouvent alors à la croisée des chemins, à l'intersection entre l'identité collective telle que véhiculée par des attentes normatives formulées par les générations précédentes et la définition subjective de leurs propres identité et projet de vie. Ce constat conduit à la deuxième perspective d'analyse empruntée par plusieurs chercheurs qui se sont intéressés au sentiment identitaire des jeunes de la francophonie canadienne (Boissonneault, 1996; Dallaire et Denis, 2005; Dalley, 2006; Duquette, 2004; Gérin-Lajoie, 2003; Gingras, 2005; Lafontant, 2000 et 2002; Lafontant et Martin, 2000; Théberge, 1998). Ces travaux ont le grand mérite d'avoir attiré l'attention sur la complexité du processus de construction identitaire en milieu minoritaire.

De façon plus précise, nous retenons une perspective centrée sur l'expérience sociale de l'acteur et la construction de son identité conçue comme un amalgame de dimensions complémentaires (linguistiques, culturelles, territoriales, etc.) qui sont pleinement actualisées au cours de la vie quotidienne et qui évoluent tout au long du parcours biographique. Ces réalités de plus en plus complexes obligent la prise en compte des appartenances multiples exprimées par les individus et du caractère situationnel de leurs manifestations.

Cette perspective théorique s'appuie sur l'idée de construction sociale fondée sur les trois postulats suivants : 1) les êtres humains orientent leurs actions en fonction de la signification qu'ont les objets pour eux; 2) la signification est produite à travers l'interaction avec d'autres individus; 3) la signification est soumise à l'interprétation de l'individu selon les situations qu'il rencontre (Blumer, 1969). 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. La notion d'expérience renvoie à deux phénomènes étroitement liés : un état émotionnel vécu sur le plan personnel et dans le partage d'émotions communes et une activité cognitive, soit la façon dont les individus

construisent le réel à partir de catégories de la raison. Pour cette raison, tant les explications rationnelles offertes par les individus que les façons dont ils se sentent par rapport à leur situation ont été considérées dans l'analyse. Outre ces deux dimensions élémentaires, l'expérience sociale désigne : « ... les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs, et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité » [sic] (Dubet, 1994, p.15). Ainsi, l'identité culturelle n'est pas définie comme une attribution, mais comme un travail de l'acteur qui oriente son action et cherche à construire son unité à partir des différents éléments de sa vie sociale.

Le jeune est donc appréhendé dans son interdépendance avec un environnement qui participe à la construction de son identité, mais qu'il contribue également à créer et à transformer par son action (Berger et Luckman, 1966). N'étant pas donnée d'avance, l'identité est une construction faisant place à l'acteur. Ainsi conçue, l'identité n'est pas une donnée fixe, mais une façon — en perpétuel changement —, pour un individu, de se positionner au sein de la société dans laquelle il évolue. Dans ce sens, la construction de l'identité n'est jamais pour ainsi dire complétée. Le jeune participe pleinement à la construction de sa propre identité en acceptant (ou en rejetant) certains éléments du système ou même en définissant lui-même ce qu'il espère devenir par l'exercice de sa créativité.

Cependant, une personne ne peut se définir uniquement à partir de sources qui lui sont internes. La construction de l'identité s'établit dans des rapports dialectiques à travers lesquels l'acteur cherche à se définir à partir de sa différence (ou similitude) avec les autres. De manière plus précise, l'identité culturelle est analysée comme un processus continu se déployant sur deux axes distincts mais interreliés. Il s'agit de l'axe relationnel où une dynamique de reconnaissance sociale est à l'œuvre et de l'axe temporel qui marque le caractère historique du processus, tant sur le plan social que biographique³.

Sur l'axe relationnel, l'individu est compris dans ses interactions avec l'environnement social. Dans le cadre de ses interactions, l'individu construit son identité à partir d'une tension constitutive entre sa volonté subjective (identité réelle) et le regard posé par les autres (identités virtuelles) (Dubar, 2000; Goffman, 1963). Dans sa relation avec autrui, l'individu cherche une reconnaissance de son identité qui peut être à la fois perçue comme conforme aux attentes du groupe (reconnaissance d'une identité partagée ou valorisée) ou tout simplement comme légitime (reconnaissance du droit à la distinction). Mais puisque l'individu est actif dans la construction de son identité, ses choix seront aussi effectués en fonction d'une identité pour soi (*qui je dis que je suis* ou *qui je voudrais devenir*) qui s'inscrit dans sa trajectoire biographique. Elle renvoie, d'une part, à l'héritage d'identités et, d'autre part, à la construction d'identités

prospectives à travers lesquelles peuvent s'exercer la créativité et la capacité critique des individus.

L'identité est aussi une construction historique qui évolue dans le temps selon des continuités ou des ruptures. On peut la situer sur un axe temporel comportant deux niveaux : la trajectoire sociale et la trajectoire biographique. La trajectoire biographique renvoie au parcours de vie de l'acteur comprenant l'héritage de sa famille et ses projets d'avenir. Il faut ajouter que les trajectoires analysées se situent à un moment critique pour la construction identitaire au cours de la trajectoire de vie d'un individu : l'adolescence. Il s'agit donc d'un moment où l'identité est non seulement inachevée (ou non cristallisée), mais aussi, dans certains cas, problématique et profondément remise en question. L'analyse considère ainsi la période de transition identitaire et d'ambivalence que représente l'adolescence dans la vie d'un individu.

Par ailleurs, toute trajectoire humaine s'inscrit dans une trajectoire sociale qui est aussi marquée par un processus historique mû par une dynamique propre et offrant un cadre aux trajectoires individuelles. Ce processus s'inscrit à l'intérieur de la trajectoire historique sociale et renvoie à l'évolution des groupes sociaux particuliers et généraux à partir de dynamiques structurelles, tout en étant aussi influencé par l'action des individus qui y participent. Suivant Bertaux (1997), l'analyse s'efforce de mettre en relation les parcours biographiques et le temps historique :

Autant on ne peut comprendre un récit de vie si on ne le réinsère pas dans le temps historique collectif, autant on ne peut comprendre les phénomènes de changement social si on ne se réfère pas aux transformations des modèles culturels, des mentalités et des conduites « privées » qui, par leur simple nombre et leur aggrégation, ont participé à la formation de ces phénomènes. (p. 78)

Bref, les trajectoires biographiques et sociales entretiennent des relations à travers l'axe relationnel. Dans sa trajectoire vécue, l'individu entre en relation avec les autres et tente de négocier une plus ou moins grande marge de manœuvre par rapport à la trajectoire sociale de sa ou de ses communautés d'appartenance.

L'identité et les frontières culturelles

Si le jeune est acteur de sa construction identitaire, cette action participe aussi au processus de construction (et de maintien) des frontières culturelles entre les groupes. Dans ce sens, l'identité culturelle renvoie au sentiment d'appartenance à des collectivités construites symboliquement (Cohen, 1985) et qui se fondent sur la perception de similarités et de différences culturelles entre les groupes. Ainsi, les individus se regroupent au sein d'une collectivité en vertu de caractéristiques ou d'expériences qu'ils partagent, alors qu'ils se démarquent des autres collectivités à partir de ce

qui les distingue. Par ailleurs, les frontières symboliques qui distinguent les groupes ne sont jamais définies objectivement et de manière définitive. C'est pourquoi on s'entend de plus en plus pour dire qu'elles sont des constructions sociales (Breton, 1983; Juteau, 1999; Thériault, 2002). Par exemple, la conscience des frontières fait parfois référence à des aspects intimes de l'expérience collective qui peuvent être difficiles à saisir pour un observateur extérieur : un sentiment familialiste, par exemple. De même, les frontières peuvent être perçues différemment (ou simplement ne pas être perçues) par différentes collectivités ou par différents membres d'une même collectivité.

Selon Danielle Juteau (1999), les frontières des groupes ne sont pas exclusivement le produit de la domination capitaliste ou le fruit de caractéristiques marquant l'essence même de la collectivité, comme pouvaient le prétendre certains sociologues et anthropologues dans les années 1970. Rappelons que pour Geertz (1971), les groupes ethniques sont fondés sur des liens primordiaux transmis par les générations antérieures et s'imposant aux individus de manière involontaire. La perspective qui domine actuellement considère plutôt les frontières qui marquent les groupes ethniques comme étant construites socialement à travers un processus présentant deux faces : l'une interne et l'autre externe. En constante fluctuation, « ... les frontières ethniques tracent le contour, le périmètre d'un groupe » (Juteau, 1999, p. 25). Ce processus d'établissement des frontières mis en évidence par la sociologie des groupes ethniques est éclairant pour comprendre comment toute collectivité construit une identité qui la distingue des autres, qu'il s'agisse d'une communauté culturelle ou d'un État-nation.

Les frontières du groupe sont donc marquées sur la face interne par la spécificité historique et culturelle du groupe, qui existe en dehors des rapports sociaux avec les autres groupes. Certains diront, à la suite de Kymlicka (1989), que les membres du groupe contribuent à maintenir les frontières par un désir de reproduction de leurs spécificités au nom de la valeur intrinsèque de leur culture. La culture est alors maintenue et reproduite à travers l'action de socialisation (Juteau, 1999). Breton (1983) précise toutefois que l'identité collective repose sur des choix collectifs et une action coordonnée qui évoluent dans le temps :

Les choix se font parmi une multitude d'éléments historiques et culturels — choix qui sont exprimés dans des représentations collectives qui permettent au groupe de se dire à lui-même et aux autres ce qu'il est ou veut devenir. De tels choix ne sont pas faits une fois pour toutes. Au contraire, ils sont effectués continuellement; ils sont tantôt réaffirmés, tantôt remis en question, débattus, rejetés et remplacés par d'autres. (p. 27)

Sur la face externe, les frontières sont maintenues à travers le rapport à l'autre. Par exemple, c'est à travers le regard du groupe majoritaire,

alimenté par des rapports de domination, que la différence du groupe minoritaire est marquée. Le statut de minoritaire ainsi conféré comporte deux dimensions :

La dimension objective comporte deux aspects : la présence de marques physiques ou culturelles distinctives et l'accès inégal aux ressources économiques, politiques et juridiques dans une société. La dimension subjective, qui découle des pratiques discriminatoires, impliquant un sentiment de persécution et un complexe d'infériorité qui peuvent donner lieu à une prise de conscience de la situation de domination. (Wirth, dans Juteau, 1999, p. 134)

C'est donc le groupe majoritaire qui a le pouvoir d'attribuer le statut « d'ethnique » au groupe minoritaire alors que sa propre ethnicité est considérée universelle et renvoie à l'ordre de la citoyenneté. Par ailleurs, Thériault (2002) met en évidence que le groupe peut aussi choisir de valoriser des éléments ethniques de son identité dans le but de mobiliser l'action collective et de construire un rapport de force favorable avec la majorité. C'est ce qu'il qualifie, à la suite de Breton, d'utilisation politique de l'ethnicité. Elle est associée à « [...] une dimension valorisée par des groupes particuliers qui, en regard d'une situation donnée, se bricolent une identité pour mieux assurer leur intégration à la société dominante » (p. 337).

Démarche méthodologique

Concrètement, cette perspective théorique a permis d'orienter une recherche selon une approche ethnosociologique (Lapassade, 1991) dans un centre scolaire communautaire offrant l'éducation de langue française de la maternelle à la dernière année du secondaire. Ce centre est situé dans la province du Nouveau-Brunswick, dont le tiers de la population est de langue maternelle française et principalement (mais non exclusivement) d'origine acadienne. Officiellement bilingue depuis 1969, cette province comprend deux communautés linguistiques (anglophone et francophone), dont l'égalité a été reconnue au plan constitutionnel en 1993.

Les résultats présentés dans cet article proviennent principalement de 23 entretiens biographiques semi-dirigés réalisés auprès de 11 garçons et de 12 filles âgés de 14 à 17 ans et répartis dans les 4 niveaux du secondaire (de la 9^e à la 12^e année). Afin de recueillir des expériences diversifiées, la sélection des participants s'est faite en raison de facteurs comme le lieu de naissance, la langue d'usage ou la trajectoire familiale. Le critère de sélection était davantage la diversification *intragroupe* que la représentativité au sens statistique (Pires, 1997). Il s'agissait de choisir, parmi les élèves de l'école de la minorité francophone, 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.

La grille d'entretien prévoyait un certain nombre de thèmes relatifs à l'identité culturelle, de la caractérisation à la formation de cette identité. Ces thèmes visaient à susciter chez 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. Afin de procurer une plus grande intelligibilité sociologique, l'analyse de contenu inductive a donné lieu à une analyse de second niveau en fonction des deux axes présentés dans le cadre conceptuel : l'axe relationnel et l'axe temporel.

Présentation des résultats : une identité culturelle fuyante

La culture d'expression française au sein des communautés minoritaires puise-t-elle au sein des références universelles de la francophonie ou est-elle davantage marquée par une culture locale propre? S'il semble évident que la culture doit tirer profit de ces deux sources complémentaires, cela ne va pas nécessairement de soi au sein des communautés francophones minoritaires en contexte nord-américain. De même, plusieurs chemins se présentent aux jeunes pour la construction de leur identité (Pilote, 2006). Conséquemment, l'identité culturelle des jeunes est variable et parfois difficile à saisir par la théorie. C'est pourquoi Yon (2000) insiste sur la fugacité de l'identité culturelle (*elusive culture*) vue comme un processus plutôt qu'un ensemble d'attributs définitifs.

Par ailleurs, l'ambivalence remarquée au plan de la dimension culturelle de l'identité cause parfois un malaise (Pilote, 2007). Il serait sans doute plus sécurisant de nommer et de caractériser l'identité culturelle de manière définitive que de composer avec cette fugacité. Par exemple, au cours de l'enquête de terrain, nous avons pu constater ce malaise lors d'une discussion avec une enseignante très préoccupée par l'identité culturelle de ses élèves. Cette enseignante affiche elle-même une identité acadienne très forte et caractéristique de sa région d'origine, où les symboles acadiens et les manifestations collectives mettant en valeur la langue et la culture d'expression française sont à l'honneur. L'identité de cette enseignante, qui dit avoir « le français dans les veines », se situe en contraste avec ce qu'elle observe chez les jeunes de sa classe, la plupart originaires d'une région où le français est très minoritaire. Lorsqu'elle leur demande d'illustrer leur culture, ils lui répondent consternés devant un carton vierge : « C'est quoi ma culture? ». Elle en conclue que ces jeunes n'ont pas de culture et qu'ils sont incapables de s'identifier à des représentations culturelles significatives. Pourtant, qui ne serait pas dépassé devant la tâche de nommer et de décrire sa culture? Saisir l'esprit de leur temps n'est-il pas la mission des artistes, des intellectuels ou des leaders d'une communauté, mission qui devient souvent la quête d'une vie?

À la suite de Yon (2000), nous avons choisi d'aborder l'identité culturelle des jeunes comme une construction continue et parfois fuyante. S'il apparaît difficile de décrire la culture des jeunes de manière définitive, il est possible d'en percevoir la forme à partir de la manière dont elle se construit au cours de la trajectoire biographique des individus et au sein de rapports sociaux. En effet, l'analyse révèle que les jeunes s'identifient selon différentes logiques, qu'on peut situer sur les deux axes du modèle théorique. Sur l'axe biographique, les jeunes s'identifient en continuité ou en rupture avec la culture qui leur est transmise en héritage. Sur l'axe relationnel, marqué par la dynamique de la reconnaissance, les jeunes se définissent soit en fonction d'un désir de conformité soit selon un désir de distinction (individuel ou collectif).

L'axe biographique de l'identité culturelle

L'identité culturelle se construit tout au long de la trajectoire biographique. Cette construction identitaire est marquée par une tension inhérente entre l'héritage transmis par la famille (et les ancêtres) et le désir de faire sa vie. Elle révèle à la fois des éléments de continuité et de rupture par rapport à la trajectoire antérieure. Entre ces deux logiques, une troisième émerge comme une tentative d'unifier les sources diverses de l'héritage culturel dans la construction de soi en adoptant certaines caractéristiques et en en laissant tomber d'autres; il s'agit de la recomposition culturelle.

Interrogés sur leur culture, les jeunes cherchent à se positionner par rapport à la culture transmise par leur famille et par leurs ancêtres. Perçue comme un héritage, la culture renvoie à des caractéristiques objectives telles que la langue, les traditions ou la religion. Mais elle renvoie aussi à une manière d'être qui se veut distincte de celle du groupe majoritaire, mais qui semble plus difficile à nommer ou à caractériser.

Le plus souvent, l'identité culturelle est associée à la famille et aux ancêtres davantage qu'à la culture qui caractérise le groupe d'appartenance aujourd'hui. Les ancêtres et leur héritage apparaissent comme une donnée objective qu'on ne peut renier complètement : « Mon grand-père est acadien; mon grand-grand-père était acadien, puis c'est comme ça que c'était. Ça fait que moi, je me perçois comme un Acadien ». Moïse (1999) avait déjà remarqué l'importance accordée par les Canadiens français au lien avec les ancêtres qui sont dans l'ensemble : « [...] fort attachés au lieu d'où ils viennent et au lieu où leur famille s'est fixée, comme un ultime repère dans l'espace et le temps » (p. 183). La référence aux ancêtres et à l'histoire apparaît ainsi comme une manière d'inscrire sa trajectoire biographique au sein d'une destinée collective plus large, par exemple, le récit collectif du peuple acadien et en particulier le Grand Dérangement de 1755. Pour d'autres, l'identité culturelle n'est pas seulement une appartenance de fait, mais une fierté par rapport à cette culture qui prend vie

à travers des traditions comme le *tintamarre*⁴, qui se déroule à l'occasion de la fête nationale des Acadiens.

Une jeune fille accorde de la valeur à la fierté qu'elle ressent par rapport à la culture acadienne qui lui a été inculquée au sein de sa famille : « Mon père se fait vraiment entendre. Je pense qu'il est vraiment fier. Je pense que c'est vraiment là que j'ai pris ma fierté ». Il en va de même pour cette adolescente, qui a une forte identité culturelle francophone (mais « non acadienne », tient-elle à préciser) encouragée à la maison depuis son enfance. Pour d'autres jeunes, des habitudes comme regarder les matchs du Canadien de Montréal à « La soirée du hockey » à la chaîne de télévision française de Radio-Canada constituent des expériences culturelles significatives. Dans ces cas, la socialisation culturelle effectuée à l'école de langue française est vue comme le prolongement de la socialisation familiale.

Toutefois, même si l'identité culturelle se situe en continuité avec celle de la famille, le jeune n'est pas un sujet passif à qui l'on impose des choix culturels, mais un acteur qui choisit (ou non) de perpétuer les traditions familiales. Par exemple, un jeune estime avoir reçu l'identité acadienne en héritage, car il possède certaines caractéristiques associées aux Acadiens (il fête le 15 août, s'exprime avec un accent acadien, connaît la musique folklorique et possède des origines dans la Péninsule acadienne). Mais au-delà de ces évidences, il s'interroge sur ce qu'est réellement l'identité acadienne et affirme accorder une plus grande importance à l'aspect linguistique de son identité.

Mais que se passe-t-il lorsque l'héritage culturel de la famille est hétérogène? Certains choix des jeunes sont en continuité et d'autres en rupture avec l'héritage familial. Le récit d'un jeune dont le père est d'origine immigrante et la mère est d'origine québécoise illustre bien cette situation. Lorsqu'il définit son identité culturelle, il cherche à préserver certaines distinctions qui se rattachent à l'héritage de son père, alors que la culture francophone de sa mère est à peine évoquée. Bien qu'il fréquente une école française, il n'adhère pas au projet linguistique et culturel de la minorité et privilégie l'intégration à la société majoritaire. Il se situe ainsi en rupture par rapport à la culture de sa mère, rupture qui conduit à l'exploration des manières dont les jeunes refusent la transmission familiale de la culture au profit d'une plus grande subjectivation dans la construction de leur identité culturelle.

D'autres jeunes marquent une rupture plus importante dans la construction de leur identité culturelle et qui s'opère surtout en rapport avec la culture acadienne présentée sous ses caractéristiques traditionnelles. À cet égard, certains jeunes déplorent que la culture acadienne soit valorisée par l'école au détriment d'une culture canadienne-française plus large. Certains commentaires formulés par ces jeunes mettent en évidence leur difficulté à faire place à la diversité au sein d'une culture acadienne

moderne. Ces jeunes estiment qu'en voulant assurer la reproduction de leur groupe, plusieurs Acadiens seraient tentés de se replier sur leur propre culture. Ils estiment que plutôt que d'imposer des choix culturels francophones, l'école devrait montrer une plus grande ouverture face à leur culture « réelle » se situant à la croisée entre les mondes francophone et anglophone. Enfin, qu'ils se situent davantage en continuité ou en rupture par rapport à leur héritage culturel, les jeunes ne sont pas des récepteurs passifs. Leur identité culturelle apparaît comme l'œuvre sur mesure d'un acteur qui fait des choix, de manière à parvenir à une forme de cohérence de leur récit identitaire.

Mais si un jeune peut effectuer des choix dans sa construction identitaire, les situations de tensions entre l'identité transmise par son inscription biographique et le désir de subjectivation ne sont pas toujours aisées :

Accepté et entretenu ou délaissé et nié, le lien avec l'origine et la filiation structure l'identité. Mais quand le choix d'être ou pas en français devient difficile, le sujet se trouve pris dans un entre-deux, entre l'une ou l'autre culture à laquelle il se confronte. Il oscille entre ce lien avec l'origine, distant parfois, et cet attrait pour l'univers anglais quotidien. (Moïse, 1999, p.186)

Si la position de l'entre-deux est inconfortable, elle peut aussi devenir le lieu où l'acteur se projette dans l'avenir. Les cas suivants illustrent comment la négociation identitaire peut mener à « une identité à soi où se vivent présence française et présence anglaise » (Moïse, 1999, p.188). Par exemple, une jeune fille construit son identité par une continuité biographique en assumant la culture de ses ancêtres, mais aussi par une rupture en recomposant une identité fondée sur le mélange : « Je suis un mélange. Je suis un ensemble de toutes. Je suis acadienne, québécoise, irlandaise, puis quelque chose d'autre... ». Elle dit ne pas être capable de choisir entre la culture francophone (ou acadienne) et la culture anglophone : « J'ai des choses en commun avec les deux, puis j'accepte ça. C'est juste moi. Je ne veux pas essayer de changer ». Une autre adolescente utilise le terme *bilingue*, non seulement pour signifier ses compétences linguistiques, mais pour qualifier son identité culturelle complexe tirant des sources des cultures d'expression française et anglaise. La construction d'une identité culturelle puisant à plusieurs sources permet à ces jeunes d'intégrer différents éléments qui ont marqué leur trajectoire biographique, par exemple, en tenant compte de la mobilité géographique ou des origines familiales mixtes.

Malgré ces manières différentes dont se construit l'identité culturelle sur l'axe biographique, il importe de souligner qu'elle évolue continuellement au gré des expériences sociales des acteurs. À ce sujet, plusieurs jeunes ont abordé l'étape charnière que constitue la fin des études secondaires dans leur processus de construction identitaire. Cette étape peut être marquée par certaines appréhensions, mais aussi par la possibilité de recommencer.

Cette possibilité amène les jeunes à effectuer des choix conscients et importants au sujet de leur identité culturelle (lors du choix d'un conjoint, par exemple). Hors du milieu scolaire francophone, qu'advient-il de leur identité? Seront-ils en mesure de conserver la langue et la culture d'expression française dans leur vie?

D'autres événements survenant au cours de la trajectoire contribuent à transformer (ou à confirmer) l'identité culturelle. Bien qu'elle se soit toujours considérée acadienne, une jeune fille admet que cette identité n'est devenue significative pour elle que lorsqu'elle a « quitté l'Acadie » (ce qui correspond pour elle à un milieu où tout se passe en français) et qu'elle s'est établie dans un milieu à majorité anglophone. Elle a donc redécouvert l'importance de son identité culturelle face à la difficulté de la culture acadienne à s'exprimer en situation minoritaire. Une autre jeune fille, dont la mère est d'origine acadienne, mais qui a grandi en anglais à la maison, a plutôt découvert la culture acadienne à l'école. Dans ce cas, la responsabilité de la socialisation culturelle acadienne a été transférée de la famille à l'école de la minorité. Le tournant est survenu lors d'une prise de conscience, au cours de son adolescence, qui lui a permis de renouer avec l'héritage culturel de sa mère. Elle affirme que la culture acadienne fait dorénavant partie de sa vie et qu'elle souhaiterait poursuivre des études à l'étranger en français pour améliorer la qualité de sa langue. Toutefois, si l'identité culturelle se construit dans un rapport au temps sur l'axe biographique, elle est aussi un produit des relations sociales qui marquent l'expérience d'un individu.

L'axe relationnel de l'identité culturelle

L'identité culturelle ne se transmet pas seulement de génération en génération, mais elle se construit au quotidien à travers les interactions sociales et la participation à des collectivités marquées par des traditions culturelles. Il s'opère ainsi une négociation entre les identités culturelles transmises par les diverses collectivités auxquelles participe l'individu et l'identité revendiquée par ce dernier (de même que celle qu'il vise pour l'avenir). Cette négociation est caractérisée par une tension permanente entre le désir de conformité et le désir de distinction ou, dit plus simplement, par une tension entre le *même* et le *différent*.

À la suite de Mennell (1994), il s'agissait de s'interroger sur la façon dont tout individu est à la fois : a) comme tous les autres; b) comme certains autres; c) comme nul autre. Par exemple, une jeune fille interrogée soulignait le plaisir qu'elle a à découvrir ce qu'elle a en commun ainsi que ce qui la différencie des jeunes provenant d'autres régions à l'occasion de tournois sportifs. Ce type d'expérience permet une prise de conscience de l'identité dans un rapport d'altérité. On peut ainsi dire que j'apprends *qui je suis* à travers *ce que je ne suis pas*, mais aussi à partir de *ce que j'ai en commun avec d'autres*.

Comme nous l'avons vu plus haut, les différences culturelles sont établies et maintenues collectivement par l'établissement de frontières plus ou moins perméables. Conséquemment, les jeunes construisent leur identité à travers la participation à différentes collectivités, traversant plus ou moins habilement les frontières entre les groupes. Chacun de ces groupes se forme une identité collective fondée sur une culture commune, qui oriente son action de socialisation sur les générations montantes. Si ces groupes tentent d'attribuer aux jeunes leur identité collective, ces derniers ont une marge de manœuvre relative par rapport à cette action de socialisation. À travers ce jeu de rapprochement et d'éloignement des autres, il ressort de nos résultats que les jeunes cherchent à négocier une identité culturelle correspondant le mieux possible à leur réalité personnelle et sociale.

Parmi les jeunes rencontrés, le désir de conformité est présent chez la majorité. Il est certain que les jeunes souhaitent être intégrés socialement et qu'ils ne pourraient se contenter de vivre exclusivement au sein de la communauté francophone minoritaire. Dans une certaine mesure, tous participent au groupe majoritaire. Certains se limitent à des relations informelles marquant les affaires courantes (en fréquentant les commerces locaux, par exemple), alors que d'autres y entretiennent des réseaux sociaux significatifs. Pour certains, à part la fréquentation de l'école de langue française, la vie sociale se déroule exclusivement dans le milieu culturel de la majorité anglophone. Or les jeunes qui s'identifient exclusivement à la communauté majoritaire disent avoir peu d'intérêt pour la culture francophone et acadienne. Mais si d'autres jeunes participent moins aux activités du groupe majoritaire, ils sont tout de même exposés à la culture d'expression anglaise, qui fait partie de leur quotidien.

Dans ce contexte, lorsqu'ils font des choix culturels, en achetant un disque de musique ou en allant voir un film, par exemple, les jeunes puisent dans l'inventaire des choix possibles. La culture anglo-américaine étant très dominante sur ce marché, il est évident qu'ils choisissent fréquemment ces produits. Les choix ne sont pas faits en fonction de la langue, mais de l'intérêt que suscitent différentes possibilités. Selon cette perspective, être bilingue permettrait des choix culturels variés. Pour un jeune interrogé, il n'y a pas de concurrence entre la musique française et la musique anglaise qu'il apprécie « [...] pour toutes sortes de raisons différentes ».

Malgré la place qu'occupe la culture anglo-américaine dans la vie des jeunes, la majorité ressent un désir de distinction culturelle en vertu de l'importance accordée à la culture francophone ou acadienne. Ces jeunes sont donc conscients d'appartenir à un groupe culturellement distinct, bien qu'il soit parfois difficile de préciser la nature des différences perçues, tel que l'illustre cet extrait d'entrevue : « [...] les valeurs puis les mentalités des francophones, ce n'est pas pareil comme [celles des] anglophones [...]. Surtout [...] la nourriture, les sorties, puis les choix... comme les choix dans

la vie puis, je ne sais pas, ce sont des petites affaires ». Ces différences seraient particulièrement visibles lors d'événements où les traditions culturelles sont à l'honneur, comme à Noël.

Cette distinction est présentée dans le discours identitaire des jeunes soit comme un état de fait, soit comme une source de grande fierté. Toutefois, la culture revendiquée par les jeunes est parfois en marge de la culture officiellement valorisée par la communauté minoritaire. On trouve donc des jeunes porteurs d'une culture acadienne, alors que d'autres se disent porteurs d'une culture « francophone » et s'identifient comme des « Brayons » ou des Québécois, par exemple. Ces écarts soulèvent des questions quant aux modalités d'appartenance à la communauté minoritaire : Dans quelle mesure ces différentes manières de s'identifier renvoient-elles à des cultures vraiment distinctes? En quoi la culture valorisée au sein du groupe est-elle différente de la culture à laquelle s'identifient les jeunes? Peut-on appartenir à un groupe culturel tout en étant différent à certains égards?

Les jeunes qui valorisent la culture acadienne entretiennent fréquemment des liens avec la famille ou des amis dans des régions considérées typiquement acadiennes. Ainsi, une jeune fille originaire d'une région où l'identité acadienne est particulièrement valorisée se dit acadienne et est identifiée comme telle par les autres, et ce, contrairement à la majorité des élèves interrogés. S'il peut y avoir des Acadiens à Fredericton, pour plusieurs jeunes, Fredericton, ce n'est pas l'Acadie! Selon certains, il s'agirait de deux milieux très différents qui privilégient différentes manières d'être et d'agir.

La culture acadienne est fréquemment évoquée en lien avec la fête nationale des Acadiens, le 15 août, qui est l'occasion de fêter et d'exprimer sa culture spécifique au sein du milieu majoritaire. Toutefois, le peu d'importance accordée à ces célébrations dans la région de Fredericton amène une participante à affirmer qu'il ne s'agit pas d'un milieu très acadien :

On accroche un drapeau à l'hôtel de ville et c'est pas mal ça. Ils ont des célébrations, mais il n'y a pas de gros tintamarre ou des choses comme ça [...]. Je suis allée à Cap-Pelé et Shédiac, dans cette région-là. Ils fêtent pas mal ça eux autres. Ils sont fiers, puis tout ça là. C'est que c'est vraiment bien, mais tu ne vois pas vraiment ça dans notre région [...]. On dit juste : ah, c'est le 15 août, c'est la fête des Acadiens. Puis c'est pas mal tout, ça finit là [...]. C'est plus la fête pour eux autres, ceux-là qui se disent acadiens.

Ainsi, les Acadiens s'afficheraient plus fièrement à travers des manifestations et des symboles collectifs que les francophones de Fredericton qui sont « [...] une minorité dans une mer d'anglophones ».

Plusieurs jeunes ne se considèrent pas de culture acadienne, bien qu'ils reconnaissent l'importance d'une culture d'expression française dans leur vie. Par exemple, une jeune fille dont les parents sont originaires du Madawaska, au nord-ouest de la province, estime être de culture « brayonne ». Selon elle, les Brayons sont différents des Acadiens : ils ne s'affichent pas en tant qu'Acadiens et ne célèbrent pas le 15 août. Ils expriment plutôt leur identité à l'occasion d'un festival annuel régional : la Foire brayonne. Pour cette jeune fille, les Acadiens vivent (ou ont des ancêtres) dans la Péninsule acadienne ou près de la mer et ils parlent toujours le français. Une autre participante, dont les parents sont originaires de la France, a de la difficulté à se considérer de culture acadienne, et ce, malgré l'importance qu'elle accorde au fait français. Encore une fois, les Acadiens sont associés aux ancêtres, à la langue française et à une région en particulier. C'est pourquoi certains insistent qu'il n'est pas essentiel d'être acadien pour appartenir à la communauté francophone de Fredericton : « Il y a beaucoup de francophones qui n'ont aucun lien acadien ». On retrouve plusieurs cultures à l'intérieur du groupe.

Que les jeunes se disent acadiens ou non, leur conception de l'Acadie est fort restrictive. Pour se dire acadien, il faut posséder des caractéristiques essentialistes (la langue, la région d'origine, l'identification à des symboles collectifs) et surtout avoir un lien de filiation avec les Acadiens originels. Cette conception révèle que la culture acadienne est souvent considérée en des termes proches de l'ethnicité essentialiste favorisant les liens de sang aux relations volontaires ou contractuelles. Le contenu de la culture acadienne apparaît figé au mode de vie traditionnel des ancêtres et aux symboles développés par des nationalistes acadiens au début du XX^e siècle.

Puisque plusieurs éléments de cette culture traditionnelle trouvent aujourd'hui une place d'honneur dans certaines régions francophones du Nouveau-Brunswick, les jeunes semblent avoir de la difficulté à concevoir la culture acadienne en des termes plus modernes. Pour les jeunes qui s'identifient à la culture acadienne, l'Acadie renvoie généralement à des éléments comme la fête ou l'héritage historique plus qu'à une conception politique ou même à la vie au quotidien. Enfin, cette importance accordée aux aspects ethniques de la culture amènerait même certains jeunes à rejeter l'identité culturelle acadienne. Ces derniers critiquent l'approche de l'école en matière de transmission culturelle, qui favoriserait une culture acadienne restreinte (ou même folklorisée) au détriment d'une culture d'expression française qu'ils estiment plus universelle.

Bien que pour la majorité des jeunes il soit important de valoriser la culture du groupe minoritaire, certains estiment que l'école devrait aussi prendre en compte la réalité quotidienne des jeunes qui évoluent dans un milieu anglophone et qui s'approprient des éléments de cette culture. Malgré la volonté de consommer des produits culturels de langue française, les possibilités sont souvent limitées par le peu d'offre sur le marché local.

Lire ou écouter de la musique en français veut parfois dire être limité à la collection de la bibliothèque communautaire, faire une commande spéciale auprès d'un détaillant ou faire des achats là où l'offre de produits en français est plus importante. Enfin, non seulement la musique de langue française est-elle diffusée presque exclusivement sur les ondes de la radio communautaire (apparemment peu écoutée par les jeunes rencontrés), mais les choix présentés sont associés « aux parents et aux enseignants » plutôt qu'aux goûts des jeunes.

D'après ces résultats, il ressort que la culture d'expression française occupe une place dans la vie des jeunes, mais que ceux-ci sont peu exposés à des produits culturels modernes en français. L'artiste acadien, Herménégilde Chiasson (2004) s'est d'ailleurs interrogé sur cette situation :

[Les] jeunes Acadiens voient leur histoire comme une extension du folklore et leur réalité comme l'américanité anglophone avec laquelle ils apprennent à composer pour donner un sens à leur mémoire, à leur présence et à leur destin. Je me demande comment nous en sommes arrivés là, comment il se fait que nous n'avons pas su les rejoindre avant cette rupture où leur culture leur est devenue aliénante et leur imaginaire alimenté à l'étranger. (p.157)

Ce problème est encore plus aigu lorsqu'on considère le poids des attentes collectives imposées aux jeunes : « les jeunes ont une difficulté énorme à se retrouver dans une culture qui leur propose un passé comme modèle et qui compte sur eux pour qu'il se perpétue à jamais » (Chiasson, 2004, p.160).

Selon cette lecture, les jeunes auraient besoin de pouvoir se rattacher à une culture qui soit un reflet de leur expérience (en milieu francophone minoritaire) et à travers laquelle ils pourraient se reconnaître. Dans la situation actuelle, il semblerait qu'ils n'ont pour options qu'une culture traditionnelle renvoyant à un passé lointain (voire mythique) ou bien une culture « importée » du Québec ou de la France à travers laquelle ils se reconnaissent peu. Plus qu'une situation propre aux jeunes interrogés dans cette étude, il s'agirait d'une difficulté de la culture acadienne à s'émanciper par rapport à son passé (et mythologie), d'une part, et, d'autre part, par rapport à l'extérieur, qu'il s'agisse des autres francophones ou d'Acadiens « en exil » : « [...] nous ne sommes pas en mesure d'imposer une vision souveraine de notre imaginaire et, par conséquent, de notre identité » (Chiasson, 2004, p. 153). Les jeunes ne doivent-ils pas participer à la production d'une culture qui leur ressemble et contribuer à la (re)construction de l'identité collective?

Enfin, pour certains jeunes, il ne suffit pas d'exprimer sa différence. Il faut s'ouvrir à la culture des autres et favoriser la diversité culturelle. Par exemple, un jeune qui a vécu dans plusieurs pays considère qu'il est plus

sensible à la diversité culturelle que la plupart de ses amis. C'est pourquoi il considère essentiel de développer non seulement le sentiment d'appartenance à la communauté minoritaire, mais aussi le respect et l'ouverture d'esprit pour être sensibilisé au point de vue de l'autre. Un autre jeune voit en la diversité culturelle une valeur canadienne fondamentale qui incite au respect de la différence. Selon lui, le Canada est un ensemble construit à partir des contributions historiques des francophones et des anglophones tout en étant marqué par la diversité culturelle : « Ça représente une multitude de gens de différentes nations et ça prouve que les gens peuvent vivre différentes cultures et différentes religions qui vivent ensemble et en harmonie. » Dans cet ensemble, il considère que chaque province possède une culture propre qu'il faut valoriser, de même que les groupes minoritaires qui s'y trouvent.

Conclusion

Cet article a examiné le lien entre l'éducation de la minorité francophone et la construction de l'identité culturelle des jeunes. Si les droits conférés aux francophones par la *Charte* ont des incidences certaines sur le développement culturel des communautés minoritaires, les résultats de notre recherche ont montré qu'on ne peut présupposer de l'identité culturelle développée par les jeunes. En effet, si l'école participe (avec d'autres institutions) à la socialisation linguistique et culturelle des générations montantes, nous avons montré que les jeunes contribuent de façon active à la construction de leur propre identité. Les deux axes d'analyse retenus ont permis de mettre en rapport différents mécanismes à travers lesquels se construit l'identité culturelle.

D'abord examinée selon l'axe biographique, l'identité culturelle s'est présentée sous trois formes distinctes : comme un héritage reçu de la famille et des ancêtres, comme un refus de la tradition établie et comme le produit d'une recomposition culturelle. Par ailleurs, nous avons constaté qu'il s'agit moins d'un état de fait que du travail de l'acteur continuellement en évolution sur son parcours. Le deuxième axe d'analyse de l'identité culturelle a mis en relief les différentes manières qu'ont les jeunes de se définir face à l'Autre. L'attraction du milieu majoritaire s'est révélée de manière importante chez les jeunes motivés par un grand désir de conformité sociale. Par ailleurs, un certain nombre se situait davantage dans un souci d'affirmation de la distinction culturelle par rapport à la majorité. Notons toutefois que quelques-uns seulement ont choisi d'aborder l'ouverture aux autres cultures. Si ce discours sur la diversité culturelle était peu présent dans le discours des jeunes, on peut s'attendre à ce que ce thème devienne une préoccupation plus importante au fur et à mesure que la diversité culturelle deviendra une réalité à travers la régionalisation de l'immigration au Canada. La manière dont la communauté francophone dans l'ensemble, les jeunes en particulier, intégreront la diversité dans leur

représentation de l'identité collective démontrera leur capacité à relever l'un des principaux défis que rencontrent les sociétés modernes.

En somme, il est possible de conclure que les jeunes se positionnent surtout dans une logique d'intégration différenciée, c'est-à-dire qu'ils veulent être reconnus comme distincts au plan de la langue et de la culture tout en participant au même titre que tous les citoyens à la vie collective d'ensemble. Le développement d'identités fondées sur le bilinguisme peut être vu comme une réponse stratégique de ces jeunes, dont l'action quotidienne se caractérise par la mobilité entre milieux francophone et anglophone. En cette période contemporaine où les parcours de vie sont de plus en plus individualisés (Beck, 2001), il est temps de voir les jeunes non seulement comme une « relève » destinée à suivre dans les traces des générations précédentes, mais comme des acteurs en mesure de faire leur chemin sur la base de choix éclairés. C'est dans cet esprit que les communautés francophones hors Québec, au moyen de l'éducation, notamment, devraient accorder un soutien aux jeunes dans la construction de leur identité culturelle si elles veulent assurer leur développement et leur pérennité au sein du Canada.

C'est pourquoi nous convenons avec Landry et Rousselle (2003) de l'importance d'aller bien « au-delà de l'article 23 » en développant des services éducatifs à la petite enfance, mais aussi en favorisant l'accès à une éducation postsecondaire en français à un plus grand nombre de jeunes. Nos résultats suggèrent que c'est tout au long de la vie qu'il importe de soutenir les individus dans le développement de leur identité linguistique et culturelle. C'est notamment grâce à un enseignement critique de l'histoire ainsi qu'à travers le développement de compétences réflexives qu'il serait possible de mieux outiller les individus dans ce processus. Malgré l'importance de valoriser l'autonomie individuelle dans la construction identitaire, l'éducation doit amener les jeunes à prendre conscience des multiples facteurs sociaux qui interviennent dans ce processus, mais aussi de ceux qui pèsent lourdement sur les communautés francophones à l'extérieur du Québec.

Notes

1. Cette contribution a été rendue possible avec le soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture.
2. Tel que le précisent Clarke et Foucher (2005), le terme « ayant droit » n'est pas scientifique : « Les associations de parents francophones ont pris l'habitude d'employer ce terme pour décrire les personnes qui sont qualifiées en vertu de l'article 23 » (p. 42-43).
3. Il s'agit d'une adaptation du modèle de la socialisation proposé par Claude Dubar (2000) et qui met en rapport deux transactions se déployant sur un axe structurel et un axe biographique.

4. Le tintamarre est une pratique où les Acadiens défilent dans les rues, habillés et maquillés aux couleurs traditionnelles en frappant sur des casseroles pour faire du bruit afin de dire qu'ils existent.

Bibliographie

- Beck, Ulrich (2001). *La société du risque : Sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Aubier.
- Berger, Peter et Thomas Luckman (1966). *The Social Construction of Reality*, New York, Penguin.
- Bernard, Roger (1998). *Le Canada français : entre mythe et utopie*, Ottawa, Le Nordir.
- Bertaux, Daniel (1997). *Les récits de vie*, Paris, Nathan.
- Blumer, Herbert (1969). *Symbolic Interactionism, Perspective and Method*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Boissonneault, Julie (1996). « Bilingue/francophone, Franco-Ontarien/ Canadien français : choix des marques d'identification chez les étudiants francophones », *Revue du Nouvel Ontario*, no. 20, p. 173-192.
- Breton, Raymond (1983). « La communauté ethnique, communauté politique », *Sociologie et société*, vol. 15, no. 2, p. 23-37.
- Clarke, Paul T. et Pierre Foucher (2005). *École et droits fondamentaux*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Cohen, Anthony P. (1985). *The Symbolic Construction of Community*, London, Tavistock.
- Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (1967). *Rapport*, Ottawa, Imprimeur de la reine.
- Chiasson, Héménégilde (2004). « Oublier Évangéline », dans Langlois, Simon et Jocelyn Létourneau (dir.), *Aspects de la nouvelle francophonie canadienne*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- Dallaire, Christine et Claude Denis (2005). « Asymmetrical Hybridities : Youths at Francophone Games in Canada », *Canadian Journal of Sociology*, vol. 30, no. 2, p. 143-167.
- Dalley, Phyllis (2006). « Héritiers des mariages mixtes : possibilités identitaires », *Éducation et francophonie*, vol. 31, no. 1, p. 1-7.
- Dubet, François (1994). *La sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.
- Duquette, Georges (2004). « Les différentes facettes identitaires des élèves âgés de 16 ans et plus inscrits dans les écoles de langue française de l'Ontario », *Francophonies d'Amérique*, no. 18, p. 77-92.
- Geertz, Clifford (1971). « The Integrative Revolution: Primordial Sentiments and Civil Politics in the New States », dans J. L. Finkle et R. W. Gable (dir.), *Political Development and Social Change*, 2^e édition, New York, Wiley, p. 655-668.
- Gérin-Lajoie, Diane (2003a). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*, Sudbury, Prise de parole.
- Gingras, François-Pierre (2005). « Appartenance linguistique et identité plurielle chez les jeunes universitaires au Canada, en France et en Belgique », dans J. P. Wallot (dir.), *La gouvernance linguistique : le Canada en perspective*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 237-255.
- Goffman, Erving (1963). *Stigma*, Prentice-Hall.
- Johnson, Marc L. et Paule Doucet (2006). *Une vue plus claire : évaluer la vitalité des communautés de langue officielle en situation minoritaire*, Ottawa, Commissariat aux langues officielles.
- Juteau, Danielle (1999). *L'ethnicité et ses frontières*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kymlicka, Will (1995). *Multicultural Citizenship*, New York, Oxford University Press.
- Kymlicka, Will (1992). *Théories récentes sur la citoyenneté*, Rapport de recherche, Ottawa, Multiculturalisme et citoyenneté Canada.
- Kymlicka, Will (1989). *Liberalism, Community and Culture*, New York, Oxford University Press.
- Kymlicka, Will et Wayne Norman (2000). *Citizenship in diverse societies*, New York, Oxford University Press.

- Lafontant, Jean (2000). « Les "je" dans la chambre aux miroirs », *Francophonies d'Amérique*, no. 10, p. 53-68.
- Lafontant, Jean (2002). « Langue et identité culturelle : points de vue des jeunes francophones du Manitoba : Les francophonies canadiennes minoritaires à l'aube du XXI^e siècle », *Francophonies d'Amérique*, no. 14, automne, p. 81-88.
- Lafontant, Jean et Thibault Martin (2000). « L'amour de la langue et les langues de l'amour », *Recherches sociographiques*, 2000, vol. 41, no. 3, p. 479-507.
- 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, p. 403-433.
- Landry, Rodrigue et Allard, Réal (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*, vol. 23, no. 3, p. 561-592.
- Landry, Rodrigue et Serge Rousselle (2003). *Éducation et droits collectifs : Au-delà de l'article 23 de la Charte*, Moncton, Les Éditions de la Francophonie.
- Lapassade, Georges (1991). *L'ethnosociologie*, Paris, Méridiens - Klincksieck.
- Martel, Angéline (2001). *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire : 1986-2002*, Ottawa, Commissariat aux langues officielles.
- Martel, Angéline (1993). « Compétition idéologique et les droits scolaires francophones en milieu minoritaire au Canada », *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 49, no 4, p. 734-775.
- Mennell, Stephen (1994). « The Formation of We-Images : A Process Theory » in C. Calhoun (dir.), *Social Theory and the Politics of Identity*, Cambridge, Blackwell, p. 175-197.
- Ministère du Patrimoine canadien (1998). *L'identité ethnique renforce l'attachement au Canada*, Ottawa, Collection Les preuves, no. 1, mai 1998.
- Moïse, Claudine (1999). « Lien de transmission et lien d'origine dans la construction identitaire », dans Labrie, Normand et Gilles Forlot (dir.), *L'enjeu de la langue en Ontario français*, Sudbury, Prise de parole, p. 167-196.
- Pilote, Annie (2007). « Construire son identité ou reproduire la communauté? Les jeunes et leur rapport à l'identité collective », M. Block (dir.), *La jeunesse au Canada français*, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 83-112.
- Pilote, Annie (2006). « Les chemins de la construction identitaire : Une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone », *Éducation et francophonie*, vol. 34, no 1, printemps 2006, p. 39-53.
- Pilote, Annie (2004). *La construction de l'identité politique des jeunes en milieu francophone minoritaire : le cas des élèves du Centre scolaire communautaire Sainte-Anne à Fredericton*, thèse de doctorat, Université Laval, 340 pages.
- Pilote, Annie (1999). « L'école : un lieu d'expression de la tension démocratique », *Savoirs et responsabilités*, dans De Sève, Michel et Simon, Langlois (dir.), Québec, Nota Bene, p. 157-170.
- Pires, Alvavo P. (1997). « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologie » in Poupard, Jean et coll. (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 113-172.
- Ross, Sally (2001). *Les écoles acadiennes en Nouvelle-Écosse 1758-2000*, Moncton, Centre d'études acadiennes.
- Thérerge, Mariette (1998). « L'identité culturelle d'étudiants de la formation à l'enseignement : sentiments et référents identitaires », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 33, no. 3, p. 265-283.
- Thériault, Joseph-Yvon (2002). *Critique de l'américanité : mémoire et démocratie au Québec*, Montréal, Québec Amérique.
- Thériault, Joseph-Yvon (1999). *Francophonies minoritaires au Canada*, Moncton, Éditions d'Acadie.
- Thériault, Joseph-Yvon (1997). « Les deux écoles de la démocratie » dans Micheline Milot et Fernand Ouellet (dir.), *Religion, éducation, démocratie*, Montréal, Harmattan, p. 19-33.
- Welch, David (1988). *The Social Construction of Franco-Ontarian Interests toward French Language Schooling : 19th Century to 1980s*, Thèse de doctorat, Toronto, University of Toronto.

Yon, Daniel A. (2000). *Elusive Culture : Schooling, Race, and Identity in Global Times*, Albany, SUNY.

Jurisprudence

Mahé c. Alberta, [1990] 1 R.C.S. 342.