

Construction identitaire en milieu minoritaire :  
Perceptions des étudiants en Faculté d'éducation quant à leur cheminement et au rôle  
qu'ils sont appelés à jouer auprès des élèves dans les écoles francophones au Manitoba

*« ... parce qu'on veut garder nos écoles francophones au Manitoba »*

Par  
Sylvie Robert

Mémoire

MAITRISE EN ÉDUCATION

Faculté d'éducation  
Université de Saint-Boniface  
Winnipeg

©Sylvie Robert

## Résumé

L'enseignement en français est primordial pour la survivance de la communauté en milieu minoritaire. Les enseignants et les enseignantes de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) ont le mandat de « rallier les élèves en les éveillant à leur identité francophone, développant ainsi chez eux un profond sentiment d'appartenance à leur communauté grandissante et en constante évolution ». ([www.dsfm.mb.ca](http://www.dsfm.mb.ca)).

Cette étude de cas (Yin, 2009) basée sur la méthodologie qualitative (Creswell, 2008) s'appuie sur la théorie socioconstructiviste (Vygotsky, 1978). Elle explore les perceptions et les expériences des participantes de la première année de la Faculté d'éducation sous la lentille de la construction identitaire selon les quatre milieux qui influent sur celle-ci : le milieu familial, le milieu scolaire et universitaire, le milieu social et le milieu communautaire. Les résultats de cette étude fournissent des réponses quant aux perceptions des participantes quant à leur parcours en construction identitaire au sein des écoles de la DSFM et, par la suite, lors de leur première année à la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface (USB) et sur comment elles comprennent le rôle qu'elles seront appelées à jouer en matière de construction identitaire auprès de leurs élèves.

À la lumière des résultats de cette étude, des implications pédagogiques et politiques quant à la construction identitaire en milieu minoritaire sont discutées et des recommandations pour la DSFM, la Faculté d'éducation de l'USB, le ministère de l'Éducation et la communauté francophone sont suggérées.

Mots clés : construction identitaire, francophonie, bilinguisme, formation des maitres, contexte linguistique minoritaire, étude de cas qualitative, socioconstructivisme

## Abstract

French education is essential for the survival of francophone minority communities. Manitoba's francophone community is no exception. The teachers of the Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) have the mandate of rallying students by awakening them to their francophone identity, thereby developing a deep sense of belonging within their growing and constantly evolving community. ([www.dsfm.mb.ca](http://www.dsfm.mb.ca)).

This case study (Yin, 2009) based on qualitative methodology (Creswell, 2008) is underpinned by socioconstructivist theory (Vygotsky, 1978). It explores the perceptions and experiences of first year students in the Faculty of Education at Université de Saint-Boniface (USB) who have also attended secondary school in the only francophone school division (DSFM) in Manitoba. Data are analysed through the lens of identity construction according to four environments of influence: the home environment, the school and university environment, the social environment and the community environment. The results of this study provide answers to questions that pertain to the perspectives and experiences of DSFM graduates and future teachers who will work in francophone schools. Their perceptions of their journey in identity construction in DSFM schools and subsequently in their first year at the University of St. Boniface's Faculty of Education (USB) and how they understand the role they will play in building the identity of their future students is also explored.

In light of the results of this study, pedagogical and political implications for minority identity construction are discussed and recommendations for the DSFM, the USB Education Faculty, the Ministry of Education and the francophone community are suggested.

Key words: identity construction, Francophonie, bilingualism, teacher education and training, linguistic minority context, qualitative case study, socio-constructivism

## Remerciements

La première personne à qui je dois des remerciements, c'est à ma directrice de mémoire, la docteure Krystyna Baranowski. Votre appui et votre soutien tout au long de ce long processus m'ont été indispensables. Vous avez toujours fait preuve d'une grande confiance en moi, ce qui m'a permis de gagner de l'assurance et de ne plus me sentir comme un imposteur. Je suis très reconnaissante pour tout ce que vous avez contribué à ce projet et à mon cheminement en tant que chercheuse. Je vais toujours entendre votre voix qui me répète : « C'est trop long, Sylvie. Coupe ! Coupe ! » J'espère avoir le bonheur de continuer à vous côtoyer. Vous avez été une grande source d'inspiration pour moi et un mentor. Merci pour tout.

Merci aux membres de mon comité, les docteur Yves Labrèche et Daniel Bérubé. Vos rétroactions, vos commentaires, vos questions et votre souci du détail ont grandement contribué à la qualité du produit final. Je vous suis très reconnaissante de votre collaboration et de votre appui précieux.

Merci à Gail. Tu m'as guidée, tu m'as encouragée et, surtout, tu m'as écoutée.

J'aimerais dire un grand merci à Madame Chantale Cenerini qui a participé au codage indépendant des données. Ta contribution à l'analyse des données a été précieuse.

Merci à ma communauté francophone qui me tient à cœur et à la communauté universitaire de l'USB qui m'a toujours appuyée. À tous mes collègues qui ont cru en moi et qui m'inspirent tous les jours, je vous dis merci !

Merci aux deux professeures du cours à la Faculté d'éducation qui ont consacré de leur temps précieux pour me renseigner sur le contenu du cours et pour répondre à toutes

mes questions. Merci aussi de m'avoir ouvert la porte de votre salle de classe et de m'avoir facilité tout ce processus. Je vous en suis très reconnaissante.

Merci à Sylvie Berthelot-Dilk. Ton appui et ton mentorat me sont toujours très précieux.

Merci aux trois participantes qui ont dévoué du temps précieux durant une année universitaire très chargée pour participer à cette recherche. Vous avez fait preuve d'une grande confiance en moi pour me partager votre histoire. Je vous en suis très reconnaissante. Sans vous, cette recherche n'aurait pas été possible.

Je voudrais remercier mes parents que j'aime infiniment et qui ont été mes premiers « fans ». Merci pour votre soutien indéfectible. Vous m'avez transmis cet amour pour ma langue et ma culture et je vous en serai reconnaissante à jamais.

Je voudrais surtout exprimer tout mon amour et ma reconnaissance à ma petite famille qui a dû subir les soubresauts des hauts et des bas que j'ai vécus lors de ce long processus. C'est grâce à vous que j'ai pu réaliser cet objectif personnel. Vous savoir derrière moi en tout temps a été ce qui m'a poussée vers l'avant. Dave, merci mille fois pour ton amour et ton soutien, pour ta patience et tes discours d'encouragement qui m'ont toujours fait du bien. Merci de ne jamais m'avoir culpabilisée de passer des heures devant l'ordinateur et d'avoir volé de notre temps et du temps en famille. Cette réussite est aussi la tienne. Je t'aime.

À mes enfants, Kabrelle et Félix, vous êtes ma plus belle réussite et ma plus grande source de fierté. Merci pour vos mots d'encouragement, vos tapes dans le dos, vos câlins de soutien qui m'ont énergisée. Merci d'avoir sacrifié du temps avec moi pour que je puisse mener ce projet à terme. Merci de comprendre combien ceci était important

pour moi. Vous êtes merveilleux. Je vous souhaite de vous épanouir dans cette communauté francophone, que vous puissiez toujours parler la langue de vos tripes et que vous puissiez toujours avoir la possibilité d'étudier en français. Je vous aime gros comme le ciel.

## Table des matières

Résumé.....	I
Abstract.....	II
Remerciements.....	IV
Chapitre 1 : Introduction.....	1
Introduction.....	1
Problématique et but de l'étude .....	1
L'USB et le programme de Formation en milieu scolaire (FEMS).....	3
Signification de l'étude .....	4
Questions de recherche .....	6
Mon contexte .....	8
Mon positionnement et mes présuppositions.....	10
Approche épistémologique .....	12
Chapitre 2 : Recension des écrits .....	15
Introduction.....	15
Les conceptions de l'identité .....	16
La conception de l'identité selon une perspective postmoderne. ....	16
La conception de l'identité selon la théorie de l'identité : « Identity Theory ».....	18
Les francophones et l'identité.....	20
La construction identitaire et l'identité sociale.....	22
L'identité francophone, bilingue et hybride des jeunes .....	23
Les recherches manitobaines sur l'identité.....	28
L'identité et la famille.....	30
L'identité et l'école.....	32
L'identité et le milieu social .....	38
L'identité et la transition vers le milieu postsecondaire .....	42
La formation des maitres .....	48
Sommaire .....	56
Chapitre 3 : Méthodologie .....	57
Introduction.....	57
Questions de recherche .....	57
Méthodologie .....	58
Recherche qualitative.....	58

Étude de cas .....	59
Critiques de l'étude de cas.....	60
Réponses aux critiques de l'étude de cas.....	61
Rôle du chercheur .....	63
Méthodes.....	64
Les participants et leur recrutement.....	66
L'éthique.....	67
La collecte de données .....	70
Premières entrevues semi-dirigées.....	70
Observations et prise de notes lors de la présentation du Bac culturel.....	73
Prise de photographie en lien avec la présentation du Bac culturel.....	74
Deuxièmes entrevues semi-dirigées.....	75
Carnet de bord.....	75
L'analyse et l'interprétation des données .....	76
La méthode de codage indépendant.....	77
Les limites de cette recherche .....	80
Sommaire .....	80
Chapitre 4 : Les résultats et la discussion .....	82
Introduction.....	82
Résultats.....	84
Résultats généraux.....	84
Les participantes.....	86
Discussion et interprétation.....	91
Quelques définitions selon les participantes.....	92
« Mon identité ».....	98
Le mandat de la DSFM selon les participantes.....	101
Interprétation du thème principal : La construction identitaire.....	102
Interprétation des sous-thèmes : l'influence du milieu familial, l'influence du milieu scolaire et universitaire, l'influence du milieu social et l'influence de la communauté par le biais des deux leitmotifs, la langue et la culture.....	104
Résumé des liens entre les entrevues et la recension.....	154
Sommaire .....	156
Chapitre 5 : Limites de cette étude, recommandations, implications pour la pratique pédagogique et la politique pédagogique et conclusion .....	158
Introduction.....	158

Limites de cette étude .....	159
Les surprises et les résultats inattendus .....	161
Recommandations.....	167
Implications pour la pratique pédagogique et pour la politique pédagogique .....	169
Conclusions.....	172
Références.....	173
Annexe A - Lettre - Demande de participants .....	181
Annexe B - Formulaire de consentement étudiants participants .....	184
Annexe C - Formulaire de consentement enseignant .....	187
Annexe D : Questions d’entrevue pour les responsables du cours <i>Éducation française en contextes minoritaire et d’immersion (EDUA 3993)</i> .....	189
Annexe E : Questions d’entrevue 1 - étudiants.....	190
Annexe F : Question entrevue 2 – étudiants .....	193
Annexe G : Document du projet du Bac culturel.....	194
Annexe H : Formulaire de consentement des étudiants du cours <i>Éducation française en contextes minoritaire et d’immersion (EDUA 3993)</i> .....	196
Annexe I : Document pour l’interjuge.....	198

### Liste des figures

<b>Figure 1</b> – Pourcentages de foyers exogames par conseil scolaire 2007-2008.....	33
<b>Figure 2</b> – Modèle des balanciers compensateurs (Landry et Allard, 1987).....	35
<b>Figure 3</b> – Diagramme de la construction identitaire par Sylvie Robert (2017) .....	85
<b>Figure 4</b> – Modèle de la construction identitaire (ACELF) .....	99

### Liste des tableaux

<b>Tableau 1</b> – Tableau récapitulatif des participantes.....	90
---	----

## Chapitre 1 : Introduction

### Introduction

Cette étude de cas décrit et interprète le parcours identitaire des étudiants et des étudiantes finissants de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) et qui sont actuellement inscrits au programme de baccalauréat à la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface (USB), dans le programme de Formation en milieu scolaire (FEMS). Ainsi, cette étude examine comment les étudiants et les étudiantes se définissent au niveau linguistique et culturel et comment ils perçoivent leur cheminement identitaire au sein de la DSFM et par la suite au sein de l'USB. L'étude explore également comment ces étudiants et ces étudiantes perçoivent leur rôle comme futurs enseignants quant au mandat de la DSFM<sup>1</sup> qui est d'éveiller en ses élèves leur identité francophone.

### Problématique et but de l'étude

Au Canada, dans toutes les provinces sauf le Québec, les francophones sont minoritaires<sup>2</sup> par rapport aux anglophones. « Pour des raisons historiques, Statistique Canada a généralement utilisé le critère de la langue maternelle, soit la première langue

---

<sup>1</sup> [www.dsfm.mb.ca](http://www.dsfm.mb.ca)

<sup>2</sup> La définition a été élaborée en 1979 par Francesco Capotorti puis modifiée en 1985 par Jules Deschênes : « un groupe d'individus peut être qualifié de minorité lorsque les quatre conditions suivantes sont réunies :

- Infériorité numérique par rapport à la population totale
- Position non-dominante à l'intérieur de l'État
- Caractéristique ethnique, linguistique ou religieuse commune
- Citoyenneté de l'État de résidence

Aux yeux d'un membre d'une minorité, une minorité se définit par un sentiment particulier de solidarité ou d'identité. » <http://www.humanrights.ch/fr/dossiers-droits-humains/droits-des-minorites/questions-conceptuelles/definitions/minorite>

apprise à la maison dans l'enfance et encore comprise au moment du recensement »<sup>3</sup> pour définir ce qu'est un francophone. La situation se reflète dans la province du Manitoba où on comptait 46 055 francophones ayant le français comme langue maternelle sur un total de 1 261 615 de la population totale du Manitoba d'après les statistiques canadiennes de 2016<sup>4</sup>. Les francophones de langue maternelle représentent alors 4 % de la population manitobaine. Cette situation minoritaire des francophones a fait en sorte que la population francophone a dû mener des luttes pour l'obtention de l'éducation en français.

La DSFM, créée en 1994, est la seule division scolaire francophone au Manitoba et comprend plus de 5 000 jeunes francophones<sup>5</sup>. Les écoles françaises en milieu minoritaire, ont un mandat particulier dû à leur statut minoritaire et qui a pour but de « rallier les élèves en les éveillant à leur identité francophone, développant ainsi chez eux un profond sentiment d'appartenance à leur communauté grandissante et en constante évolution » ([www.dsfm.mb.ca](http://www.dsfm.mb.ca)). La mission de la DSFM quant à elle, vise à assurer « l'épanouissement » de chaque apprenante et apprenant de la communauté franco-manitobaine. La vision de la DSFM fait à nouveau mention de l'aspect de l'identité dans un des trois énoncés : « La Division scolaire franco-manitobaine est reconnue pour la réussite scolaire, identitaire et communautaire de ses apprenantes et apprenants; sa capacité à outiller ses apprenantes et apprenants aux compétences du 21<sup>e</sup> siècle; sa contribution à l'épanouissement des communautés francophones du Manitoba » ([www.dsfm.mb.ca](http://www.dsfm.mb.ca)). Théoriquement, ce mandat de la DSFM doit être rempli par tous les intervenants dans les écoles et plus particulièrement par les enseignants.

---

<sup>3</sup> <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-642-x/2012008/article/section1-fra.htm>

<sup>4</sup> <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/fogs-spg/Facts-pr>

<sup>5</sup> Renseignements et citations tirés du site : [www.dsfm.mb.ca](http://www.dsfm.mb.ca)

## **L'USB et le programme de Formation en milieu scolaire (FEMS)**

Selon des statistiques obtenues auprès de la registraire de l'USB, en 2017-2018, la population totale de l'université, incluant les étudiants des programmes universitaires et collégiaux, était de 1483 étudiants. Durant cette même année, 24 % de la population étudiante provenaient d'écoles francophones du Manitoba, 27 % provenaient d'écoles d'immersion du Manitoba et 18 % étaient des étudiants internationaux, 10 % des résidents permanents, 8 % provenaient de l'extérieur de la province, 8 % faisaient des études de deuxième cycle et 5 % provenaient d'autres universités ou on ne connaît pas l'origine. La Faculté d'éducation de l'USB, qui a pour mandat de former les futurs enseignants d'écoles francophones et d'écoles d'immersion de la province, comptait 162 étudiants inscrits aux études de premier cycle, soit à temps plein ou à temps partiel (C. Mahé-Napastiuk, Communication personnelle, le 6 avril 2018).

En 2017, 40 étudiants ont obtenu leur diplôme de premier cycle de la Faculté d'éducation de l'USB. Son programme de Baccalauréat en éducation, le programme FEMS, de deux ans, est unique en son genre en raison de l'importance qu'il accorde aux stages pratiques dans une école française ou d'immersion. La première année de FEMS est dédiée à des cours théoriques et pratiques en classe et à deux petits stages de deux semaines dans les écoles. La deuxième année consiste à faire des grands stages de sept mois dans une école de la DSFM ou d'immersion. Les étudiants passent quatre jours par semaine dans la salle de classe avec leur enseignant coopérant et une journée par semaine à l'USB pour poursuivre leur formation théorique.

La problématique de cette étude s'inscrit dans les réalités de la communauté minoritaire francophone au Manitoba. Entre autres, la DSFM et l'USB contribuent à

assurer la pérennité de cette communauté. Les écoles ont besoin d'enseignants qui soient aptes et prêts à être des modèles à la fois langagiers et culturels pour les élèves qui les fréquentent. La relève d'enseignants et d'enseignantes est un élément clé pour la survivance de communautés minoritaires. En d'autres mots, la problématique est la suivante : Comme il y a une pénurie d'enseignants et d'enseignantes francophones au Manitoba, la formation des maîtres en matière de construction identitaire pourrait-elle contribuer à assurer la survivance de la francophonie manitobaine?

### **Signification de l'étude**

Au cours des vingt-cinq dernières années, plusieurs chercheurs ont exploré les différents processus identitaires des jeunes francophones d'écoles secondaires en milieu minoritaire au Canada (Allard *et al.*, 2005; Gérin-Lajoie, 2001; Lafontant, 2002; Landry *et al.*, 2007, 2013, Pilote, 2006). Ces recherches ont débuté en partie en raison de la constante croissance de familles exogames dans les écoles francophones, soit celles où un parent parle le français et l'autre parent parle l'anglais. La communauté francophone minoritaire du Manitoba n'en fait pas exception. Malgré que les chercheurs mentionnés cherchent à comprendre l'identité linguistique et culturelle de tous les étudiants de ses écoles en milieu minoritaire, je crois que l'identité linguistique des enfants issus de familles exogames est d'intérêt particulier en raison du vécu de ces enfants avec les deux langues simultanément, soit le français et l'anglais.

Les jeunes ont plusieurs façons de se décrire et de se définir. Ils se disent, entre autres, « francophones », « anglophones » ou « bilingues ». La plupart du temps, il s'agit d'un mélange d'identités culturelle et linguistique. La communauté francophone minoritaire du Manitoba s'est ainsi penchée davantage sur l'identité culturelle et

linguistique des élèves qui se trouvent dans les écoles francophones. Par contre, il n'existe aucune étude qui a pour but d'entendre la « voix » et les perceptions des étudiants et des étudiantes finissants des écoles de la DSFM et qui poursuivent leurs études au sein de la Faculté d'éducation de l'USB. Il est important de comprendre le cheminement et le parcours identitaire de ces futurs enseignants et enseignantes qui pourraient passer une bonne partie de leur carrière à enseigner dans un contexte francophone en milieu minoritaire, possiblement au sein de la DSFM. De plus, il est important d'interpréter ces témoignages. D'une part, cela nous permet de mieux saisir comment ces étudiants perçoivent que la mission, les valeurs et le mandat de la DSFM leur ont été transmis en ce qui a trait à l'identité culturelle et francophone. D'autre part, cela nous aide à comprendre comment ces futurs enseignants perçoivent leur capacité de remplir leur rôle, quant à la mission, aux valeurs et au mandat au sein d'une de ces écoles. En outre, cela nous permet en tant que communauté éducative en milieu francophone minoritaire d'entamer une réflexion sur ce que les étudiants et les étudiantes perçoivent comme étant utile et efficace pour aider à éveiller en soi une identité linguistique et culturelle francophone. Aucune étude n'a, jusqu'à présent, servi à entendre la voix des futurs enseignants et enseignantes de la DSFM quant à leur cheminement identitaire et à leurs perceptions de l'identité linguistique et culturelle. Cette recherche contribue aux connaissances sur la méthodologie de l'étude de cas et rajoutera aux connaissances de l'étude qualitative. Par ailleurs, cette recherche m'a permis de rajouter des connaissances à l'exploration de l'éthique, car j'examine cette notion de responsabilité. La manière dont je me suis assurée de respecter les étudiants et les

étudiantes et comment j'ai fait en sorte de ne pas prendre toute la place contribue à la réalité de la puissance des petites études de cas.

### **Questions de recherche**

Dans un premier temps, je voulais comprendre comment les étudiants et les étudiantes finissants de la DSFM et futurs enseignants perçoivent leur cheminement identitaire au sein de la DSFM ainsi qu'au sein de la Faculté d'éducation de l'USB. Dans un deuxième temps, je voulais comprendre comment ils se sentent quant au mandat qu'ils auront à remplir s'ils obtiennent un poste au sein de la DSFM. Ce mandat, selon le site Web<sup>6</sup> de la DSFM, est de « rallier les élèves en les éveillant à leur identité francophone, développant ainsi chez eux un profond sentiment d'appartenance à leur communauté grandissante et en constante évolution ». Je voulais saisir comment ces futurs enseignants perçoivent le rôle qu'ils devront jouer dans la transmission des valeurs de la mission et du mandat de la DSFM en ce qui a trait à l'identité culturelle et linguistique. Quel a été leur parcours identitaire durant leurs années passées au secondaire, ensuite à l'université et maintenant durant leur formation à la Faculté d'éducation de l'USB, plus particulièrement, suite à leur participation au cours intitulé *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*, cours unique à l'USB, dans le cadre de leur première année à la Faculté d'éducation? Dans un troisième temps, je m'intéressais à savoir s'ils sentent que ce cours a contribué à leur cheminement identitaire et leur a permis de se sentir mieux outillés quant au mandat qu'ils auront à remplir s'ils enseignent au sein de la DSFM.

Voici mes questions de recherche :

---

<sup>6</sup> [www.dsfn.mb.ca](http://www.dsfn.mb.ca)

1. Comment est-ce que ces étudiants et ces étudiantes issus de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) et inscrits à l'Université de Saint-Boniface (USB) dans le programme de Formation en milieu scolaire (FEMS), à la Faculté d'éducation, se définissent par rapport à leur identité culturelle et linguistique?
2. Comment ces jeunes universitaires finissants des écoles de la DSFM comprennent-ils leur cheminement identitaire et culturel?
3. Selon leur expérience scolaire, croient-ils que la vision et le mandat de la DSFM en tant que « construction identitaire » ont été bien remplis?
4. Quelle est leur perception du cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*, selon la vision et le mandat de la DSFM et selon leur propre cheminement identitaire?

À travers ces quatre grandes questions, je vise non seulement à écouter et à comprendre les voix des étudiants, mais à valoriser leur perception de leur cheminement identitaire. Je cherche à mieux comprendre comment les futurs enseignants ont vécu leur propre cheminement identitaire et comment ils perçoivent leur rôle dans le cheminement identitaire de leurs futurs élèves. Ceci nécessitait donc des entretiens avec ces étudiants. La recherche qualitative m'a permis de comprendre et de valoriser leurs expériences. Par ailleurs, comme l'indique Yin (2009), les études de cas permettent aux chercheurs de plonger davantage dans l'univers du vécu des participants et ainsi de pouvoir saisir davantage leurs expériences. C'est pour toutes ces raisons que j'ai choisi d'employer le terme perceptions dans mes questions. Je crois que c'est le meilleur terme à utiliser pour décrire ce que j'ai cherché à comprendre dans cette recherche.

## **Mon contexte**

Plusieurs facteurs font en sorte que cette question identitaire en milieu minoritaire me touche tout particulièrement. Mon parcours scolaire, mon milieu familial, mes expériences dans la communauté, mes premiers contacts avec la langue majoritaire anglophone ainsi que mon parcours professionnel ont tous contribué à la construction de mon identité; je suis une fière Franco-Manitobaine. C'est indéniablement mon parcours sous toutes ces facettes qui m'a amenée à faire cette recherche.

Je crois que ce qui a créé le plus grand impact sur le développement de mon identité a été, et est toujours, mon milieu familial. J'ai vu le jour dans la communauté urbaine francophone de Saint-Boniface au milieu des années 1970 de parents francophones tous deux natifs de villages ruraux du sud du Manitoba et tous deux enseignants dans une école francophone. Le noyau familial dans lequel j'ai grandi a toujours été francophone. Je suis la deuxième de trois filles. Mes parents ont toujours été de fervents défenseurs de la langue française. À part quelques émissions de télévision en anglais et la radio parfois, il n'y avait absolument pas d'anglais à la maison. Voilà qui illustre l'importance de cette identité francophone pour mes parents. C'est ce qui m'a été transmis, sans l'ombre d'un doute.

Par ailleurs, toutes mes études depuis la maternelle jusqu'à maintenant ont été faites dans des établissements francophones de mon milieu. C'est en troisième année que j'ai commencé à apprendre l'anglais à l'école. Je dois admettre qu'avant cela, j'étais consciente de l'anglais qui nous entourait, mais je ne m'en préoccupais pas du tout puisque cela ne faisait partie ni de mon milieu familial, ni de mon milieu social, ni de mon milieu communautaire. En 1983, j'étais en troisième année, j'avais huit ans et c'était

aussi l'année de « la crise linguistique du Manitoba français »<sup>7</sup>. Mon père était alors le président de la Société franco-manitobaine (SFM) et menait le combat pour défendre les droits linguistiques de la communauté francophone manitobaine. Mes souvenirs de cette époque ne sont pas très vivides. Ce n'est que plusieurs années plus tard, probablement vers l'âge de quatorze ou quinze ans, que j'ai compris l'ampleur de cette lutte. La SFM avait entamé les négociations avec le gouvernement provincial dans le but d'amender l'article 23 de l'Acte du Manitoba pour enchâsser les services en français. Dans le site Web du Centre du patrimoine de la Société historique de Saint-Boniface (SHSB)<sup>8</sup>, on peut lire : « L'article 23 de la Charte garantit aux minorités de langues officielles l'accès et la gestion des écoles en leur langue maternelle. »

C'est durant cette même année, en septembre 1983, qu'il y a eu un rassemblement de francophones dans le village de Sainte-Anne-des-Chênes. « Ce rassemblement avait pour but d'appuyer la présentation du président de la SFM, Léo Robert, aux audiences publiques du Comité de la législature manitobaine chargé d'étudier le projet d'amendement de l'article 23 de l'Acte du Manitoba. »<sup>9</sup> Je me souviens très bien du sentiment de fierté d'être francophone qui m'envahissait. Je ne comprenais certainement pas tous les enjeux de cette grande rencontre, mais le sentiment que j'avais vécu était plus fort que moi. Je crois que cela a été l'évènement déclencheur dans mon cheminement identitaire francophone : un fort sentiment d'appartenance à cette communauté francophone, des centaines de personnes rassemblées pour défendre une même cause.

Depuis que je me souviens, je m'identifie en tant que Franco-Manitobaine. Ayant côtoyé les mêmes personnes toute ma scolarité, la très grande majorité provenant de

---

<sup>7</sup> [www.shsb.ca](http://www.shsb.ca)

<sup>8</sup> [www.shsb.ca](http://www.shsb.ca)

<sup>9</sup> [www.shsb.ca](http://www.shsb.ca)

familles endogames<sup>10</sup> francophones, je n'étais pas vraiment confrontée à différentes perceptions identitaires. Mes contacts avec d'autres langues et d'autres cultures avaient été très rares. Dans mon esprit, soit tu étais francophone, soit tu étais anglophone. Lorsque j'ai commencé mes études universitaires à l'USB, j'ai rencontré des étudiants d'écoles d'immersion qui se disaient francophones, d'autres qui se disaient anglophones et la plupart qui se disaient bilingues. À peu près au même moment, des débats dans la communauté en ce qui a trait à la définition de « francophone » commençaient à avoir lieu. J'ai donc commencé à m'intéresser davantage à ce concept de l'identité.

C'est en entamant mes études à la maîtrise que ma passion pour cette question de construction identitaire s'est concrétisée. Pour moi, il est important de comprendre d'où l'on vient pour savoir où on veut aller en tant que communauté minoritaire francophone. Parents d'une fille de seize ans et d'un garçon de onze ans, nous essayons, mon mari et moi, de créer un environnement familioscolaire aussi francophone que possible pour nos enfants. Nous souhaitons vivement qu'ils puissent vivre un sentiment d'appartenance à la communauté francophone et avoir le goût d'y contribuer. Actuellement élèves à la DSFM, je suis curieuse, en tant que parent, de savoir comment ils vivront cette construction identitaire lors de leurs années scolaires.

### **Mon positionnement et mes présuppositions**

Je croyais que les étudiants à la Faculté d'éducation à l'USB qui avaient fait leur scolarité dans une école secondaire de la DSFM auraient tous un parcours personnel assez différent quant à leur cheminement identitaire. Toutefois, je m'attendais à ce que plusieurs d'entre eux s'identifient en tant que bilingues. Je croyais qu'ils expliqueraient

---

<sup>10</sup> « familles endogames francophones, c'est-à-dire de familles où les deux parents sont de langue maternelle française. » (Landry, R. et Allard, R., 1997, p. 562)

que de s'identifier de cette façon leur permet de mettre de l'avant les deux facettes de qui ils sont. Ayant grandi dans un milieu minoritaire francophone, la culture et la langue anglophone étant dominante, je croyais que les étudiants voudraient « réclamer » ces deux parties d'eux, d'autant plus s'ils proviennent de familles exogames dont un parent est anglophone et l'autre francophone. De façon générale, j'étais d'avis que leur définition de ce qu'est un francophone contiendrait toujours la notion de capacité de parler le français, et possiblement celle d'avoir au moins un des deux parents qui parlent aussi la langue française. Cependant, je ne croyais pas que la notion de culture fasse partie de leur définition. Je pensais que la plupart d'entre eux croiraient en l'importance de préserver la langue française et de la maintenir, mais n'exprimeraient pas nécessairement la peur ou la crainte que cette langue et cette culture disparaissent.

En interviewant les étudiants, je m'attendais à recevoir des réponses divergentes aux questions au sujet de leur expérience dans les écoles de la DSFM. Je pensais que certains diraient que les expériences vécues durant les années passées à la DSFM les avaient beaucoup aidés à cheminer en tant que francophone et à se créer un sens d'appartenance à la communauté francophone. Cependant, je croyais que d'autres diraient le contraire, qu'ils se sentiraient plutôt obligés de vivre et de s'exprimer en français, que cette identité francophone leur avait été en quelque sorte imposée. Peut-être que l'école ou le milieu rural ou urbain dans lequel ces étudiants ont fait leurs études aurait un impact sur comment ils perçoivent leurs années scolaires. Pour ce qui est de personnes qui auraient influencé leur cheminement, je croyais que la plupart du temps, les étudiants mentionneraient un enseignant modèle. Je croyais que la plupart diraient que leur perception d'eux-mêmes et de leur identité avait subi un changement durant leurs

années universitaires. Les raisons qui pourraient être avancées sont : plus grand réseau social, plus grande communauté scolaire, plus grande diversité culturelle, plus de contact avec la langue française et ses variantes (Lamoureux, 2005). Par ailleurs, je pensais que le cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)* aurait permis à certains de ces étudiants de faire une plus grande introspection quant à leur identité, les amenant ainsi à modifier si tant soit peu leur perception de leur propre identité et plus particulièrement celle de la communauté francophone minoritaire dans laquelle ils évoluent. De plus, je croyais que la plupart exprimeraient certaines inquiétudes et préoccupations quant au mandat qu'ils auront à suivre au sein de la DSFM en tant que futurs enseignants. Voici mes présuppositions :

- la plupart d'entre eux ne savent pas trop comment s'y prendre pour aider leurs élèves à cheminer dans cette construction identitaire francophone;
- la question de la grande diversité culturelle dans la salle de classe sera une de leurs plus grandes préoccupations;
- ces futurs enseignants ne se sentent pas parfaitement outillés pour appuyer leurs élèves en construction identitaire.

Je croyais cependant qu'ils auraient beaucoup à dire sur ce qui pourrait et devrait être fait dans les écoles et aussi durant la formation universitaire en enseignement. Leurs idées pourraient contribuer à la pérennité de la communauté francophone en milieu minoritaire.

### **Approche épistémologique**

Mon approche se base sur une méthode de recherche qualitative (Creswell, 2008) et d'étude de cas (Yin, 2009). Mon cadre théorique s'appuie sur une perspective socioconstructiviste proposée par Vygotsky (1978) qui explique que la dimension sociale

et la dimension cognitive sont interdépendantes. Les activités tant pratiques que sociales sont toujours inscrites dans un contexte social spécifique. C'est la culture qui donne les outils dont dépend le contexte. Comme le mentionne Legendre (2007) :

En tant que théorie de la connaissance, le socioconstructivisme ne dit pas ce qu'il faut enseigner ni comment l'enseigner, mais il teinte de manière significative la façon de concevoir la nature des savoirs enseignés à l'école, ce qui en permet l'appropriation et ce qui rend possible leur transmission. (p. 69)

Les savoirs, selon le point de vue socioconstructiviste, prennent racine dans les vécus sociaux et culturels et dans des contextes spécifiques où ont lieu les apprentissages. Selon Develay (1996), « Comprendre et s'approprier des savoirs consiste à les transformer pour les faire siens, leur donner du sens et les intégrer à ses propres connaissances et expériences. » L'aspect social de l'approche de Vygotsky est primordial à cette recherche, car la vie sociale se retrouve souvent au cœur de construction de l'identité, surtout en ce qui concerne les enfants d'âge scolaire. C'est durant ces années que leur identité est construite et façonnée par les diverses expériences vécues et par les nombreux contacts sociaux auxquels ils sont exposés. Les savoirs « sont enracinés dans des pratiques culturelles et des rapports sociaux, dans des univers de significations partagées. Ils renvoient à une certaine perception du monde et ont une pertinence pour l'action » (Legendre, 2008). Ce qui est intéressant dans cette façon de décrire l'aspect social et culturel pour cette étude, c'est la pertinence pour l'action. Lorsque les auteurs tels que Landry, Allard et Deveau (2005, 2007, 2013) parlent de la construction identitaire en milieu minoritaire, il est toujours question d'amener les étudiants à se construire une identité francophone qui pourrait les mener à agir dans leur communauté et à devenir des

personnes d'action pour leur communauté et leur francophonie. Dans cette perspective socioconstructiviste, l'acquisition des savoirs ne peut pas être dissociée de la personne, de son vécu et de son contexte social et culturel. C'est en transformant les savoirs pour les faire siens que les étudiants peuvent donner un sens à leur apprentissage. Ils pourront également les relier à leurs propres expériences et à leur propre histoire. Dans une perspective socioconstructiviste, les savoirs sont construits autour de l'échange et de la négociation et donc, dans un contexte social, en collaboration ou en confrontation avec les autres. « La construction des significations socialement partagées... sont par ailleurs indissociables de l'ensemble des ressources sociales et matérielles à l'aide desquelles ils se construisent et des traces laissées par la pensée dans la culture » (Perkins, 1995).

Legendre (2008) explique que « L'école peut représenter un lieu privilégié d'entrée dans la culture dans la mesure précisément où elle favorise, à travers l'appropriation des savoirs socialement construits, l'accès à des composantes importantes de notre environnement social et culturel ». Pour les fins de cette étude, j'ai choisi l'approche socioconstructiviste, car elle tient compte de toutes les facettes les plus importantes de cette étude, soit l'aspect social, l'aspect culturel, les interactions avec les autres et le contexte. Puisque je veux interviewer des futurs enseignants d'écoles francophones et d'immersion sur leur cheminement identitaire, il s'avère important d'adhérer à une théorie qui préconise les aspects social et culturel de l'apprentissage. Étant donné que je vais leur demander de m'expliquer ce qu'ils ont vécu au sein de la DSFM en tant qu'élève et étudiant en ce qui a trait à la construction identitaire, le contexte minoritaire joue un rôle primordial dans la construction de leurs expériences et de leurs vécus.

## Chapitre 2 : Recension des écrits

### Introduction

Dans le premier chapitre, j'ai expliqué le contexte minoritaire de la communauté francophone manitobaine et le rôle de la DSFM et de l'USB en tant que transmetteurs de langue, de culture et de valeurs francophones. J'ai également défini mes questions de recherche qui visent à comprendre comment les étudiants et les étudiantes finissants de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) et enseignants en formation à l'USB perçoivent leur cheminement identitaire au sein de la DSFM et ensuite au sein de la Faculté d'éducation de l'USB. Mes questions de recherche visent aussi à saisir comment ces futurs enseignants perçoivent le rôle qu'ils devront jouer dans la transmission des valeurs associées à la mission et au mandat de la DSFM en ce qui a trait à l'identité culturelle et linguistique plus particulièrement, suite à leur participation au cours intitulé *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*. Par *percevoir*, je veux dire que je cherche leurs impressions, leurs narratifs, leurs expériences et leur voix. Il s'agit donc d'explorer le vécu et la réalité des participants selon leur perspective et ceci cadre parfaitement dans une recherche qualitative.

Dans ce prochain chapitre, la recension des écrits qui tient compte de mon cadre théorique, j'examine les recherches visant les questions d'identité culturelle et linguistique, surtout par rapport au contexte minoritaire au Canada. Ces recherches alimentent non seulement nos connaissances sur la construction identitaire en milieu francophone minoritaire, mais fournissent également une base importante pour mieux apprécier ce que les participants à cette étude ont partagé comme expérience.

Dans un premier temps, je vais reprendre certaines définitions de l'identité selon les recherches antérieures, dont celles qui relèvent de l'identité des jeunes francophones

en milieu minoritaire. J'explorerai comment certains chercheurs expliquent et définissent l'identité sociale, l'identité ethnolinguistique, l'identité culturelle, l'identité francophone, l'identité bilingue et l'identité hybride.

Dans un deuxième temps, j'aborderai les différents facteurs qui influent le plus sur la construction identitaire en milieu minoritaire. Il sera important d'examiner comment la famille, l'école, la vie sociale et la vie communautaire ont un impact sur le cheminement de la construction identitaire. Pour ce faire, je me focaliserai sur des recherches qui explorent la transition des jeunes de l'école secondaire au monde des études postsecondaires. Je verrai comment cette transition peut être un facteur déterminant dans la construction de l'identité du jeune adulte.

En dernier lieu, j'aborderai la question de la formation des maîtres à l'université, en milieu minoritaire francophone.

## **Les conceptions de l'identité**

### **La conception de l'identité selon une perspective postmoderne.**

Selon la perspective postmoderne, les chercheurs s'interrogent au sujet de tous les aspects d'une réalité, soit comment elle est construite, ce qu'elle est et ce qu'elle n'est pas (Merriam, 2002). Cet auteur avance que selon cette perspective postmoderniste, il y a plusieurs vérités. Les généralisations, la hiérarchisation et les typologies sont remises en question et contestées. Il n'existe donc pas de normes universelles pour la vérité et la moralité. Le monde postmoderne en est un d'incertitudes, de fragmentation, de diversité et de pluralité. C'est ce mouvement postmoderniste qui nous a apporté le questionnement par rapport à l'identité. Je ne pourrais explorer la question de l'identité sans tenir compte du « capital linguistique » de Bourdieu (1984) qu'il décrit comme un pouvoir qui existe dans toutes les interactions ou les communications linguistiques. Ces interactions sont

comme des « micro-marchés » qui sont dominés par des structures qui sont plus générales (Bourdieu, 1984, p. 124). Selon Bourdieu (1984), il existe toujours une relation de pouvoir ou de dominance politique dans n'importe quelle situation sociale. Peu importe la relation qui existe entre les personnes qui interagissent, il y a toujours un rapport de pouvoir. Dans le cas qui me préoccupe, les jeunes sont constamment confrontés aux rapports de pouvoir qui existent dans la communauté minoritaire francophone. Cet attrait du pouvoir socio-économique de la langue dominante qui est l'anglais est omniprésent. Ce facteur est important lorsque nous voulons explorer la question de l'identité francophone, anglophone et bilingue dans le milieu minoritaire francophone. Toujours selon Bourdieu (1984), « une compétence n'a de valeur qu'aussi longtemps qu'il existe pour elle un marché. » (p. 124). Selon ces propos, les jeunes doivent donc être en mesure de saisir que la langue française en milieu minoritaire consiste en un avantage pour eux. Entre autres, un de ces avantages pourrait être celui de pouvoir accéder à un plus grand nombre de postes sur le marché du travail.

Parmi les définitions postmodernes de l'identité, nous retrouvons celle de Taboada-Leonetti (1990) qui la décrit ainsi :

[...] comme le produit d'un processus dynamique plutôt que comme un donné objectif et immuable. Tout au long de la vie, au sein des réseaux d'interaction, familiaux et sociaux, qui situent l'individu dans le monde, se construit et se reconstruit l'ensemble des traits qui définissent un individu et par lesquels il se définit face aux autres. (p. 44)

Cette définition de l'identité propose qu'elle soit fluide, que ce soit un processus, et qu'elle se transforme selon les expériences de l'individu. Une telle conception de l'identité rejoint celle de plusieurs auteurs canadiens qui ont enquêté sur les diverses

expressions de l'identité dont Juteau (1994), Dorais (2003), Gérin-Lajoie (2004, 2012), Pilote (2007a et 2007b) et Dallaire et Roma (2003) par exemple.

**La conception de l'identité selon la théorie de l'identité : « Identity Theory ».**

Afin de mieux comprendre ce qu'est la construction identitaire en milieu minoritaire et les enjeux qui se cachent derrière celle-ci, il importe de saisir ce qu'est la notion de l'identité. Bien que Norton (2013) ait mené ses recherches auprès d'apprenants de langues étrangères, la théorie de l'identité, « Identity Theory » dont il est question dans ses études, pourrait s'aligner avec le processus identitaire de plusieurs jeunes dans les communautés minoritaires francophones. Norton (2013) propose qu'une théorie de l'identité développée à fond accentue les multiples façons dont les apprenants de langues peuvent s'exprimer. Celle-ci met aussi l'accent sur le fait que parfois les apprenants marginalisés peuvent s'approprier des identités plus favorables à la communauté de la langue cible (Norton, 2013). Par exemple, les futurs enseignants dans les écoles d'immersion se diront bilingues et non pas francophones. Ainsi, ils perçoivent que le fait de s'afficher en tant que bilingue pourrait leur assurer des avantages quant à leur embauche dans ces écoles, car ils affichent à la fois leurs compétences en français, mais aussi dans la langue de la majorité, l'anglais. Le lien peut être établi avec les francophones en milieu minoritaire au Manitoba qui se sentent marginalisés par rapport aux anglophones de la majorité (Gérin-Lajoie, 2009). Cette auteure postule qu'un des courants dans les recherches sur la construction identitaire démontre qu'il est préoccupant, voire alarmant, que de plus en plus de jeunes se disent bilingues plutôt que francophones. Dans ce cas, il serait question de « capital linguistique », où les jeunes de

la minorité s'identifient davantage à la majorité anglophone puisqu'ils y voient des avantages socio-économiques en lien avec le fait d'être bilingue plutôt que francophone.

Les théoriciens de la « Identity Theory », dont Norton (2013) fait partie, sont donc préoccupés par les façons dont les occasions de parler, de lire et d'écrire sont structurées tant au niveau de l'apprentissage formel qu'informel de la langue. Selon Norton (2013), les théoriciens de l'apprentissage de langues secondes doivent examiner comment le pouvoir et la vie sociale ont un impact sur l'accès que peuvent avoir les apprenants à la communauté linguistique de la langue cible, le français. Les apprenants qui pourraient se sentir marginalisés dans une communauté, pourraient être valorisés davantage dans l'autre. Par exemple, une personne qui ne se sent pas incluse ou acceptée dans la communauté francophone, pourrait se tourner vers une autre communauté dans laquelle elle se sent à l'aise. Ces occasions de pratiquer la langue sont centrales au processus d'acquisition de la langue étrangère (Spolsky, 1989). Les jeunes en situation minoritaire francophone ne sont certes pas des apprenants de langue additionnelle. Pour les fins de ma recherche, l'ordre selon lequel les langues ont été apprises ou la façon dont les locuteurs s'identifient ne sont pas des critères de sélection. J'ai cherché des étudiants qui ont fait à tout le moins leur secondaire au sein d'une école de la DSFM, afin d'entendre leur voix. Il aurait pu s'agir d'étudiants nés au Manitoba ou pas, d'étudiants immigrants ou d'ailleurs. Toutefois, la situation minoritaire dans laquelle ils évoluent peut être comparée à celle d'un apprenant de langue étrangère. Les langues étrangères sont normalement apprises dans la salle de classe, un milieu artificiel et enfermé. Dès que les apprenants quittent la petite communauté dans laquelle ils apprennent la langue étrangère, ils sont entourés de la langue dominante. Dans le cas qui nous concerne, c'est l'anglais.

Dès que les jeunes sortent de leur communauté scolaire ou de leur communauté francophone, ils se retrouvent dans une mer anglophone.

La communauté et les écoles de communautés francophones en milieu minoritaire se questionnent également sur la fréquence et la qualité des occasions qu'ont les jeunes de s'exprimer et de vivre en français dans leur communauté. Le milieu anglo-dominant fait en sorte que ces occasions sont rarissimes et se retrouvent parmi une panoplie d'activités et d'évènements anglophones toujours présents dans le milieu. D'après Norton (2013), ceci a un grand impact sur les conditions dans lesquelles les apprenants parlent, lisent ou écrivent en français, et donc sur les opportunités d'apprentissage de la langue.

### **Les francophones et l'identité.**

Juteau (1994), Dorais (2003), Gérin-Lajoie (2001 et 2003), Pilote (2007a et 2007b) et Dallaire et Roma (2003) expliquent que l'identité est le résultat d'un construit social et qu'elle se crée par les différentes interactions avec les autres groupes et les individus. Elle doit donc toujours être interprétée dans le cadre des rapports sociaux qui existent autour d'elle. Loin d'être statique, l'identité change et est en constante transformation. Tenir compte du milieu dans lequel un individu évolue s'avère donc très important. Comme l'indique Pilote (2007b), « 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 » (p.126). Pilote (2007b) explique aussi que les individus construisent leur identité en se comparant aux autres personnes qui les entourent : « 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 ou tout simplement comme légitime » (p.

126). C'est en trouvant des similitudes et des différences avec les autres qu'une personne se définit.

L'importance de l'aspect social qu'explique Pilote (2007a), rejoint les propos de Gérin-Lajoie (2003). Selon cette dernière, c'est dans ses rapports familiaux et sociaux que l'individu apprend à vivre en société, apprend les valeurs et les normes, les structures culturelles et intellectuelles associées à sa communauté. Elle explique que l'identité culturelle c'est quelque chose qu'un individu forme dans sa vie de tous les jours, par ses contacts avec les personnes de son entourage. C'est dans les interactions sociales et dans la participation à des activités d'une communauté qui a des traditions ancrées dans sa culture que cette identité est bâtie. Il ne s'agit pas d'un bagage génétique qui peut être automatiquement transmis à ses enfants.

Dorais (2003) vise plutôt la collectivité dans sa vision de l'identité. Il clarifie que le lien qu'une personne construit avec le monde qui l'entoure, c'est ce qui compose l'identité et ce qui influe sur elle. Dorais (2003) ajoute que l'environnement dont il est question comprend non seulement les personnes de l'entourage, « ...mais aussi les paroles... et les actes de ces gens, ainsi que les idées et les représentations transmises par ces paroles et ces actes... » (p. 3). Selon lui, l'identité a trois dimensions :

1. L'identité est un rapport important avec les autres. Il faut considérer comment l'individu se perçoit et comment il perçoit sa place dans le monde.
2. L'identité se construit et elle peut changer selon le rapport que l'individu entretient avec le monde qui l'entoure. Les liens avec ses parents et l'éducation fournie peuvent influencer l'identité.

3. L'identité est directement reliée à la relation de l'individu avec son environnement, soit l'entourage, les personnes, des idées et des actions.

L'étude de Dallaire et Roma (2003), basée sur la conception de l'identité inspirée des écrits de Foucault (1976, 1983, 1984) et sur la production de l'identité telle que présentée dans les écrits de Weedon (1997), propose que « ... l'identité francophone est une conscience de soi en tant que parlant français. Mais, l'identité francophone c'est aussi la façon [dont] cette francité est vécue et pratiquée » (p. 6). Vivre en français en tant que jeune francophone, c'est ce qui peut jouer sur la construction d'une identité francophone. Norton (2013) et Dallaire et Roma (2003) s'entendent pour dire que les occasions de pratiquer la langue cible, le français dans notre cas, et de la vivre, ont un grand impact sur l'identité.

### **La construction identitaire et l'identité sociale**

Dans la définition de la construction identitaire de l'Association canadienne d'éducation de langue française ([www.acelf.ca/construction-identitaire](http://www.acelf.ca/construction-identitaire)), nous trouvons les aspects de l'individualité, de la collectivité, de l'environnement et du social. Nous comprenons également qu'il s'agit d'un processus en constant changement et fluide. « La construction identitaire est un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue » (p. 12). Gauvin (2009) résume la construction identitaire comme permettant de développer « une représentation de soi » (p. 87). Gauvin (2009) explicite particulièrement l'aspect du sentiment d'appartenance. Cette notion de sentiment d'appartenance, peut être retrouvée dans les

explications que donnent les chercheurs sur ce qu'est l'identité sociale plus spécifiquement :

L'identité sociale est un aspect du moi séparé et distinct de l'identité personnelle. Elle découle de l'appartenance à un groupe, alors que l'identité personnelle se définit en fonction des intérêts, des goûts et des idiosyncrasies de la personne. Une personne peut avoir plusieurs identités sociales, mais elle n'a normalement qu'une seule identité personnelle » (Turner, Hogg, Oakes, Reicher et Wetherell, 1987; dans Deveau, Landry et Allard, 2005)

Selon Deveau, Landry et Allard (2005), l'identité sociale se rattache à une conception de l'identité ethnolinguistique. Ils expliquent que « L'identité ethnolinguistique découle de la catégorisation des gens en groupes ethnolinguistiques, c'est-à-dire en des collectivités d'individus que l'on peut distinguer selon l'histoire, la culture et les ancêtres, mais principalement en fonction de la langue » (p. 79). Deveau et Landry (2007) explorent le déterminisme et l'autodétermination chez les jeunes francophones en milieu minoritaire. Il est intéressant que ces chercheurs aient aussi fait plusieurs études quant aux marqueurs identitaires de ces jeunes, en particulier, ceux qui se disent bilingues.

### **L'identité francophone, bilingue et hybride des jeunes**

À ce point, il convient d'examiner la question des identités francophone, bilingue et hybride<sup>11</sup>, formes identitaires exprimées par les jeunes francophones en milieu minoritaire afin de mieux saisir comment ils se définissent.

---

<sup>11</sup> Selon certains chercheurs, les termes « identité hybride » ou « hybridité identitaire » sont employés pour décrire l'identité bilingue. Pour les fins de cette étude, j'ai retenu la définition du bilinguisme de Dallaire et Roma (2003). « L'identité hybride ou bilingue c'est la création de deux identités bien intégrées par l'individu. – soit l'identité francophone et anglophone. Les jeunes combinent ces deux identités stables :

Les jeunes ont plusieurs façons de se décrire et chacun a sa propre identité. Les expériences qu'ils vivent tous les jours influent sur leur identité. Chaque individu a un parcours unique, ce qui fait que les parcours identitaires sont extrêmement variés. Gérin-Lajoie (2009) explique que ce sont ces différentes expériences et ces différents parcours identitaires «... qui les amènent à s'identifier de diverses façons, allant de francophones convaincus à anglophones convertis, tant au niveau de la langue que de la culture » (p. 5). Elle utilise le terme « va-et-vient » pour décrire le mouvement de l'identité entre la langue et la culture francophone et entre la langue et la culture anglophone (Gérin-Lajoie, 2001, p. 66).

Dallaire et Roma (2003) reprennent l'argument que « Les définitions des identités francophones ne sont pas fixes ni statiques » (p.16). Ils expliquent que les jeunes s'identifient à leur bilinguisme, mais aussi à leur appartenance à l'une ou l'autre ou aux deux cultures, « sans toutefois rejeter leur francité » (p. 16).

Les chercheurs qui adhèrent au courant de pensée plutôt alarmiste de la notion de l'identité bilingue (Bernard, 1998 ; et Castonguay, 2002) expliquent que ce phénomène de l'identité bilingue est inquiétant pour la pérennité des communautés francophones hors Québec. Selon eux, ce phénomène peut mener à l'implosion des communautés francophones et ainsi à leur assimilation par les anglophones, groupe majoritaire. Les chercheurs tels que Dallaire et Roma (2003), Duquette (2004) et Gérin-Lajoie (2012) moins alarmistes, tiennent compte du fait que l'identité évolue selon les rapports qu'entretiennent les individus avec les autres personnes qui les entourent. Ce courant regarde le portrait plus fluide de l'identité plutôt que de regarder davantage le nombre de

---

francophone et anglophone, en une identité instable » (p. 27). Au Canada, lorsqu'il est question de bilinguisme, il s'agit de l'anglais et du français. Toutefois, avec l'immigration, le bilinguisme change et il convient de le préciser davantage.

personnes qui se disent bilingues pour déterminer si cela est catastrophique pour la communauté. L'étude de Gérin-Lajoie (2012) examine le discours des jeunes sur la question du rapport à l'identité et du sens d'appartenance au groupe dans le contexte des minorités de langue officielle au Canada. Dans cette recherche de perspective comparative et d'analyse qualitative ethnographique, elle compare les résultats de deux études sur le rapport à l'identité de jeunes des minorités de langue officielle en Ontario et au Québec. Par le biais de sondages distribués à près de 100 jeunes dont des jeunes de la 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> année de deux écoles secondaires de langue française de Toronto et d'Ottawa, et de jeunes du Secondaire 3 de deux écoles secondaires de langue anglaise de la région de Montréal, les études ont servi à examiner les secteurs de la vie familiale, la vie à l'école et la vie sociale à l'extérieur de l'école. À la suite du sondage, 10 élèves ont participé au volet ethnographique de cette recherche qui portait sur les parcours identitaires des jeunes. L'auteure explique que ce rapport à l'identité est en constante évolution et qu'il est influencé par les pratiques sociales et par les rapports de pouvoir au sein de la société. C'est un phénomène en mouvance duquel résultent des identités multiples auxquelles les jeunes s'identifient. Le rapport à l'identité des jeunes a été examiné dans le cadre scolaire à cause du rôle de reproduction sociale, linguistique et culturelle de l'école. Les résultats démontrent que pour les jeunes des régions de l'Ontario, l'importance de parler le français est reliée à sa valeur sentimentale et à un droit dont ils veulent se prévaloir. Cependant, pour les jeunes de la région de Montréal, l'anglais n'est pas perçu comme une langue minoritaire qu'il s'avère important de sauvegarder et donc ils perçoivent l'anglais comme la langue de la mondialisation. Au Québec, le rôle de l'école de langue anglaise ne semble pas inclure la contribution au

maintien de la langue et de la culture minoritaires tandis qu'en Ontario, ce mandat consiste en une responsabilité morale pour l'école minoritaire de langue française. L'étude de Gérin-Lajoie (2012) révèle que les jeunes possèdent des discours différents sur ce qu'est l'identité bilingue :

On peut remettre ainsi en question le discours alarmiste de certains qui voient dans l'identité bilingue le pas qui mène inévitablement à l'assimilation au groupe majoritaire de la province de résidence. L'identité bilingue s'avère une notion des plus complexes, pour laquelle il faut éviter une analyse mécanique qui ne tient pas compte des divers éléments qui viennent influencer le positionnement identitaire des jeunes. (p. 7).

Pour leur part, Landry, Deveau et Allard (2006) expliquent que l'identité bilingue que nous retrouvons chez les jeunes francophones en milieu minoritaire « s'avère plutôt instable et fortement associée à la vitalité de la communauté francophone » (p. 76). L'étude de Landry, Allard, Deveau (2013) propose un modèle conceptuel pour expliquer que la « concentration territoriale des francophones » (CTF) (p. 56) a un impact sur le « métissage identitaire » (p. 56). Ils démontrent que, d'une part, plus la CTF est forte, plus le métissage identitaire est lié à la langue anglaise qui est attrayante en tant que langue dominante. Il est question de « capital linguistique » (Bourdieu, 1984). Comme nous l'avons déjà vu, les jeunes s'associent parfois davantage à la langue majoritaire parce qu'elle a plus de pouvoir dans la société. Les jeunes voient tous les avantages sociaux et économiques reliés au fait de bien connaître la langue de la majorité, soit l'anglais. C'est aussi le phénomène de la mondialisation qui est un attrait pour les jeunes. Posséder une langue qui peut être employée partout dans le monde ou presque, reste un

énorme avantage. De plus, ce métissage identitaire reflète que les jeunes se sentent compétents dans cette langue. Landry *et al.* (2013) ont nommé ce phénomène le « bilinguisme d'attraction » (p. 56). Ils expliquent que lorsque la CTF est faible, le sentiment d'appartenance à la communauté francophone prédomine comme marqueur de l'identité bilingue.

Toutefois, l'identité bilingue, définie comme un « nouvel état identitaire » (p. 173) par Gérin-Lajoie (2004) représente plus que le bilinguisme. Landry, Allard et Deveau (2013) expliquent que pour la plupart des auteurs qui ont tenté de définir l'identité bilingue, « ... le phénomène s'explique par le contexte de la socialisation langagière que vivent les jeunes, dans lequel les conditions sociales sont telles que les vécus langagiers se trouvent partagés entre deux langues et deux cultures » (p. 57). Pour sa part, Pilote (2006), stipule qu'une personne ne peut pas attribuer une identité à une autre personne. L'identité c'est un « travail » fait par la personne qui choisit ses actions et qui cherche à former une unité avec les divers aspects de sa vie sociale (p. 42). Quant à Lamoureux (2005) dont les recherches sont plutôt axées vers la transition en milieu universitaire, ce sont les éléments de l'aspect social et de l'identité qui importent. Elle écrit que c'est parce que le milieu universitaire en est un où se forment de nouveaux contacts avec de nouvelles personnes, soit avec l'autre. Dans ce cas, l'autre étant toute personne n'ayant pas fréquenté le même milieu secondaire francophone que soi. Elle explique que c'est dans ce rapport avec l'autre qu'une des « tensions » liées au parcours identitaire est créée, soit «...entre l'appartenance à une communauté linguistique et l'appartenance à une communauté que les étudiants qualifient de valeurs » (Lamoureux, 2005, p. 119). Selon ses recherches, les étudiants se voient tiraillés entre vouloir s'identifier par rapport à la

langue qu'ils parlent ou par rapport aux valeurs fondamentales (honnêteté, justice sociale, équité, inclusion, etc.) qu'ils partagent avec une certaine communauté de personnes.

Ainsi, les jeunes francophones en milieu minoritaire s'identifient comme bilingues parce qu'ils préfèrent et utilisent les deux langues (Boissonneault, 1996 ; Cardinal *et al.*, 1990 ; Landry et Allard, 1997). Dallaire et Roma (2003) mentionnent aussi « l'importance du bilinguisme comme dimension identitaire » (p. 26). Elles expliquent que les jeunes s'identifient de plus en plus comme bilingues parce qu'ils peuvent employer l'anglais spontanément et fréquemment. Dans le processus de la formation de l'identité, le rôle de la performance linguistique, culturelle et sociale est non négligeable (Dallaire et Roma, 2003). Elles suggèrent, quant à la question de l'avenir des communautés francophones, qu'il importe «... de poursuivre les réflexions théoriques et les analyses empiriques sur les choix et les pratiques des jeunes pour comprendre comment ils transigent parmi la multiplicité des choix d'identités qui leur appartiennent de faire et comment ils gèrent leur francité » (Dallaire et Roma, 2003, pp. 38 et 39).

### **Les recherches manitobaines sur l'identité**

Lafontant (2000) est l'un des rares chercheurs qui ont effectué des études sur l'identité auprès de jeunes francophones du Manitoba. Il a analysé le choix de marqueurs identitaires des jeunes dans le cadre d'une recherche auprès de 31 étudiants d'écoles secondaires francophones du Manitoba, âgés entre 17 et 18 ans. Lafontant (2000) explique que les jeunes ont plusieurs façons de s'identifier de manière individuelle. Ils utilisent des marqueurs d'identité qui sont en lien avec « le soi ». Certains jeunes utilisent des marqueurs qui décrivent leur appartenance au groupe, soit à la collectivité. Des exemples de ceux-ci seraient l'identité ethnique (pays d'origine) ou culturelle (culture

francophone ou anglophone, par exemple). Certains jeunes emploient des marqueurs qui décrivent l'individu et la collectivité tout à la fois. Pour utiliser les termes de Lafontant (2000), ceci constitue des marqueurs « singularisants » et « collectivants » (p. 53). Lafontant (2002) constate que des jeunes du Manitoba incluent une dimension culturelle dans leur usage de la marque « français » et qu'environ la moitié des répondants ne s'identifient pas à un groupe d'appartenance culturelle, mais plutôt à un groupe inclusif dans lequel une individualité ne comporte pas nécessairement des avantages. Les jeunes Manitobains s'identifient plutôt à un groupe et en tant que partie de ce groupe. Ils ne voient pas d'avantages à s'identifier en tant qu'individus.<sup>12</sup>

Une autre étude menée sur l'identité auprès de jeunes francophones du Manitoba est celle de Marchand (1998). Marchand note une ouverture sur le monde des jeunes Franco-Manitobains. Son étude ethnographique et ses entrevues avec trois jeunes hommes de langue maternelle française indiquent que l'identité des jeunes francophones vacille entre les deux pôles extrêmes de l'identité minoritaire : le repli sur soi qui renvoie au local et à l'ethnicité historique d'une part, et l'ouverture vers de nouveaux horizons qui s'associe au national et à l'exploitation du biculturalisme d'autre part. Marchand (1992) a noté que les jeunes s'identifient à la francophonie locale d'abord, c'est-à-dire une appartenance à l'Ouest et qu'ils sont fiers de se distinguer des francophones du Québec. Par ailleurs, leur appartenance francophone s'étend aussi à l'ensemble des francophones de l'Amérique du Nord et, même, à la francophonie 'internationale'.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Nous verrons par l'analyse des résultats de cette étude que ce n'est pas le cas de mes participantes qui s'identifient à la fois comme membres d'une ou de plusieurs collectivités francophones rurales ou urbaines, scolaires, communautaires, professionnelles, canadiennes, etc. Cependant, elles expriment également un désir d'unicité, d'individualisme au sein de cette plus grande communauté.

<sup>13</sup> Nous verrons que l'analyse des résultats de cette étude nous permet de constater des ressemblances avec les résultats de l'étude de Marchand (1992) sur la façon dont les participants s'identifient.

Nous venons de faire le tour de la question des identités multiples des jeunes francophones en milieu minoritaire au Canada et au Manitoba. Comme nous avons pu le constater, les parcours identitaires et les façons dont les jeunes se définissent sont divers et complexes. Afin de mieux saisir le cheminement de la construction identitaire, il est primordial d'explorer les milieux qui influencent le plus la formation de l'identité. Dans les prochaines sections, nous allons jeter un coup d'œil au milieu familial, au milieu scolaire et au milieu social et communautaire. Toutes les expériences vécues par les jeunes francophones en milieu minoritaire dans ces divers milieux façonnent la construction de leur identité.

### **L'identité et la famille**

Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que le milieu familial est un lieu important pour la construction de l'identité et de la francité (Landry et Allard, 1997 ; Tardif, 1995 ; Gérin-Lajoie, 2012 ; Pilote 2006 ; Allard, Landry et Deveau, 2005). Landry et Allard (1997) expliquent que ce n'est pas nécessairement le type de famille qui mène au transfert linguistique du parent à l'enfant, mais plutôt la valorisation du français par le milieu familial. Les probabilités que les jeunes préféreront s'exprimer en français sont plus élevées si cette langue est valorisée à la maison (Landry et Allard, 1997 ; Tardif, 1995). C'est la « francité familioscolaire » (Landry et Allard, 1997, p. 1), c'est-à-dire l'interaction en français avec les parents jumelée à la scolarisation en français, qui exerce l'effet le plus significatif sur la plus grande fréquence de l'usage du français. Les enfants qui ont une francité familioscolaire veulent s'intégrer davantage à la communauté francophone. De plus, ils ont une identité francophone plus forte que les élèves dont la francité familioscolaire est plus faible (Landry et Allard, 1997). Landry et

Allard (1997) postulent que ces jeunes dont la « francité familioscolaire » est plus forte, ont des compétences langagières en français plus fortes, ont un plus grand désir de s'intégrer dans la communauté francophone et possèdent une identité francophone plus forte. Comme l'écrivent Landry et Rouselle (2003) : « On ne naît pas francophone, on le devient » (p. 93).

Gérin-Lajoie (2012) explique que le rôle de sauvegarde de la langue et de la culture minoritaire est de plus en plus primordial puisque l'école française en milieu minoritaire est souvent le seul milieu où les jeunes peuvent vivre leur francophonie. Elle explique que la famille ne peut souvent pas remplir ce rôle. Selon elle, deux phénomènes peuvent expliquer cette situation :

1. une bilinguisation plus forte chez les enfants issus de deux parents francophones, puisque la plupart des parents sont aussi bilingues et parlent l'anglais couramment.

2. un nombre croissant de mariages exogames où l'anglais est la langue d'usage au sein de la famille puisqu'un parent ne comprend pas et ne parle pas le français (Gérin-Lajoie, 2012, p. 3).

Gérin-Lajoie (2012) précise que même dans les familles où c'est le français qui prédomine à la maison, cela ne garantit pas que les enfants s'identifieront comme francophones. Selon quelques chercheurs, les jeunes qui sont nés de mariages mixtes valorisent l'identité bilingue pour leur permettre de mieux exprimer la diversité de leur héritage linguistique et culturel (Cardinal *et al.* 1990 ; Landry et Allard 1997 ; Théberge, 1998a, 1998b).

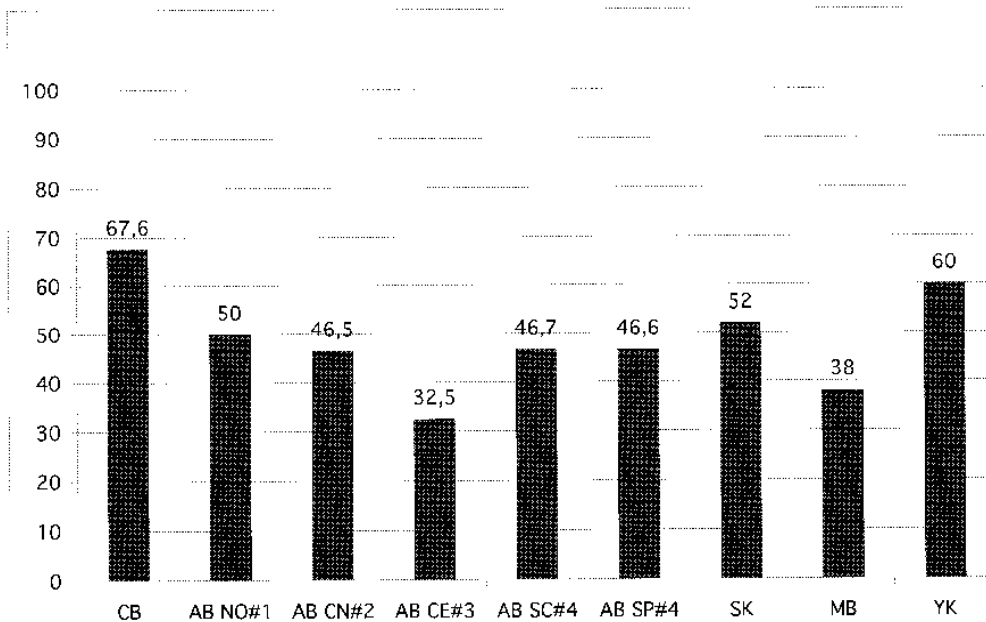
La famille est un important milieu de francisation et de constructeur d'identité. Cependant, dans le contexte d'une communauté francophone en milieu minoritaire, l'école joue le rôle important de la construction identitaire et de sauvegarde de la langue et de la culture minoritaire. Elle est responsable de la transmission des savoirs et la socialisation des élèves aux valeurs de la société (Gérin-Lajoie, 2012).

### **L'identité et l'école**

Le rôle de l'école française en milieu minoritaire a fait l'objet de plusieurs recherches, comme l'indique Faucher (2001) (Bernard, 1997 ; Gérin-Lajoie, 1993 ; Heller, 1996 ; Landry et Allard, 1999). Le secteur le mieux documenté en milieu minoritaire est l'école française. Les écrits à son sujet démontrent qu'elle est importante pour la survie de la communauté, pour la construction identitaire, pour la reproduction sociale, pour le sentiment d'appartenance et pour l'affirmation de soi (Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry, 2004, p. 7).

Une des raisons principales pour lesquelles ce sujet a été exploré de nombreuses fois dans les recherches en lien avec le milieu minoritaire francophone est le nombre croissant de familles exogames dans les écoles. Au Manitoba par exemple, il s'agit d'un taux d'exogamie de 38%, selon la figure suivante (Rocque, 2009). Rocque (2008) a effectué plusieurs études innovantes au sujet de l'influence des familles exogames sur la communauté francophone de l'Ouest canadien. La figure qui suit nous informe sur le pourcentage de foyers mixtes par conseil scolaire en 2007-2008.

## Pourcentage de foyers exogames par conseil scolaire, 2007-2008



**Figure 1.** Rocque, J. (2009). Le phénomène des couples mixtes et l'école de langue française en milieu francophone minoritaire dans l'Ouest canadien. *Cahiers franco-canadiens de l'ouest*, vol. 21, n° 1-2, p. 249-303. (p. 261).

Dans le tableau ci-dessus, nous constatons qu'en 2007-2008, au Manitoba, 38 % des enfants qui fréquentent la DSFM sont issus de foyers exogames. Par ailleurs, au Manitoba, en 2006, le taux d'exogamie des parents francophones d'enfants en bas de 18 ans était de 75,5 % comparativement à 45,6 % en 1971<sup>14</sup>. Ceci démontre la tendance qui est très clairement à la hausse.

L'éducation en français en milieu minoritaire accorde beaucoup d'importance à la langue comme véhicule pour la préservation de la culture et pour assurer la pérennité de la communauté (Allard, Deveau et Landry, 2005 ; Gérin-Lajoie, 2003, 2006, 2012). Heller (1996) l'explique autrement, mais abonde dans le même sens. Elle insiste sur le

<sup>14</sup> [www.statcan.gov.ca](http://www.statcan.gov.ca)

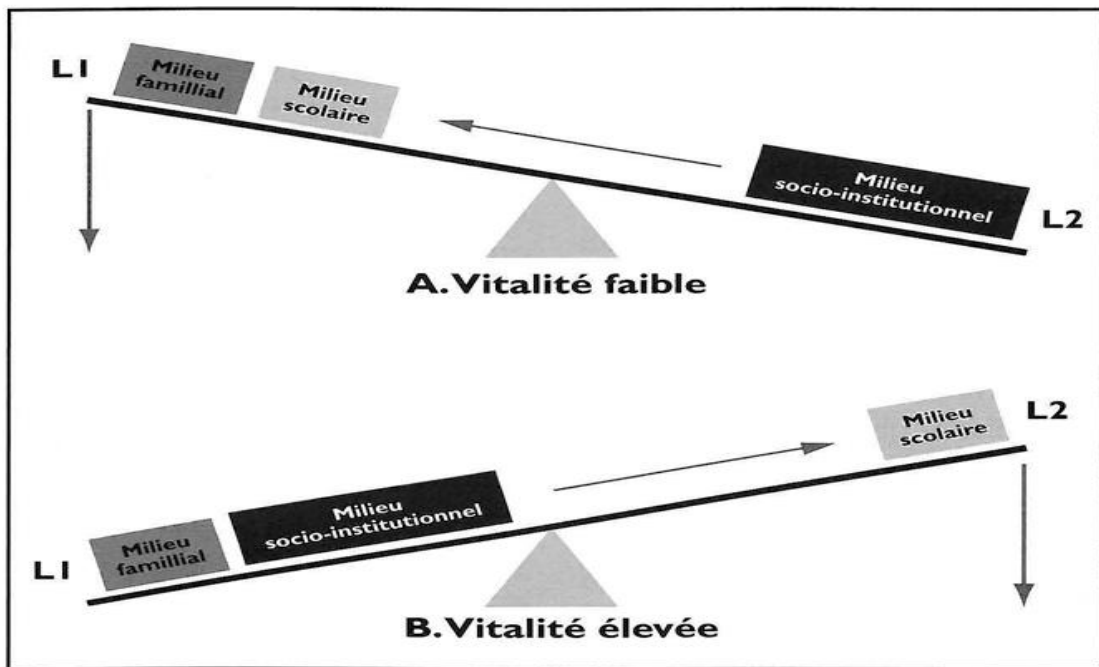
fait que pour ce qui est de reproduire les aspects sociaux et culturels de la communauté francophone minoritaire, l'école est l'un des endroits les plus importants.

Tel est le cas au Manitoba. Ainsi, la DSFM comprend l'impact à long terme de la question d'identité linguistique sur la communauté francophone minoritaire du Manitoba. Un sentiment d'appartenance à la communauté francophone et une volonté d'agir et de faire partie de cette communauté linguistique minoritaire se manifeste par l'affirmation linguistique de ces jeunes pendant leurs années dans ces écoles et même après. L'école française en milieu minoritaire est un endroit privilégié pour la socialisation dans la langue et la culture française, pour la transmission de cette langue et de cette culture et pour le maintien de ce qui a déjà été acquis dans cette langue minoritaire (Allard, Landry et Deveau, 2005; Gérin-Lajoie, 2003; Landry, Deveau et Allard, 2008; Landry, Allard et Deveau, 2013; Pilote, 2006). « L'école est un milieu francophone public qui, de pair avec les familles, peut contribuer au développement et à l'essor d'une vie communautaire francophone. » (Statistique Canada, 2006)

Il est à suggérer que l'école francophone doit mettre l'accent sur le développement de l'identité francophone (Gérin-Lajoie, 2012). Ce rôle que l'école est appelée à jouer, d'appuyer les élèves à se développer une identité francophone, tel qu'argumenté par Lamoureux (2005), accable les écoles en milieu minoritaire. Peut-être que ce poids du mandat de l'identité culturelle et linguistique chez les jeunes fait en sorte que souvent les écoles deviennent des agents de régulation ou encore la police linguistique (Lamoureux, 2005 ; Pilote, 2007b).

Le modèle de balanciers compensateurs (voir Figure 3) développé par Landry et Allard (1988), explique comment la famille et l'école jouent le rôle de compensateurs

pour le manque de vitalité linguistique de l'environnement minoritaire francophone. Bernard (1997) propose que l'école est « un pivot de la survivance et un balancier compensateur de l'effet du milieu ».



**Figure 2.** Modèle des balanciers compensateurs (Landry et Allard, 1987) Dans Alberta Learning, 2001. *Affirmer l'éducation en français langue première – fondements et orientations*. Le cadre de l'éducation francophone en Alberta, p. 26.

Ce modèle des balanciers compensateurs démontre comment, dans un milieu où la vitalité linguistique et culturelle est faible, les milieux familial et scolaire doivent compenser le manque de vitalité dans le milieu socio-institutionnel. Par exemple, dans une communauté minoritaire francophone au Manitoba, puisque le milieu socio-institutionnel est en forte majorité anglophone, c'est alors dans les familles et à l'école qu'il faut maximiser les occasions de vivre sa francité.

Comme nous l'avons déjà constaté dans la section sur la construction identitaire, plusieurs des recherches<sup>15</sup> ont démontré que les jeunes dans les écoles secondaires francophones en milieu minoritaire s'affirment de diverses façons, soit en tant que francophones, anglophones ou tel que démontré dans certaines recherches, en tant que bilingues (Landry, Allard et Deveau, 2013 ; Gérin-Lajoie, 2003). Par exemple, dans l'étude de Gérin-Lajoie (2003), le rapport à l'identité des jeunes a été examiné dans le cadre scolaire à cause du rôle de reproduction sociale, linguistique et culturelle de l'école. Les résultats démontrent que pour les jeunes des régions de l'Ontario, l'importance de parler le français est reliée à sa valeur sentimentale et à un droit dont ils veulent se prévaloir.

Un article de Pilote (2007b) présente des résultats de 23 entretiens biographiques semi-dirigés qui ont été réalisés auprès de 11 garçons et 12 filles âgés de 14 à 17 ans, répartis de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Ces jeunes fréquentaient un centre scolaire communautaire offrant de l'éducation en 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, province bilingue depuis 1969. Cette analyse démontre que les jeunes s'identifient le plus souvent à l'identité bilingue, puisqu'ils peuvent passer d'une langue à l'autre sans difficulté. L'auteure cherche à savoir s'il est vraiment possible de se détacher de sa culture pour favoriser des rapports égaux avec tous les citoyens. Soit on s'isolerait par rapport aux autres si une seule culture est imposée, soit on deviendrait beaucoup trop formel et privilégierait des liens civiques plutôt que de construire de la solidarité entre les groupes dans la société. Les

---

<sup>15</sup> À ce point, les recherches manitobaines sur l'identité n'ont pas abordé la question identitaire chez les jeunes immigrants qui sont de plus en plus nombreux dans les écoles francophones.

résultats de cette recherche montrent que les jeunes contribuent à leur propre construction identitaire si l'école participe à la « socialisation linguistique et culturelle des générations montantes » (Pilote, 2007a, p.139). Dans cette recherche, l'identité culturelle est présentée comme un héritage familial, comme un refus de la tradition folklorique et comme le résultat d'une nouvelle composition culturelle. Il s'agit plutôt d'un travail perpétuel de la part de la personne que d'un état de fait. Pilote (2007b) mentionne que les jeunes veulent ressembler à la majorité anglophone. Les résultats suggèrent qu'il faut soutenir les individus tout au long de la vie en ce qui a trait à leur identité linguistique et culturelle. Pilote (2007b) explique qu'il est important d'enseigner l'histoire de la francophonie canadienne et de faire des activités pour développer les compétences réflexives afin de mieux outiller les jeunes dans ce processus de construction identitaire.

On connaît souvent peu le capital linguistique des jeunes. L'école et la communauté doivent s'ouvrir à la réalité des jeunes pour aller vers eux et avancer au lieu de rester dans le passé et dans l'aspect folklorique de la langue qui fait en sorte que la langue et la culture ne sont pas perçues comme vivantes. Plus la langue est folklorisée, moins elle est vivante (Gérin-Lajoie, 2003). C'est ce que l'on peut également lire dans Pilote (2007b). Elle explique que l'éducation doit permettre aux jeunes de se questionner par rapport à la panoplie de facteurs sociaux qui influent sur le processus identitaire. En outre, ils doivent aussi prendre connaissance des facteurs qui pèsent lourdement sur les communautés francophones minoritaires. Pour leur part, Buors et Lentz (2009) décrivent que pour les élèves, il est important de comprendre le but langagier de la scolarisation dans une école francophone, mais que cette scolarisation devrait viser à développer chez eux une attitude qui permet de valoriser la langue française ainsi que l'établissement de

langue française et de créer un rapport affectif et identitaire à cette dernière. Ils expliquent, par ailleurs, que les expériences d'apprentissages vécues dans la langue française proposées par l'école sont « le lieu d'un éveil et d'une conscientisation, un tremplin donnant une impulsion aux cheminements identitaires des élèves » (p. 239). L'école francophone doit proposer aux élèves des activités et des expériences à travers lesquelles ils pourront « se construire ce sens » (p. 241).

Nous avons vu combien l'école en milieu minoritaire doit jouer un rôle vital dans la communauté minoritaire francophone et que ce rôle comprend plusieurs éléments. Dans les paragraphes précédents, il a été question de la transmission de la langue et la culture, de la création d'un sens d'appartenance à la communauté francophone, de lieux où les élèves sont éveillés et conscientisés à la réalité d'un milieu francophone minoritaire, ainsi que de leur importance pour la survie de la communauté tout entière. Dans les prochains paragraphes, nous aborderons l'influence du milieu social et de la communauté dans la construction identitaire. Nous verrons aussi comment la culture qui est propagée par la communauté linguistique minoritaire peut avoir un impact sur l'identité des jeunes.

### **L'identité et le milieu social**

Au Canada, le lieu de mélange des cultures dans lequel évoluent les élèves et le contexte social et langagier dans lequel ils vivent font en sorte que « ... les vécus langagiers se retrouvent partagés entre deux langues et deux cultures » (Landry, Allard et Deveau, 2013, p. 57). Les résultats de l'*Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle* (EVMLO, 2006)<sup>16</sup> démontrent que les francophones disent avoir une « double

---

<sup>16</sup> « Il s'agit d'une enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle du Canada, soit les personnes de langue anglaise au Québec et de langue française à l'extérieur du Québec. [...] La population cible pour

identité ethnolinguistique ». Cinquante-cinq pour cent des francophones en milieu minoritaire disent s'identifier autant aux francophones qu'aux anglophones et vingt-trois pourcent disent s'identifier uniquement ou surtout aux francophones (Statistique Canada, 2006).

Des études effectuées au début des années 2000 démontrent l'importance d'étudier la jeunesse et les nouvelles formes identitaires (Pilote, 2006). Par exemple, étudier ces nouvelles formes identitaires lorsqu'elles sont construites lors d'interactions sociales à l'extérieur de l'école, soit au sein de la famille ou lors d'activités sportives ou de loisirs (Gérin-Lajoie, 2003; Dallaire et Denis, 2005). Pilote (2006) explique que les jeunes vivent une période lors de leurs études secondaires où ils doivent prendre des décisions quant à leur participation sociale à diverses activités et loisirs ou même à se trouver un emploi à temps partiel. Toutes ces décisions influent sur leur identité et ces jeunes sont exposés davantage aux frontières entre ce qu'elle appelle le *Nous* (francophones) et les *Autres* (anglophones).

Dallaire et Roma (2003) ont porté une attention particulière au rôle des activités parascolaires ou des loisirs dans la reproduction identitaire. Elles ont voulu comprendre comment les jeunes participent à la reproduction de l'identité francophone dans le cadre de leurs propres initiatives de même que dans le cadre de leur participation à la vie

---

l'enquête se répartit en deux groupes : d'une part, les enfants de moins de 18 ans dans les ménages où l'on trouve au moins un parent appartenant à la minorité de langue officielle et, d'autre part, les personnes de 18 ans ou plus appartenant à la minorité de langue officielle dans les dix provinces et dans l'ensemble des trois territoires. La population exclut les personnes vivant dans les logements collectifs et dans les réserves indiennes.

Les répondants de l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle (EVMLO) sont sélectionnés à partir de l'échantillon de personnes ayant rempli le questionnaire complet au Recensement de 2006, qui s'est tenu en mai 2006. La sélection est basée sur les réponses aux questions sur la langue maternelle, la connaissance des langues officielles et la langue parlée le plus souvent à la maison. Cette façon de procéder permet de s'assurer que l'enquête englobe toutes les personnes appartenant à la minorité de langue officielle. » [http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV\\_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=5099](http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=5099)

culturelle francophone et aux activités communautaires. Elles concluent qu'il faudrait entamer des réflexions sur la façon dont on pourrait être en mesure de mieux saisir comment les jeunes d'aujourd'hui choisissent de vivre et de pratiquer leur identité francophone. Elles expliquent aussi que les jeunes parlent davantage l'anglais avec leurs amis soit en raison de l'influence américaine, anglo-canadienne ou britannique qui est en croissance dans les médias ou dans l'environnement culturel plus large des jeunes (Dallaire et Roma, 2003, p. 25).

Gérin-Lajoie (2012) explique qu'un autre facteur peut avoir un impact sur « la façon de concevoir son rapport à l'identité » (p. 10). Ce facteur est celui de pouvoir voir sa culture et entendre sa langue minoritaire dans l'espace public. Un manque d'accessibilité aux ressources et aux services en français dans un milieu minoritaire « a pour conséquence de faire de cette langue une histoire du passé, où celle-ci devient alors davantage folklorique que vivante » (Gérin-Lajoie, 2012, p.10). Quelques autres chercheurs (Cardinal *et al.*, 1990 ; Marchand, 1998 ; Dallaire et Roma, 2003) notent la persistance d'une notion de culture historique qui renvoie aux traditions canadiennes-françaises. Ces derniers postulent que pour les jeunes, la culture francophone n'est pas dynamique et actuelle. Elles recommandent que d'autres analyses soient faites pour étudier la question de l'épanouissement d'une culture francophone. Par ailleurs, ces études devraient se pencher sur la perception des jeunes quant à cette culture. De plus, et en général, les jeunes expriment leur appartenance francophone surtout par le fait qu'ils parlent le français plutôt qu'au fait qu'ils appartiennent à une culture (Dallaire et Roma, 2003 ; Dallaire et Whitson, 1998). Il est probable que les résultats auraient été semblables si des recherches similaires avaient été faites auprès de la population manitobaine, car les

communautés minoritaires francophones connaissent à peu près les mêmes défis partout au Canada.

Buors et Lentz (2005) soulignent que l'école francophone en milieu minoritaire doit offrir aux élèves l'occasion de vivre des expériences porteuses de sens pour eux dans la communauté et en lien avec la communauté. Ainsi, Dallaire (2008) démontre par ses recherches auprès de jeunes participants à des activités culturelles et sportives au sein des *Jeux de l'Acadie*, des *Jeux franco-ontariens* et des *Jeux francophones de l'Alberta*, que ceux-ci expriment ainsi leur intérêt pour ce genre d'activité, mais aussi leur appartenance à la francophonie. Ceci est important parce que Dallaire (2008) explique « ... bien que ces jeunes prennent part volontairement à des activités de loisirs qui soulignent et célèbrent leur francité, ils ne manifestent pas tous, même dans de tels contextes, une identité francophone prédominante » (p. 358). Elle avance que leur appartenance n'est pas exprimée de la même façon et n'a pas le même sens pour chacun de ces participants. Dallaire (2008) mentionne alors que même durant de tels événements, l'influence de la communauté majoritaire anglophone est toujours présente.

Nous avons vu comment la vie sociale des jeunes dans un milieu francophone minoritaire est très influencée par la culture et la langue de la majorité. Buors et Lentz (2004) expliquent bien comment la famille, l'école et la communauté doivent travailler ensemble pour appuyer les jeunes dans leur cheminement de construction identitaire. « Pour assumer pleinement son rôle, l'école francophone en milieu minoritaire doit nécessairement travailler en partenariat étroit avec le foyer et la communauté » (p. 118). Ils expliquent que « l'interaction entre les trois crée une dynamique qui a des effets à plusieurs niveaux » (Buors et Lentz, 2004, p. 118).

Dans la prochaine section, nous aborderons la question de l'identité et la transition vers le milieu postsecondaire. Ceci fait le lien entre les nombreuses études sur l'identité qui ont été effectuées auprès des jeunes des écoles francophones secondaires en milieu minoritaire et celles qui ont été faites auprès des étudiantes et des étudiants universitaires.

### **L'identité et la transition vers le milieu postsecondaire**

Le passage à la vie adulte marque une étape importante de transition. Les jeunes vivent différentes transitions complexes qui s'entrecroisent; par exemple, le passage du milieu scolaire au milieu du travail ou de la maison familiale à la vie de couple. L'expérience de ces diverses situations sociales et la variété de rôles qu'ils sont appelés à jouer font de cette période de transition un temps important de construction identitaire et de développement de liens d'appartenance qui se consolideront ou pas par la suite (Conseil supérieur de la langue française de l'Ontario, 2008, p. 17).

Les écrits qui portent sur la question de l'éducation postsecondaire en milieu francophone minoritaire au Canada sont peu nombreux (Corbin et Buchanan, 2005; Allard, Landry et Deveau, 2010). Cependant, les universités ont un impact sur l'identité des étudiants et sur leur appartenance à la francophonie (Landry et Rousselle, 2003). Landry (2008), dans son article sur la population francophone à l'extérieur du Québec, explique comment l'enseignement du français dans les communautés francophones en situation minoritaire « a pris une ampleur nationale » (pp. 150 et 151). Il précise que la période de scolarisation postsecondaire en est une de construction identitaire. Dans cet article, il cite une des recommandations que le Comité sénatorial permanent des langues officielles (CSPLO) a mentionnée dans son rapport intérimaire déposé en juin 2005.

Celle-ci est « de reconnaître l'éducation de langue française en milieu francophone minoritaire comme " un continuum de la petite enfance au postsecondaire " » (p. 161).

Zittoun et Perret-Clermont (2001) expliquent que lors d'une période de transition, une forme de « rupture » a lieu où la routine de la personne subit de grands changements. C'est cette rupture qui cause une remise en question de la personne. Elle n'a plus autant de certitudes par rapport à soi, à ses compétences ou par rapport au monde en général. Cela peut engendrer une redéfinition de soi et permettre à la personne de se placer différemment dans son espace social.

Un article de Lamoureux publié en 2009 présente les thèmes qui sont ressortis d'une enquête ethnographique critique réflexive menée auprès de 15 diplômés d'une école francophone du Sud-ouest de l'Ontario lors de leur transition de l'école secondaire vers le milieu universitaire. Lamoureux explique qu'il y a trois types d'études qui ont été menées au sujet des études postsecondaires, toujours dans le contexte de la francophonie minoritaire.

1. Études qui cherchent à connaître les intentions des jeunes en matière d'études postsecondaires, à savoir s'ils choisiront de poursuivre leurs études en français ou en anglais.
2. Études qui consistent à faire l'analyse de données statistiques des choix d'études postsecondaires qu'ont faits les étudiants.
3. Études de nature plus qualitative que les deux autres. Il s'agit d'entendre les expériences de jeunes durant leur parcours dans un établissement postsecondaire, en mettant l'accent sur les interprétations que les jeunes en font.

Ce qui m'intéresse particulièrement pour les fins de ma recherche, ce sont les études qui correspondent à la troisième catégorie susmentionnée. J'aborderai certaines de ces études dans les prochains paragraphes.

Une seule étude qui porte sur le développement de l'identité et les changements identitaires lors de la transition à l'université a été publiée et c'est celle de Lamoureux (2012). Basé sur les études de Otsuji et Pennycook (2010) et de Makoni et Pennycook (2007), cet article traite des défis qu'ont dû surmonter des jeunes quant à l'affirmation de leur propre identité linguistique. L'étude a été menée auprès de jeunes finissants d'une école secondaire francophone en Ontario, au Canada, au moment où ils ont fini leurs études secondaires et devaient choisir un endroit où aller faire leurs études postsecondaires. Ces jeunes se sont intégrés à une nouvelle communauté linguistique plus diversifiée sur le plan culturel que l'était leur école secondaire. Dans ce nouvel environnement, les idéologies langagières sont plus étroites que celles de leur environnement familial et que celles de la communauté linguistique où ils ont fait leurs études secondaires. Ayant éprouvé peu ou pas de difficulté à changer d'une réalité linguistique à l'autre (francophone et anglophone), ces élèves ont dû faire face à une contestation de leur identité linguistique de la part de leurs pairs et des personnes en relation de pouvoir avec eux. Ces jeunes ne s'attendaient pas à cette exclusion sociale et n'étaient pas préparés à vivre ces questionnements. La question qui prédomine dans cet article est celle du « metrolingualism » (Otsuji et Pennycook, 2010). Le « metrolingualism » qui s'applique à des contextes langagiers multilingues décrit la manière dont les personnes négocient leur identité par la langue et tentent de découvrir comment les relations sont produites, définies, reformulées, etc. par les contextes des

interactions. Les résultats de cette étude démontrent qu'il y a encore beaucoup de personnes qui ont des idéologies très étroites sur l'identité linguistique, ce qui peut avoir des effets néfastes sur la construction et l'affirmation de l'identité d'une personne. Lamoureux avance que les idées préconçues et étroites de ce qu'est une performance légitimée d'identité linguistique des gens de la communauté linguistique francophone minoritaire pourraient mener à l'implosion de ces communautés. En d'autres mots, nous, les francophones, sommes en quelque sorte en train de causer notre propre ethnocide et d'y participer.

L'auteure explique, à travers de l'histoire de trois jeunes, qu'il est impossible d'inventer une bonne définition et conception de ce qu'est un vrai francophone. Cette identité francophone chez les jeunes n'est qu'une partie d'une identité complexe. Il n'y a pas de vrai modèle du francophone idéal. Il s'agit plutôt d'un parcours identitaire très personnel et intrinsèque qui est influencé trop souvent par la perception que les autres ont de nous. Ce type de recherche nous permet de mieux comprendre le contexte unique du milieu minoritaire francophone dans lequel évoluent les élèves, et ainsi avoir un meilleur sens de ce que vivent les élèves et comment ils se voient dans cette transition vers le milieu universitaire.

Pour leur part, Pilote et Magnan (2012) ont examiné le processus de construction identitaire des étudiants universitaires francophones canadiens. Le contexte est celui du milieu minoritaire. Les participants sont des jeunes adultes qui ont fait leurs études secondaires dans une école francophone. La majorité des participants étaient inscrits au 1<sup>er</sup> cycle universitaire, mais certains poursuivaient des études aux cycles supérieurs. Ils ont abordé le processus de construction identitaire « sous un angle microsociologique à

partir du récit que les jeunes adultes font de leur parcours universitaire et de mobilité » (Pilote et Magnan, 2012, pp. 170 et 171). Pilote et Magnan (2012) ont effectué 76 entretiens biographiques. Les chercheuses ont constaté que la majorité des jeunes interviewés (64 sur 76) s'inspiraient principalement des catégories opposant les francophones minoritaires à deux majorités : les francophones québécois et les anglophones canadiens. Seulement 12 répondants ont adopté « une vision plurielle de l'identité » (p. 169). Ils disent comprendre que l'identité peut être un mélange des identités anglophone et francophone à la fois. La majorité des récits identitaires analysés ont laissé « transparaître une communalisation autour du sentiment de former une minorité francophone » (p. 169). Ces résultats de recherche sur les jeunes adultes remettent en perspective les recherches antérieures qui ont souligné les identités bilingues des adolescents évoluant en contexte minoritaire francophone.

De manière générale, la recherche de Pilote et Magnan (2012) montre que la transmission d'un sens de l'identité francophone dans la famille et à l'école dépend de ce qui est reproduit et développé au sein de ces communautés. Étant donné que l'étudiant qui sort de l'école secondaire commence une toute nouvelle étape de sa vie, il sera donc exposé à une multitude de formes identitaires. Selon Pilote et Magnan (2012), les jeunes universitaires ont le potentiel de contribuer au développement des communautés francophones (p. 173). Leurs discours démontrent le sentiment d'appartenir à une communauté qui partage une langue et une réalité commune en tant que minorité.

Une autre recherche qui porte sur la construction identitaire de jeunes adultes est celle de Magnan (2010). Elle a mené sa recherche auprès de jeunes adultes qui ont été à l'école anglaise de la minorité au Québec et qui faisaient la transition vers des études

postsecondaires en français. Elle a mené dix entretiens qualitatifs qui portaient sur l'expérience sociale et identitaire de ces jeunes.

Dans sa conclusion, Magnan (2010) explique que pendant la période de transition vers l'université, trois aspects entrent en jeu, soit l'expérience sociale vécue par l'individu au sein de sa famille, au sein de l'école et au sein de la communauté sociale, c'est-à-dire le « rapport à Autrui et la subjectivité des acteurs sociaux. » (p. 308). Elle fait le constat que «... la traversée de la frontière linguistique dans le parcours scolaire ne signifie pas pour autant la traversée de la frontière identitaire, chaque acteur social réagissant différemment à de nouveaux rapports d'altérité » (Magnan, 2010, p. 308).

Force est de constater que d'autres recherches sur la construction identitaire de jeunes adultes nous aideraient à mieux comprendre ce processus complexe et comment il s'effectue lors de la transition à l'université.

Dans la prochaine section de ma recension des écrits, nous aborderons la question de la formation des maîtres. Cette formation est primordiale pour la pérennité de la communauté francophone minoritaire. Comme nous l'avons vu précédemment, l'école et la famille sont au cœur de la reproduction langagière et de l'identité francophone. La formation des maîtres constitue un élément clé, car elle assure la formation des futurs enseignants et enseignantes qui œuvreront dans les écoles de la minorité, auprès de la relève de la francophonie. S'il n'y a pas d'enseignant pour enseigner dans les écoles francophones, il n'y aura pas d'école francophone. Ainsi, l'implosion de la communauté minoritaire francophone sera presque assurée.

## **La formation des maitres**

Puisque l'école de la minorité francophone a un grand rôle à jouer dans la construction identitaire de ses élèves, il s'avère donc important de présenter un survol des recherches qui ont été faites en lien avec la formation des maitres qui, tout probablement, œuvreront dans ces écoles. Landry et Allard (1999) expliquent que depuis les années quatre-vingt-dix, lorsque les communautés francophones ont obtenu l'accès à la gestion scolaire, le vrai défi pour les écoles, c'est de contribuer à la formation de leaders de la communauté francophone qui voudront porter le flambeau pour assurer son épanouissement. Plusieurs chercheurs (Landry, 1993, 2003; Landry et Allard, 1990, 1997, 1999; Gérin-Lajoie, 1993, 1994, 2001, 2002, 2003; Landry *et al.*, 2005) ont aussi fait mention du rôle essentiel de l'école francophone minoritaire. Selon eux, l'école devrait tenir compte de la variété des compétences langagières et des différents vécus sociaux et linguistiques de ses élèves. Ils mentionnent également qu'il est primordial de tenir compte du milieu particulier dans lequel les écoles doivent œuvrer, soit où deux langues occupent des espaces différents et qui ont un statut social différent l'un de l'autre. Ces mêmes chercheurs s'entendent pour dire que le rôle de l'école francophone en milieu minoritaire n'est pas le même que celui d'une école de la majorité. En plus de tout l'aspect académique, l'école francophone en milieu minoritaire doit aussi favoriser un sentiment d'appartenance à la communauté francophone. Lentz (2009) prône que l'école devrait être un lieu culturel où le climat et les situations d'apprentissage permettent aux élèves de développer des compétences en français et d'entamer leur cheminement de construction identitaire et culturelle. De plus, ces situations d'apprentissage doivent permettre aux élèves de développer une conscience critique et de

vivre diverses expériences où ils pourront prendre conscience du partenariat entre l'école, le foyer et la communauté. Ce climat et ces expériences d'apprentissage doivent aussi permettre aux jeunes d'acquérir des savoirs qui sont primordiaux au développement culturel et linguistique des communautés francophones. Ces élèves pourront devenir des « agents de changement qui se construisent un pouvoir d'action sur l'espace francophone » (Lentz, 2009, p. 6).

Gauvin (2009) se demande comment le personnel des écoles doit gérer ses interventions dans le cheminement de la construction identitaire des élèves afin qu'ils s'affirment comme francophones. Comment s'assurer de donner aux élèves « ... un riche bagage culturel francophone afin qu'ils puissent à leur tour contribuer à leur communauté francophone comme à la francophonie nationale et interna\_tionale? (sic) » (Gauvin, 2009, p. 91). En effet, Gauvin (2009) veut savoir où il faut intervenir pour favoriser la construction langagière, identitaire et culturelle en milieu francophone minoritaire, et comment le faire.

Théberge (1998b) a complété une recherche auprès d'étudiants inscrits dans un cours de didactique des arts lors de leur formation à l'enseignement de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Théberge (1998b) aborde la question de l'identité culturelle avec ces futurs enseignantes et enseignants. Elle leur a demandé de définir leur identité culturelle et d'expliquer comment ils pensent jouer leur rôle d'animateur culturel lorsqu'ils œuvreront dans les écoles de langue française en Ontario. Elle explique que les résultats ont permis de constater que certains peuvent expliquer leur identité et démontrent une volonté de la promouvoir et de la garder, et d'autres disent avoir peine à déterminer leur identité culturelle (Théberge, 1998b, p. 274). Lors de la formation des

maitres, il arrive parfois que l'enseignant ait à transiger avec un élève qui se questionne sur son identité. Il est important que les futurs enseignants soient sensibilisés aux sentiments possibles des élèves, car, parfois, une réaction ou certains commentaires pourraient causer des répercussions importantes. Par ailleurs, la communauté joue un grand rôle dans le développement d'un sentiment d'appartenance. L'implication de la personne dans la communauté peut contribuer au processus de construction identitaire et culturelle. Les étudiants de la recherche de Théberge (1998b) ont mentionné l'importance de la famille comme premier lieu de construction identitaire et l'importance de l'école et des liens créés avec la communauté.

Pour Théberge (1998b), le rôle que la formation des enseignants peut jouer dans le cheminement identitaire des futurs enseignantes et enseignants est celui de sensibiliser les étudiants aux différences culturelles qui existent dans les écoles. Plus que cela, il s'agit de les inciter à faire une introspection quant à leur propre cheminement identitaire, à leurs sentiments d'appartenance. L'étudiant qui est en mesure de porter une réflexion personnelle sur ces aspects pourra mieux comprendre l'envergure des influences qu'il a reçues (Théberge, 1998b). Il est important que le futur enseignant sache se questionner régulièrement et réfléchir sur son identité. Il apprendra ainsi à se connaître davantage et à être en mesure de mieux comprendre l'impact qu'ont les relations qu'il crée dans son milieu de travail. En ce qui a trait spécifiquement à la formation de l'enseignant, Théberge (1998b) insiste sur le fait qu'il est crucial d'écouter les étudiants à la formation en éducation afin d'être plus aptes à leur donner des pistes de réflexion.

Gérin-Lajoie (2006) abonde dans le même sens que Théberge (1998b). Elle examine le rapport à l'identité des élèves ainsi que celui du personnel enseignant. Elle se

penche sur ce que l'école apporte au processus de construction identitaire des élèves. La dimension qu'elle apporte de plus est celle d'une réflexion portant sur le personnel enseignant. Elle explique que le positionnement des enseignants et des enseignantes par rapport à leur façon d'agir avec les jeunes et au lien qu'ils créent avec les jeunes constitue un élément essentiel (Gérin-Lajoie, 2006).

Pour les enseignants et les enseignantes, un des grands défis est que dans les écoles de la minorité, les jeunes possèdent différents degrés de compétences en français et ont souvent l'anglais comme langue parlée. « 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. » (Gérin-Lajoie 2006, p. 3). Des grands changements ont eu lieu en ce qui a trait à la population dans les écoles, mais le mandat des écoles francophones n'a pas beaucoup changé. Il y a non seulement les élèves, mais aussi les enseignants, et les intervenants dans le milieu scolaire qui doivent vivre leur cheminement identitaire. Eux aussi ont tous leur propre rapport à la culture et à la langue de la minorité. Gérin-Lajoie (2006) explique que comme leurs élèves, leur rapport à l'identité est toujours en mouvance et en construction. Pour les enseignants qui ne viennent pas d'un milieu francophone minoritaire et qui y œuvrent dans ses écoles, ils doivent constamment « se repositionner par rapport à leur propre sens identitaire » (Gérin-Lajoie, 2006, p. 3). Elle mentionne que les rapports sociaux vécus par les enseignants et enseignantes peuvent également avoir un impact sur la façon dont ils feront leur travail auprès des élèves et le sens qu'ils donneront à celui-ci.

Dans le contexte de l'enseignement du français hors Québec, soit dans un milieu minoritaire francophone, le personnel enseignant a la tâche de permettre aux élèves de parler et de vivre en français. Il s'agit donc de leur fournir des occasions de vivre leur francophonie. Gérin-Lajoie (2006) précise que les enseignantes et les enseignants franco-ontariens qui travaillent dans une école francophone ont le rôle de reproducteurs, mais aussi d'agent de reproduction de la langue française et de sa culture. Dans son étude, Gérin-Lajoie (2006) constate que les deux enseignantes qu'elle a retenues pour en faire l'analyse des discours ont peu parlé de leur rôle d'agentes de reproduction linguistique et culturelle. Gérin-Lajoie (2006) explique que cela n'est pas nouveau car la formation initiale des enseignantes et des enseignants ne comprend pas cet aspect. En outre, elle explique qu'une fois en salle de classe, les enseignantes et les enseignants ne reçoivent pas l'appui qu'il faut afin qu'ils puissent soutenir ce rôle. Ses conclusions suggèrent que les enseignantes et les enseignants travaillent dans un contexte qui ignore souvent les rapports de force qui existent entre la langue de la minorité enseignée à l'école et celle de l'anglais de la majorité. De plus, les enseignants et les enseignantes ont besoin d'être conscientisés sur le rôle politique de l'école quant au maintien de la culture et de la langue minoritaires. Il faudrait alors développer des stratégies pour les appuyer dans cet aspect de leur travail (Gérin-Lajoie, 2006). Les enseignantes ne semblent pas être conscientes du rôle de sensibilisation qu'elles pourraient jouer auprès de leurs élèves quant à l'influence que la majorité anglophone a sur leurs pratiques sociales. Elle aborde un autre point important. Il semble que les enseignants et les enseignantes sont laissés à eux-mêmes pour découvrir quel est leur rôle dans la reproduction linguistique et culturelle (Gérin-Lajoie, 2006).

Les résultats de la recherche de Gérin-Lajoie (2006) indiquent que les enseignantes conçoivent leur premier rôle comme étant la transmission des connaissances. Cela est vrai même pour celles qui éprouvaient un fort sentiment d'appartenance à la francophonie.

Gérin-Lajoie (2006) réitère que le rôle des enseignantes et des enseignants dans les écoles francophones de la minorité est complexe et que les attentes de la part de la « communauté éducative et de la communauté francophone » (p. 174) à leur égard sont multiples. Elle conclut :

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. (Gérin-Lajoie, 2006, p. 174)

Roy (2006) a justement étudié les représentations des enseignantes et des enseignants francophones qui enseignent en français quant à leur rôle dans l'école francophone ou d'immersion en milieu minoritaire en Alberta. Plus particulièrement, elle cherchait à comprendre quels défis ils devaient surmonter dans leur travail en tant que promoteur de la langue française. Les deux défis qui sont ressortis les plus souvent étaient les suivants : un manque de ressources en français qui permettent d'offrir un contexte authentique aux élèves. Un deuxième défi est celui de la compétence bilingue des élèves. Gérin-Lajoie (2003) mentionne que les enseignantes et les enseignants ne sont pas toujours bien formés pour répondre aux besoins de ces élèves qui utilisent souvent très peu le français à l'extérieur des murs de l'école.

Buors et Lentz (2004), précisent, quant à eux, que la formation de toutes les personnes qui interviennent au niveau pédagogique en milieu minoritaire doit faire l'objet d'une réflexion stratégique ou inclure une formation continue en francisation. *La Trousse de formation en francisation à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la 2<sup>e</sup> année* a été créée par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Cette trousse qui permet aux enseignants « d'explorer diverses facettes de la francisation et, plus largement, de l'apprentissage en français en milieu minoritaire » (p. 121) est disponible depuis 2003. Selon Buors et Lentz, (2004), l'enjeu le plus important de la formation de tout le personnel qui œuvre auprès des élèves dans les écoles francophones en milieu minoritaire est de :

[...] favoriser chez leurs élèves la construction d'une identité francophone. Or, ceux-ci deviendront – ou pourront devenir – francophones, non pas parce qu'on leur aura " vanté les mérites d'un référentiel d'appartenance " <sup>17</sup>, mais parce qu'ils y trouveront un sens, à condition que l'école francophone, pour ce qui la concerne, leur propose pleinement des expériences d'apprentissage où ils pourront se le construire (p. 133).

En revanche, et selon Gérin-Lajoie (2002), le personnel enseignant peut être mal à l'aise lorsqu'on lui parle de la transmission de la culture. Ce malaise pourrait venir du fait que le terme culture ne soit pas bien défini par les cadres administratifs. Par ailleurs, on n'arrive pas à être d'accord sur la culture à transmettre. Gérin-Lajoie (2002) mentionne que certains parlent plutôt de la culture qui est folklorisante et qui ne colle pas à la réalité actuelle de la culture. On fait référence aux traditions et aux coutumes franco-canadiennes. D'autres expliquent que la culture est l'ensemble des expériences que vit un

---

<sup>17</sup> Buors et Lentz (2004) mentionnent que la formule est de Benoit Cazabon, dans une correspondance avec les auteurs, à l'automne 2003.

individu. Je serais d'accord avec cette dernière définition. La culture se bâtit par et à travers les moments et les expériences vécues dans une communauté, dans une langue, en interaction avec l'autre. Pour résumer, il est difficile de savoir de quoi on parle lorsqu'il est question de culture et d'autant plus difficile de savoir quoi transmettre.

Gohier (2006) explique que l'école ne devrait pas « chercher à confronter un noyau dur identitaire » (p. 148). Elle propose que l'enseignante ou l'enseignant contribue « au centre de gravité » qui est « l'équilibre entre le sentiment d'appartenance et la capacité d'association » (p. 148). C'est une pédagogie qui vise à amener les élèves à reconnaître et à connaître sa culture, soi-même et les autres. Elle sert également à les amener à établir des relations et des communications avec les autres. Cette construction identitaire peut être faite dans tous les milieux, même les plus pluriethniques. Une pédagogie plurielle, qui comprend des moyens variés, qui reconnaît les bases culturelles est celle qui devrait se retrouver au sein de cette éducation préoccupée par la construction identitaire dans un milieu pluriethnique.

Nous venons de faire un tour d'horizon de ce que les recherches démontrent par rapport à la formation des maîtres et la construction identitaire. Les paroles de Gérin-Lajoie (2002) résument bien ce qui a été soulevé.

C'est le travail accompli quotidiennement par l'enseignant qui est le guide de la production de la langue et de la culture, puisqu'ils sont transmis à travers les enseignements. Par son travail auprès des élèves, c'est le personnel enseignant qui s'assure que l'institution scolaire respecte son mandat auprès des élèves des écoles francophones (p.143).

Cet énoncé s'applique non seulement aux écoles de langue française en Ontario, mais toutes celles à l'extérieur du Québec. Le personnel enseignant a un travail à faire auprès de ses élèves en ce qui concerne la construction identitaire, mais encore faut-il qu'il soit bien outillé pour le faire.

### **Sommaire**

En conclusion, la question entourant la construction identitaire en milieu francophone minoritaire fait couler beaucoup d'encre depuis une vingtaine d'années. Cependant, le manque de recherches auprès d'étudiants universitaires issus des écoles francophones est criant. Il est essentiel de pouvoir entendre les voix de ces jeunes adultes afin de comprendre leur perspective sur leur cheminement au sein de ces écoles dont le mandat quant à la construction identitaire est explicite. Il est d'autant plus important de comprendre la perspective de ces jeunes adultes en formation des maitres afin de comprendre comment ils voient leur cheminement identitaire jusqu'à présent et comment ils perçoivent leur avenir en tant que futurs enseignantes et enseignants dans les écoles de la minorité chargés de remplir le mandat de la construction identitaire. Les résultats de ma recherche pourront donner des pistes et fournir de la substance pour faire avancer toute la recherche dans le domaine de l'identité culturelle et linguistique.

## Chapitre 3 : Méthodologie

### Introduction

Dans ce chapitre, je reviendrai sur les questions de recherche, je ferai un rappel de mon positionnement basé sur l'approche socioconstructiviste. Je ferai une description de la recherche qualitative et de l'étude de cas, compte tenu du cadre théorique. Je décrirai mon rôle en tant que chercheure, le recrutement des participants et la collecte de données.

### Questions de recherche

Mon étude sera guidée par ces quatre questions de recherche :

1. Comment est-ce que ces étudiants et ces étudiantes issus de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) et inscrits à l'Université de Saint-Boniface (USB) dans le programme de Formation en milieu scolaire (FEMS), à la Faculté d'éducation, se définissent par rapport à leur identité culturelle et linguistique?
2. Comment ces jeunes universitaires finissants des écoles de la DSFM comprennent-ils leur cheminement identitaire et culturel?
3. Selon leur expérience scolaire, croient-ils que la vision et le mandat de la DSFM en tant que « construction identitaire » ont été bien remplis?
4. Quelle est leur perception du cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*, selon la vision et le mandat de la DSFM et selon leur cheminement identitaire, selon le mandat et la vision de la DFM et selon leur propre cheminement identitaire?

## **Méthodologie**

Je me base sur la théorie socioconstructiviste telle qu'elle a été avancée par Lev Vygotsky (1978). Il explique que l'être humain construit ses propres connaissances et que son apprentissage se fait grâce à une réorganisation de son système de pensées et de connaissances. Selon Vygotsky (1978), cette activité qui est intense et très complexe permet l'acquisition de nouveaux savoirs. La théorie précise également le rôle primordial que jouent les interactions sociales dans la construction de ces savoirs. Selon cette théorie, l'apprentissage scolaire devrait se faire dans un contexte qui a du sens pour l'apprenant et ne devrait pas être séparé de l'apprentissage et des connaissances que les élèves développent dans le monde actuel. Il préconise des expériences à l'extérieur de l'école qui soient reliées aux expériences scolaires des élèves.

Toujours selon la théorie socioconstructiviste, on ne peut ignorer l'importance de l'aspect social dans l'apprentissage. Comme ma recherche explorera, entre autres, les éléments sociaux qui influent sur le cheminement identitaire de mes participants, cette théorie convient bien. Comme nous l'avons vu dans le deuxième chapitre de cette étude, plusieurs chercheurs spécialistes en identité linguistique et culturelle, mettent l'accent sur l'importance de la vie familiale, scolaire, communautaire et sociale en ce qui a trait à la construction identitaire en milieu minoritaire (Gérin-Lajoie, 2012; Pilote, 2006; Pilote, 2007a et 2007b; Landry, Deveau et Allard 2008; Lentz, 2009).

## **Recherche qualitative**

J'ai choisi de mener une recherche qualitative (Creswell, 2008), car elle correspond bien aux objectifs de ma recherche. La recherche qualitative est une approche par laquelle le chercheur essaie de comprendre la signification qu'un groupe, ou que des

individus rattachent à une question. La recherche est ancrée dans des questions générales et larges et la collecte de données consiste surtout de mots ou de textes des participants. La recherche qualitative construit une enquête riche et détaillée dans un contexte naturel et familier des participants où le chercheur est souvent coparticipant (Creswell, 2008). Puisque je cherche à comprendre l'expérience et la perspective des participants à ma recherche en ce qui a trait à la construction identitaire, la recherche qualitative est la meilleure approche. Elle me permettra d'aller en profondeur dans le sujet pour chacun de mes participants. Je ne cherche pas à créer des généralisations, mais de bien connaître chacune des perspectives des participants. Par ailleurs, j'ai choisi un échantillon relativement petit, car je ne cherche pas à faire des constats pour une population entière, mais de recueillir de l'information qui pourra nous amener à mieux comprendre le phénomène de l'identité linguistique et culturelle dans le milieu francophone minoritaire au Manitoba (Mongeau, 2008).

### **Étude de cas**

En tant que méthodologie de base, j'ai choisi de faire une étude de cas, car elle me permet de regarder plusieurs facettes de quelques cas particuliers de cheminements identitaires. « L'étude de cas est caractérisée par un souci de rendre compte, selon plusieurs perspectives, de la complexité de la réalité d'une situation particulière qu'on veut mieux comprendre » (Mongeau, p. 85). Dans une étude de cas, il s'agit de faire de la recherche auprès d'un petit nombre de participants, mais les sources d'information utilisées sont multiples et variées (Mongeau, 2008). Le phénomène de la construction identitaire en milieu francophone minoritaire au Manitoba est un contexte unique.

De plus, mon souhait était d'étudier cinq à sept cas pour mon étude, mais trois participantes ont accepté d'y participer. Tel que l'explique Stake (2000), ce petit échantillon me permet d'avoir une meilleure compréhension du phénomène en question. C'est mon intention d'avoir un portrait plus global et plus complet des perspectives des participants. Je ne prétends pas, toutefois, que l'étude de quelques cas me permet de créer des généralisations sur toute la population francophone du Manitoba, ni de croire que les résultats de cette recherche sont représentatifs de tous les étudiants en éducation. L'étude de quelques cas m'a permis d'explorer chacun d'eux et de les analyser un par un, de manière individuelle, avant d'analyser les divers cas en tant que triade (Stake, 2006). J'ai pu, par la suite, examiner ce qui se répète entre les discours des participants et ce qui reste unique à un seul participant. Cela m'a donné une meilleure idée de ce que chacun des cas représente individuellement dans le phénomène de la construction et de l'identité culturelle (Stake, 2000).

### **Critiques de l'étude de cas.**

Certaines inquiétudes règnent auprès d'autres chercheurs lorsqu'il est question d'étude de cas. Parfois, on accuse le chercheur d'avoir manqué de rigueur et ne pas avoir une façon systématique de travailler (Yin, 2009). Parfois même, on dit que certains chercheurs ont des points de vue biaisés qui influent sur les conclusions apportées. Il était donc primordial que je dresse un processus rigoureux de recherche et que je suive le plan de parcours que je m'étais prescrit. J'ai toujours noté et rapporté tous les éléments ou toutes les situations où j'aurais pu avoir eu une influence sur le résultat ou sur les réponses obtenus de la part d'un participant. Malgré ma formation et mes propres suppositions, je suis restée neutre et transparente tout au long de cette recherche.

Une deuxième critique en lien avec les études de cas est qu'elles ne fournissent pas assez de matériel pour pouvoir faire des généralisations scientifiques. « ... *the case study... does not represent a "sample" and in doing a case study, your goal will be to expand and generalize theories and not to enumerate frequencies* » (Yin, 2009, p. 15). Je suis donc très consciente du fait que je ne peux pas énumérer des fréquences de certains phénomènes identitaires pour une population entière. Mon but consiste plutôt à faire ressortir des thèmes et les perceptions variées afin d'élargir le sujet et de proposer d'autres questionnements possibles.

Une troisième critique pourrait ressortir du fait que j'ai eu durant ma période de collecte de données, une certaine proximité évidente avec les participants et avec le contexte dans lequel ils évoluent. Je suis saisie du fait que certains pourraient craindre que cela soit de l'ethnocentrisme vu la petitesse de la communauté francophone au Manitoba et de la proximité de mon travail. Je vais tenter d'éviter cela par ma transparence et par la reconnaissance de mes suppositions. Je cherche à décrire et à analyser le parcours en construction identitaire des participants durant une année universitaire, mais tout en leur demandant de partager leur vécu en lien avec leur parcours identitaire depuis plusieurs années. Tous les participants à ma recherche feront partie du même groupe linguistique et culturel, soit des francophones en milieu minoritaire, au Manitoba.

### **Réponses aux critiques de l'étude de cas**

Il va sans dire que j'ai plusieurs points en commun avec les participants de ma recherche puisque je suis issue de la même communauté linguistique et culturelle. Je suis consciente du fait que les participants pourront reconnaître cela en moi par mon accent et

aussi par le fait que je travaille dans le même milieu universitaire où ils font leurs études en éducation. Il est possible que je connaisse de près ou de loin certains des participants puisque nous faisons partie du même groupe culturel et que la communauté est petite. Cela pourra donc influencer sur la perception qu'ils auront de moi dès le départ et le contraire pourrait également se produire, que ma perception soit influencée par rapport à eux. Toutefois, ce qui sera capital à leur faire savoir, c'est que l'expérience qu'ils auront vécue en cheminement identitaire est unique à chacun d'eux et que je cherche à comprendre leur expérience. J'ai donc choisi de jouer le rôle d'observatrice (Creswell, 2008) et je ne participerai pas au groupe en dépit du fait que j'ai aussi étudié dans les écoles francophones du Manitoba et que j'ai fréquenté la Faculté d'éducation. Les raisons pour lesquelles j'ai décidé d'être observatrice sont que la DSFM n'existait pas lorsque j'ai fait mes études secondaires, donc le mandat tel que nous le connaissons aujourd'hui n'existait pas non plus. Par ailleurs, lorsque j'ai fait mes études en première année à la Faculté d'éducation, le cours dont il est question dans cette étude, *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*, n'existait pas. En outre, je suis enseignante depuis plusieurs années, mais je n'enseigne pas dans le système scolaire francophone ou d'immersion au Manitoba. Pour toutes ces raisons, je ne crois pas faire partie du « *culture sharing group* » (Creswell, 2008, p. 490).

Pour les fins de cette étude, j'ai étudié davantage leurs convictions et leurs valeurs, car je cherche à comprendre comment les participants perçoivent leur parcours identitaire francophone au sein de la communauté minoritaire. Les informations qui ont nourri ma recherche ont été fournies par les participants dans le cadre de mes entrevues avec chacun d'eux et de mes observations en salle de classe dans le cadre du cours

*Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*. J'ai obtenu, par la suite, des données qui ont servi de base à mon interprétation de ce qu'ont exprimé les participants. En d'autres mots, j'ai fait une description du contexte historique, de l'environnement social et culturel, des conditions dans lesquelles les participants évoluent, de la DSFM, de leur parcours scolaire, de l'USB et de la communauté dans laquelle est située l'université. En outre, je décrirai la salle de classe dans laquelle chacun des participants, seul, présente son projet du Bac culturel dans le cadre de ce cours. J'ai observé lors de ces présentations, parce que c'était leur moment d'exprimer en profondeur comment ils s'affichent et comment ils se perçoivent de manière linguistique et culturelle. Comme ils avaient eu plusieurs semaines pour se préparer à cette présentation, il s'est avéré intéressant d'entendre ce qu'ils avaient à dire. Ce contexte est très différent de celui des entrevues semi-dirigées pour lesquelles ils n'avaient pas eu de temps de préparation comme tel et auxquelles il n'y avait aucune note d'attribuée. Par ailleurs, comme je cherche à faire la triangulation des données, définie par Fortin (1996) comme « l'emploi d'une combinaison de méthodes et de perspectives permettant de tirer des conclusions valables à propos d'un même phénomène » (p. 318), une des sources de ma triangulation est la présentation du Bac culturel. Cette présentation m'a permis d'avoir une autre lentille par laquelle comprendre leur cheminement identitaire et culturel.

### **Rôle du chercheur**

Il est essentiel que le chercheur soit conscient de son rôle dans l'étude.

1. J'ai respecté et j'ai honoré les participants et le lieu dans lequel j'ai mené ma recherche.

2. Je comprends que mon interprétation des résultats reste la mienne et l'interprétation que les autres chercheurs feraient des résultats de mon étude pourrait être différente.

3. J'ai une prise de position émique, c'est-à-dire que mes données comprennent de l'information fournie par les participants dans leurs propres mots. En utilisant les mots exacts, les expressions et les explications des participants, j'ai résumé la profondeur de leurs propos. J'ai aussi utilisé des citations des participants pour décrire leur point de vue (McMillan, 2004). Je comprends que j'ai certains avantages puisque je fais partie du groupe culturel et linguistique à l'étude, mais je comprends que cela comporte aussi des désavantages, car je devais m'assurer d'être aussi neutre et aussi transparente que possible.

4. Je suis consciente que mon interprétation n'a pas préséance sur celle que les autres chercheurs, les participants ou les lecteurs pourraient avoir. Je ne donne que mon point de vue et non celui des autres.

## **Méthodes**

J'ai utilisé plusieurs méthodes de cueillette de données, qui ont été validées par la triangulation des données. « *Triangulation is the process of corroborating evidence from different individuals (e.g., a principal and a student), types of data (e.g., documents and interviews) in descriptions and themes of qualitative research* » (Creswell, 2008, p. 266). Elle permet d'assurer que l'étude soit juste puisqu'elle est construite à partir de données de différentes sources, de différents individus ou en employant différents procédés. Ceci permet au chercheur de produire un rapport qui est juste et crédible (Creswell, 2008). J'ai répondu à cette exigence en recueillant différentes sources de données :

1. J'ai mené des entrevues semi-dirigées individuelles avec le participant;
2. J'ai fait des observations lors de la présentation de leur bac culturel dans le cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*;
3. J'ai gardé un carnet de bord dans lequel j'inscrivais mes observations, mes réflexions et tout mon travail de collecte, d'analyse et d'interprétation des données;
4. J'ai fait une entrevue avec les responsables du cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*, afin d'avoir une meilleure idée de la raison d'être de ce cours et en quoi il consiste;
5. J'ai demandé à chacun des participants de prendre sa propre photo des objets-témoins qu'il a choisis pour représenter son parcours identitaire dans le cadre du projet du bac culturel. Je leur ai demandé de me l'envoyer par courriel.

Ces deux dernières sources d'informations ont été utilisées uniquement à titre d'appui à ce que les participants m'ont dévoilé lors des entrevues et de leur présentation orale.

Afin de consolider la crédibilité de cette recherche, j'ai procédé à la méthode nommée « *member-checking* » qui consiste à vérifier auprès des participants à l'étude si les trouvailles du chercheur sont justes (Creswell, 2008, p. 267). J'ai donc procédé à :

1. remettre les transcriptions de mes entrevues à chacun des participants et je leur ai demandé de vérifier si elles étaient justes et si elles reflétaient bien ce qu'ils avaient voulu exprimer;
2. demander aux participants de me faire part de changements ou de commentaires par écrit ou à l'oral. J'aurais alors respecté leur volonté de modifier ou d'enlever certains éléments, mais ils n'en ont proposé aucun.

2. tenir compte des commentaires, des modifications et des suppressions demandées par le participant. Cependant, aucun des participants n'a voulu changer quoi que ce soit.

Pour résumer, les méthodes que j'ai employées pour les fins de cette recherche ont été : deux entrevues semi-dirigées avec chacun des participants, des observations en salle de classe lors de la présentation du bac culturel et des observations et réflexions personnelles de mon carnet de bord. Comme je l'ai aussi mentionné, ils ont pris une photographie des artefacts de leur projet de cours et me l'ont envoyée par courriel, et j'ai fait une entrevue semi-dirigée avec les responsables du cours, à titre d'appui aux propos de ces derniers.

### **Les participants et leur recrutement**

Les participants à cette étude ont tous fréquenté une école francophone de la DSFM durant leurs années du secondaire. Donc, ils ont tous cheminé au sein de la même division scolaire, en situation francophone minoritaire. Ces participants proviennent de familles endogames, ce qui n'était pas un critère de sélection à priori. Par ailleurs, tous les participants sont inscrits en première année à la Faculté d'éducation de l'USB, ainsi ils se retrouvaient tous dans le même environnement postsecondaire et poursuivent tous le même objectif d'enseigner dans une école française ou d'immersion.

L'échantillon est non-aléatoire. Je voulais délibérément choisir les participants pour cette recherche parmi ceux et celles qui ont fréquenté la DSFM au moins durant les quatre dernières années de scolarité, soit de la neuvième à la douzième année. Donc, les participants ont aussi terminé leur dernière année au secondaire dans une école de la DSFM. Pour les fins de cette recherche, les participants pouvaient provenir de n'importe

quelle école de la DSFM, c'est-à-dire que je ne tenais pas compte du milieu de l'école dans le recrutement de mes participants. J'en ai tout de même tenu compte lors de mes entrevues semi-dirigées. De surcroît, les participants pouvaient être des femmes ou des hommes. Il aurait été préférable d'avoir un nombre égal d'hommes et de femmes participants à ma recherche, mais comme il y a plus de femmes que d'hommes inscrits à la Faculté d'éducation, mes trois participantes sont des femmes.

### **L'éthique**

J'ai obtenu une lettre d'autorisation du Doyen de la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface pour faire cette recherche. Avant de procéder au recrutement de mes participants, j'ai obtenu l'approbation du comité d'éthique de l'USB, par la suite, des professeures à la Faculté d'éducation qui sont responsables du cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*. J'ai aussi obtenu l'approbation des responsables du cours de *Méthodologie générale (EDUB 4051)* cours dans lequel je suis allée recruter mes participants. J'ai choisi ce cours puisqu'il est obligatoire pour tous les étudiants en première année à la Faculté d'éducation et puisqu'il est offert durant la session d'automne, soit dès le mois de septembre, contrairement au cours *EDUA 3993* qui est offert à la session d'hiver. Cela m'a permis de m'adresser à tous les étudiants de première année à la Faculté d'éducation. Suite à ces approbations, je suis allée recruter des participants en faisant une présentation dans le cadre de ce cours, *Méthodologie générale (EDUB 4051)*. Durant cette présentation, j'ai expliqué mes objectifs de recherche. J'ai également fait part aux étudiantes et aux étudiants de ce que leur engagement à ce projet impliquerait de leur part. J'ai distribué une lettre (Annexe A) à tous les étudiants et j'ai demandé aux personnes intéressées d'inscrire leur nom et leur

adresse courriel sur une feuille que j'ai laissée au professeur du cours et que j'ai récupérée par la suite. J'ai donc pu faire un suivi auprès des participants potentiels. Suite à la réception des réponses, j'ai vérifié que les trois participants qui avaient indiqué leur intérêt de participer à ma recherche répondaient à mes critères de sélection pour être mes participants. Je me suis assurée de respecter les lignes directrices de l'Université de Saint-Boniface en matière d'éthique. J'ai respecté les participants et les lieux en tout temps. À la fin de la deuxième entrevue, j'ai remis une carte cadeau de 10 \$ à chacune des participantes en guise de remerciement.

Comme le protocole l'exige, j'ai distribué un formulaire de consentement libre et éclairé que j'ai invité chaque participant à signer (Annexe B). J'ai aussi demandé aux responsables du cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)* de signer un formulaire de consentement (Annexe C). Sur ces formulaires, j'y ai mis mes coordonnées afin que les participants puissent y avoir accès. On y trouve aussi les coordonnées de ma directrice de thèse et les coordonnées du comité d'éthique. J'ai créé une adresse courriel utilisée uniquement aux fins de communication avec les participants de ma recherche, afin de maintenir la confidentialité.

Lors de ma présentation en classe pour recruter des participants, et pour bien communiquer l'importance du maintien de la confidentialité, je leur ai expliqué que mon emploi en tant que coordonnatrice du Service de perfectionnement linguistique (SPL) de l'USB n'avait rien à voir avec ma recherche. En tant que coordonnatrice, je participais aux évaluations langagières exigées par la Faculté d'éducation. Dans le cadre de mes fonctions, je donnais les ateliers préparatoires au *Test de maîtrise du français écrit (TMFÉ)* aux étudiants qui faisaient demande d'admission à la Faculté d'éducation. Tous

les étudiants de la Faculté avaient alors déjà fait ma connaissance. Par ailleurs, certains des étudiants qui avaient pu s'intéresser à mon projet auraient pu avoir passé leur *Entrevue visant à évaluer les compétences langagières* avec moi et une autre collègue. Je suis consciente que ce rôle autoritaire en quelque sorte aurait pu jouer dans la perception que les étudiants auraient de moi. Je leur ai expliqué que cette étude était faite dans le cadre de mes études à la maîtrise en éducation et que leur participation ou leur non-participation n'affecterait en aucune manière la relation professionnelle potentielle que nous pourrions entretenir. En outre, j'ai explicité le fait que leur participation ou leur non-participation n'affecterait aucunement leur rendement académique dans ce cours ou dans tout autre cours. Je leur ai garanti la plus grande confidentialité. Je me suis assurée qu'ils comprennent que je ne cherchais aucunement à évaluer leurs compétences langagières, ni à évaluer quoi que ce soit dans le cadre de cette recherche. Je leur ai assuré que leur choix de participer ou non à ma recherche n'aurait aucune influence sur leur note ou leur résultat dans le cours. Par ailleurs, je leur ai expliqué que j'allais m'assurer de ne pas être la personne qui mènerait leur *Entrevue visant à évaluer les compétences langagières à l'oral* à la fin de leur première année à la Faculté d'éducation, pour ceux qui auraient à la refaire. En fin de compte, je n'ai fait aucune évaluation langagière auprès des étudiants de première année à la Faculté d'éducation, car j'ai changé d'emploi avant que les entrevues n'aient lieu. Je leur ai confirmé qu'ils auraient la possibilité de se désister du projet à n'importe quel moment, si tel était leur désir. Je leur ai également expliqué que tout ce que je rédigerais dans ma recherche serait vérifié auprès d'eux et qu'ils auraient l'occasion de changer ou d'enlever des parties si tel était leur désir. Je leur ai laissé la lettre de demande de participants afin qu'ils puissent entrer

en communication avec moi pour me signaler leur intérêt de participer ou pour me poser des questions.

Il va sans dire que mes années de travail dans le milieu francophone comme aide-auxiliaire dans une école primaire de la DSFM, ensuite comme enseignante du français langue seconde aux adultes et comme consultante en langue à la Division de l'éducation permanente de l'Université de Saint-Boniface, ensuite mon travail en tant que coordonnatrice du Service de perfectionnement linguistique de l'USB et maintenant mon poste de professionnelle-enseignante de français à l'USB m'ont permis de développer une compréhension et une empathie envers les participants.

### **La collecte de données**

#### **Premières entrevues semi-dirigées.**

Après avoir obtenu le consentement et la volonté de participer à ma recherche de la part des trois participantes, je leur ai donné des pseudonymes que j'ai inventés, afin d'assurer l'anonymat. J'ai ensuite fixé un temps de rencontre avec chaque participante pour la première entrevue semi-dirigée qui s'est déroulée au courant du mois de septembre 2016 pour deux des participantes, et au mois de janvier 2017 pour la troisième participante (Annexe E). Cette troisième participante (Liane) m'avait fait part de sa charge de travail très lourde à l'automne et préférait me rencontrer au début janvier avant que les cours reprennent. Comme ce qui était le plus important c'était qu'elle fasse l'entrevue avant que le cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)* ne commence, ce n'était pas un problème. J'ai choisi le mois de septembre pour mon premier entretien, car je voulais rencontrer les étudiants au début de leur première année à la Faculté d'éducation et qu'ils répondent à mes questions avant

qu'ils entament leur cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)* qui était offert durant la session d'hiver, soit de janvier à avril. J'ai procédé à leur envoyer par courriel le questionnaire. Je leur ai aussi fait parvenir la définition de la construction identitaire selon l'ACELF. J'ai ajouté le lien sur le site Web de la DSFM dans mon courriel afin qu'ils puissent aller prendre connaissance de son mandat et de sa vision. Ainsi, je me suis assurée que les participants aient toutes les informations nécessaires pour comprendre les questions. J'ai eu une première rencontre avec chacune d'elles et je leur ai expliqué davantage ce que comprenait leur participation à cette étude et je leur ai demandé de signer le formulaire de consentement (Annexe B). Je me suis assurée de leur réitérer le fait que mon travail en tant que coordonnatrice du Service de perfectionnement linguistique (SPL) n'avait rien à voir avec cette recherche et que je me présentais devant eux en tant qu'étudiante à la maîtrise qui s'intéresse au cheminement de la construction identitaire. J'ai mené les premiers entretiens avec les participants afin de reconstituer leur parcours identitaire au sein de la DSFM et dans la transition vers l'université francophone. J'ai insisté sur les valeurs et le mandat qu'ont voulu transmettre les écoles de la DSFM, et les éléments déclencheurs possibles de la construction identitaire francophone des participants. J'ai utilisé les questions d'entrevue de manière assez souple afin de permettre aux participants d'adopter leur propre rythme et de me permettre de suivre par la suite leur discours en fonction de son fil conducteur (voir Annexe D). Je ne voulais pas « induire des catégories identitaires » permettant ainsi aux participantes d'employer leur propre vocabulaire et de définir elles-mêmes les marqueurs ou les catégories identitaires qu'elles choisissent d'emprunter dans leur discours (Pilote et Magnan, 2012, p. 177).

J'ai choisi de faire une entrevue semi-dirigée. Une entrevue me permet de pouvoir leur poser des questions sur leur passé afin qu'elles (ce sont toutes des femmes) réfléchissent à leurs expériences antécédentes. Les entrevues me permettent également de saisir leur façon de s'exprimer, leur choix de mots, en plus de savoir si certains termes reliés à la construction identitaire font partie de leur langage courant. Ainsi, cela m'a permis de mieux saisir quelle ampleur le mandat et la vision de la DSFM ont eue sur leur parcours au sein de ces écoles. Les questions étaient planifiées, mais la participante était libre de s'exprimer sur d'autres aspects du sujet au moment où cela lui convenait. Les mêmes questions étaient posées à toutes les participantes. Les entrevues semi-dirigées m'ont également permis de m'adapter à chaque participante.

J'ai mené les entrevues moi-même dans un endroit choisi par la participante. Elles ont toutes voulu faire l'entrevue dans une salle à l'USB puisqu'elles s'y trouvaient déjà pour leurs cours. Il était primordial que la participante se sente à l'aise et confortable, c'est la raison pour laquelle la participante a choisi le lieu de rencontre. J'ai expliqué à chaque participante que je prendrais quelques notes simples durant l'entrevue au besoin pour me servir de rappel d'éléments que j'aimerais aborder davantage lors de l'entrevue. Je ne voulais pas interrompre lorsque la participante s'exprimait. Chacune des entrevues a duré environ quarante-cinq minutes, après quoi j'ai fait les transcriptions. J'ai encouragé les participantes de revoir les transcriptions de leur entrevue afin qu'elles en valident le contenu. Elles ont toutes approuvé les transcriptions telles qu'elles étaient. Le souci de la confidentialité était toujours tenu en compte. Je n'ai jamais nommé les participantes, nommé les écoles qu'elles ont fréquentées, mentionné leur âge ou divulgué de l'information qui pourrait permettre à d'autres de les identifier. Dans le cadre des

entrevues semi-dirigées, j'ai choisi de poser des questions ouvertes. Plusieurs questions commençaient donc par « comment » et « pourquoi », étant le type de question qui convient le mieux aux études de cas (Yin, 2009). « *"How" and "why" questions are more explanatory and likely to lead to the use of case studies... This is because such questions deal with operational links needing to be traced over time, rather than the mere frequencies or incidence* » (Yin, 2009, p. 9).

Durant le mois d'août 2016, une entrevue semi-dirigée a aussi été menée auprès des deux responsables du cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)* (Annexe D). La durée de l'entrevue était d'environ vingt à trente minutes et, comme pour les participantes, les responsables du cours pouvaient relire la transcription de leur entrevue et me proposer des changements. Aucun changement n'a été proposé par ces deux professeures.

### **Observations et prise de notes lors de la présentation du Bac culturel.**

J'ai obtenu l'approbation du Doyen de la Faculté d'éducation et des responsables du cours ainsi que le consentement de tous les étudiants et les étudiantes afin d'assister à la présentation du *Bac culturel* en salle de classe, durant le cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*. Selon le document de la professeure du cours, le travail consistait à créer un bac culturel du cheminement identitaire francophone de l'étudiant. Il s'agit :

d'un bac constitué d'artéfacts ou d'objets symboliques qui démontrent le cheminement de votre identité francophone; un travail écrit dont le but est d'expliquer la signification des objets (souvenirs ou expériences) par rapport à votre cheminement identitaire; décrire vos projections pour l'avenir, c'est-à-dire, ce que vous vous

engagez à faire pour continuer à cheminer. (USB, Cours EDUA 3993, 2015, Annexe G).

Les étudiants devaient également « situer chaque artéfact selon le continuum » (USB, Cours EDUA 3993, 2015, Annexe G). J'ai demandé à tous les étudiants de ce cours l'approbation de faire de l'observation lors de leur présentation. J'ai demandé à tous les étudiants de signer le formulaire de consentement (Annexe H). Je voulais être présente pour toutes les présentations afin de garder l'anonymat des participantes à cette étude. Lors de mes observations, je me suis assise derrière la classe et je prenais des notes. J'ai pris des notes lors de toutes les présentations, encore une fois, afin de ne pas divulguer quels étaient les participants à mon étude. Cependant, je n'ai aucunement utilisé les notes prises lors des présentations des étudiants qui ne participaient pas à ma recherche lors de mon analyse. L'observation participante dont il est question pour cette partie du recueil de données fait partie de mon carnet de bord. Je ne suis pas intervenue lors des présentations, mais les notes que j'ai prises font partie de mon carnet de bord. Ces notes font la description de l'atmosphère en salle de classe et la description de l'attitude de mes participants qui présentent (nervosité, timidité, etc.). Si je pensais à une question que je voulais poser lors de mon entrevue semi-dirigée avec le participant, je la notais dans mon carnet de bord. J'ai expliqué tout ceci aux étudiants et aux étudiantes avant de leur demander de signer le formulaire de consentement.

### **Prise de photographie en lien avec la présentation du Bac culturel.**

J'ai demandé à chaque participante de prendre une photo de la représentation visuelle qu'elle a donnée de son parcours en construction identitaire afin d'être en mesure de mieux décrire le travail produit par la participante, et à titre d'appui visuel pour le

lecteur (Banks, 2007). Les participantes m'ont fait parvenir leur photo par courriel. J'aurais aimé inclure quelques-unes de ces photos en annexe, à titre d'information, mais dans le but de protéger la confidentialité et l'anonymat de mes participantes, j'ai cru bon de ne pas les inclure. Toutes les photos contenaient un ou plusieurs éléments qui auraient possiblement permis d'identifier les participantes.

### **Deuxièmes entrevues semi-dirigées.**

J'ai fait une deuxième série d'entrevues avec les trois participantes au courant du mois de mars et du mois d'avril 2017, soit à la fin de leur première année à la Faculté d'éducation et à la fin du cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)* (Annexe F). Cette entrevue sera semi-dirigée, ressemblait à la première, mais les questions étaient ajustées pour tenir compte de mes réflexions tout au long du processus, de mes observations lors des présentations du bac culturel et de la photo des objets symboliques présentés par les participantes. Elle comprenait certaines questions qui ont été posées lors de la première entrevue, mais la plupart étaient de nouvelles questions basées sur l'apport du Bac culturel et du cours EDUA 3993 sur leur parcours identitaire et sur leurs perspectives d'avenir en tant que futures enseignantes. J'ai fait parvenir les questions de l'entrevue aux participantes par courriel avant l'entrevue.

### **Carnet de bord.**

J'ai également tenu un carnet de bord dans lequel j'ai inscrit mes pensées, mes réactions et mon processus de réflexion et d'analyse tout au long du projet. J'y ai aussi inscrit ce que je pouvais observer lors des entrevues avec les participantes afin de mieux saisir, par exemple, s'il y avait de la nervosité, de l'anxiété de la part de ces dernières.

Ceci m'a permis d'avoir une introspection sur leur état d'esprit au moment même de l'entrevue, ce qui a pu aider à expliquer certains comportements ou certains types de réponses. Je suis consciente que ces émotions pouvaient être causées par le fait que j'étais coordonnatrice du Service de perfectionnement linguistique de l'USB. Mon journal de bord servait également à prendre des notes lors des présentations du *Bac culturel* dans le cadre du cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*. C'est aussi mon outil de transparence, qui sert à guider le lecteur dans mon cheminement comme chercheure et m'a aidée à développer mes réflexions tout au long de l'exploration et de l'analyse. Seulement les éléments pertinents à mon analyse ont été utilisés.

En résumé, la collecte de données qui ont été analysées est composée de deux entrevues semi-dirigées avec chacune des trois participantes, des observations lors des présentations du Bac culturel, et les notes de mon carnet de bord. L'entrevue semi-dirigée avec les responsables du cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*, et les photographies prises de leur représentation visuelle de leur parcours en construction identitaire dans le cadre de ce cours ont servi de mise en contexte et ne font pas partie de l'analyse.

### **L'analyse et l'interprétation des données**

J'ai procédé à l'analyse de mes données selon ce que Saldana (2011) appelle « *In Vivo Coding* » (p. 99). Ceci est une méthode de codage où l'on crée des codes selon les paroles des participants. (Creswell, 2015, p.243). Ce système de codage, que j'ai fait à la main, permet d'avoir recours aux catégories de langage utilisées par les participants. Les mots ou les bouts de phrases choisis pour le codage sont ceux qui apparaissent comme

étant les plus significatifs ou qui résument le mieux les propos de ces dernières. Lorsqu'un code « *In Vivo* » est utilisé, il est mis entre guillemets, justement, pour indiquer qu'il a été retiré des paroles mêmes de la participante. Les codes ont été extraits des transcriptions des entrevues et listés afin de les préparer pour l'analyse (Saldana, 2011, p. 100). Je suis revenue aux transcriptions pour m'assurer d'y être fidèle et j'ai vérifié mon carnet de bord.

### **La méthode de codage indépendant.**

Un moyen par lequel j'ai assuré la fidélité de mes transcriptions, c'est d'utiliser une méthode de validation indépendante des codes ou comme nommée par Gordon (1992), la méthode du codeur indépendant « independent coder ». Le codeur indépendant analyse des échantillons de codage développés des transcriptions. La fiabilité et la qualité du codage sont mesurées par le consensus entre les résultats du chercheur et l'évaluation du codeur indépendant. Pour procéder à cette méthode, Gordon (1992) explique que deux personnes qualifiées codent une partie de la même transcription de manière indépendante, sans se consulter et sans discuter de la manière dont elles font le codage durant le processus. La fiabilité du codage est donc mise à l'épreuve. J'ai alors demandé à une doctorante qui a accepté de faire un codage indépendant de mes transcriptions. Je lui ai fait parvenir un document qui contenait dix extraits de mes transcriptions ainsi que la question qui accompagnait les extraits. (Annexe I). Ces extraits ont été choisis parce que, selon moi, ils permettaient à l'autre codeur de voir une variété de différents thèmes. Je lui ai aussi fait parvenir une description de mes thèmes et des sous-thèmes ainsi que les définitions importantes à la compréhension de ces derniers. Par ailleurs, je lui ai fourni mes questions de recherche et une description générale de celle-ci. Une semaine plus

tard, j'ai reçu les résultats de son codage. La prochaine étape consistait à faire des comparaisons systématiques entre les deux codages indépendants afin de déterminer le nombre de ressemblances et de dissemblances entre les deux. Lors de ce processus, j'ai remarqué que 86,2 % de nos deux codages coïncidaient parfaitement. Le 13,8 % qui ne coïncidait pas avait surtout à voir avec deux thèmes qui s'entrecroisaient et dont les extraits pouvaient faire partie des deux thèmes : socialisation dans la communauté et l'environnement et socialisation dans le milieu social de la participante. Le codeur indépendant et moi avons donc passé une heure au téléphone afin de discuter des résultats. J'ai pu lui expliquer les incongruités entre nos deux codages et avoir son point de vue. Suite à nos discussions, nous avons convenu que les deux codages pouvaient être corrects selon la personne qui interprète les résultats puisque le milieu social du participant englobe aussi la socialisation dans son environnement et sa communauté. À la fin du processus, nous pouvons affirmer que selon les résultats de l'intercodage, nous avons été d'accord à environ 99 %. Cette partie a été faite de manière qualitative, c'est-à-dire qu'il y a eu des discussions entourant les codages afin d'améliorer la fiabilité des codages par la suite. Durant le processus, certaines réponses à l'entrevue pour lesquelles je n'ai pas cherché à en savoir plus longuement et qui me semblaient claires, se sont parfois avérées incomplètes et imprécises, voire même sans importance. Tout ce processus de codage indépendant m'a permis d'assurer une plus grande fiabilité dans le codage des données.

J'ai donc créé des catégories qui étaient nécessairement basées sur mes interprétations. Un autre chercheur pourrait regrouper les codes d'une manière totalement différente de la mienne. Saldana (2011) recommande un regroupement de deux à quatre

catégories. J'ai aussi utilisé mon carnet de bord dans lequel j'ai noté mes réflexions par rapport aux commentaires émis par les participants, les liens que j'ai faits entre certaines idées évoquées par les participants, des défis rencontrés lors de la recherche, des dilemmes éthiques ou personnels reliés à la recherche et le choix de mes codes (Saldana, 2011). Voici alors les étapes que j'ai entreprises pour le codage :

1. J'ai créé des catégories basées sur mes questions. Ces grandes catégories étaient : la famille, le milieu scolaire, le milieu social, les médias sociaux et la communauté.

2. Je me suis complètement immergée dans mes données et j'ai lu et relu mes transcriptions de manière itérative. J'ai lu et relu mon carnet de bord, et j'ai consulté plusieurs fois les photos des artefacts des bac culturels. Basé sur ces catégories et selon toutes mes sources de données, j'ai vu surgir un grand thème, celui de l'identité.

3. En relisant les transcriptions, j'ai pu déduire que mes grandes catégories du début étaient plutôt des sous-thèmes pour le seul grand thème : l'identité.

L'interprétation des résultats m'a permis de tirer des conclusions et de faire des inférences au sujet de ce que j'ai appris lors de ma recherche. Cette partie est subjective, car en reliant les descriptions et les thèmes au plus grand portrait de ce que j'ai appris, j'ai reflété à la fois mes évaluations personnelles et les faits qui ont été exposés dans la littérature, me permettant ainsi de poser de nouvelles questions basées sur les données que j'ai recueillies.

## **Les limites de cette recherche**

Je ne cherche pas à dresser un portrait général du parcours identitaire de jeunes francophones en milieu minoritaire poursuivant leurs études en éducation. Puisque j'ai recruté des participants volontaires et qui connaissaient le sujet de la recherche, soit la construction identitaire en milieu minoritaire de jeunes issus de la DSFM qui poursuivent leur formation des maîtres, il est évident que ces participants ont tous déjà une certaine identité francophone distincte. Cela n'est pas représentatif de tous les étudiants qui sont en première année à la Faculté d'éducation de l'USB, car certains proviennent des écoles d'immersion et de familles endogames anglophones. D'autres proviennent de pays étrangers et ont fait leurs études dans une autre langue que l'anglais ou le français.

## **Sommaire**

Lors de ce troisième chapitre, j'ai réitéré mes questions de recherche et j'ai identifié la nature qualitative de ma recherche, le cadre théorique et la méthodologie de l'étude de cas qui guident ma recherche. La collecte de données a été menée entre le début septembre 2016 et la fin avril 2017 et mes sources de données comprennent des entretiens, mon carnet de notes, la documentation du cours, mes observations lors des présentations orales et des photographies de la représentation visuelle du parcours identitaire des participants pour ce projet de Bac culturel. J'ai employé l'analyse de codes « *In Vivo* » (Saldana, 2011, p. 99) pour la codification des données et ensuite, j'ai vérifié le contenu de mes transcriptions ainsi que mes codages préliminaires par le « *member checking* ».

En même temps, j'ai essayé d'être vigilante et de respecter mes participants en étant consciente de mes présuppositions afin d'esquisser un portrait riche et détaillé des

perceptions et des expériences des étudiants franco-manitobains de première année à la  
Faculté d'éducation de l'USB.

## Chapitre 4 : Les résultats et la discussion

### Introduction

Cette étude de cas qualitative (Yin, 2014) décrit et interprète le parcours identitaire de trois étudiantes finissantes de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) inscrites au programme de baccalauréat à la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface (USB), dans le programme de Formation en milieu scolaire (FEMS). Ainsi, cette étude examine comment ces trois participantes se définissent sur le plan linguistique et culturel et comment elles perçoivent leur cheminement identitaire au sein de la DSFM et au sein de l'USB. La perception de ces participantes, enseignantes en formation, quant à leur rôle d'éveiller en leurs élèves leur identité francophone consiste aussi en un élément important de cette recherche.

La problématique de cette étude s'inscrit dans les réalités de la communauté minoritaire francophone au Manitoba. Comme plusieurs chercheurs (Allard, Landry, Deveau 2005; Gérin-Lajoie, 2001; Lafontant, 2002; Landry, Allard, Deveau, 2007 et 2013, Pilote, 2006) l'ont démontré par leurs recherches, le milieu éducatif contribue à assurer la pérennité de cette communauté. En ce qui concerne cette étude, il est alors question de la DSFM et de l'USB. Les écoles de la communauté minoritaire francophone ont besoin d'enseignants aptes et prêts à être des modèles à la fois langagiers et culturels pour les élèves qui les fréquentent. Les éléments clés de la problématique sont les suivants : la survivance de la francophonie manitobaine, la pénurie d'enseignants et d'enseignantes francophones ou ayant une expertise en français et la formation des futurs enseignants et enseignantes en matière de construction identitaire.

Les résultats de cette recherche proviennent directement de mes quatre questions clés :

1. Comment ces étudiants et les étudiantes issus de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) et inscrits à l'Université de Saint-Boniface (USB) dans le programme de Formation en milieu scolaire (FEMS), à la Faculté d'éducation, se définissent-ils par rapport à leur identité culturelle et linguistique?

2. Comment ces jeunes universitaires finissants des écoles de la DSFM comprennent-ils leur cheminement identitaire et culturel?

3. Selon leur expérience scolaire, croient-ils que la vision et le mandat de la DSFM en tant que « construction identitaire » ont été bien remplis?

4. Quelle est leur perception du cours de première année du baccalauréat en éducation : *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*, selon la vision et le mandat de la DSFM et selon leur propre cheminement identitaire?

À travers ces quatre grandes questions, je voulais entendre, comprendre et valoriser les voix des participantes sur leur perception de leur cheminement identitaire. Je cherchais à mieux comprendre comment ces futures enseignantes ont vécu et continuent à vivre leur propre cheminement identitaire et comment elles perçoivent leur rôle dans le cheminement identitaire de leurs futurs élèves.

Dans la première section de ce chapitre : Résultats, je présente les grandes lignes des résultats des entrevues des trois participantes et je dresse un profil de chacune d'elles afin d'exposer le contexte dans lequel elles ont évolué. Dans la deuxième section : Discussion, je présente quelques définitions des participantes sur le sujet de l'identité. En outre, la façon dont les participantes se définissent est décrite. J'ai inclus ces deux

composantes à mes résultats afin que le lecteur puisse mieux saisir le point de vue de chacune des participantes en lien avec la question de la construction identitaire. Je décris également leur compréhension du mandat et de la vision de la DSFM pour ces mêmes raisons. Par la suite, j'offre une discussion élaborée de mes interprétations du thème principal de l'identité, de ses deux composantes principales, la langue et la culture et des quatre sous-thèmes révélés. Pour faire l'analyse des résultats à la lueur du thème et des sous-thèmes par le biais de la langue et de la culture, je reviens à ma recension des écrits. Je tisse des liens entre les thèmes, entre ce que les participantes ont évoqué et ce qui a été écrit dans des recherches antérieures. Je puise dans mon carnet de bord des pensées, des idées, des questions, des réflexions que j'ai notées au fil de la collecte de données et de l'analyse de celles-ci. Dans la troisième section de ce chapitre : Liens avec la recension, je fais un bref récapitulatif des liens entre mes résultats et la recension des écrits. Je termine ce chapitre par un sommaire de mes résultats et de mes discussions.

## **Résultats**

### **Résultats généraux.**

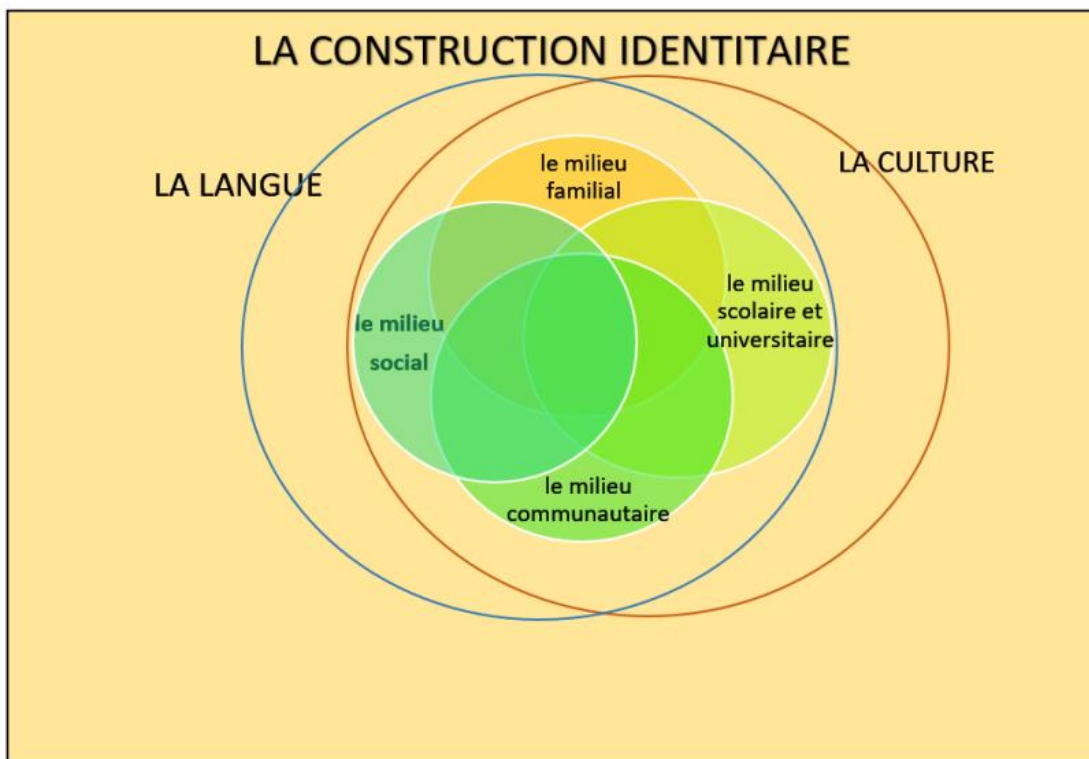
Mes données proviennent de quatre sources : des documents publics (syllabus, sites) de mon carnet de bord, aussi bien que de deux entrevues avec mes trois participantes et des observations en salle de classe lors de la présentation du projet du bac culturel dans le cadre du cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*. Les résultats se répartissent en un thème principal et quatre sous-thèmes entrecroisés par les deux leitmotifs, soit la langue et la culture.

Thème principal : La construction identitaire par le biais de la langue et de la culture

## Sous-thèmes

1. L'influence du milieu familial
2. L'influence du milieu scolaire et universitaire
3. L'influence du milieu social
4. L'influence de l'environnement et de la communauté

Le diagramme suivant démontre les thèmes qui sont ressortis de mon interprétation des données et comment ils s'entrecroisent.



**Figure 3.** La construction identitaire, créée par Sylvie Robert, le 14 octobre 2017

Dans ce diagramme, l'étendue de l'espace est occupée par le grand thème qui est la construction identitaire. À l'intérieur de cet espace se trouvent deux grands cercles qui se chevauchent, représentant les deux composantes essentielles de la construction identitaire : la langue et la culture. Dans l'espace commun entre la langue et la culture,

quatre plus petits cercles s'entrecroisent. Ce sont chacun des sous-thèmes : l'influence du milieu familial, l'influence du milieu scolaire et universitaire, l'influence du milieu social et l'influence de l'environnement et de la communauté. Ce diagramme représente donc que les quatre sous-thèmes, l'influence des milieux, baignent dans un contexte langagier et dans un contexte culturel. Il est impossible de dissocier les quatre milieux d'influences les uns des autres, car ils sont toujours en interaction dans la construction de l'identité. Au centre de tout, il y a l'identité de la participante qui est influencée par les quatre milieux. Les expériences et les contacts qu'elle vit au quotidien façonnent son cheminement identitaire selon sa propre perspective. Les parcours identitaires sont toujours identiques.

### **Les participantes.**

Dans un premier temps, j'ai donné des pseudonymes à mes participantes afin d'assurer leur anonymat. Je vous présente alors Rachelle, Sévrine et Lianne. Comme un de mes critères de sélection des participants à cette recherche est qu'ils aient fait leur scolarité au sein d'une école de la DSFM, les trois ont fait toutes leurs études primaires, élémentaires et secondaires au sein d'une école de la DSFM. Elles commençaient leur première année à la Faculté d'éducation à l'USB au moment où cette recherche a commencé. Par ailleurs, les trois participantes ont aussi fait leur parcours scolaire dans des écoles rurales. À des fins de confidentialité, j'ai assigné des pseudonymes à ces écoles et aux communautés dans lesquelles elles ont évolué.

### ***Rachelle.***

Rachelle a passé toutes ses années scolaires dans un milieu rural. Jusqu'à l'âge de dix ans, elle habitait une ferme avec ses parents francophones et ses trois frères et sœurs

près du village de Lac-Manitoba. À l'âge de dix ans, ses parents se sont séparés et sa mère est déménagée au village. Rachelle passait donc une journée chez son père et une journée chez sa mère. Elle explique que son milieu familial jusqu'à l'âge de dix ans se passait surtout en français, et ensuite : « J'dirais<sup>18</sup> avec ma mère moins, comme pas... la majorité du temps en français, mais moins... avec mon père toujours en français. » (1<sup>19</sup>, 28- 30)<sup>20</sup> Elle a fréquenté l'école Maria-Chaput de la DSFM de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année et ensuite l'école Georges-Forest de la DSFM de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année dans le village de Lac-Manitoba. Rachelle évoque : « J'ai toujours aimé l'école, j'ai toujours aimé aller à l'école... » (1, 11). Elle dit, qu'en général, son expérience scolaire « ... était quelque chose de positif. » (1, 10) Aujourd'hui, Rachelle habite à Winnipeg, seule, mais toute sa famille habite toujours à la campagne, dans le même village ou à la ferme non loin du village.

Lors de la première entrevue, Rachelle était une étudiante à la Faculté d'éducation à l'USB depuis un mois. Elle entamait ses deux années du Baccalauréat en éducation dans le programme Formation en milieu scolaire (FEMS). Rachelle a fait une année d'études à l'Université du Manitoba après avoir obtenu son diplôme du secondaire. Elle a ensuite décidé de prendre deux années de congé d'études pour voyager et travailler : « J'ai toujours pensé que j'allais être enseignante, mais j'sais pas pourquoi, après ma première année à l'Université du Manitoba, j'ai commencé à me douter. » (1, 194-196)

---

<sup>18</sup> J'ai choisi de garder les paroles « in vivo » des participantes et de ne pas les modifier afin que le lecteur puisse mieux saisir qui elles sont et comment elles s'expriment.

[https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/12547\\_Chapter9.pdf](https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/12547_Chapter9.pdf)

<sup>19</sup> L'entrevue 1 s'est déroulée au début de la première année à la faculté d'Éducation, en septembre 2016 pour Rachelle et Sévrine et en janvier 2017 pour Lianne. Les entrevues ont été menées avant leur participation au cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*.

<sup>20</sup> Les lignes proviennent de mes transcriptions d'entrevues. Ainsi, (1, 28-30) représente : Entrevue 1, lignes 28 à 30).

C'est lors de ces voyages et grâce au travail qu'elle faisait auprès d'enfants qu'elle a décidé de retourner aux études dans sa province natale du Manitoba, mais en français : « ... ça a juste cliqué. Y'avait juste quelque chose qui est comme oui, j'veux retourner au Manitoba, j'veux étudier en français, pis j'veux avoir une éducation. » (1,198-200) Elle a exprimé que son amour pour les enfants est la raison principale pour laquelle elle veut être enseignante. Son choix d'enseigner en français a été motivé par les raisons suivantes : pour avoir plus de possibilités d'emplois, pour garder son identité et pour contribuer à sa communauté francophone. Elle s'est alors inscrite à l'USB pour faire son premier baccalauréat. L'année suivant sa diplomation, elle a été admise à la Faculté d'éducation de l'USB.

### *Sévrine.*

Sévrine a passé la plupart de sa jeunesse avec sa famille : parents francophones et frères et sœurs, dans le village rural de Rivière-Seine. De la maternelle à la 8<sup>e</sup> année, elle a fréquenté l'école Roger-Léveillé de la DSFM. Par la suite, toute la famille a déménagé dans le village Rivière-Assiniboine où elle a fréquenté, de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, l'école Daniel-Lavoie de la DSFM. Elle évoque une expérience mitigée en tant que parcours scolaire, en raison de défis au niveau social : « ... [c']était un peu difficile, avec les filles, des groupes de filles marchaient pas trop bien, dans l'élémentaire. » (1, 3-4) Elle dit que cela aurait commencé en troisième année et que cela se serait poursuivi jusqu'en huitième année. Dans son milieu familial : « On se parle français tout le temps, mais on a aussi l'anglais qui vient en jeu, mais français c'est notre langue qu'on utilise. » (1, 32-33) Sévrine habite toujours avec sa famille.

Après le secondaire, Sévrine a fait son baccalauréat ès arts à l'USB. Elle a choisi d'étudier à l'USB : « ... principalement parce que c'est complètement qu'est-ce que je suis à l'aise avec, c'est le français. » (1, 381-382) Selon elle, elle n'avait pas autant d'aptitudes à rédiger en anglais qu'en français et elle croyait alors qu'elle « [avait] plus les compétences à réussir dans un milieu français. » (1, 382-384) Elle a ensuite été admise à la Faculté d'éducation de l'USB dans le programme Formation en milieu scolaire (FEMS). Elle a choisi de faire son Baccalauréat en éducation à l'USB parce qu'elle veut enseigner en français : «... c'est une grande partie de qui je suis, de mes valeurs, de ma culture. » (1, 393-394)

### *Lianne.*

Lianne a grandi dans le village Lac-Winnipeg. Elle a fréquenté la même école de la DSFM, l'école Pauline-Boutal, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. Elle a évolué dans un milieu familial avec ses frères et sœurs et ses deux parents francophones. Tout s'est toujours déroulé en français même si ses parents se sont séparés alors qu'elle était en 10<sup>e</sup> année : « C'était entièrement un milieu francophone. » (1, 13) « Ils [les parents] ont fait des efforts incroyables pour que tout soit en français... » (1, 243) Quant à son expérience scolaire, elle la décrit de manière plutôt positive. Cependant, elle exprime des défis au niveau social, à l'élémentaire. Elle dit qu'il y avait « ... une division entre ceux qui avaient des parents anglophones pis ceux qui avaient des parents francophones. » (1, 265-267)

Après le secondaire, Lianne a fait son premier Baccalauréat à l'USB, et elle évoque comment c'était un choix personnel : « ... c'tait mon choix de venir à une université francophone. J'ai décidé que ça c'était important pour moi. » (1, 332-334).

Durant sa première année universitaire, elle a suivi un cours à distance à l'Université du Manitoba et le cours était donné en anglais, c'était plus difficile pour elle : « ... les liens se faisaient pas du tout aussi rapidement. C'était juste bizarre d'écrire pour un prof en anglais. » (1, 476-477) Après son premier baccalauréat, elle a tout de suite été admise à la Faculté d'éducation de l'USB dans le programme FEMS. Elle s'est inscrite à l'USB pour compléter son baccalauréat en éducation parce qu'elle voulait enseigner en français : « ... c'est peut-être parce que c'est ce que j'ai vécu comme enfant. » (1, 483)

**Tableau 1**

*Tableau récapitulatif des participantes*

	<b>Rachelle</b>	<b>Sévrine</b>	<b>Lianne</b>
<b>Milieu familial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- parents francophones séparés lorsqu'elle avait douze ans</li> <li>- chez papa, elle parle le français et chez maman elle parle un mélange de français et d'anglais</li> <li>- famille de quatre enfants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- parents francophones</li> <li>- le français est la seule langue parlée à la maison</li> <li>- famille de quatre enfants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- parents francophones séparés lorsqu'elle était en 10<sup>e</sup> année</li> <li>- elle habite avec maman, mais les deux milieux familiaux se déroulent en français</li> <li>- famille de quatre enfants</li> </ul>
<b>Milieu scolaire et universitaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- maternelle à la 6<sup>e</sup> année à l'école de la DSFM : l'école Maria-Chaput</li> <li>- 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année à l'école de la DSFM : l'école Georges-Forest dans le village Lac-Manitoba</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- maternelle à la 8<sup>e</sup> année à l'école de la DSFM : l'école Roger-Léveillé dans le village Rivière-Seine.</li> <li>- 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année à l'école de la DSFM : l'école Daniel-Lavoie dans le village de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- maternelle à la 12<sup>e</sup> année à la même école de la DSFM : l'école Pauline-Boutal dans le village Lac-Winnipeg</li> <li>- après le secondaire, a fait son Bac ès Arts à l'USB. Durant sa première année, a suivi un cours à</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- après le secondaire, a fait une année d'études à l'Université du Manitoba</li> <li>- a passé deux années à voyager et à travailler</li> <li>- s'est inscrite à l'USB pour faire son premier baccalauréat</li> <li>- s'est inscrite à la Faculté d'éducation après son bac.</li> </ul>	<p>Rivière-Assiniboine</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- après le secondaire, a fait son Bac ès Arts à l'USB.</li> <li>- s'est inscrite à la Faculté d'éducation après son bac</li> </ul>	<p>distance à l'Université du Manitoba.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- s'est inscrite à la Faculté d'éducation après son bac</li> </ul>
<b>Communautés dans lesquelles elle a évolué</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a passé toute sa jeunesse soit dans le village Lac-Manitoba ou à la ferme tout près du village.</li> <li>- a pris un an pour voyager</li> <li>- habite à Winnipeg maintenant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a habité dans le village Rivière-Seine jusqu'en 8<sup>e</sup> année et ensuite dans le village Rivière-Assiniboine</li> <li>- habite toujours dans ce village</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a passé toute sa jeunesse dans le village Lac-Winnipeg</li> </ul>

### **Discussion et interprétation**

Dans cette partie Discussion du chapitre se trouvent les définitions de la construction identitaire, de l'identité francophone et de l'identité bilingue telles qu'elles ont été fournies par les participantes. Par la suite, j'ai inclus comment les participantes se définissent elles-mêmes. Toutes ces définitions nous permettent de mieux saisir qui sont

ces participantes et comment elles se voient et de résumer leurs pensées quant au mandat et à la vision de la DSFM. Ceci nous donne un aperçu des connaissances qu'elles ont au début de leur parcours à la Faculté d'éducation. Ensuite, une interprétation détaillée du thème principal, des leitmotivs et des sous-thèmes est présentée.

### **Quelques définitions selon les participantes.**

Nous avons vu à quelques reprises dans cette recherche, des définitions de la construction identitaire et de différents types d'identités. Je crois qu'à ce point-ci, il est très pertinent et intéressant d'explorer les définitions que les participantes donnent de ces divers concepts. Cela nous permet de mieux entrer dans leur univers et de mieux comprendre les participantes et leurs perceptions. Nous verrons donc leur définition : 1) de la construction identitaire, 2) de l'identité francophone et 3) de l'identité bilingue.

#### ***1. La définition de la construction identitaire selon les participantes.***

Les participantes ont donné ces définitions lors de la première entrevue, soit avant le cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)* qui a eu lieu durant le deuxième trimestre de leur première année universitaire au sein de la Faculté d'éducation de l'USB. Pour Sévrine, la construction identitaire : « c'est qu'est-ce que je m'identifie à (sic) et qu'est-ce qui m'aide à me présenter à la personne. » (1, lignes 75-76). Elle évoque le rapport entre soi-même et la façon dont on veut que les autres nous voient ou nous perçoivent. L'identité nous permet de se présenter aux autres afin qu'ils sachent de quel milieu nous provenons. Nous voyons, dans cette définition, un lien avec le terme « va-et-vient » employé par Gérin-Lajoie (2001) pour décrire les diverses façons

dont les jeunes s'identifient selon le contexte. Lianne définit ainsi la construction identitaire :

... c'est le fait de créer un lien avec l'identité puis de, comme de le renforcer... parce qu'il faut qu'il y ait comme le lien d'appartenance à l'identité puis là j' pense que le fait de le construire c'est peut-être pas nécessairement de le construire, mais c'est juste de continuer de rajouter là-dessus, pour renforcer le sentiment d'appartenance. (1, 556-562)

Pour elle, l'identité est déjà construite et il s'agit de continuer à y rajouter des éléments. Ce qui est intéressant, c'est son emploi du terme sentiment d'appartenance. Elle a employé ce terme sans que je ne le mentionne dans l'entrevue. Lianne a donc une connaissance antérieure de ce que c'est et comment celui-ci peut contribuer à la construction identitaire francophone en milieu minoritaire. Elle dit que l'identité, c'est « n'importe quoi qu'une personne se définit comme étant. C'pas mal juste ça. » (1, 34 et 35) Lianne était très claire dans la façon de s'exprimer et elle est restée fidèle à cette vision que seule la personne elle-même peut avoir le droit de s'identifier comme elle le veut et ce n'est pas aux autres de dire à quelqu'un qui elle est et quelle est son identité. Cette façon de penser de Lianne rejoint ce que Pilote (2006) avait stipulé : qu'une personne ne peut pas attribuer une identité à une autre personne.

Par exemple, l'identité linguistique donc francophone, anglophone, euh ou l'identité je sais pas si ça se dit comme ethnique... ou... j' pense qu'il y a différentes classes d'identités, mais j' pense pas que tout le monde adhère nécessairement à chaque. J' pense que tu peux choisir quel différent type d'identité tu veux qui appartienne à ton identité. (Lianne, 1, 38-42)

Sévrine explique l'identité comme suit : « ... c'est la manière qu'une personne se présente. ... je crois que c'est vraiment la culture et la langue qui rentre en jeu comme ton identité. La première chose que tu vraiment vois, comme tu t'identifies. » (1, 44-47) Sévrine abonde dans le même sens que Lianne, mais rajoute la notion de culture dans sa définition de l'identité. En revanche, Rachelle inclut une dimension à sa définition de l'identité lorsqu'elle évoque l'importance des valeurs : « J pense que identité pour moi c'est qui tu es comme personne, tes valeurs, tes langues, eum, ta culture. » (1, 45-46) Ce qui est très intéressant dans cette définition de Rachelle, c'est qu'elle parle de langues au pluriel. Rachelle valorise la connaissance de plusieurs langues et les richesses que celles-ci peuvent apporter à un individu.

## ***2. La définition de l'identité francophone selon les participantes.***

Lors de la première entrevue, j'ai demandé à chaque participante si elle pensait qu'il existait une identité francophone. Les réponses obtenues sont puissantes et reflètent les propos récents qui ont eu lieu et qui ont toujours lieu dans la communauté francophone minoritaire au Manitoba en ce qui a trait aux termes que nous employons pour identifier et catégoriser des personnes. Cette question est d'actualité dans la communauté. Nous pouvons déjà lire, en avril 2015, dans le journal hebdomadaire francophone de la communauté, *La Liberté*, un article qui traite de cette question. Les gens de la communauté tentent de définir et de redéfinir ce que c'est qu'un francophone.<sup>21</sup> Rachelle nous partage ceci : « J pense qu'il y a une identité

---

<sup>21</sup> <https://www.la-liberte.ca/2015/04/01/francophone-veut-dire-plus-que-francophone/>

francophone... pour moi, l'identité c'est la culture et la langue, alors pour moi je dirais que j'ai une identité francophone. » (1, 49-50) Elle se dit francophone parce qu'elle parle le français et parce qu'elle vit la culture francophone. Le lien indissociable entre la langue et la culture est encore très évident dans ces paroles. Pour Lianne, il n'est pas évident de définir l'identité francophone. Elle croit qu'il en existe une, mais elle a de la difficulté à la définir. Selon elle, « tout le monde vit l'identité francophone différemment. » (1, 46-49) Lorsque je lui ai demandé de me définir ce que c'est qu'un francophone, elle a répondu : « ... c'est quelqu'un qui parle le français, c'est pas nécessairement quelqu'un qui est né dans le français ou même que le français est sa première langue. » (1, 54-56) Lianne rajoute la notion de langue première à sa définition de francophone. On peut percevoir chez elle une ouverture de la francophonie et une vision plus actuelle de ce que c'est d'être francophone. Sa perception reflète aussi le questionnement sur la définition d'un francophone qui a lieu dans la communauté francophone minoritaire depuis un certain temps. Pour sa part, la définition de Sévrine démontre également la pluralité de l'identité francophone : « Je crois que la francophonie a beaucoup d'identités. Je trouve qu'il n'y a pas vraiment une seule identité francophone. » (1, 52-53) Dallaire et Roma (2003, p. 16) avaient justement évoqué que la façon dont les francophones s'identifient ne sont ni « fixes » ni « statiques ». Dans mon carnet de bord, j'avais noté :

*Il y a plusieurs identités francophones... je ne pense pas que ce genre de commentaire aurait été fait il y a 20 ans. Je crois que les immigrants et les nouveaux-arrivants ont beaucoup changé la perspective des francophones d'ici et leur ont ouvert leurs yeux sur de nouvelles réalités et des nouveaux visages francophones. Il serait intéressant de*

*mener cette recherche auprès de cette population de francophones. (carnet, lignes 32 à 35, page 1)<sup>22</sup>*

Sévrine précise qu'elle pense que la famille et les aïeux ont un rôle à jouer dans la manière de s'identifier :

*... si t'as des liens avec qu'est-ce qui s'est passé au passé, si tu peux t'identir (sic) avec quelque chose comme ça ou si y'a quelqu'un dans ta famille qui se peut que le monde connaisse (quelqu'un qui est reconnu dans la francophonie) quand tu te présentes, j'pense vraiment ça c'est comme identité francophone manitobaine, ici. (1, 60-63)*

Elle perçoit alors que le passé familial francophone, c'est ce qui nous permet de nous identifier comme francophone.

### *3. L'identité bilingue selon les participantes.*

Les trois participantes m'ont parlé du bilinguisme et de son impact sur leur façon de s'identifier. Elles ont parlé de l'avantage de se dire bilingue parfois, surtout pour obtenir un emploi. « [Q]uand je vais avoir un emploi, oui je vais m'identifier comme bilingue, pis ça va m'aider plus que quelqu'un qui est anglophone. » (Sévrine, 1, 98-99) « *Pourquoi ne pas s'identifier comme francophone qui est bilingue, ou comme francophone qui parle l'anglais?* » (carnet, lignes 36 à 38, page 2)

Sévrine dit que, la plupart du temps, elle se dit francophone, mais qu'elle se dit parfois bilingue : «... je pourrais vivre juste en anglais. ...j'aurais pas besoin de parler le français pour avoir quand-même cette identité et ma culture française. » (entrevue 1,

---

<sup>22</sup> Les extraits en italiques proviennent de mon carnet de bord.

lignes 120 à 123) Selon elle, le fait de se dire bilingue, parfois, ne veut en aucune façon dire qu'elle renie son identité francophone. Elle pourrait vivre en anglais, mais ne jamais perdre son identité et sa culture. Lianne rejoint les propos de Sévrine lorsqu'elle évoque :

J'trouve que le bilingue (sic) c'est strictement dans mon identité linguistique, parce que je m'associe pas à la culture anglophone... bilingue, c'est strictement à cause je parle les deux langues... c'est juste quelque chose que je suis fière que quelque chose... que comme je tiens vraiment à cœur pis que je trouve qui est dans mes racines. (1, 211-216)

Dans cette citation de Lianne, nous percevons qu'elle est fière de pouvoir parler les deux langues, mais qu'elle tient à cœur la langue française. Rachelle demeure un peu plus vague quand il est question de bilinguisme. Elle avoue que, la plupart du temps, elle va se dire francophone, mais que parfois aussi, elle va se dire bilingue. Pour Rachelle, il semble ne pas y avoir de mal à se dire l'un ou l'autre, c'est selon le choix de la personne : « se dire francophone ou bilingue c'est un choix personnel alors... c'est pas à moi de dire t'sais qui tu es ou quoi. » (1, 206-208) Bernard, (1998) et Castonguay (2002) expliquent que ce phénomène de l'identité bilingue est inquiétant pour la pérennité des communautés francophones hors Québec et qu'il pourrait mener à l'implosion des communautés francophones et ainsi à leur assimilation par les anglophones, groupe majoritaire. Les trois perspectives des participantes reflètent plutôt la vision moins alarmiste des chercheurs tels que Dallaire et Roma (2003), Duquette (2004) et Gérin-Lajoie (2012). Ces auteurs disent que les jeunes tiennent compte du fait que l'identité évolue selon les rapports avec les autres personnes qui les entourent et que ce n'est pas nécessairement une menace à la langue française. Cependant, il me semble que

les paroles de Sévrine pourraient sonner une petite alarme pour la communauté minoritaire francophone. Le fait qu'elle dise qu'elle pourrait vivre sa vie en anglais et ne pas perdre son identité francophone est peut-être vrai, mais si la plupart des francophones faisaient ainsi, un danger potentiel serait qu'il y ait une diminution des services en français, possiblement des inscriptions dans les écoles francophones et des demandes de ressources et d'activités dans la communauté francophone.

**« Mon identité ».**

Dans cette partie du chapitre, je vous expose la façon dont les trois participantes s'identifient. Rachelle se dit francophone pour refléter sa langue et sa culture, mais elle rajoute : « J'pense pas qu'il est nécessaire. (de s'étiqueter en tant que francophone ou anglophone ou bilingue) J'pense que ça dépend qui tu es et qu'est-ce que tu penses que ton identité est...» (1, 62-63) Pour elle, il n'est pas important de s'afficher comme quoi que ce soit. Il est important de se connaître, un point c'est tout. Sévrine et Lianne parlent d'une identité franco-manitobaine :

... je dirais que je suis Franco-Manitobaine et puis je me présente comme ça parce que eum... juste parce que qu'est-ce que j'ai toujours été, qu'est-ce qui a toujours été dans mon environnement. (Sévrine, 1, 89-91)

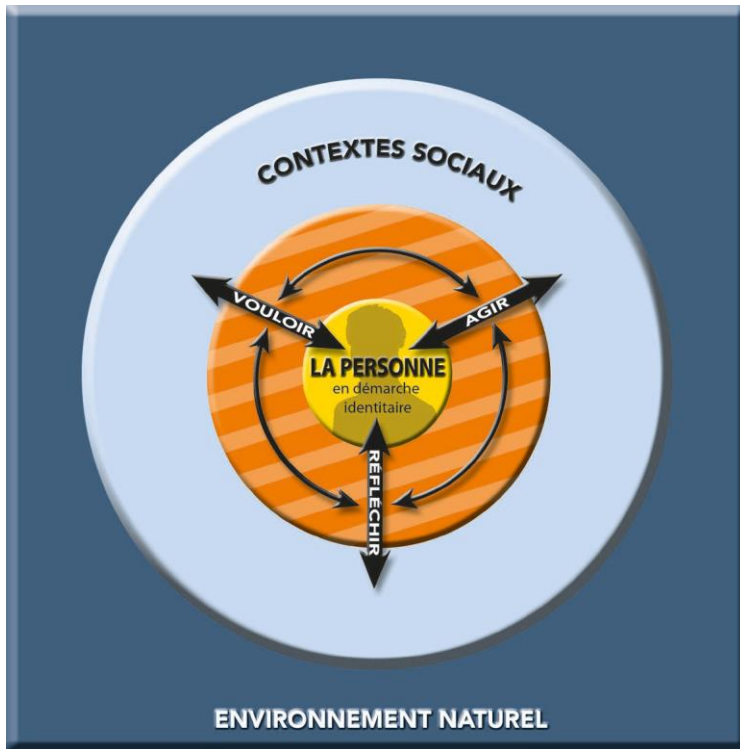
En revanche, Lianne a une vision plurielle de l'identité :

Je vais plutôt avoir tendance à dire que je suis Franco-Manitobaine ou juste francophone. Comme si je parle à des anglophones qui viennent aussi de Manitoba, je vais dire que je suis francophone, si je parle à des gens d'autres provinces, je vais

dire Franco-Manitobaine, puis si je parle à des gens de d'autres pays, je vais peut-être juste dire Canadienne-française. (1, 69-73)

Elle ajoute à cela : « J'pense que je vais toujours m'approprier de l'identité franco-manitobaine peu importe à quel moment de ma vie où je suis. » (1, 127-128)

Lors de la première entrevue, je leur ai demandé où elles se situent sur le continuum tel qu'il est présenté par le modèle de l'Association canadienne des enseignants et enseignantes de langue française (ACELF), ci-dessous. Voici ce qu'elles ont répondu : « ... je pense que je suis rendue à vouloir, j'pense. » (Lianne, ligne 585) Sévrine a dit : « ... j'suis dans l'étape que je questionne pu qui je suis...» (1, 216) et Rachelle : « Je dirais que c'est plus réfléchir qu'avant. Je ne suis pas à agir encore. » (1, 355-356) Nous verrons, vers la fin de ce chapitre, si ceci a changé après leur première année à la Faculté d'éducation et surtout après le cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*.



**Figure 4.** Le modèle de la construction identitaire, repéré le 16 février au site suivant : <http://www.acelf.ca/media/outils-pedagogiques/Ressources-CCI-Numero1-Definition-web.pdf>

Nous avons dressé les perceptions de l'identité de chacune des trois participantes, sous ses différentes formes. Cela nous permet de mieux comprendre les points de vue de chacune afin de mieux comprendre leur parcours individuel et les facteurs qui ont pu influencer leurs perceptions ainsi que leur compréhension de la question de la construction identitaire. Dans la prochaine partie de ce chapitre, nous verrons quelles sont les perceptions des participantes quant au mandat de la DSFM.

### **Le mandat de la DSFM selon les participantes.**

Afin de mieux comprendre où se situent les participantes dans leur compréhension du mandat<sup>23</sup> et de la vision<sup>24</sup> de la DSFM au début de leur parcours à la Faculté d'éducation, je leur ai demandé si elles se sentaient prêtes à remplir ce mandat en tant que futures enseignantes. Les réponses sont très variées. Rachelle n'a aucune idée de ce que sont le mandat et la vision avant que je ne lui donne les informations. Elle réagit ainsi : « ... j'avais aucune idée c'était quoi. ... j'suis surprise d'une façon positive qu'ils ont écrit les mots identité, francophonie et identitaire, donc je pense que c'est... c'est bien! » (1, 282-284) Lorsque je lui ai demandé si elle se sent prête à remplir ce mandat : « J'ai encore beaucoup à apprendre au sujet de notre communauté française au Manitoba. Et donc qu'est-ce que j'apprends et qu'est-ce que je sais, j'espère transmettre ça aux élèves. » (1, 441-443) Sévrine donne sa compréhension du mandat et de la vision avant que je ne les lui donne : « Je crois que... ils ont comme mandat de fournir ... les principes pour laisser l'élève à construire une identité par rapport à le français. Puis avec la langue, ça vient avec la culture alors, d'enseigner la langue, mais aussi de la culture. » (1, 310-312) et lorsque je lui ai demandé si elle se sent prête à remplir ce mandat : « oui, parce que j'ai un apprentissage qui m'a peut-être fait questionner toutes ces affaires-là... » (1, 421-422) Pour sa part, Lianne semblait avoir plus de connaissances sur le sujet. Ce qu'elle comprend du mandat et de la vision est le suivant : «... c'est de grandir, de s'épanouir, de je sais pas trop en français pis de pas juste en français, mais

---

<sup>23</sup> Le mandat de la DSFM a pour but de « rallier les élèves en les éveillant à leur identité francophone, développant ainsi chez eux un profond sentiment d'appartenance à leur communauté grandissante et en constante évolution ». ([www.dsfm.mb.ca](http://www.dsfm.mb.ca))

<sup>24</sup> La vision de la DSFM : « La Division scolaire franco-manitobaine est reconnue pour la réussite scolaire, identitaire et communautaire de ses apprenantes et apprenants; sa capacité à outiller ses apprenantes et apprenants aux compétences du 21<sup>e</sup> siècle; sa contribution à l'épanouissement des communautés francophones du Manitoba » ([www.dsfm.mb.ca](http://www.dsfm.mb.ca))

aussi de la vivre... » (1, 385-387) Et si elle se sent prête à remplir le mandat de la DSFM, elle dit : « ... peut-être juste comme le fait de se reconnaître dans la francophonie, ça j'y pense que je pourrais aider. » (1, 576-577) «... j'y pense que c'est plus la partie réfléchir, agir et vouloir que...peut-être je sais comment faire, mais je sais juste pas... il faudrait développer ça. » (1, 579-581) Le constat général est que malgré que les trois participantes aient fait toute leur scolarité au sein des écoles de la DSFM, aucune ne pouvait m'évoquer de façon claire et précise le mandat et la vision de la DSFM. Nous verrons si les participantes peuvent nous éclairer sur leur parcours au sein de la DSFM afin de mieux comprendre si le mandat et la vision ont été bien remplis pour elles selon leurs perspectives. Nous verrons aussi si elles se sentent plus aptes à remplir ce mandat après leur participation au cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*.

### **Interprétation du thème principal : La construction identitaire.**

Le seul et unique grand thème important qui émerge des données, c'est la construction identitaire par le biais de la langue et de la culture, et les quatre sous-thèmes sont les influences des quatre milieux : familial, scolaire et universitaire, social et communautaire.

À ce point-ci, il est important de revenir sur la définition de la construction identitaire et sur certains constats qu'ont faits les chercheurs en lien avec la construction identitaire en milieu minoritaire. Cette dernière est étudiée par plusieurs chercheurs en milieu minoritaire canadien, entre autres (Gauvin, 2009; Gérin-Lajoie, 2001, 2012; Pilote, 2006). Il importe de rappeler la définition de l'Association canadienne de

l'enseignement de la langue française (ACELF) que l'on peut retrouver dans leur site Web ([www.acelf.ca/construction-identitaire](http://www.acelf.ca/construction-identitaire)) :

La construction identitaire est un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue. (p. 12).

Comme il a été mentionné dans mon chapitre 3, Marchand (1992), un des seuls chercheurs à avoir étudié l'identité auprès de jeunes francophones du Manitoba, a noté que les jeunes s'identifient à la francophonie locale d'abord et qu'ils sont fiers de se distinguer des francophones du Québec. Il évoque aussi que leur appartenance francophone s'étend également à l'ensemble des francophones de l'Amérique du Nord et même à la francophonie 'internationale'. C'est ce que la participante Lianne évoque, lorsqu'elle parle de la façon dont elle prévoit préserver son identité francophone : « ... de continuer à parler en français et de maintenir des liens justement avec des communautés francophones ici, ou ailleurs à des endroits où ils parlent français. » (1, 133-135) Les chercheurs s'entendent pour dire que les milieux dans lesquels évoluent les individus à une grande incidence sur leur construction identitaire. Les chercheurs Juteau (1994), Dorais (2003), Gérin-Lajoie (2001 et 2003), Pilote (2007a et 2007b) et Dallaire et Roma (2003) expliquent que l'identité se crée à partir de la socialisation et de l'interaction avec d'autres. Ils précisent que de tenir en compte le milieu dans lequel un individu évolue est primordial. Il s'agit alors de l'importance du milieu social, du milieu familial, du milieu communautaire et du milieu éducatif. Pilote (2007b), explique que les individus construisent leur identité en se comparant avec les autres personnes qui les entourent et que c'est en se comparant aux autres qu'une personne se définit. Selon Gérin-Lajoie

(2003), c'est dans les rapports familiaux et sociaux que l'individu apprend à vivre en société, apprend les valeurs et les normes, les structures culturelles et intellectuelles associées à sa communauté.

Comme nous avons vu dans le chapitre 2, les milieux dans lesquels évoluent les participantes ont une grande influence sur le parcours identitaire de ces dernières. Comme l'évoquent Buors et Lentz (2004), la famille, l'école et la communauté doivent travailler ensemble pour appuyer les jeunes dans leur cheminement de construction identitaire. L'école francophone en milieu minoritaire doit offrir aux élèves l'occasion de vivre des expériences porteuses de sens pour eux dans la communauté et en lien avec la communauté. (Buors et Lentz, 2005) Dans la citation suivante, Rachelle évoque l'importance de la communauté, mais qui plus est, elle exprime combien cela est important pour elle en tant que future enseignante en français, de transmettre ces connaissances sur la communauté à ses élèves.

Ben, tu vois, moi j'ai encore beaucoup à apprendre à propos de notre communauté française au Manitoba. Et donc, qu'est-ce que j'apprends et qu'est-ce que je sais, j'espère de transmettre ça aux élèves. ... l'importance de la... communauté française au Manitoba. (1, 441-444)

Dans les prochains paragraphes, les quatre sous-thèmes seront décrits, par le biais des deux leitmotifs de la langue et de la culture.

**Interprétation des sous-thèmes : l'influence du milieu familial, l'influence du milieu scolaire et universitaire, l'influence du milieu social et l'influence de la communauté par le biais des deux leitmotifs, la langue et la culture.**

Dans cette partie du chapitre, j'expose mes interprétations des sous-thèmes de la construction identitaire dans les propos des participantes, selon les composantes

essentiels que sont la langue et de la culture. Il est devenu apparent qu'une dissociation de la langue ou de la culture dans la description et dans le cheminement identitaire est inconcevable. Dans toute discussion en lien avec la construction identitaire transparaît l'importance de la langue et de la culture associée à cette langue. Le leitmotiv de la culture se rapporte beaucoup aux activités vécues dans la communauté, en allant des activités sportives, aux activités de théâtre en passant par les activités de rassemblements de jeunes aux activités célébrant la culture francophone. Les participantes font référence à plusieurs activités dites culturelles en décrivant l'impact, qu'il soit minime ou grand, que celles-ci ont eu sur leur parcours identitaire. Elles décrivent, sous l'angle de la culture, comment les différents milieux ont influencé leur construction identitaire.

Les quatre sous-thèmes s'entrelacent donc sous le thème de la construction identitaire par le biais de la langue et de la culture. Ces sous-thèmes consistent en des éléments clés dans le processus de la construction identitaire. Ces quatre milieux : familial, scolaire et universitaire, social et communautaire influencent la construction identitaire de chaque participante de cette recherche. Selon la perspective de chacune d'elles, ce sont ces milieux qui les ont façonnées dans leur identité, parfois de manière très évidente et parfois de manière rétrospective, comme nous le verrons dans les prochains paragraphes.

### *L'influence du milieu familial.*

Ce sous-thème permet de voir, selon la perception des participantes, quel rôle la famille a joué dans la construction de son identité ou dans son cheminement identitaire et comment celle-ci a été faite. Pour Sévrine, qui a évoqué : « ... c'est pas vraiment mon choix, c'est juste la façon que j'ai été élevée, pis je m'identie (sic) Franco-Manitobaine. »

(1, 92-93), c'est le milieu familial qui, jusqu'ici, lui a imposé l'identité franco-manitobaine. Elle n'a peut-être jamais pris l'occasion de réfléchir à son identité et à son parcours pour comprendre quelle est son identité propre à elle jusqu'à ce qu'elle suive le cours à la Faculté d'éducation. Pour ce qui est de Rachelle, connaître l'histoire de sa famille : de ses grands-parents et de ses arrière-grands-parents qui viennent de la France l'a aidée à se développer une identité francophone : « ... juste savoir l'histoire est une identité francophone, je dirais. » (1, 53) Pour sa part, Lianne explique que son attachement à la francophonie a été développé grâce à son milieu familial. Selon elle, son cheminement identitaire au sein de sa famille « ... est probablement la raison pour laquelle [elle a] tellement comme un attachement à la francophonie. » (1, 129-130) Elle y rattache des « souvenirs émotionnels » (entrevue 1, ligne 232) de quand elle était plus jeune. On voit que, pour Lianne, le lien émotif à cette langue qui la rapproche de sa famille est important. Elle est convaincue que son milieu familial a contribué au fait qu'elle a, encore aujourd'hui, un attachement particulier à la francophonie : « je me suis attachée à ça, puis j'ai voulu garder ça, pour que ça fasse partie de moi. » (1, 233 et 234) Elle évoque l'importance de cette langue pour elle, mais elle explique aussi que la transmission de l'identité francophone d'une génération à l'autre est importante :

... il faut encourager les prochaines générations de justement tenir à cœur cette identité-là, comme ceux qui ont précédé l'ont fait. Yeah je pense que ça se transmet de personne en personne, génération en génération. (1, 163-164)

Le rapprochement émotif que fait Lianne entre sa langue et sa famille est bien exprimé : « ... quand t'étais jeune pis ta famille, t'as comme le même amour que t'as pour la langue que t'as pour ta famille. » (1, 238-239) Elle éprouve de l'amour pour sa langue, comme

elle éprouve de l'amour pour sa famille. La puissance du milieu familial quant à la valorisation et à la transmission non seulement de la langue, mais de l'amour pour celle-ci est indéniable. Elle parle des « souvenirs émotionnels » qu'elle a de son enfance, l'importance des émotions, des sentiments, des valeurs, des expériences positives pour créer un attachement à quelque chose. Comme plusieurs chercheurs l'ont démontré, le milieu familial est où commence ce cheminement de construction identitaire et devrait être un milieu langagier francophone riche pour les enfants qui évoluent dans un milieu francophone minoritaire. (Landry et Allard, 1997 ; Tardif, 1995 ; Gérin-Lajoie, 2012 ; Pilote 2006 ; Allard, Landry et Deveau, 2005). Selon les propos de Lianne, ses parents ont tout fait pour que sa vie quotidienne se déroule uniquement en français : « Ils ont fait des efforts incroyables... ils voulaient absolument que chaque personne dans notre vie on pouvait les adresser en français. » (1, 243-345), et par ailleurs, elle attribue son désir d'enseigner en français à ses parents : « ... je sais que je veux enseigner en français... c'est peut-être juste parce que c'est ce que j'ai vécu comme enfant. » (1, 482-483) Le milieu familial de Lianne, riche en expériences en français et dans la valorisation de langue a influencé de manière très positive comment elle perçoit sa langue et comment elle veut la vivre encore aujourd'hui et dans l'avenir.

Rachelle a vécu dans un milieu familial très francophone. Lorsque ses parents se sont séparés, elle dit qu'elle parlait uniquement en français avec son père et ses grands-parents, et un peu plus en anglais avec sa mère. Il en est de même aujourd'hui : « Peut-être que je parle plus en anglais avec ma mère que quand j'étais petite, mais je fais l'effort de toujours parler en français avec mon père et mes grands-parents. » (1, 39 et 40) Elle dit que sa famille a vraiment eu un impact sur la création de son identité : « ma

famille pour moi c'est quelque chose que j'ai toujours vraiment apprécié et puis, à cause qu'ils étaient francophones comme j'ai dit. Mes grands-parents, eum... ma famille ... on parle en français et on essaie d'être fiers d'être francophones et de prendre avantage de cela. » (1, 137-141) Quelques éléments importants ressortent de cette citation. Premièrement, Rachelle évoque qu'elle apprécie sa francophonie grâce à sa famille. Deuxièmement, elle nous ramène à sa famille élargie, soit à ses grands-parents. Elle a une grande conscience de l'importance de vivre en français pour ses grands-parents, le faire pour elle, mais aussi pour eux : « mes grands-parents sont vraiment fiers d'être francophones et ils veulent, ils veulent passer cette fierté à ses enfants, à ses petits-enfants et à ses petits petits-enfants. Donc, j'essaie de faire ça pour moi-même et aussi pour eux. » (1, 151-153) Ce qui est évident ici, est le désir de plaire à ses grands-parents et de ne pas les décevoir. J'imagine que l'amour qu'elle ressent envers ses grands-parents se vit en partie à travers la francophonie et cette fierté. Elle veut à la fois vivre en français pour elle-même, mais aussi pour que ses grands-parents puissent être fiers que leur petite-fille continue à vivre en français. Dans mon carnet de bord, après l'entrevue, j'avais noté : « *La famille élargie et les aïeux, ça semble être important pour certaines personnes. Les générations futures auront-elles ces modèles et ces réseaux pour évoluer et s'épanouir dans la langue française?* » (carnet, lignes 239 à 241, page 7) Troisièmement, dans la citation de Rachelle, on retrouve les avantages à parler le français. Elle dit vouloir « prendre avantage de cela ». Rachelle voit son bilinguisme comme un avantage pour mieux voyager et pour obtenir des emplois dans un milieu majoritairement anglophone. Comme les trois l'ont mentionné à un moment ou à un autre dans leurs entrevues, c'est la maturité qui amène la sagesse : « Moi... j'apprécie de plus en plus surtout avec l'âge,

d'avoir été à une école francophone et d'être élevée à parler en français. Je trouve que comme pour moi, comme j'ai dit c'est, c'est mon identité... » (1, 73-75) La famille et l'école : voilà les deux piliers de la construction identitaire pour Rachelle. Le lien clair entre ce que Rachelle a évoqué et ce que Gérin-Lajoie (2012) a décrit est intéressant. Gérin-Lajoie (2012) explique que la famille est un important milieu de francisation et de constructeur d'identité, mais dans le contexte d'une communauté francophone en milieu minoritaire, l'école joue le rôle important de la construction identitaire et de sauvegarde de la langue et de la culture minoritaire.

Sévrine, qui a grandi dans « une famille très francophone » (1, 20), et dont les parents ont aussi fréquenté les écoles de la DSFM, rigole lorsqu'elle exprime que dans le milieu familial : «... on n'était pas forcé, mais... ben forcés (rire) de parler français à la maison » (1, 223-224) Sévrine a employé le mot « forcés », mais ne l'a pas exprimé de façon négative. Elle explique que lorsque les enfants, entre eux, décidaient de se parler en anglais, les parents leur rappelaient que dans la famille, c'était en français qu'il fallait parler. Puis elle explique que lorsqu'elle était jeune, il n'y avait pas de décision à prendre quant à la langue puisque, « ... c'était français. Français c'est la seule langue, français. » (1, 201) Elle a commencé à se questionner plus tard grâce au contact avec d'autres amis et connaissances qui n'avaient pas le même vécu qu'elle.

L'influence du milieu familial en ce qui a trait à la culture dans le parcours des participantes n'est pas ressortie énormément. Cependant, j'ai retenu quelques paroles d'une participante qui sont significatives, puisqu'elles illustrent comment la langue anglaise s'est immiscée dans sa vie sans qu'elle n'en soit vraiment consciente au début.

Lianne raconte que toute sa jeunesse, elle aimait beaucoup le théâtre. À la maison, elle créait des pièces de théâtre avec ses frères et sœurs. Elle remarque qu'avant l'âge de dix ans, ses performances étaient uniquement en français. Dans celles de la 7<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup> année, il y avait beaucoup d'anglais. Elle se questionne sur cela : « ... je sais pas si c'était un choix ou si c'est parce qu'à ce moment-là j'étais pas capable de le dire en français, je me souviens pas trop. » (1, 323-324) Lorsqu'elle visionne ces enregistrements aujourd'hui, elle se demande pourquoi elle parlait avec autant d'anglais : « ... mon cheminement a commencé très francophone pis là, j'pense pas que ça s'est perdu. » (1, 326-327) Elle mentionne que c'est bizarre pour elle de voir ça, car tout ce qui était de nature culturelle se faisait en français dans sa famille. C'est en faisant la rétrospection qu'elle se rend compte qu'elle avait peut-être commencé à perdre son français, comme elle dit. Même dans un milieu familial uniquement francophone, Lianne décrit l'influence que l'anglais, langue majoritaire, a eue sur elle, même de manière inconsciente à ce temps-là.

*Parfois, j'imagine que petit à petit on commence à intégrer davantage d'anglais dans notre parler et c'est comme cela que la langue se perd ou du moins, qu'elle perd sa place dans notre vie. Il est aussi toujours question de qualité du français en milieu minoritaire. Il est évident que le milieu minoritaire a ses impacts sur la langue, mais je crois que parfois, il est difficile de se balancer sur le fil entre la qualité de la langue et l'insécurité linguistique qui pousse plusieurs francophones à arrêter de s'exprimer, car ils se sentent comme s'ils ne parlent pas « le bon français ». (carnet, lignes 328 à 334, page 10)*

### *L'influence du milieu scolaire et universitaire.*

Ce sous-thème explore comment les participantes ont perçu l'influence de leurs milieux éducatifs dans la création de leur identité ou dans leur cheminement identitaire. Il s'agit de tous les aspects de ces milieux : endroit physique, enseignants, membres du personnel, collègues de classe, programmes, ressources, options qui leur sont offertes, l'enseignement et la pédagogie, la prise de conscience ou l'acquisition de connaissances dues aux réflexions faites durant ce parcours scolaire. J'ai posé des questions aux participantes sur leur parcours scolaire et universitaire et, plus particulièrement, sur l'influence de ce parcours éducatif sur leur construction identitaire. Plusieurs commentaires intéressants ont été faits sur le désir de préserver les écoles francophones, le devoir et à la fois la chance de parler le français au sein de ces établissements scolaires, la scission qui existait, dans certains cas, entre les enfants issus de milieux familiaux endogames et ceux de milieux familiaux exogames, l'insécurité linguistique, la découverte de l'anglais, la connaissance ou la méconnaissance de l'histoire des francophones du Manitoba et l'influence tant positive que négative des enseignants.

### *L'influence du milieu scolaire.*

Lianne explique que le milieu éducatif francophone de la DSFM lui a donné quelque chose de différent que ce que les écoles d'immersion auraient pu lui donner quant à la question de construction identitaire : « ... j'pense que mon identité aurait pu être différente si j'aurais (sic) été à une école immersion... » (1, 172-173). Rachelle se pose des questions quant au rôle que le milieu éducatif francophone aurait pu jouer dans la construction de son identité. La DSFM a-t-elle réussi à éveiller en elle une identité francophone, à se développer un sentiment d'appartenance à la communauté comme le

disent le mandat et la vision de la DSFM? Elle répond : « Je dirais que j'ai fait ça, mais pas avec la DSFM. Pas à l'école, pas l'influence de l'école. J pense que ce serait plutôt la famille. » (1, 291-292) Il est intéressant de comprendre la perception qu'ont les participantes quant au rôle qu'a joué la DSFM dans la construction de leur identité. Elles semblent toutes avoir des opinions quelque peu divergentes. Sévrine explique que le milieu éducatif de la DSFM lui a permis de découvrir ses passions et ses intérêts en français et c'est ce qui l'a aidée à se développer son « identité personnelle » (1, 181). Nous verrons que les participantes perçoivent les influences du milieu éducatif francophone de manière positive et de manière négative et nous essayons de comprendre pourquoi.

Les trois participantes disent que la fréquentation d'une école de la DSFM a eu une incidence sur leur construction identitaire. Lorsque j'ai posé la question à Rachelle, elle a répondu avec enthousiasme :

Oui! Je dirais qu'où parce que ça... eum... il **fallait** que je, que j'apprends le français, que je parle le français, que j'apprends comment écrire et aussi...être élevée dans une communauté francophone eum... on était **chanceux** d'avoir une école DSFM dans notre petit village, donc, j pense que oui, ça, ça été, ça influencé. (1, 135-128)

Dans une même phrase, Rachelle emploie le verbe falloir et l'adjectif chanceux. Aujourd'hui, lorsqu'elle y pense, elle se compte chanceuse d'avoir pu étudier en français dans son milieu rural, et elle est en quelque sorte reconnaissante d'avoir été obligée d'apprendre et de vivre en français dans son milieu scolaire. Elle voit son parcours scolaire d'un bon œil : « je dirais que mon expérience était quelque chose de positif. J'ai toujours aimé l'école, j'ai toujours aimé aller à l'école... » (1, 10-11) Sévrine n'a pas

vécu la même expérience : « C'est rarement un contact académique où qu'on valorise la langue. » (2, 167) Elle s'explique davantage en disant que ce n'est pas nécessairement dans les cours ou à l'école comme telle que son identité a été construite, mais plutôt par rapport aux activités sportives et culturelles organisées par l'école.

Lianne a été plutôt influencée par les contacts sociaux lors de son parcours scolaire, ce que nous verrons plus loin dans le chapitre. Cette phrase qu'elle a prononcée est percutante puisqu'il est question de son amour pour la langue qui venait de sa famille, qu'elle avait si bien évoqué : « ... peut-être que l'amour du français a diminué pendant l'école, mais je dirais que comme au secondaire avec justement toutes les activités, comme ça a remonté. » (1, 330-332) Avant le secondaire, le milieu scolaire secondaire a influencé de manière négative son rapport avec la langue. Cependant, comme pour Sévrine, ce sont les activités qui l'ont aidée à retrouver cet amour pour la langue. Comme exposé dans la recherche de Buors et Lentz (2009), l'école francophone doit proposer aux élèves des activités et des expériences à travers lesquelles ils pourront « se construire ce sens » (Buors et Lentz, 2009, p. 241). Ces activités peuvent leur permettre de développer une conscience et un éveil et ainsi leur donner une poussée à leur cheminement identitaire. C'est ce qu'ont vécu Lianne et Sévrine.

Je leur ai demandé si les enseignants ont eu une influence sur leur construction identitaire, si elles avaient eu des enseignants modèles de la fierté francophone lors de leur parcours à la DSFM. Il est intéressant de constater que deux des trois participantes ont avoué que certains enseignants les avaient aidées à cheminer dans leur propre identité, mais pas nécessairement dans leur identité francophone en tant que tel. Rachelle l'exprime ainsi : « ... juste un (enseignant) que je me souviens, ... qui a probablement,

tsé affecté mon identité, mais je dirais que c'est pas par rapport à la langue française. C'est plus ma personnalité et ... ses méthodes d'enseignement qui m'ont permis de réussir. » (1, 322-324) Selon elle, un seul enseignant dont elle peut se rappeler, a eu un impact dans la création de sa personnalité et dans sa réussite scolaire grâce à ses méthodes d'enseignement. Elle continue en précisant qu'à l'école : « on parlait pas souvent de la francophonie, les communautés francophones, ... Relié encore surtout à nos identités, c'est pas quelque chose qui était parlé à notre école. » (1, 336-338) Dans mon carnet de bord, après cette entrevue, j'ai noté :

*Il est intéressant de comprendre sa perception de l'impact qu'ont eu ses enseignants ou qu'ils n'ont pas eu dans sa construction identitaire. Ceci rejoint directement le mandat et la vision de la DSFM. Je me questionne à savoir si les enseignants de la DSFM sont au courant de ce mandat. S'ils ne le sont pas, pourquoi est-il ainsi? À qui revient le devoir de les en informer et à quel moment? Ce rappel du mandat ne devrait-il pas être fait de façon régulière et constante? Lors de l'embauche des enseignants pour la division, dans un monde idéal, et si on avait toutes les ressources imaginables, ne serait-ce pas une question à poser? Est-ce que ces futurs employés de la DSFM comprennent et se sentent aptes à remplir le mandat de la construction identitaire auprès de leurs élèves? Et encore, si les enseignants sont au courant de leur mandat en construction identitaire, leur perspective est-elle qu'ils remplissent bien ce mandat? Pensent-ils qu'il est important? (carnet, lignes 242 à 253, page 7 et 8)*

Sévrine abonde dans le même sens que Rachelle : « J'pense pas qu'y'a aucun prof quand moi j'étais là qui était très, qui tenait très à cœur ce mandat-là. » (1, 336- 337)

« J’pense les profs eux-mêmes s’identifiaient peut-être à des différentes choses comme le Québec. » (1, 339-340) « Mes enseignants étaient très abordables et des très bons enseignants, et yeah, personnellement ils m’ont aidée. Personnellement *as in* mes intérêts. » (1, 492-493) « Peut-être ils ont essayé, mais c’est pas qu’est-ce qui est resté avec moi. ... c’tait pas une influence qui était marquable chez moi, peut-être parce que je valorisais l’opinion de mes amis plus pis des choses comme ça alors. Alors non... j’pense pas. » (1, 264-267) Nous le verrons un peu plus loin dans ce chapitre, que l’influence des pairs semble être plus forte que celle des enseignants. Lianne dit que ses enseignants au secondaire, et un peu à l’élémentaire, ont été des vecteurs de construction identitaire pour elle : « Comme tous ceux qui démontraient vraiment une passion pour pas juste la langue, mais les choses qui se faisaient dans cette langue-là... » (1, 406-409) Elle parle de passion. C’est ce qui semble l’avoir touchée chez ses enseignants, la passion pour la langue, mais surtout la passion de vivre dans cette langue. Comme Gérin-Lajoie (2006) l’a précisé par rapport aux enseignantes et aux enseignants franco-ontariens qui travaillent dans une école francophone, ils ont le rôle de reproducteurs, mais aussi d’agents de reproduction de la langue française et de sa culture. Ceci doit être vrai pour tous les enseignants francophones en milieu minoritaire. Toutefois, cela ne devrait pas constituer une chance d’avoir des enseignants modèles, mais plutôt la norme.

C’est Lianne qui a introduit le terme d’insécurité linguistique dans nos discussions. Elle décrit l’influence de l’anglais dans des termes assez percutants :

... c’est compliqué, mais t’sais il y’a l’influence tellement bombardante de l’anglais donc on aussi comme toutes les règles puis toutes les choses qu’on se fait dire à

l'école qu'il faut suivre pour garder, comme pas juste pour garder le français, mais garder le « bon » français. (1, 191-194)

Elle sent la pression du milieu majoritaire anglophone qui se retrouve partout et en tout temps, et en même temps, elle déplore la pression de garder ce qu'elle appelle le « bon français ». C'est la seule participante qui évoque cet aspect de standard langagier, et elle dit que ce ne sont pas seulement les élèves des écoles d'immersion qui vivent ce sentiment d'insécurité linguistique, mais plusieurs élèves de la DSFM : « ... je sais qu'il y en a à la DSFM, comme je connais plusieurs gens, puis même moi dépendamment à qui je parle, je vais me sentir pas aussi confortable avec ma langue que je pourrais l'être. » (1, 198-200) Elle mentionne le regard de l'autre dans son sentiment d'insécurité linguistique. Lianne se sent moins à l'aise à parler le français avec des gens qui, selon elle, s'expriment extrêmement bien. J'avais noté dans mon carnet :

*Je crois que c'est le cas pour plusieurs. Notre propre insécurité linguistique est causée par la façon dont nous imaginons que l'autre personne perçoit nos habiletés langagières. A-t-on des attentes irréalistes en ce qui a trait à la performance langagière en français des élèves en milieu minoritaire? Je crois que non. Pour moi, le défi est plutôt de faire en sorte que tous les acteurs auprès des élèves dans la communauté minoritaire soient sur la même longueur d'onde et travaillent pour atteindre les mêmes objectifs. Je crois aussi que la façon dont on exige le standard élevé de langue joue un grand rôle dans la perception qu'ont les élèves de celui-ci. Il faut que les élèves se sentent valorisés dans leur parler, dans leur variation de langage et dans leur accent. Cependant, il est important que ces mêmes élèves*

*puissent s'exprimer de manière à pouvoir s'adapter aux diverses situations de communication.* (carnet, lignes 262 à 271, page 8)

Lianne a aussi beaucoup parlé de l'importance de connaître l'histoire et les luttes des francophones du Manitoba : « ... comme au primaire aussi on entendait souvent t'sais l'histoire de pourquoi il faut parler en français, parce que nos ancêtres se sont battus pour nos droits à l'éducation en français. » (1, 283-285) Cependant, elle trouve qu'au primaire, les élèves sont trop jeunes pour saisir l'ampleur de toutes ces luttes et cette histoire :

... j'pense pas qu'on était assez vieux pour comprendre ça. Comme oui, j'pense que ça fonctionnait un peu parce qu'on voyait, comme c'tait vraiment un extrême t'sais quand ils parlaient de l'inspecteur, comme j'sais que moi j'étais comme woوو c'est intense! J'ai peur! Mais je comprenais quand-même pas pourquoi ils s'étaient battus pour ce droit-là. On apprenait juste qu'ils s'étaient battus, qu'il fallait le faire, mais j'pense pas qu'on comprenait vraiment pourquoi ils s'étaient battus pis pourquoi il fallait non seulement parler en français mais être fiers de pouvoir parler en français. (1, 289-296)

Une fois rendus au secondaire, elle dit qu'ils n'en ont plus parlé : « J'pense que c'est vraiment au secondaire où il aurait fallu élaborer là-dessus pis vraiment comprendre pourquoi il faut. » (1, 301-304)

Je trouvais important de comprendre comment les participantes perçoivent que la DFSM a rempli son mandat et sa vision pour elles. Les réponses que j'ai obtenues m'ont surprise. Lianne est la seule qui croit être un peu au courant du mandat lors de ses années à la DSFM. Elle pense que le mandat faisait partie du code de vie de l'école alors les enseignants « revoyaient ça rapidement » avec les élèves au début de l'année. Rachelle et

Sévrine ne savaient pas quels étaient le mandat et la vision et ne pensent pas en avoir entendu parler. Après leur avoir lu et montré le mandat et la vision de la DSFM, je leur ai demandé si elles pensaient que le mandat et la vision ont été bien remplis pour elles. Pour Lianne, ce n'est toujours pas clair. Elle pense que les prises de conscience qu'elle peut faire aujourd'hui sur la construction identitaire c'est en partie grâce à son parcours à la DSFM. Rachelle commence en disant que oui, et tout de suite après elle se reprend et dit que le mandat a été rempli, mais pas par l'école, plutôt par sa famille :

Ils ont réussi à éveiller en moi une identité francophone, à me développer un sentiment d'appartenance à la communauté. Tsé... j'dirais que j'ai... fait ça, mais pas avec la DSFM, pas à l'école, pas l'influence de l'école. J'pense que ce serait plus la famille.  
(1, 289-292)

Lorsque je lui ai demandé si elle avait participé à des événements ou des activités scolaires qui reflétaient le mandat et la vision, elle répond qu'elle n'a aucun souvenir de tels événements.

La culture fait aussi partie du milieu éducatif des participantes. Elles se rappellent de certains des événements culturels : des activités, des festivals et la musique. Lorsque je leur ai demandé de me décrire quels événements, activités, enseignants les ont influencés par rapport à la culture dans leur construction identitaire, les trois participantes ont tout de suite mentionné le Festival du Voyageur<sup>25</sup>. Sévrine croit que, pour elle, la culture a

---

<sup>25</sup> Le Festival du Voyageur est « le plus grand festival d'hiver dans l'Ouest canadien ». « Les histoires des voyageurs, des Métis et des Premières Nations sont ramenées à la vie, non seulement par l'interprétation historique offerte à l'intérieur de la reconstruction du Fort Gibraltar, mais également à travers de maintes attractions situées au Parc du voyageur ainsi qu'aux relais du Festival. Musique d'antan, nourriture traditionnelle, sculptures de neige sensationnelles et spectacles saisissants ne sont que quelques exemples des divertissements dont on peut profiter pendant la fête. » <https://festivalvoyageur.mb.ca/fr/>

toujours été « encouragée » lors de son parcours à la DSFM. Lorsque je lui ai demandé de me donner des exemples concrets, elles parlent des sorties au Festival du Voyageur ou des jeux organisés à l'école en lien avec le Festival : « ... c'tait la culture franco-manitobaine... alors ça a fortifié mon identité. » (1, 190) Selon elle, le Festival du Voyageur représente la culture franco-manitobaine. Pour Rachelle, c'est un peu le même message : « ... les activités du Festival, ça serait les seules activités que je pourrais, que j'me souviens tsé où que on était fiers ou tsé,...» (1, 310-311) « *Les étudiants mentionnent souvent que le Festival du Voyageur est un évènement important dans leur construction identitaire. Dans les écrits, on a tendance à dire que ce Festival dépeint plutôt la francophonie pour son aspect folklorique.* » (carnet, lignes 12 à 14, page 1) Ceci rejoint ce que Gérin-Lajoie (2002) a évoqué : que certains parlent plutôt de la culture qui est folklorisante et qui ne colle pas à la réalité actuelle de la culture. On fait référence aux traditions et aux coutumes franco-canadiennes.

*Cependant, je me pose la question à savoir si c'est toujours le cas? Je crois que depuis quelques années, le Festival a beaucoup changé. Il y a beaucoup plus de musique anglophone et de la musique francophone populaire et de tous genres de musique. Est-ce toujours un élément folklorique de notre francophonie? Est-ce que ce Festival serait plutôt devenu un endroit où les jeunes peuvent s'identifier avec d'autres francophones, découvrir d'autres aspects de la culture francophone et parfois même vivre en français parmi les anglophones? Je crois que c'est positif pour les francophones de pouvoir être fiers de leur francophonie avec les anglophones, ce n'est pas seulement une activité organisée par et pour les francophones uniquement.*  
(carnet, lignes 14 à 23, page 1)

Elle précise qu'il y a cependant une enseignante qui a pu venir la chercher dans sa passion qui était la musique : « Ça m'a aidé à devenir qui je suis. » (1, 378) Pour Sévrine, ce n'est pas tant au niveau de la culture que les enseignants ont pu avoir un impact sur sa construction identitaire, c'est en l'aidant à découvrir et à développer sa passion pour la musique que l'enseignante a pu aider Sévrine à se découvrir.

Rachelle dit avoir cheminé dans sa culture durant ses années à l'école, mais que cela n'a pas été fait de manière explicite pour elle par le milieu scolaire ni par les enseignants : « ... au secondaire, ... je savais pas qui j'étais, mais je savais qu'est-ce que j'aimais, qu'est-ce que j'aimais pas. ... j'prenais toutes ces choses pour faire qu'est-ce que j'aimais pis... pour bâtir cette culture, mon identité, mais j'étais pas au courant. » (1, 165-169) Elle dit même que c'était un processus inconscient pour elle. Rachelle a été très directe lorsqu'elle a évoqué que les enseignants ne l'ont pas influencée positivement dans la connaissance et le sentiment d'appartenance à la culture francophone : « ... j'me souviens jamais des enseignants t'sais, ... offrir des choses qui étaient en français. » (2, 170-171) «... à l'école, jamais est-ce qu'on parlait de l'identité pis l'importance pis la communauté française... rarement. » (1, 295-296)

L'expérience de Lianne est un peu différente. Elle dit que les enseignants essayaient de faire découvrir des éléments de la culture francophone, comme par exemple la musique : « [Ils] poussaient sur le fait que la musique en français c'était cool » (1, 313-314) Elle précise que pour elle, cela a fonctionné, mais qu'elle n'est pas certaine de cela pour les autres élèves. Pour Lianne, les enseignants qui ont réussi à remplir le mandat de construction identitaire étaient surtout ses enseignants au secondaire, et ceux de l'élémentaire aussi un peu. C'était ceux qui démontraient leur passion « pas juste pour la

langue, mais les choses qui se faisaient dans cette langue-là, comme tous ceux qui nous montraient de la musique, ou tous ceux qui nous amenaient voir les pièces de théâtre du Cercle Molière, comme des choses à l'extérieur de l'école. » (1, 408-411) Comme Sévrine pour la musique, c'est en découvrant sa passion pour le théâtre, que Lianne a pu cheminer dans sa construction identitaire. Les enseignants lui ont donné l'occasion de pratiquer cette passion dans le cadre d'activités comme le Festival théâtre jeunesse et des soirées de talents qui se déroulaient dans le cadre d'activités scolaires.

Lorsque Sévrine revient sur ses années passées à la DSFM, autre que des activités en lien avec le Festival du Voyageur, elle ne se souvient pas de faire quoi que ce soit en lien avec la culture lors de ses années au primaire ou à l'élémentaire. Elle croit que pour que la langue et la culture soient « plus fortes », il faudrait « plus un respect » pour celles-ci : « ... personnellement mon expérience... j'étais perdue et j'étais influencée de perdre ma culture. » (1, 240-242) L'emploi du mot respect est intéressant. Pour Sévrine, mieux connaître ou vivre sa culture lui aurait permis d'avoir plus de respect pour elle. Elle pense que le manque d'expériences culturelles a contribué à son sentiment d'être « perdue » et qu'elle ressentait la possibilité de perdre sa culture. Cependant, pour perdre quelque chose, il faut déjà l'avoir. On peut supposer que Sévrine croit qu'elle avait déjà la culture francophone qui lui était transmise par sa famille et qu'avec le temps, et le manque de renforcement ou d'occasions de la vivre, elle aurait pu « perdre [s]a culture » pour adhérer davantage à celle de la majorité anglophone.

#### *L'influence du milieu universitaire.*

J'ai également demandé aux participantes si le milieu éducatif universitaire a eu une influence sur leur parcours en cheminement identitaire. Les trois participantes ont

exprimé que ce n'est pas nécessairement le fait d'être à l'USB qui les a influencées, mais plutôt le fait d'avoir l'occasion, dans le cours, de réfléchir et de se questionner sur leur parcours. La maturité semble être un facteur important dans la connaissance de soi. Rachelle le résume bien : « J pense que... je suis plus consciente de qui je suis et pourquoi. » (1, 343) « Alors j pense pas que mon identité a changé, j pense juste que mes réflexions ont peut-être comme approfondies. » (1, 350-351)

*Je crois que c'est l'une des raisons d'être du milieu universitaire : que les étudiants puissent se poser des questions sur eux-mêmes et sur le monde qui les entoure, de développer une pensée critique afin de faire des choix éclairés pour leur propre vie et pour celle de la communauté dans laquelle ils vont vivre et œuvrer. (carnet, lignes 272 à 275, page 8)*

Pourquoi les participantes ont-elles choisi d'étudier à l'USB? Pour sa part, après le secondaire, Lianne savait qu'elle voulait étudier en français. Elle ne pouvait pas s'imaginer « en train de suivre une classe en anglais. » (1, 471) Pour sa part, Sévrine explique que le choix d'étudier à l'université en français était facile, puisqu'elle est beaucoup plus à l'aise en français. Le cas de Rachelle est un peu différent. Elle a fait sa première année universitaire à l'Université du Manitoba (UM) : « J'ai eu l'expérience d'aller à UM pis j'ai vraiment pas aimé ça. Les classes étaient des centaines et des centaines de personnes. Alors je pense juste entre étudiants on se connaît mieux [à l'USB] pis entre les profs et les étudiants aussi. » (1, 406-407) Pour Rachelle, elle préfère un milieu éducatif plus petit, plus intime, où les gens se connaissent. De retour de voyage après sa première année universitaire à l'UM, elle a considéré l'option d'étudier à l'UM ou à l'Université de Winnipeg, mais comme elle avait des amis qui faisaient leur

baccalauréat en éducation à UM ou à UW et qui ne pouvaient pas trouver d'emploi, elle a décidé que l'USB serait le meilleur choix pour elle. Elle ajoute à cela : « ... aussi j'voulais garder cette identité que j'ai, j'veux profiter des francophones pis continuer ça. » (1, 212-216) Rachelle a considéré son identité francophone dans son choix d'université, mais comme toujours, elle y voit aussi les avantages. L'obtention d'un diplôme en enseignement de l'USB lui garantit presque un emploi à la fin de ses études. Depuis 2012, 100 % des étudiants diplômés de la Faculté d'éducation de l'USB ont obtenu un emploi dans le domaine.<sup>26</sup> « Eum, je sais pas même si je veux enseigner au Manitoba quand j'ai fini, mais ça me donne l'option d'enseigner à d'autre places pis d'avoir, de savoir et de connaître deux langues. (1, 401-403)

Les participantes en avaient beaucoup à dire au sujet du cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)* et plus précisément du projet de Bac culturel. Lianne a le sentiment qu'elle n'a pas acquis énormément de nouvelles connaissances, mais qu'elle a appris par l'entremise de ses collègues de classe, tandis que Rachelle et Sévrine croient en avoir appris beaucoup au sujet de la communauté et de la construction identitaire.

Lianne exprime l'idée que le cours lui a permis de « réfléchir au sujet de [s]a propre identité culturelle pis [s]on cheminement. » (2, 7-8) En ce qui a trait à son parcours en construction identitaire, elle pense que le cours ne l'a pas beaucoup influencée : « ... j'ai fait plusieurs réflexions..., mais je sais pas si ça l'a changé (son identité). J'pense pas qu'y'a vraiment rien qui a changé pour moi personnellement... » (2, 86-91) « J'pense que j'étais déjà assez loin pis y'aurait fallu que ça aille plus loin. »

---

<sup>26</sup> Ces données ont été obtenues par la vice-doyenne de la faculté d'Éducation en décembre 2017.

(2, 99-100) Lianne explique que lors du cours, ils ont parlé du parcours en FL1 et qu'ils ont revu l'histoire du français au Manitoba qu'elle connaissait déjà. Ce n'était pas autant le contenu du cours que le contact avec les autres qui lui a permis d'évoluer. Elle dit : « J'ai pas l'impression d'avoir vu beaucoup de choses. » (2, 20-21) Elle a appris davantage par les discussions avec ses collègues de classe que par les présentations dans le cours. Elle a surtout trouvé cela « ... enrichissant de voir les bacs culturels des gens des écoles d'immersion... » (2, 168) Ce que Lianne a le plus retenu du cours, c'est que « quand on enseigne le français aux élèves, faut pas trop comme pousser trop fort ou trop les corriger ou trop être négatifs pour les donner le goût d'apprendre le français. » (2, 22-24) Cependant, elle déplore le fait que selon elle, durant le cours, ils n'ont pas appris comment mettre cela en pratique. Il semble que pour Lianne, qui était déjà ancrée dans sa culture et sa langue, le contenu du cours n'est pas venu la chercher là où elle se situe sur le continuum pour l'aider à avancer plus loin.

Sévrine mentionne aussi l'occasion de beaucoup réfléchir sur leur parcours identitaire durant le cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*, ce qu'elle a apprécié. Elle a beaucoup aimé en apprendre davantage sur la construction identitaire, mais tout particulièrement de pouvoir comprendre son propre cheminement et comment aider les autres à cheminer dans leur propre construction identitaire : « Le concept de construction identitaire était bien connu, mais comment le faire et comment arriver à construire une identité, était moins connu... maintenant je sais comment construire une identité et comment que la mienne a été construite. » (2, 13-17) Le cours lui a permis de comprendre le processus de construction identitaire et les étapes à l'intérieur de celui-ci. Elle en a appris davantage sur l'histoire

de la communauté francophone du Manitoba, et selon elle, « ... pour construire une identité francophone il faut un peu savoir l'histoire francophone. » (2, 35-36) L'apprentissage de l'histoire de l'éducation au Manitoba et des luttes pour les droits des francophones a été bénéfique pour elle. Elle n'en connaissait pas beaucoup avant de suivre le cours, et elle évoque qu'après avoir acquis ces connaissances, sa « fierté en général des francophones s'est fortifiée. » (2, 122-123) Nous pouvons déduire que pour Sévrine, mieux connaître l'histoire de sa communauté lui donne une plus grande fierté d'être francophone. J'ajouterais qu'elle a développé un plus grand sentiment d'appartenance envers cette communauté francophone minoritaire.

Rachelle dit que sans ce cours, elle n'aurait pas réfléchi à ses pratiques langagières et culturelles quotidiennes. C'est grâce à ces réflexions qu'elle s'est fixé des objectifs pour accorder une plus grande place au français dans sa vie : « Je suis beaucoup plus consciente de... comment je vis ma francophonie de jour à jour. » (2, 189 et 190) et « ... j'm'ai fixé (sic) des objectifs. ... Dans la première entrevue on avait parlé un peu de ça, de où je me situais sur le continuum, eum, pis j'me voyais pas nécessairement prendre la prochaine étape, mais je dirais qu'à ce temps-ci, c'est complètement différent. Complètement différent. » (2, 69 à 72) Nous constatons que, pour Rachelle, le cours lui a permis de voir et de comprendre la place qu'occupent le français et l'anglais dans sa vie. Elle a mis en pratique ce que Landry et Allard (1988) préconisent avec leur balancier compensateur, et de maximiser les occasions de vivre en français sur une base quotidienne afin de contrebalancer les effets de la langue majoritaire, l'anglais. Rachelle parle du Bac culturel et de ce que cela lui a apporté :

... depuis ce cours je lis seulement des livres en français, eu... j'écoute à Envol beaucoup, la Radio Canada, tu sais juste des petites choses comme quand je demande des services ou, j'ai eu un nouveau ordinateur, je l'ai mis en français. Tu sais comme juste des petites choses que je suis beaucoup plus consciente que j'essaie de faire l'effort. (2, 74-78)

Rachelle semble avoir saisi l'effet des balanciers compensateurs. Ce sont « les petites choses » qui peuvent amener de grands changements.

Les participantes ont évoqué comment elles perçoivent leur rôle en tant que possibles futures enseignantes au sein d'écoles francophones de la DSFM et comment elles entrevoient remplir le mandat et la vision de cette division. Pour Lianne, il faut laisser les élèves «... faire leurs propres choix pis prendre leur propre chemin dans leur identité francophone... » (2, 44-45) et les aider à se « créer comme un rapport positif avec la langue, pis t'sais de les encourager mais en même temps pas trop de... comme pas trop forcer. » (2, 46 à 48) Lianne emploie les mots « créer un rapport positif » à la langue. Selon elle, la clé, c'est de les exposer à toutes sortes de possibilités en français : musique, théâtre, activités communautaires, etc. sans toutefois leur imposer la culture ou la langue. « *Comment faire cela dans un milieu scolaire francophone? Ne serait-ce pas le rôle de l'enseignant d'imposer la langue française dans le cadre d'activités scolaires? Comment faire cela sans que les jeunes ne se sentent « forcés » de parler en français?* » (carnet, lignes 338 à 341, page 10) Sévrine a des propos semblables à ceux de Lianne. Elle explique que maintenant qu'elle a une meilleure compréhension du cheminement qu'elle a fait en construction identitaire et de comment cela se passe de façon générale,

elle va mieux être en mesure d'appuyer ses élèves. Comme Lianne, elle mentionne le fait d'imposer le français à l'école :

Alors, je vais accepter, n'importe s'ils sont pas toujours en train de me parler français ou si... je va accepter ça parce que je sais que c'est un parcours qu'ils doivent faire. Auparavant, peut-être j'aurais été plus comme français, français, français parce que ça c'est peut-être parce que je savais pas vraiment quoi valoriser pis quoi concentrer dessus. Maintenant je sais comment le faire. (2, 110-115)

D'après Sévrine, avant le cours, elle trouvait cela important de valoriser ou d'exiger que les élèves parlent en français en tout temps.

*Il faut savoir quoi valoriser » – Intéressant de voir si on posait la question aux enseignants, combien diraient qu'ils sont fiers de leur francophonie? Le mot valoriser – peu employé! Cela semble avoir changé après le cours. Pourquoi? Je me demande comment cette question a été abordée en classe lors du cours Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993). Est-ce que cela a fait partie de discussions en cours ou entre les étudiants à l'extérieur du cours? Qu'est-ce que les enseignantes du cours ont dit à ce sujet? Je serais curieuse de poser la question à ces enseignantes. (carnet, lignes 342 à 348, page 10)*

Rachelle abonde dans le même sens que Lianne et que Sévrine : « Je veux pas par contre forcer le français sur eux. ... j'veux leur donner des options..., pis leur apprendre que c'est pas juste une langue pour apprendre! ... Tsé comme on peut vivre en français jour à jour à la maison, partout. » (2, 90 à 98) Elle emploie le même terme : « forcer ». Elle veut aussi montrer à ses élèves qu'une langue ça se vit, et qu'elle ne sert pas uniquement dans

le milieu éducatif. Il semble que Rachelle ait saisi l'importance de ne pas isoler la langue française dans le milieu scolaire. Plus les jeunes peuvent vivre leur francophonie sous diverses formes et dans diverses occasions, plus ils ont l'occasion de développer un sentiment d'appartenance envers la langue et la culture. Un autre aspect intéressant qu'aborde Rachelle, c'est celui de vouloir enseigner à ses élèves « que il faut être fier d'être qui tu es, on est tous différents, pis on appartient tout à l'école tsé, pas d'exclusion ... » (2, 432-434) Elle dit ne pas avoir pu vivre cette diversité culturelle au sein de son école et que c'est un avantage que les élèves puissent vivre cette diversité tout en développant leur propre identité culturelle. Rachelle, qui a voyagé et qui a eu l'occasion de rencontrer des gens d'ailleurs et de vivre dans des cultures différentes, démontre une ouverture sur le monde et sur la francophonie. La valorisation de cette diversité au sein de notre francophonie est importante et rejoint les nouvelles valeurs de la nouvelle Société des francophones du Manitoba (SFM). Dans le plan stratégique de la SFM, il est écrit :

Pour occuper un plus grand "espace" démographique, social, culturel et économique, la communauté franco-manitobaine entend insérer le projet francophone dans le projet social de la province dans son ensemble. Pour répondre à la question fondamentale "Quelle sera la réalité francophone du Manitoba en 2050?", la toile de fond suivante est adoptée : agrandir l'espace francophone au Manitoba.  
(<http://www.sfm.mb.ca/documentation/strategie>)

C'est un sujet d'actualité qui est au cœur des États généraux<sup>27</sup> de la francophonie manitobaine. Sévrine évoque une francophonie diverse, qu'elle accepte à bras ouverts :

---

<sup>27</sup> Les États généraux : « Les États généraux sont une consultation communautaire par, pour, et avec les francophones du Manitoba. Cette consultation comprend une compilation d'opinions de personnes pour

« J'ai toujours eum, accepté le fait que la francophonie est diverse et qu'y'a plusieurs cultures qui ont aussi la langue maternelle française. » (1, 134-136)

Pour Sévrine, afin de pouvoir remplir le mandat et la vision de la DSFM il faut être fier de sa francophonie. « J'pense que tu dois être fier à 100 %, c'est seulement quelqu'un qui est fier qui va être capable de bâtir une fierté de sa culture à quelqu'un d'autre. » (2, 73-74) Sévrine croit que la fierté est contagieuse en quelque sorte. Elle ne voit pas comment un enseignant qui ne semble pas être fier de sa langue et de sa culture puisse transmettre cette fierté à ses étudiants. En relisant mes transcriptions, je réalise que j'aurais aimé demander à Sévrine si elle pense que les enseignants qui ne sont pas originaires du Manitoba pourraient remplir ce mandat et cette vision de la DSFM. Peu importe la provenance d'un enseignant, s'il a la francophonie manitobaine à cœur, pourra-t-il bien remplir le mandat? « Il faut montrer que t'es fière pis donner une raison pour être comme égalité, faire égal les deux langues. » (2, 78-79) Il y a, dans les propos de Sévrine, quelque chose qui indique qu'elle ne voit pas que les deux langues, dans ce cas l'anglais et le français, sont égales. Pour elle, il faudrait s'afficher fièrement comme francophone et, ainsi, démontrer aux élèves que les deux langues devraient avoir le même statut. Il n'y a pas une langue inférieure à l'autre. Lorsque je lui demande comment elle conçoit jouer son rôle dans la construction identitaire de ses futurs élèves, elle répond : « ... ce serait d'être porteur de ma francophonie plus fièrement. » (2, 64) Sévrine se dit prête à remplir le mandat et la vision de la DSFM, mais elle aimerait avoir « plus une appartenance à la communauté franco-manitobaine » (1, 433) Elle s'explique en disant que, pour elle, Saint-Boniface c'est « le cœur de la franco-manitobain (sic). » Elle se

---

bâtir un plan d'action communautaire pour les 20 prochaines années. » Définition tirée du site Web : <http://www.sfm.mb.ca/priorites/etats>

compare aux étudiants de l'immersion qui ont de la difficulté à se sentir comme s'ils font partie de la francophonie. Pour sa part, elle se sent comme si le fait d'avoir fait ses études et d'avoir grandi dans un milieu rural fait en sorte que « c'est un peu difficile d'être franco-manitobain [du rural] et d'être accepté dans Saint-Boniface. » (1, 438-439) La comparaison que fait Sévrine de son parcours dans un milieu rural et des étudiants en immersion est intéressante.

Les participantes se sentent-elles outillées pour remplir ce mandat de la construction identitaire à la DSFM? Les trois participantes ont répondu oui. Cependant, deux constats sont clairs : les trois participantes auraient besoin d'outils plus concrets qui soient modernes et actuels. Elles ont dit avoir vu des référents culturels, mais elles ont aussi dit que, malheureusement, ces référents étaient datés et ne représentaient pas des éléments de la francophonie qui pourraient attirer les jeunes d'aujourd'hui, selon elles. Par ailleurs, la technologie était peu ou pas utilisée lorsqu'il était question d'aider les élèves à cheminer dans leur construction identitaire. Rachelle évoque un défi important. Les enseignants n'ont pas nécessairement l'intérêt et probablement pas le temps de se tenir au courant de tout ce qui est d'actualité dans la francophonie et dans la culture francophone.

Lianne voit son rôle de transmission de la langue et de la culture française comme celui d'aider ses élèves à faire des connexions avec tout ce qui se passe autour d'eux. Elle va mettre de la musique en français et quand elle le pourra, elle vivra des activités dans la communauté avec ses élèves : « parce que j pense justement que pour moi, c'tait le fait de voir le monde à l'extérieur de l'école, donc j'essaierai de peut-être de montrer ça aux jeunes avant le secondaire... » (1, 501-503)

Sévrine veut enseigner en français parce que « c'est une grande partie de qui [elle est], de [s]es valeurs, de [s]a culture... ça fait partie de la communauté, pis [elle veut] rester dans la communauté pis redonner. » (1, 393-396) Elle voit que son rôle sera d'aider les étudiants à se découvrir eux-mêmes en leur donnant les outils pour le faire. Selon elle, la clé pour rejoindre un étudiant dans sa culture, c'est de l'aider à découvrir, à développer et à vivre sa passion, comme cela a été le cas pour elle. Elle veut les aider à « avoir cette fierté-là » de leur culture minoritaire. Il faut, selon elle, ouvrir les yeux des élèves « à tous les festivals, à toutes les valeurs comme la danse, la nourriture, et notre passé... pourquoi on a encore des droits français... » (1, 412-415) Il est primordial que les jeunes se développent une « connexion à l'histoire », car « c'est toujours plus passionnant d'être partie de quelque chose quand tu comprends l'histoire. » (1, 317-319)

Par ailleurs, il est évident que l'enseignante du cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)* a eu un impact sur Lianne. Elle mentionne l'importance de la présence d'émotions dans la construction identitaire. C'est un élément que les autres participantes n'ont pas vraiment mentionné : « Notre professeure est très impliquée dans la francophonie, alors la façon qu'on a appris, y'avait beaucoup d'émotions en arrière, puis ça ça fait que tu vois vraiment quel impact que l'histoire a sur la construction identitaire. » (lignes 41 à 44, entrevue 2) Dans mon journal de bord, il est inscrit :

*Je crois que ceci est un élément clé pour la construction identitaire des élèves de la DSFM. Il faudrait que les enseignants veuillent promouvoir fièrement la francophonie même s'ils proviennent d'ailleurs. Pour moi, cela pourrait être une double richesse pour les élèves de vivre la francophonie d'ici et celle d'ailleurs à travers les*

*connaissances de leur enseignant, mais aussi par le vécu des élèves de la classe. Peut-être qu'ainsi, l'influence des pairs serait plus positive en ce qui a trait à la francophonie. Il est d'une importance capitale que les enseignants soient des modèles de la reproduction langagière, mais aussi des passeurs culturels convaincus et convaincants.* (carnet, lignes 254 à 261, page 8)

J'ai demandé aux participantes de me décrire ce qui a nourri leur désir de devenir enseignante. De toute évidence, ce n'est pas le milieu scolaire de la DSFM qui a eu l'impact le plus positif pour Lianne. Elle évoque le fait qu'elle a retenu ce qu'elle aimait moins de la façon dont ses enseignants du secondaire avaient livré leurs cours et qu'elle veut faire le contraire de ce qu'ils ont fait quand elle sera enseignante :

Je ne sais pas si c'était toujours positif. Comme je pense que j'ai été motivée de façon plus négative comme si je voyais des choses que j'aimais pas qu'un enseignant faisait, j'me disais comme ah moi si j'étais enseignante je ferais pas ça. Pis là j'pense que ça aussi ça l'a nourri mon désir de devenir enseignante. (1, 534-538)

Sévrine avoue ne pas avoir « eu une expérience très enrichissante dans la culture puis la francophonie, lors d'être à l'école. » Mais elle peut attribuer son désir de devenir enseignante à « l'encadrement de l'école et de l'atmosphère qu'ils ont créé pour [elle]. » (1, 472), « C'était plutôt personnel, puis l'encadrement comme *guidance* (sic)... » (1, 490-491)

*Sévrine, qui a connu des défis sociaux à l'école, n'en garde pas toujours des souvenirs très joyeux. Peut-être que cela influence sa perception de l'influence scolaire sur son cheminement dans la vie? J'imagine que tout ce qu'elle voit de son parcours scolaire*

*est teinté de ses mauvaises expériences. Il serait intéressant de voir ce que d'autres collègues de classe de Sévrine qui auraient vécu des belles années scolaires auraient à dire à cette même question. (carnet, lignes 276 à 281, page 8)*

Pour Rachelle, c'était son travail en tant que responsable d'enfants dans une famille d'accueil lors de son voyage à l'étranger et son amour pour les enfants qui l'a motivée à devenir enseignante en français. Elle voulait enseigner en français :

... parce que j'pense que ça va garder cette identité francophone qui est importante pour moi, mes valeurs. Eum, si j'étais enseignante à une division qui était anglophone, j'pense que j'perdrais toutes ces valeurs-là. Tu sais, j'aurais pas la chance de parler le français... pis aussi j'veux transmettre ça aux élèves, l'importance que je pense que à notre était école était pas tout à fait réussi. (1, 410-414)

Rachelle exprime la peur de perdre ses valeurs si elle n'enseigne pas dans un milieu francophone.

*Perdre ses valeurs... je trouve cela percutant. Je comprends que plusieurs ont peur de perdre la langue, mais c'est la première fois que j'entends ceci. Je regrette de ne pas avoir pensé à lui demander d'expliquer davantage. Veut-elle dire, par ceci, qu'elle a peur de ne pas être tout à fait elle-même si elle doit vivre dans une autre langue? (carnet, lignes 282 à 285, page 8)*

Rachelle dit vouloir donner à ses élèves ce qu'elle sent qu'elle n'a pas eu à l'école. On apprend des bonnes expériences et aussi des mauvaises. Comme Lianne, elle sait ce qu'elle veut faire et suivre comme modèle d'enseignement et elle sait ce qui n'a pas

fonctionné pour elle et ce qu'elle veut donc changer pour ne pas le répéter avec ses propres élèves.

*Si je leur posais les mêmes questions après quelques années d'enseignement, quant à leur expérience à la DSFM et à l'influence de celle-ci et des enseignants dans leur cheminement identitaire, leur opinion changerait-elle? Leur perception de leur parcours serait-elle différente? Il n'y a rien comme se retrouver dans la peau de quelqu'un d'autre pour comprendre ses intentions. Je ne suis pas convaincue que les enseignants qu'elles ont eues n'ont pas fait plusieurs choses qui leur semblaient être directement en lien avec la construction identitaire, mais qu'à cet âge-là, ou à cette période-là de leur vie, les jeunes n'en étaient pas conscients. Il serait curieux de voir ce qu'elles disent faire avec leurs élèves en lien avec le mandat et la vision de la DSFM en tant qu'enseignants et de voir si leurs élèves perçoivent la même chose.*  
(carnet, lignes 286 à 295, pages 8 et 9)

### ***L'influence du milieu social.***

Ce sous-thème permet de voir comment les amis, les pairs, les médias sociaux peuvent, pour les participantes, soit influencer ou façonner la création de leur identité ou leur cheminement identitaire. Ceci comprend aussi le sentiment de vouloir « appartenir » à un groupe et d'être accepté. « Je sens comme une pression des camarades pour être acceptée. » (Sévrine, 1, 300) Comme l'évoque si bien Sévrine, les amis exercent parfois une plus grande influence sur le développement de l'identité que les adultes, soit les enseignants : « ... je valorisais l'opinion de mes amis plus... » (1, 266) Le contact avec les autres membres de la même communauté minoritaire ou avec des étudiants de d'autres milieux minoritaires a aussi eu un impact sur les participantes. Lianne explique

que lorsqu'elle participait à des activités organisées par la DSFM : « j'm'amusais pas tant que ça, sauf que c'était un moment où je pouvais justement voir mes amis des autres écoles de la DSFM qui parlaient aussi en français. Pis ça c'était spécial, je pense. » (1, 425-427) Le contact avec des gens d'ailleurs, d'autres cultures, de différentes réalités peut aussi engendrer des réflexions importantes sur le cheminement de sa propre identité, comme l'indique Rachelle :

J'pense que comme surtout en 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année ... j'avais le goût de voyager. C'est tout ce que je voulais. Je voulais apprendre à propos d'autres cultures, j'avais rencontré des gens. Alors je pense que c'est à ce temps-là j'ai dit comme qui je suis... comme je me questionnais moi-même qui j'étais comme personne, qu'est-ce que je voulais faire dans la vie. (1, 180-184)

Afin de mieux comprendre leur parcours langagier et culturel dans la socialisation, j'ai demandé aux participantes de me décrire celui-ci durant leurs années dans la DSFM. Je reviens aux propos de Lamoureux (2005) et de Pilote (2007b) : les écoles deviennent-elles des « agents de régulation » ou encore la police linguistique en raison du fardeau du mandat de l'identité culturelle et linguistique dans les écoles? Il est important de trouver une façon de répondre au mandat sans toutefois que les élèves et les étudiants créent un rapport négatif à la langue en raison de celui-ci. Les trois participantes ont parlé de la pression par les pairs pour parler l'anglais, puisque ce n'était pas « cool » de parler le français. Lianne a abordé un autre sujet que Rachelle et Sévrine n'ont pas mentionné. Il est question des enfants issus de familles endogames et de ceux qui provenaient de familles exogames. Elle explique : «... y'avait quand même un peu une

division entre ceux qui avaient des parents anglophones pis ceux qui avaient des parents francophones. » (1, 265-260)

*Je me demande si cette démarcation était claire pour elle lorsqu'elle était à l'école, ou si cette réflexion a été faite en y repensant. Est-ce que les jeunes à l'école sont conscients de différences entre les élèves qui ont deux parents francophones et ceux qui ont un parent francophone et un parent qui parle une langue autre que le français? (carnet, lignes 296 à 299, page 9)*

Sévrine exprime le fait que son parcours social « était un peu difficile » jusqu'au secondaire. (1, 3) L'influence de parler anglais était omniprésente : « ... c'tait le "cool thing" de parler l'anglais. Pis ça toujours été comme ça dès l'élémentaire... pis moi j'me sentais très comme "outcast" parce que j'parlais pas l'anglais. », « J'tais pas fière...j'tais perdue. », « en élémentaire et secondaire j'avais pas une grande fierté. ». (1, 155-160) Lorsque Sévrine était plus petite, elle ne posait pas de questions. Son monde était plutôt restreint et tout se passait en français. C'est le contact avec les autres qui l'a menée à se poser des questions et à faire ces réalisations : « Oh! Le français c'est minoritaire. Oh! J'suis pas cool, je parle français, puis l'anglais est plus valorisé. » (1, 205-206)

*Le contact avec les autres! La présence de l'anglais complique les choses, on doit tout de suite créer un rapport de force entre les deux langues et on évalue leur importance et leur poids dans la société. Mais plus tard, à l'USB, ce contact avec les autres semble être devenu quelque chose de positif – de vivre en français avec d'autres francophones et FL2 d'ailleurs. C'est intéressant... le contact avec les autres peut à la fois être positif et négatif. (carnet, lignes 42 à 47, page 5)*

Elle explique qu'elle s'est « forcée » d'apprendre l'anglais et elle ne savait plus trop comment s'identifier. En 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année, elle commence à parler davantage en anglais « pour être acceptée, pour être aussi cool que les anglophones, même si c'est les francophones qui parlaient en anglais... » (1, 209-210) « *Intéressant qu'elle précise que c'étaient des francophones qui parlaient anglais de qui elle sentait la pression d'être acceptée. Il ne s'agissait pas d'anglophones!* » (carnet, lignes 300 et 301, page 9) Comme Bourdieu (1984) l'évoque : « une compétence n'a de valeur qu'aussi longtemps qu'il existe pour elle un marché. » (p. 124). Il est clair que Sévrine voyait des avantages pour elle de commencer à parler en anglais. C'est lorsqu'elle a vieilli un peu qu'elle s'est rendu compte que « le français c'est aussi cool que l'anglais. » (1, 212) et c'est alors qu'elle a commencé à « redévelopper » sa langue française. Sévrine se dit à « l'étape que je ne questionne plus qui je suis, puis j'essaie toujours de m'améliorer dans ma langue parce que je veux être capable de la partager et de l'enseigner, parce qu'elle est très importante à faire survivre. » (1, 216-218) On voit à nouveau ce que la maturité apporte comme réflexion. Elle parle de la survivance de la langue et comment elle trouve que cela est important. Rachelle évoque le fait que d'être entourée d'anglophones et d'avoir des amis francophones qui pouvaient parler les deux langues, faisait en sorte que le milieu social se déroulait toujours en anglais, les médias sociaux également. Plusieurs de ses amis étaient unilingues anglophones :

... si on aurait [sic] parlé en français c'aurait été un manque de respect à ceux qui sont anglophones qui sont dans notre groupe d'amis. Alors si on était ensemble, euh... j'pense que c'aurait été.... Oui, c'est d'un manque de respect envers eux. (1, 257-259)

*Ne parle pas français si une personne parmi le groupe est anglophone, par respect. – Politesse? Respect? Est-ce que les francophones ont tendance à faire cela par habitude? Je me demande si les anglophones s’y attendent ou si on pense qu’on les offusquerait, mais qu’eux, ne le seraient pas. Je sais que moi, ça ne me dérange pas du tout que mes amis portugais ou espagnols se parlent dans leur langue. Lorsqu’ils me parlent, on se parle en français. (carnet, lignes 6 à 11, page 1)*

Toutes les participantes sont d’accord pour dire que le contact avec les autres a été un élément clé dans la construction de leur identité francophone. Que ce soit le contact avec d’autres francophones, le contact avec des anglophones ou le contact avec des francophones d’ailleurs, elles ont toutes exprimé que ces contacts leur ont permis de mieux se connaître. Rachelle évoque le sentiment de la peur de perdre sa langue à cause du contact avec l’anglais : « Je sais pas si ça a influencé mon identité, mais je sais pas si ça influencé la partie francophone, surtout avec mes amis, eum... on se parlait jamais en français. (1, 226-227) « Mais j’y pense que c’est ça qui m’a fait réaliser aussi comment important c’est de faire l’effort et de garder tsé, de, de faire mes études en français et de continuer cela pour pas que le perds. » (1, 231-233) Il est intéressant qu’un sentiment négatif comme la peur puisse motiver quelqu’un à garder sa langue. Sévrine, comme nous l’avons vu précédemment, a beaucoup été influencée par ses pairs et par ce qu’ils valorisaient. Elle voulait à tout prix faire partie du groupe et être acceptée.

Je me suis intéressée à savoir comment se déroule leur vie sociale à l’université. Rachelle avoue que « la plupart du temps, la grande majorité du temps on se parle en français. » (1, 365) « j’fais même un plus grand effort qu’avant. » (1, 371-372) Lianne avoue qu’entre amis, ils se parlent majoritairement en français pis ils se voient dans des

contextes francophones sauf qu'ils « v[ont] aussi comme utiliser l'anglais parce qu'[ils sont] bilingue[s] et [ils peuvent]. » (1, 345) Il semble que pour Lianne, parler en anglais avec ses amis parfois, c'est un privilège. Puisqu'ils peuvent le faire, ils vont le faire. Il n'y a aucune culpabilité ou aucun sentiment négatif en lien avec le fait de s'exprimer en anglais.

*Il est vrai qu'on ne devrait pas se sentir mal de s'exprimer dans une autre langue. C'est une richesse en soi. Pourquoi alors est-ce que plusieurs francophones se sentent coupables d'avouer qu'ils parlent en anglais parfois? Cela doit venir de la façon dont ils ont perçu la langue en grandissant. Est-ce que le milieu familial et le milieu éducatif francophone donne une mauvaise impression de l'anglais? Si on changeait la façon de percevoir et de réprimander l'utilisation de l'anglais dans les écoles, est-ce que cela changerait la perception qu'ont les élèves de l'anglais? Est-ce qu'alors les élèves se sentiraient moins attirés vers cette langue qui leur est " interdite " ? »*  
(carnet, lignes 302 à 309, page 9)

Il y a aussi la notion de choix. Comme Lianne l'a dit, ils parlent l'anglais maintenant parce que c'est leur choix :

J'pense que le fait que maintenant je suis entourée de gens que c'est pas qu'on est tout ici parce qu'on est forcé de l'être. On est tous ici à cause qu'on a choisi de l'être. Ça fait qu'on fait tous le choix à tous les jours de venir à une université francophone. On fait tous le choix de parler en français. Donc, je pense que ça ça change parce que là non seulement tu partages une identité avec des gens, mais tu la vis vraiment avec eux parce que eux autres aussi ils veulent la vivre. Donc je pense que ça c'est plus fort que juste le fait d'être rassemblés parce qu'il faut l'être. (entrevue 1, lignes 447 à 453)

Pour Sévrine, plus ça change, plus c'est pareil. Elle sent toujours la pression des pairs et d'être acceptée :

Tu vois que c'est ça que c'est vraiment bizarre. Comme je suis Franco-Manitobaine, mes amis aussi, mais on se parle en anglais. Pis comme quand on socialise, c'est anglais. Puis j'sais pas si c'est... je crois vraiment personnellement, c'est comme quand je rencontre des nouvelles personnes comme par exemple à la faculté, mes premières quelques journées je parlais anglais parce que c'est encore la cool chose à faire, c'est parler en anglais. Encore, je le ressents beaucoup. Je sais pas comment l'expliquer. (entrevue 1, lignes 282 à 287)

*« Il serait intéressant de parler à d'autres adultes francophones pour voir si ce sentiment perdure toujours pour eux et si cela a une influence sur la langue qu'ils préconisent dans leur vie quotidienne. »* (carnet, lignes 310 à 312, page 9)

Les participantes n'ont pas beaucoup évoqué l'influence du milieu social dans leur parcours identitaire en lien avec la culture. Cependant, ce qui est ressorti davantage, c'est l'importance des contacts avec les autres dans le cadre d'activités culturelles variées. Sévrine discute de l'importance de la culture dans la façon de s'identifier. Il semble que, pour elle, c'est par le contact avec d'autres jeunes de l'immersion qu'elle a pu s'identifier davantage en tant que francophone. Elle évoque une rencontre avec une amie de l'immersion :

... cette fille-là avait plus une identité selon moi, immersi... comme anglaise parce que elle avait pas vraiment la même culture que moi pis mes amis qui sont vraiment francophones. On va au Festival, on va... on sait la danse de la Rivière-Rouge, des

choses comme ça ou que eux autres ont pas vraiment... c'est juste yeah, la culture vient en jeu un peu. » (1, 78-81)

L'expression « vraiment francophone » a été employée par Sévrine. Elle donne un qualitatif à sa francophonie. Selon elle, il semble y avoir des gens qui sont très francophones et d'autres qui le sont moins. Elle résume que la différence entre ces deux types de francophones, c'est la culture. Ensuite, Sévrine décrit que la raison pour laquelle elle et ses amis sont « plus francophones », c'est qu'elles participent au Festival du Voyageur et qu'elles connaissent la danse folklorique. Nous voyons que Sévrine a une perception de la culture francophone qui est plutôt folklorisante, comme nous l'avons déjà abordé quelques fois dans ce chapitre. Ce qui est aussi intéressant, c'est que Sévrine avait dit qu'elle ne pense pas qu'il faut étiqueter les gens comme des francophones ou des francophiles ou autres. Toutefois, elle s'est non seulement étiquetée elle-même, mais elle a aussi étiqueté une autre amie qui provenait de l'immersion.

Lors du premier bac à l'USB, Lianne et Rachelle disent que leur construction identitaire n'a pas vraiment été influencée, mais que le fait d'être entourées de gens qui avaient fait le même choix d'université qu'elles leur avait donné un plus grand sentiment d'appartenance à la communauté francophone. Selon Pilote et Magnan (2012), le discours des jeunes universitaires démontrent le sentiment d'appartenir à une communauté qui partage une langue et une réalité commune en tant que minorité. Sévrine voit que le contact avec des gens qui provenaient des écoles d'immersion ou d'autres milieux francophones a « fortifié mon identité franco-manitobaine parce que j'avais maintenant des camarades qui venaient d'immersion et que je voyais leurs expériences et leurs différentes identités [...] il y a du monde qui vient nationalement de la France, de

l'Afrique qui ont aussi des différents accents, des différentes cultures, [...] il y a des catégories et des classifications même si on a toutes la même langue. » (1, 249-256) Pour Sévrine, le contact avec les autres lui a permis de s'ancrer dans son identité franco-manitobaine.

Lors de la deuxième entrevue, je leur ai demandé s'ils en ont appris davantage sur la construction identitaire dans le cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*. Ce que les trois participantes ont apprécié le plus, c'était de découvrir le contexte scolaire en immersion : un monde qu'elles ne connaissaient pas du tout. Rachelle dit :

J'en ai appris davantage eum surtout sur l'historique du FR ici au MB ainsi que l'immersion. Tsé on a parlé de l'immersion pas juste le contexte au MB mais aussi en travers du Canada. Oui, alors j'ai certainement appris davantage pis j'pense que ça m'a fait apprécier la langue beaucoup plus qu'avant. (2, 7-10)

Apprendre davantage sur l'histoire du français au Manitoba et de l'histoire des écoles d'immersion d'ici et d'ailleurs au Canada a pu nourrir chez Rachelle, une plus grande appréciation de la langue. Qui plus est, le cours lui a « permis de voir le vécu de [s]es collègues [...] j'ai trouvé ça tellement intéressant. » (2, 16-18) Rencontrer et apprendre à connaître d'autres collègues de classe qui ne provenaient pas d'un milieu familial francophone : « ... j'apprécie plus ... l'aide de mes parents, de toutes mes influences quand j'étais jeune qu'avant peut-être... » (2, 61-62) Pour Rachelle, ce contact avec les autres a pu lui permettre de mieux comprendre d'où elle vient et comment ses autres collègues de classe vivent leur francophonie. Par ailleurs, elle a pu constater ce qu'elle

considère être une chance d'avoir grandi dans un milieu familial qui lui a permis d'évoluer en français et d'avoir l'appui nécessaire pour le faire.

Dans le cadre du cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*, les étudiants devaient préparer et présenter leur Bac culturel (Annexe G). À la deuxième entrevue, après leur passage dans le cours et après leur projet de Bac culturel, j'ai demandé aux participantes de me décrire leur expérience et surtout de m'expliquer si le processus du Bac culturel a influencé leur parcours en construction identitaire et comment. Rachelle a répondu ceci : « On avait tous un peu de misère... on se sentait un peu inconfortables de montrer ce côté-là de notre vie à tout le monde » (2, 22-23) Elle a mentionné que le fait que les étudiants à la Faculté se connaissent bien, c'est un élément important qui leur a permis d'être aussi honnêtes et ouverts dans ce projet. Par ailleurs, les personnes avec lesquelles elle partageait des éléments assez intimes de sa vie étaient toutes là pour les mêmes raisons qu'elle : pour enseigner en français, et devenir des passeurs culturels. Cela l'a aidée à accomplir la tâche de ce Bac culturel qui lui semblait très ardue au départ. Pour Rachelle et Sévrine, l'expérience a été positive. Les deux ont trouvé cela difficile de démarrer le projet, mais une fois parties, elles ont tiré profit d'avoir l'occasion de réfléchir sur leur parcours en français. Pour Lianne, l'expérience a été toute autre : « J'aimais pas le faire parce que j'avais l'impression que ça réduisait ma vie en comme cinq items ou en trois étapes... Donc, j'ai pas aimé ça le faire. » (2,138-140) Cette réponse m'a beaucoup surprise puisque ce que Lianne semble avoir vécu une expérience tout à fait contraire de l'objectif de ce projet. Elle précise :

... le fait de voir justement les cheminements qui se ressemblaient, comme quand quelqu'un avait les mêmes... choses que moi, j'avais l'impression que ça (pause) comme je comprends le sentiment d'appartenance, comme voir cette personne-là c'est moi, on a vécu le même cheminement, c'est , c'est cool dans ce sens-là, mais j'trouve qu'on dirait aussi que ... tu sais des choses que toi tu pensais étaient vraiment spéciales pour toi, si tout le monde d'autre là vécu aussi, c'est un p'tit peu moins spécial. (2, 147-153, Lianne)

Pour Lianne, le fait de se voir et de se reconnaître dans les autres, dans le cas du Bac culturel, n'a pas été positif. Elle s'est sentie comme si son parcours en français a perdu de sa valeur parce que selon elle, il ressemblait à celui de plusieurs autres. Lafontant (2000), dans sa recherche auprès de jeunes Franco-Manitobains, a découvert que ceux-ci s'identifiaient plutôt à un groupe et qu'ils ne voyaient pas d'avantages à s'identifier en tant qu'individu. Ceci ne semble pas être parfaitement le cas pour Lianne. Il paraît qu'elle se serait sentie valorisée si elle avait pu garder une certaine forme d'identité « singularisante » (pour employer le terme de Lafontant), au sein de ce groupe auquel elle s'identifie. Je ne sais pas si c'est une expérience qui a été vécue par d'autres étudiants et si les enseignants du cours ont pensé que ceci pourrait être une expérience négative pour certains. Peut-être faudrait-il trouver une autre façon de faire ce projet afin que personne ne se sente dévalorisé dans son parcours identitaire francophone. Ce n'est certainement pas ce que le projet visait à faire. Il serait très intéressant de questionner tous les étudiants, de toutes provenances, afin de voir comment s'est passée cette expérience pour eux.

Sévrine évoque un autre élément pertinent en lien avec ce projet de Bac culturel. Elle trouve cela intéressant qu'on lui demande de se questionner sur son parcours et sur pourquoi elle se considère francophone : « Eum, j'trouvais que c'était un peu bizarre, parce que j'te jure que un anglophone doit jamais questionner pourquoi que il est anglophone pis c'tait quoi son parcours. » (2,145-147) « *INTÉRESSANT! Encore, on se compare à la majorité anglophone.* » (carnet, ligne 207) Elle trouve cela étrange de devoir réfléchir à son parcours en français lorsque, selon elle, les anglophones n'ont pas besoin de le faire. C'est une question de minorité linguistique et culturelle. Je me demande si elle a saisi le pourquoi de l'activité et la raison d'être de celle-ci.

### ***L'influence de la communauté, de l'environnement.***

Ce sous-thème permet de voir comment la communauté et l'environnement dans lesquels les participantes ont évolué ont pu influencer la création de leur identité ou leur cheminement identitaire. Il s'agit de jeter un regard sur les influences que ceux-ci peuvent avoir sur les perceptions que les participantes se font de ce milieu, que ce soit rural ou urbain, ou que ce soit une communauté minoritaire ou majoritaire. L'accès aux ressources, aux programmes et aux activités dans le milieu est aussi une considération importante. Il importe aussi d'examiner ce que, selon les participantes, être en communauté peut leur apporter : sentiment d'appartenance, ouverture sur le monde et sur les autres, le désir de participer à sa communauté et même parfois de vouloir s'y engager.

De façon générale, c'est l'influence de ce milieu qui a été élaboré le moins par les participantes. Par contre, Lianne l'a beaucoup évoqué. Lors de la première entrevue, elle explique qu'il n'est pas nécessaire de s'étiqueter en tant que francophone, ou bilingue ou francophile ou quoi que ce soit. Toutefois, elle « ... pense que ça aide avec justement la

construction de l'identité et puis le sentiment d'appartenance à une communauté. » Elle dit que ce n'est pas « nécessaire », mais que ça peut être « bénéfique » (1, 92-94). Lianne semble avoir une assez bonne connaissance des enjeux de la construction identitaire en milieu minoritaire. Elle est la seule à employer le terme « sentiment d'appartenance » lors de la première entrevue. Elle voit, dans cette identification et dans le travail de construction identitaire, un élément que les autres participantes n'ont pas relevé, celui de se sentir comme si on fait partie de quelque chose de plus grand que nous, soit la communauté. Lianne parle de son parcours lorsqu'elle était à l'école : « ... j'trouve que il fallait avoir des liens avec des gens de la communauté pour que moi je m'associe vraiment à cette communauté-là, à cette identité-là. » (1, 181-182) Pour Lianne, il ne semble pas y avoir une dissociation entre son identité et sa communauté. Lorsque je lui ai demandé comment elle pense qu'une communauté comme la sienne pourrait préserver sa culture et son identité francophone, elle répond : « Ben, premièrement de continuer de parler en français pis de d'essayer de maintenir des liens justement avec des communautés francophones que ce soit ici ou ailleurs à des endroits où ils parlent le français. » (1, 133-135) Landry et Allard (1997) ont évoqué que ceux qui ont une francité familioscolaire plus forte veulent s'intégrer davantage à la communauté. Je crois que c'est le cas de Lianne. Voilà qu'elle va un peu plus loin et elle dit qu'il est important de tisser des liens avec des gens et des communautés qui nous ressemblent. « *Je ne suis pas certaine que ce genre de discours aurait été entendu il y a 20 ou 30 ans. Il y a une ouverture sur les autres qui est évidente ici. Nous sommes loin du nombrilisme d'autrefois. Y voit-on la force dans les nombres?* » (carnet, lignes 313 à 316, page 9) Lianne mentionne à nouveau qu'il faut un certain niveau de maturité pour faire le choix

conscient de faire partie de cette communauté francophone. C'est après le secondaire qu'elle a pu réellement prendre cette décision pour elle-même :

Eum, pis là depuis ce temps-là t'sais, c'est la communauté, c'est encore des activités... comme j'pense qu'il faut quand même que tu sois assez vieux pour prendre la décision que tu veux parler en français pis que tu veux vivre ta vie en français. J'pense pas que comme c'est au primaire ou même au secondaire qu'on a ces capacités de prendre cette décision-là. » (1, 334-338)

*Est-ce vraiment trop jeune au secondaire pour prendre cette décision et faire ce choix éclairé de vouloir faire partie de la communauté francophone? Peut-être que pour certains, oui, comme pour Sévrine par exemple, le choix ne semble pas être aussi facile à faire. Cependant, je pense justement que c'est grâce au parcours en français dans le milieu scolaire et dans le milieu familial surtout, que Lianne a pu faire le choix de faire partie de cette communauté. (carnet, lignes 317 à 322, page 9)*

Les paroles suivantes de Lianne en disent long sur sa perception de son identité et comment elle serait différente si elle avait fait son parcours scolaire au sein d'une école d'immersion :

... j'pense que mon identité aurait pu être différente si j'aurais été à une école immersion parce que là justement plusieurs vont t'appeler francophile et non francophone puisque tu n'es pas à une école entièrement francophone. Ou les choses comme ça, pis je sais qu'il y a beaucoup d'insécurité linguistique, je dirais de **traumatismes**, eum... quand tu viens d'une école d'immersion puis là tu essaies de t'intégrer dans le milieu francophone que certains appellent comme le « *elite* » (prononcé en anglais) francophone. (1, 172-178)

Elle parle de la façon dont « plusieurs » étiquettent les gens qui proviennent des écoles d'immersion. Par « plusieurs » dans ce cas, il s'agit de francophones qui proviennent des écoles françaises. Elle laisse entendre que la communauté francophone n'est pas tout à fait inclusive. Elle emploie le mot « traumatisme » pour décrire ce que certaines personnes des écoles d'immersion vivent lorsqu'elles tentent de s'intégrer à la communauté francophone. « *Je trouve le mot traumatisme très fort. Il serait intéressant de parler à plusieurs élèves issus de l'immersion qui ont voulu s'intégrer à la communauté francophone afin de comprendre leurs expériences.* » (carnet, lignes 64 à 65, page 2) Elle poursuit ensuite en parlant de l'« élite » francophone, mais qu'elle prononce en anglais. Il est évident que Lianne a entendu parler de jeunes de l'immersion et de leurs histoires. Elle ne l'a pas vécu elle-même, car elle m'a avoué qu'elle ne connaît pas du tout le milieu de l'immersion. « *Qu'en est-il de cette « élite » francophone?* » (carnet, ligne 66, page 2) De qui s'agit-il? Est-ce de la communauté francophone en général ou de certains individus dont on parle? S'agit-il de représentants d'organismes et d'établissements francophones ou d'individus?

Comme je l'ai mentionné au début de cette section, pour les deux autres participantes, les réflexions en lien avec le milieu communautaire étaient moins élaborées. Sévrine évoque le sentiment de ne pas autant appartenir à la communauté francophone puisqu'elle vient d'un milieu rural, et que, selon elle, la communauté francophone de la ville, c'est « le cœur » de la francophonie manitobaine : « *J pense c'est le fait d'être à distance parce que être en distance tu développes des différentes manières et valeurs et accents et whatever pis ça te mets à part même si tu veux pas.* » (1, 443-445)

*Je n'aurais pas pensé que certaines personnes de la campagne pouvaient se sentir ainsi. Est-ce que c'est la perception de Sévrine ou est-ce que c'est vraiment ce que certaines personnes de la communauté francophone de la ville projettent sur elle? Ce sentiment ne ressemble-t-il pas à celui des élèves des écoles d'immersion qui essaient d'intégrer la communauté francophone? (carnet, lignes 323 à 327, pages 9 et 10)*

Sévrine avait parlé du fait qu'elle avait des cousines qui fréquentaient une école secondaire de la DSFM dans le milieu urbain et qu'elle sentait que ses cousines étaient « plus francophones » qu'elle puisqu'elles pouvaient participer à plusieurs activités et événements dans la communauté rurale où se passent la plupart des grands événements de la communauté francophone manitobaine. Il serait intéressant de parler à plus de francophones du milieu rural afin de voir leur perception sur le sujet, et aussi de poser des questions à des francophones de la ville afin de voir quelles perceptions ils ont des francophones du milieu rural. Est-ce un problème généralisé, ce sentiment d'infériorité des gens de la campagne? Nous constatons, dans les propos de Sévrine, que la proximité d'une communauté francophone vibrante et vivante a eu un impact sur la façon dont elle se perçoit.

*Sa perception des écoles rurales ou des gens qui habitent à la campagne, comme elle est intéressante. Ils sont moins cultivés dans la francophonie? La construction identitaire est limitée par l'école rurale? Cela ne devrait pas être le cas, mais c'est sa perception. J'imagine que la proximité du "centre" francophone (CM, CCFM, Festival du Voyageur, SFM, FTJ, CJP,...) a une influence sur ses perceptions. (carnet, lignes 48 à 52, page 2)*

Ce qui est aussi ressorti de l'analyse des données, c'est l'importance pour les participantes de connaître l'histoire et le passé de la communauté dans laquelle elles ont grandi. Sévrine exprime l'importance de faire connaître aux jeunes dans les écoles de la DSFM, les luttes de notre communauté et l'histoire de celle-ci :

... il faut les (sic) ouvrir les yeux à ... notre passé. Pourquoi on a encore des droits français... Je crois que ça peut démontrer juste une connexion à l'histoire et c'est toujours plus passionnant d'être partie de quelque chose quand tu comprends l'histoire. (1, 413-418)

Lianne exprime l'importance de connaître la communauté francophone au sens plus large, sans toutefois oublier la sienne :

Il faut continuer de parler en français pis d'essayer de maintenir des liens justement avec des communautés francophones que ce soit d'ici ou d'ailleurs à des endroits où ils parlent français. ... il faudrait quand-même garder des liens avec la communauté qu'on a ici au Manitoba. (Lianne, 1, 133-137)

Cette participante explique que l'important c'est non seulement le développement de l'identité dans la communauté et par la communauté, mais aussi la préservation de l'identité de cette communauté minoritaire francophone. Pour elle, la communauté joue un très grand rôle dans le développement de son identité. Elle croit qu'il est plus important de préserver et de maintenir l'identité de sa communauté francophone minoritaire que de protéger sa propre identité :

J'pense pas que j'ai besoin de protéger nécessairement mon identité personnelle parce que je sais qu'elle va toujours être là, donc RIEN va changer ça. Eum, mais par rapport à comme si je veux que mon identité soit reliée à la communauté qui est

toujours vivante, là, oui. J’pense qu’il faudrait préserver et protéger plus l’identité de la communauté que mon identité personnelle. (Lianne, 1, 105-109)

Comme Gérin-Lajoie (2002) le démontre, et comme nous l’avons vu dans la section précédente sur l’influence du milieu scolaire et universitaire, les jeunes font souvent des liens avec les éléments folklorisants de la culture francophone. Ceci est ressorti des entrevues avec les participantes, qui ont de la difficulté à décrire la culture francophone ou franco-manitobaine, et qui ont tendance à relier la culture à quelques évènements qui se déroulent dans la communauté.

Sévrine dit au sujet de son école secondaire rurale : « Non, j’pense pas qu’ils m’ont donné une place dans la communauté franco-manitobaine plus que ça. » (entrevue 1, lignes 329 et 330) Et elle rajoute au sujet des enseignants qu’elle a eus : « J’pense pas qu’y’a aucun prof quand moi j’étais là qui était très, qui tenait très à cœur la, ce mandat-là. » (entrevue 1, lignes 336 et 337) Dans sa perspective, aucun enseignant de son parcours au secondaire tenait à cœur le mandat et la vision de la DSFM en ce qui concerne la construction identitaire. Comme Sévrine se sent à un désavantage culturel en raison d’avoir évolué dans un milieu rural, je me demande si elle se compare à ses cousines de la ville qui, selon elle, vivaient davantage leur culture francophone. Si elle n’avait pas cette comparaison à faire avec sa famille de la ville, aurait-elle la même perception de ses enseignants?

Pour Lianne, c’est le contraire. Issue d’un milieu rural elle aussi, sa perception est différente. Lianne a pu découvrir la communauté francophone en partie grâce à ses enseignants qui lui ont donné des occasions d’y participer activement. « J’ai l’impression que quand tu participes activement, tu vas probablement pas ressentir le même sentiment

d'appartenance » (entrevue 1, lignes 512 et 513) Elle prend l'exemple des jeunes qui participaient activement au Festival théâtre jeunesse (FTJ) et ceux qui y allaient pour voir les pièces. Pour ceux qui y assistaient, « c'était déjà quelque chose de positif associé au français » (entrevue 1, ligne 520), mais pour ceux qui participaient à fond : « ... c'était vraiment de se sentir que tu faisais partie de ça. » (entrevue 1, ligne 522) « quand tu participes activement, c'est comme fois 10! » entrevue 1, (entrevue 1, ligne 523 et 524)

Certaines recherches évoquent que la participation active aux activités crée un engagement et un sentiment d'appartenance plus fort envers la communauté. Cela a été le cas pour Lianne. Comme on l'a vu dans la recension, Gérin-Lajoie (2003) précise que l'identité se bâtit dans les interactions sociales et dans la participation à des activités d'une communauté dont les traditions sont ancrées dans sa culture. Ce n'est pas quelque chose que les enfants héritent génétiquement. Nous voyons que les activités dans la communauté francophone qu'elle a pu découvrir ont nourri chez Lianne une passion pour le théâtre. Je crois que l'association qu'elle fait entre cette passion pour le théâtre et le français fera en sorte qu'elle veuille davantage participer à l'essor de cet art dans sa communauté. On peut y voir un attachement à la fois au théâtre, mais surtout au théâtre en français. D'autres événements auxquels elle a pu participer activement comme la Ligue d'improvisation du secondaire tellement époustouflante (LISTE), Fusion, Le Festival théâtre jeunesse, ainsi qu'un voyage échange au Québec ont nourri chez elle un attachement à la culture et à la communauté francophone. (1, lignes 416-423) Buors et Lentz (2005) soulignent que l'école francophone en milieu minoritaire doit offrir aux élèves l'occasion de vivre des expériences porteuses de sens pour eux dans la communauté et en lien avec la communauté. Cela a été le cas pour Lianne. Selon elle,

pour être en mesure de « garder la culture, comme manitobaine, canadienne-française, [...] il faudrait quand même garder des liens avec la communauté qu'on a ici au MB. » (1, 135-137) Elle établit un rapport important entre la préservation de sa culture et la participation à la communauté : « C'est juste logique de vouloir la préserver et la protéger, surtout en contexte minoritaire puisque y'a personne d'autre qui va le faire. Il faudrait que les gens de la communauté-là se décident de la préserver. » (1, 158-160) Lianne évoque l'importance d'un engagement des gens de la communauté envers cette dernière. Il ne faut pas s'attendre à ce que les autres protègent cette culture, c'est à nous de le faire. On sent chez Lianne un appel à l'action. Lianne fait appel à l'engagement des gens de la communauté pour préserver cette culture qui lui appartient aussi. Elle semble faire ce que Landry, Allard et Deveau (2005, 2007, 2013) évoquent en lien avec la construction identitaire en milieu minoritaire. Ils disent qu'il est toujours question d'amener les étudiants à se construire une identité francophone qui pourrait les mener à agir dans leur communauté et à devenir des personnes d'action pour leur communauté et leur francophonie. Lianne fait partie de ces jeunes qui ont vécu plusieurs occasions de vivre et de partager leur langue et leur culture. Elle est maintenant passée à l'action dans et pour sa communauté. Par la suite, à l'USB, son identité n'a pas changé durant son parcours universitaire, mais elle pense qu'elle est plus fière de son identité francophone :

J'ai plus la chance de pratiquer cette identité, cette culture, parce que justement tous les événements à Saint-Boniface comme la Ligue d'improvisation du Manitoba (LIM), toutes les choses du Centre culturel franco-manitobain (CCFM), à l'université, les événements du Service d'animation culturelle (SAC)... » (1, 438-441)

Nous voyons ici que la communauté francophone vibrante de Saint-Boniface influe sur la perception que Lianne a de sa francophonie. Elle se dit plus fière d'être francophone, parce qu'elle a l'occasion de vivre sa langue à travers diverses activités qui la passionnent dans la communauté.

Sévrine est aussi d'avis qu'il faut préserver et protéger la culture et la langue :

... parce que c'est aussi tant une culture et une langue qu'autre, [...] , tout le monde a le droit de... d'être fier de leur culture et de leur langue, il n'y a aucune raison pourquoi le français devrait être différent ou marginalisé autre que d'autres langues alors... Puisque c'est encore dedans notre gouvernement que c'est nos deux langues officielles on devrait définitivement avoir aussi tant de droits qu'on avait au passé et qu'on a au présent. (1, 164-169)

Pour elle, toute langue et toute culture vaut la peine d'être préservée. Elle évoque aussi le fait que c'est une des langues officielles de notre pays et qu'on a le droit de la garder et de l'employer. Et si un jour le français n'est plus une langue officielle? Est-ce que cela vaudra toujours la peine de garder et de préserver cette langue et cette culture?

### **Résumé des liens entre les entrevues et la recension**

Dans cette section du chapitre, je résume les liens que j'ai découverts entre mes transcriptions et ma recension des écrits. Pendant tout le processus d'analyse de mes données, je consultais ma recension des écrits, les recherches et les propos des auteurs en lien avec la construction identitaire.

Dans la recension des écrits, il y a beaucoup plus d'informations sur le milieu scolaire, soit préscolaire, élémentaire et secondaire. Cela a été reflété dans cette étude

puisque les participantes en avaient beaucoup plus à dire au sujet du milieu éducatif que des autres milieux. Cela peut certainement s'expliquer par le fait que la plupart de leurs journées et des heures de ces journées ont été passées dans un milieu éducatif. Cependant, dans la recension, très peu de recherches ont été faites en lien avec le milieu universitaire. Il a été intéressant d'entendre la voix de mes participantes à ce sujet, surtout qu'il y a très peu d'informations sur ce milieu qui portent sur la construction identitaire.

Plusieurs des résultats obtenus dans cette étude rejoignent les idées qui ont été avancées par les chercheurs, cependant, je crois que les participantes ont pu apporter certaines nuances intéressantes à certains des thèmes récurrents en construction identitaire. Dans un premier temps, les trois participantes ont parlé du fait qu'elles se disaient bilingues lorsque cela pouvait avoir un avantage pour elles. Elles ont toutes exprimé leur « hybridité identitaire » (Dallaire et Roma, 2003) comme un atout. Elles voient tous les avantages, tel que l'employabilité, par exemple, à pouvoir s'exprimer dans la langue de la majorité et à pouvoir vivre une vie bilingue. Toutefois, elles se disent toutes les trois francophones d'abord. Dans la recension, il était question du discours alarmiste de certains auteurs dont Bernard (1998) et Castonguay (2002) qui ont écrit que le fait que les jeunes se disent de plus en plus bilingues pourrait mettre en danger la pérennité des communautés francophones en milieu minoritaire, puisque cela pourrait vouloir dire l'assimilation à la majorité anglophone. Cependant, ce que j'ai trouvé avec ces participantes rejoint plutôt le point de vue de Dallaire et Roma (2003), Duquette (2004) et Gérin-Lajoie (2012) qui disent que le fait de se dire bilingue n'est pas tragique pour la communauté francophone. J'ai vu que pour mes participantes, elles s'estiment chanceuses de pouvoir parler deux langues. C'est une partie de leur identité dont elles

sont fières. Deux des participantes ont même évoqué la volonté d'apprendre plusieurs langues puisque la connaissance de plusieurs langues constitue une richesse et une ouverture sur le monde. Je ne crois pas qu'il s'agisse d'un discours alarmiste. Toutefois, Lianne a dit qu'elle ne perdrait pas son identité ou les liens qu'elle a avec la langue et la culture si elle vivait au Mexique. Je comprends que, pour Lianne, son identité ne changerait pas nécessairement, mais est-elle consciente des efforts qu'il faudrait qu'elle fasse pour éviter l'érosion du français dans ce cas-là? Ne perçoit-elle pas ce risque? Pourtant, elle a évoqué le fait de devoir continuer à lutter pour préserver la communauté francophone minoritaire. On avait aussi vu, dans la recension, les propos de Lafontant (2002) qui évoquait que les jeunes Manitobains s'identifient plutôt à un groupe et en tant que partie de ce groupe et qu'ils ne voient pas d'avantages à s'identifier en tant qu'individu. Cependant, c'est le contraire de ce qui a été exprimé par Lianne lorsqu'elle décrivait comment elle s'est sentie en faisant le projet du Bac culturel. Elle avait décrit qu'elle s'est sentie moins spéciale puisque plusieurs de ses collègues de classe avaient vécu certains mêmes événements qu'elle et avaient choisi les mêmes artefacts à mettre dans le Bac culturel.

## **Sommaire**

Dans ce chapitre, les grandes lignes de mes résultats ont été exposées et j'ai fait une description de mes participantes. Certaines définitions fournies par les participantes ont été décrites. J'ai dévoilé et décrit le thème principal qui est la construction identitaire par le biais de la langue et de la culture et les quatre sous-thèmes : l'influence du milieu familial, l'influence du milieu scolaire, l'influence du milieu social et l'influence de la communauté et de l'environnement. Les résultats de mes données ont été interprétés

selon les paroles des participantes (*In Vivo*) et j'ai employé des citations directes de leurs propos pour appuyer mes interprétations et en faisant des liens aux recherches. Pour ajouter de la fiabilité à cette étude, j'ai également cité des extraits de mon carnet de bord qui ont servi à illustrer mon processus de pensée à certains moments clés. Enfin, j'ai résumé les liens créés entre la recension des écrits et mes transcriptions.

L'analyse des données nous permet de constater que, de façon générale, les participantes ont des perspectives différentes quant à leur propre parcours en construction identitaire et quant à la façon dont elles se voient appuyer leurs élèves dans leur cheminement identitaire. Or, certaines ressemblances ont pu être trouvées. Elles disent ne pas vraiment s'être rendu compte du mandat de la DSFM et de la façon dont il a été rempli pour elles au courant de leurs années scolaires. Cependant, elles ont toutes mentionné certaines activités dont elles se souviennent, comme celles en lien avec le Festival du Voyageur, par exemple. Aucune n'a trouvé que ses enseignants ont joué un rôle explicite dans leur cheminement en construction identitaire, toutefois, deux d'entre elles ont beaucoup apprécié que certains enseignants leur aient permis de découvrir et de développer leur passion, que ce soit par le théâtre ou par la musique. Lors de leur parcours universitaire, ce qui semble les avoir marquées davantage, c'est le contact avec les autres. Elles disent avoir aimé découvrir les autres, que ce soit des étudiants internationaux ou des étudiants du milieu de l'immersion. Selon elles, ce contact leur a permis de comprendre les défis qu'elles ont connus et de mieux comprendre les défis de leurs collègues de classe qui ne proviennent pas du même milieu qu'elles. Comme les trois participantes proviennent d'un milieu rural, cela leur a aussi permis de mieux connaître les gens de la ville, qui, selon deux des participantes, sont de « vrais

francophones » en comparaison avec elles. Il paraît que la dualité entre le milieu rural et le milieu urbain qu'elles perçoivent les a beaucoup influencées dans leur cheminement personnel identitaire. Elles ont pu être confrontées à cela lors de l'activité du bac culturel qui a eu des impacts positifs sur les trois participantes puisqu'elles ont pu se reconnaître dans les autres, mais qui à la fois a eu un impact négatif chez l'une d'entre elles puisqu'en voyant les ressemblances entre son vécu et celui des autres, elle s'est sentie comme si son parcours avait perdu de son unicité. Quoi qu'il en soit, les trois participantes semblent prêtes à remplir le mandat de la construction identitaire si elles enseignent à la DSFM. Elles comprennent l'importance de l'enseignement en français pour le milieu minoritaire et pour la pérennité de la communauté francophone. Toutes les expériences qu'elles ont vécues dans leur milieu familial, à l'école, à l'université et dans la communauté ont façonné, qu'elles en soient conscientes ou non, qui elles sont aujourd'hui et ont contribué à leur désir d'enseigner en français. Ainsi, elles pourront jouer un rôle important dans la construction identitaire de leurs élèves.

## **Chapitre 5 : Limites de cette étude, recommandations, implications pour la pratique pédagogique et la politique pédagogique et conclusion**

### **Introduction**

Dans ce chapitre, j'expose les limites de cette recherche en ce qui a trait aux participantes, aux suivis que j'aurais aimé faire auprès des enseignantes du cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)* de la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface (USB) et à la durée de cette étude. En deuxième lieu, je mets en évidence certaines surprises que j'ai découvertes en faisant cette recherche. En troisième lieu, je propose certaines recommandations pour la Division

scolaire franco-manitobaine (DSFM), la communauté francophone du Manitoba et pour le programme du baccalauréat en éducation à l'USB, tout particulièrement pour le cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*. En quatrième lieu, je suggère des recherches qui pourraient se faire à l'avenir en lien avec la construction identitaire en milieu francophone minoritaire et j'énumère quelques implications pour la pratique pédagogique et pour la politique pédagogique de cette communauté éducative. En guise de conclusion, je décris mon cheminement en tant que chercheure au cours de cette étude.

### **Limites de cette étude**

Dans cette étude de cas, il y a quelques limites qui sont présentes en lien avec les participantes. Comme les trois participantes proviennent toutes du milieu rural et ont toutes fait leurs études au sein d'une école de la DSFM dans ce même milieu, je n'ai pas pu avoir la perspective d'étudiants de la DSFM en milieu urbain. Il aurait été intéressant de pouvoir comprendre leurs perceptions de leur cheminement en construction identitaire au sein d'écoles de la ville. Ainsi, il aurait été pertinent de mieux comprendre ce que Sévrine décrivait comme étant les « vrais francophones » qui proviennent de la ville en comparaison à ceux de la campagne. Par ailleurs, je n'ai pas pu avoir de perspective masculine puisque les trois participantes sont des femmes. En outre, mon étude se focalisait uniquement sur les étudiants qui ont fait toute leur scolarité ou la plupart de leur scolarité au sein de la DSFM. Je n'ai donc évidemment pas entendu la voix d'étudiants qui proviennent de l'immersion ou de l'extérieur de la province. C'est d'ailleurs une recherche future que je propose dans la partie *Implications pour la pratique pédagogique et pour la politique pédagogique* plus loin dans ce chapitre.

Certaines limites se présentent sous forme de suivis qui n'ont pas été faits et qui auraient pu apporter une perspective tout autre. Il s'agit de certains suivis avec les enseignantes du cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion* (EDUA 3993). Comme je l'ai écrit à quelques reprises dans mon carnet de bord, j'aurais pu faire un retour auprès des enseignantes du cours après la deuxième entrevue avec les participantes afin de comprendre leur perspective sur comment s'est déroulé le cours et plus particulièrement le projet du Bac culturel. Entre autres, j'aurais aimé avoir une meilleure idée de la façon dont les discussions entourant la langue française dans le milieu scolaire ont été abordées durant le cours. Les trois participantes ont mentionné ne pas devoir « forcer » le français à l'école, et une participante a évoqué ne pas devoir obliger ses élèves à parler en français lorsqu'elle sera enseignante, j'aurais aimé comprendre, par les enseignantes, si ces discussions ont eu lieu durant le cours et comment cela s'est déroulé. En outre, j'aurais pu comprendre si les enseignantes étaient au courant de la façon dont Lianne s'est sentie durant le processus du Bac culturel, qui, pour elle, n'était pas tout à fait positive, puisqu'elle se sentait comme si il « réduisait sa vie en quatre ou cinq items ». J'aurais souhaité en discuter avec les enseignantes pour comprendre si elles sont surprises par cette réaction et comment elles pensent éviter ce sentiment négatif à l'avenir.

Une autre limite à cette recherche est celle de la durée de cette étude. Bien que la collecte de données ait eu lieu pendant une période de huit mois, soit durant l'année académique universitaire, il est évident que je ne pouvais pas tout comprendre sur le cheminement en construction identitaire, surtout en ce qui a trait à l'avenir des participantes. Il serait intéressant de pouvoir suivre ces participantes durant leur année de

grands stages et durant leur première année d'enseignement afin de comprendre leur perspective en construction identitaire une fois dans le milieu de travail. Nous pourrions voir si ces participantes se sentent à l'aise dans leur mandat de construction identitaire auprès de leurs élèves, quels sont leurs défis, si elles sont en mesure de mettre en pratique ce qu'elles ont vu dans le cadre du cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*, et en rétrospective, possiblement fournir des recommandations pour le cours. Nous pourrions aussi suivre leur cheminement en construction identitaire afin de comprendre s'il a été modifié et de quelle manière.

Dans la prochaine partie de ce chapitre, je fournis quelques recommandations pour la DSFM et pour le cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)* à l'USB.

### **Les surprises et les résultats inattendus**

Dans cette partie du chapitre, je mets de l'avant certains résultats obtenus lors de cette recherche auxquels je ne m'attendais pas. Il s'agit d'éléments en lien avec : 1) une définition de « l'identité personnelle » d'une participante, 2) le terme francophile employé par une des participantes, 3) le parcours des participantes au sein de la DSFM, 4) leur cheminement dans le cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*, 5) le processus du projet de Bac culturel dans le cadre de ce cours.

1. Je n'ai jamais directement abordé l'identité personnelle dans mes questions d'entrevue, cependant, deux des participantes; Lianne et Sévrine, en ont parlé. J'ai trouvé cela important à inclure dans mes découvertes. Les deux participantes parlent de

*l'identité personnelle* comme de l'identité qui leur est propre. Je reviens à ma recension et aux chercheurs Turner, Hogg, Oakes, Reicher et Wetherell (1987) dans Deveau, Landry et Allard (2005) qui expliquent qu'une personne ne possède qu'une seule identité personnelle, mais peut avoir plusieurs identités sociales. Lianne explique que son identité personnelle est immuable et alors elle ne sent pas la nécessité de la protéger, mais elle voit l'importance de protéger l'identité de sa communauté : « ... j pense qu'il faudrait préserver et protéger plus l'identité de la communauté que mon *identité personnelle*... parce que je vais jamais comme ne plus être Franco-Manitobaine. Si je l'ai été, je vais le rester. » (1, 108-113) Elle semble être ancrée dans son identité franco-manitobaine. Pour sa part, Sévrine évoque que c'est l'environnement dans lequel elle a évolué qui a contribué au développement de son *identité personnelle*.

2. Une participante a utilisé le terme francophile. Je ne pouvais pas passer à côté de cette réflexion faite par Lianne en ce qui a trait au terme francophile. Lorsque je lui ai demandé si elle pense qu'il y a des normes pour pouvoir se dire francophone ou non francophone, elle a dit ceci : « ... j'aime pas le terme francophile parce que ça veut dire quelqu'un qui aime le français. Mais comme moi j'aime le français et je suis francophone et non francophile. Donc techniquement, je ne vois pas la logique derrière ce terme-là. » (lignes 56 à 59) Il est intéressant de voir sa réflexion sur la définition de francophile. Pour elle, le fait d'aimer le français ne l'identifie pas comme francophile puisqu'elle aussi elle aime le français, mais elle se dit francophone. Cependant, il est possible d'être francophone et francophile à la fois.

3. a) Lorsque les participantes évoquaient leurs perceptions en ce qui a trait à leur cheminement identitaire au sein de la DSFM, c'est le fait que deux des trois participantes ne pouvaient pas dire qu'elles avaient senti que leurs enseignants et enseignantes tenaient à coeur le mandat et la vision de la DSFM. J'avais pensé que toutes les participantes auraient pu parler de quelques enseignants qui avaient partagé avec elles la passion pour la langue et la culture francophone. Aucune des participantes n'a vraiment pu décrire ou évoquer qu'elle sentait que ses enseignants semblaient avoir la passion et la fierté de leur francophonie. Il est possible, par contre, que durant leurs années secondaires, elles n'ont pas porté attention à cela, ou elles ont oublié. Lianne est la seule qui a constaté que certains de ses enseignants portaient cette fierté de manière évidente. Il a été clair que, pour les participantes, l'influence des amis et du milieu social était très puissante lors de leurs années scolaires. De toute évidence, il faudrait donc que le milieu scolaire soit d'autant plus un milieu où les occasions de vivre sa francophonie et de sentir cette fierté d'appartenir à la communauté francophone soient plus évidentes. Si les enseignants ne sont pas des modèles de cette fierté et de cette construction identitaire dans le milieu scolaire pour les élèves, on manque le bateau puisque c'est dans le milieu scolaire où les jeunes passent la plupart des heures de la journée. Comme Gérin-Lajoie (2006) l'a évoqué, le personnel qui œuvre dans les écoles doit aussi vivre son cheminement identitaire, car les enseignants ont tous leur rapport unique à la langue et à la culture minoritaire. Comme chez leurs élèves, leur rapport à l'identité est toujours en mouvance et en construction. Pour les enseignants qui ne viennent pas d'un milieu francophone minoritaire et qui y œuvrent dans ses écoles, ils doivent constamment « se repositionner par rapport à leur propre sens identitaire » (Gérin-Lajoie, 2006, p. 3).

3. b) Un autre résultat auquel je ne m'attendais pas, c'est celui qui a été soulevé par deux des trois participantes, et de manière très explicite par l'une d'entre elles. Rachelle et Sévrine ont soulevé certaines différences entre le milieu rural et le milieu urbain. Sévrine semble souffrir d'un sentiment d'infériorité par le fait même qu'elle a évolué dans un milieu rural. Je dirais que Sévrine vit une double minorisation, car elle est francophone minoritaire et elle est francophone dans un milieu rural. Nous avons pu constater dans les propos de Sévrine, qu'elle percevait ne pas avoir eu les mêmes occasions que ses cousines francophones de la ville. Elle a même évoqué qu'il y aurait une « différente culture » et une « différence entre l'identité franco-manitobaine rurale puis celle de la ville » (entrevue 1, ligne 319) Elle se sent comme si elle a été « limitée » dans ses possibilités de vivre sa langue et sa culture, à comparer aux élèves de la ville. Elle dit de la DSFM : « Non, j'pense pas qu'[elle m'a] donné une place dans la communauté franco-manitobaine plus que ça. » (1, 30 et 31) Pour Sévrine, il y a une inégalité entre les écoles rurales et urbaines. Il serait intéressant de voir si ce sentiment est commun chez les élèves dans les écoles rurales. Il serait important de comprendre et de diminuer ce sentiment d'infériorité et de marginalisation chez ces jeunes afin qu'ils puissent sentir qu'ils occupent une place égale aux élèves urbains dans la communauté francophone du Manitoba.

4. a) Quelques résultats m'ont surpris en ce qui concerne le cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)* de la Faculté d'éducation. Le premier est celui qui a été exprimé par les trois participantes et qui dit que le cours donnait des référents culturels qui paraissaient datés à leurs yeux. Par exemple, Rachelle : « ...je crois qu'on utilise des choses qui sont peut-être un peu plus

âgées...», (2, 110 et 111) Je trouve cela surprenant puisque justement, c'est un cours qui a « pour but de familiariser les étudiantes et les étudiants avec les aspects historiques, culturels, langagiers et pédagogiques reliés à l'enseignement dans les écoles françaises et d'immersion française. »<sup>28</sup> Selon moi, il est primordial que les référents culturels soient actuels pour mieux être en mesure de captiver l'intérêt des élèves. Par ailleurs, les trois participantes ont mentionné ne pas avoir les outils concrets pour remplir le mandat et la vision de la DSFM. Ce qui semble être entendu, c'est que la théorie du processus de construction identitaire a bien été saisie et comprise, mais que ces futures enseignantes ne se sentent pas comme si elles partent avec une valise de ressources et d'activités concrètes à faire avec leurs élèves pour remplir le mandat de la DSFM.

4. b) Un deuxième élément de surprise pour moi est celui de Lianne qui a exprimé qu'elle était déjà à l'aise dans sa construction identitaire et qu'elle n'a pas l'impression d'avoir beaucoup cheminé ou appris dans le cours. Comme le sujet de la construction identitaire est d'actualité depuis quelque temps déjà, et que plusieurs personnes sont déjà au courant de cela, peut-être que les connaissances des étudiants sur le sujet sont plus grandes que par le passé. Il serait bien de s'assurer que tous les étudiants qui participent à ce cours puissent en retirer un certain profit et se sentir comme s'ils ont évolué ou appris.

4. c) Le troisième résultat inattendu en lien avec le cours est celui qui concerne la langue et l'imposition de cette langue dans le milieu scolaire. Je suis curieuse de savoir si durant le cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*, des discussions ont eu lieu quant au français dans les écoles et la « correction » de

---

<sup>28</sup> Citation tirée du syllabus du cours *Éducation française en contextes minoritaires et d'immersion (EDUA 3993)*

la langue. J'aimerais aussi savoir si les enseignantes du cours se sont prononcées sur le sujet et si oui, quel message a été transmis. J'ai été très surprise que les trois participantes aient tenu à peu près les mêmes propos sur un sujet que je n'ai pas amené durant les entrevues. Les trois participantes sont d'accord avec le fait qu'il faut aider les jeunes à créer un rapport positif à la langue, et toutes trois ont dit ne pas vouloir « forcer » ou imposer à leurs élèves de parler français dans le milieu scolaire. Elles ont toutes mentionné qu'il faut leur donner le choix de parler la langue qu'ils veulent. Elles ont évoqué le problème qui existe lorsque les enseignants sont toujours en train de réprimander les élèves qui parlent en anglais. Dans ce cas, les élèves veulent défier l'autorité et parler davantage en anglais. Mais si on n'exige pas le français comme langue de communication dans nos écoles francophones et que, comme nous pouvons le constater, dans le milieu social tout se passe surtout en anglais, qu'arrivera-t-il à la langue?

5. Le résultat le plus inattendu de toute ma recherche concerne le projet du Bac culturel. Pour une participante, le processus n'a pas du tout été valorisant. Il a plutôt eu l'effet contraire : « J'aimais pas le faire parce que j'avais l'impression que ça réduisait ma vie en comme cinq items ou en trois étapes. » (lignes 138 et 139, entrevue 2) Pour elle, le fait de décrire la partie francophone d'elle-même en objets ou en étapes banalisait son vécu et ses expériences. Elle a beaucoup apprécié voir les bacs culturels de ses collègues en immersion puisqu'elle connaissait peu de ce milieu. Cependant, de voir de grandes ressemblances entre elles et certains autres collègues de classe a fait en sorte qu'elle se sente comme si elle perdait de son unicité et que certains éléments de son parcours étaient « un peu moins spécia[ux]. » (2, 153) J'ai décidé de réintégrer ces

citations qui ont déjà été vues puisqu'elles sont percutantes. Lianne, en se voyant dans et par les autres, a senti une dévalorisation de son parcours et de son vécu. Il serait préférable de tenir compte de ceci et possiblement de changer un peu la façon de faire ce projet afin que tous puissent se sentir valorisés, comme c'est l'intention de ce dernier. Ceci rejoint parfaitement le commentaire de Théberge (1998b) qui dit que lors de la formation des maitres, parfois le professeur doit transiger avec un étudiant qui se questionne sur son identité. Il est important que les futurs enseignants soient sensibilisés aux sentiments possibles des élèves, car, parfois, une réaction ou certains commentaires pourraient causer des répercussions importantes. Ceci est le cas pour les futurs enseignants, mais aussi pour les professeurs qui travaillent à la formation des maitres, d'autant plus que l'identité est le sujet au cœur du cours dont il est question.

### **Recommandations**

Je crois que la construction identitaire devrait faire partie intégrante d'un plan stratégique en éducation, et ce, de la petite enfance jusqu'à ce que les étudiants terminent leurs études. Il serait important que la construction identitaire fasse partie de la formation continue de tous les intervenants au sein de chaque école. Ainsi, lors de ces formations, son importance sera mise en évidence. Les enseignants et les enseignantes n'ont souvent pas le temps d'explorer et de se tenir au courant des nouvelles tendances culturelles de la francophonie. Il pourrait donc y avoir un échange d'idées, un partage de ressources actuelles. Ces échanges pourraient se faire de manière virtuelle ou en présentiel. Il serait possible de bâtir davantage une communauté d'intervenants qui travaillent dans le même

sens. Ceci permettrait que les élèves en soient gagnants également, car l'importance de cette construction identitaire serait plus évidente, actuelle et partagée.

Une deuxième recommandation serait qu'il y ait plus d'activité de proximité entre les élèves de la DSFM en milieu rural et en milieu urbain. La DSFM offre déjà plusieurs activités et formations auprès des élèves dans ses écoles, comme les camps animés par les élèves qui participent au programme *J'aime ça*. Ce sont des camps de trois jours auxquels participent des jeunes de deux écoles différentes de la DSFM, souvent d'une école rurale et d'une école urbaine. Toutes les activités touchent au thème de la construction identitaire. Ce genre de camp, à mon avis, consiste en une activité géniale pour à la fois développer sa construction identitaire, mais aussi pour bâtir des liens avec d'autres jeunes francophones. Je crois qu'il serait avantageux pour les élèves d'avoir plus de jumelages d'écoles et d'élèves de la sorte afin qu'ils participent à des activités ensemble. Il pourrait même s'agir de cours qui seraient parfois combinés. Je crois que ce genre d'activité pourrait possiblement aider à enrayer le sentiment d'infériorité en français que subissent certains jeunes du milieu rural face aux jeunes du milieu urbain.

Comme les trois participantes l'ont mentionné dans leurs entrevues, il faut parler de l'histoire des francophones d'ici, de leurs luttes et des droits qui ont été acquis. Cela se fait dans le cadre des milieux scolaires et universitaires, mais qu'en est-il pour les parents et les familles? Selon moi, il serait impératif d'informer les parents. Comme les familles sont de plus en plus hétérogènes et exogames, nous, comme communauté, ne pouvons pas tenir pour acquis que les parents sont au courant de l'histoire du français au Manitoba. La DSFM pourrait travailler de pair avec les organismes communautaires afin de fournir plusieurs occasions aux parents et à d'autres membres de la communauté de la

connaître. Je crois que ceci pourrait permettre une meilleure compréhension de la raison d'être des écoles francophones en milieu minoritaire et ainsi les familles pourraient mieux saisir l'importance de la construction identitaire. Par ailleurs, il serait aussi pertinent d'en apprendre davantage sur l'histoire de la francophonie élargie afin d'en connaître davantage sur les membres de notre communauté qui proviennent d'autres milieux francophones. Ainsi, tous les membres de la communauté francophone manitobaine pourraient mieux se connaître et mieux se comprendre. Cette ouverture sur la diversité de la communauté pourrait renforcer davantage les liens qui la tissent. Ensemble, la communauté est plus forte.

Ma dernière recommandation serait celle de modifier le projet du Bac culturel afin de s'assurer que personne ne se sente comme Lianne s'est sentie lors de ce processus. Je crois que ce projet est important et positif pour la plupart des apprenants. Ce qui est ressorti de cette étude est le fait que les participantes trouvaient cela très riche de pouvoir découvrir et connaître davantage le cheminement de leurs collègues de classe. Elles semblent toutes avoir pu s'épanouir de cette façon. Cependant, à mon avis, personne ne devrait le vivre comme Lianne l'a vécu. Ceci est une occasion de repenser l'activité.

Dans la prochaine partie de ce chapitre, j'évoquerai certaines implications pour la pratique pédagogique et pour la politique pédagogique.

### **Implications pour la pratique pédagogique et pour la politique pédagogique**

Compte tenu de mon échéancier et du petit nombre de participants à mon étude, ainsi que des questions soulevées lors de l'interprétation et de la réflexion de cette recherche, je propose une liste de trois idées de recherche qui seraient, d'après moi,

pertinentes à l'évolution et à la compréhension de la communauté minoritaire francophone du Manitoba. Par la suite, je propose des idées pour des implications en politique pédagogique.

J'envisage quelques pistes pour des recherches futures. Comme je l'ai évoqué dans la partie *Limites de cette étude*, il serait pertinent, voire même important, d'entendre la voix d'étudiants de l'immersion et d'étudiants qui ont fait la plupart de leur scolarité à l'extérieur de la province inscrits en première année à la Faculté d'éducation de l'USB quant à leur cheminement en construction identitaire et au mandat qu'ils auront à remplir auprès de leurs élèves à la DSFM, s'ils choisissent la DSFM comme milieu de travail. Nous pourrions tenter de comprendre leur parcours et comment ils s'insèrent dans la communauté minoritaire francophone du Manitoba. Nous pourrions mieux saisir les défis qu'ils ont et comment ils sont différents, ou semblables à ceux que connaissent les étudiants qui ont fait la plupart de leurs études à la DSFM. Comme le visage de la francophonie change au jour le jour, notre compréhension du parcours de ces étudiants pourrait nous permettre en tant que communauté de mieux répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves et de mieux évoluer ensemble.

Dans la partie qui portait sur les surprises dans le chapitre 4, j'avais évoqué que la communauté francophone pourrait faire des recherches pour mieux comprendre les perspectives divergentes du milieu rural et du milieu urbain en ce qui a trait à la francophonie d'ici. Les propos de mes participantes ont mis en lumière une perspective de dualité linguistique au sein d'une même communauté minoritaire qui n'a jamais été étudiée et qui, à mon avis, mériterait de l'être. Comment les familles, les milieux

éducatifs et les communautés elles-mêmes contribuent-ils à ce sentiment d'inégalité entre les élèves en milieu urbain et les élèves en milieu rural?

En ce qui concerne les implications pour la politique pédagogique, je crois que cela devrait être circonscrit au niveau du ministère de l'Éducation que les enseignants et les enseignantes qui proviennent de l'extérieur de la province suivent une formation linguistique et culturelle sur le Manitoba, mais tout particulièrement sur la minorité francophone d'ici. Durant cette formation, ces enseignants et enseignantes apprendraient l'histoire du Manitoba français, prendraient connaissance de nos luttes, comprendraient l'évolution de l'éducation française au Manitoba, apprendraient au sujet des diverses communautés francophones rurales et urbaines, apprendraient au sujet des variétés linguistiques, des expressions d'ici, et comprendraient mieux la multiplicité des visages de la francophonie d'ici. Ce serait une formation qui les aiderait à mieux œuvrer auprès des élèves dans ce milieu. Cette formation pourrait aussi être offerte à tous les enseignantes et enseignants qui voudraient y prendre part. Le développement professionnel en construction identitaire sur une base récurrente et régulière serait primordial pour tous les intervenants dans les écoles de la DSFM. Comme la construction identitaire est en constante évolution, comme le sont les référents culturels, afin de mieux guider, appuyer et outiller ces intervenants, il faudrait une mise à jour de façon régulière.

Dans la dernière partie de ce chapitre, en guise de conclusion, je décris mon parcours en tant que chercheur.

## **Conclusions**

En guise de conclusion, je peux affirmer que le travail sur cette recherche m'a permis de cheminer dans ma propre construction identitaire. Je suis très reconnaissante envers les participantes de m'avoir fait confiance pour partager avec moi une partie de leur identité. Ce processus, parfois très difficile, a surtout été enrichissant pour moi en tant que chercheuse. Outre le fait que j'ai énormément appris sur la construction identitaire et sur toutes les facettes en constant changement de celle-ci, j'ai appris à mettre en pratique de précieuses qualités nécessaires dans tout travail de chercheur : la rigueur, l'organisation, la discipline, la persévérance, la transparence et la confidentialité. Je ne peux que terminer sur une note positive. Il y aura toujours des opinions divergentes sur ce que devrait être notre communauté francophone minoritaire et sur comment elle devrait évoluer. Pour ma part, je regarde l'avenir avec beaucoup d'espoir. Notre communauté est riche dans sa diversité et je sens une ouverture dans ce sens. Je crois sincèrement que les générations à venir voudront et pourront contribuer à l'épanouissement de notre communauté francophone, tout en s'ouvrant sur le monde.

## Références

- Alberta Learning, 2001. *Affirmer l'éducation en français langue première – fondements et orientations*. Le cadre de l'éducation francophone en Alberta, p. 26.  
<https://education.alberta.ca/media/563441/affirmer-l%C3%A9ducation-en-fran%C3%A7ais-langue-premi%C3%A8re.pdf>
- Allard, R., Landry, R. et Deveau, K. (2010). École et autonomie culturelle: enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire. *Patrimoine canadien*.
- Allard, R., Landry, R. et Deveau, K. (2005). Conscientisation ethnolinguistique et comportement engagé en milieu minoritaire, *Francophonies d'Amérique*, 20, 95-109. doi : 10.7202/1005339ar
- Banks, M. (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research*. London : SAGE Publications, Inc.
- Bernard, R. (1998). Le rôle culturel des institutions minoritaires. Dans *Le Canada français : Entre mythe et utopie*. (181 à 194). Ottawa : Les éditions du Nordir
- Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 509-526.
- Boissonneault, J. (1996). Bilingue/francophone, Franco-Ontarien/Canadien français : choix des marques d'identification chez les étudiants francophones. *Revue du Nouvel Ontario*, 10, 173-192.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris. Les éditions de minuit.
- Buors, P. et Lentz, F. (2009). Voix d'élèves sur l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire : de quelques incidences didactiques. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 229-245. doi : 10.7202/045330ar.
- Buors, P. et Lentz, F. (2005). Les orientations curriculaires pour l'apprentissage du/en français langue première en milieu minoritaire: un regard rétrospectif et prospectif. *L'Ouest: directions, dimensions et destinations, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface*, 325-360.
- Buors, P. et Lentz, F. (2004). La formation continue des intervenants pédagogiques en milieu minoritaire : une initiative de francisation. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 16(1-2), 113-137.
- Cardinal, L., Lapointe, J. et Thériault, J-Y. (1990). La jeunesse ontarioise, une jeunesse moderne ? Le cas des jeunes Franco-Wellandais/es. Dans Laveault, D., Joly, J-M. et Desjarlais, L. (dir.), *Regards sur le jeune Franco-Ontarien : Actes de colloque*, Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 149-157.

- Castonguay, C. (2002). Assimilation linguistique et remplacement des générations francophones et anglophones au Québec et au Canada. *Recherches sociographiques* 43(1), 149-182.
- Corbin, E. et Buchanan, J. M. (2005). L'éducation en milieu minoritaire francophone : un continuum de la petite enfance au postsecondaire. *Rapport intérimaire du Comité sénatorial permanent des langues officielles*. Ottawa, Canada : Sénat Canada.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational Research : Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (3<sup>e</sup> éd.). New Jersey : Pearson Education Inc.
- Creswell, J.W. (2015). *Educational Research : Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (5<sup>e</sup> éd.). New Jersey : Pearson Education Inc.
- Dallaire, C. (2008). La stabilité des discours identitaires et la représentation de la culture dans la reproduction de l'appartenance francophone chez les jeunes. *Francophonies d'Amérique*, 26, 357-381. doi : 10.7202/037989ar.
- Dallaire, C. et Denis, C. (2005). Assymetrical hybridities : Youths at Francophone Games in Canada. *Canadian Journal of Sociology*, 30(2), 143-164.
- 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 perspectives*. 30-46, Moncton, NB : Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) et Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE), Université de Moncton.
- Dallaire, C. et Whitson, D. (1998). Growing up in l'archipel: Youth identities in the context of the Alberta Francophone Games. Dans Andrew, C., Straw, W., Thériault, J.-Y. (dir.) *Identité canadienne: région/pays/nation: choix de communications* Présentées lors du 24<sup>e</sup> congrès annuel de l'Association d'études canadiennes, Université Memorial de Terre-Neuve du 6 au 8 juin 1997, *Canadian issues/Thèmes canadiens*, 20. Montréal: Association d'études canadiennes, 91-107.
- Deveau, K. et Landry, R. (2007). Identité bilingue: produit d'un déterminisme social ou résultat d'une construction autodéterminée? *La jeunesse au Canada français. Formation, mouvements et identité*, Ottawa, Les presses de l'Université d'Ottawa, 113-134.
- Deveau, K., Landry, R., Allard, R. (2005). Au-delà de l'autodéfinition. Composantes distinctes de l'identité ethno-linguistique. *Francophonies d'Amérique*, 20, 79-93.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : EFS éditeur.

- Dorais, L-J. (2003). La construction de l'identité. *Culture française d'Amérique*, 16, 37-44.
- 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, 77-92.
- Faucher, R. (2001). L'école française en milieu minoritaire, revue documentaire préparée pour la Fédération canadienne des enseignants, *CIRCEM*, Université d'Ottawa.
- Fortin, M-F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Montréal : Décarie éditeur.
- Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité. II. L'usage des plaisirs*. France: Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (1983). Afterword. The subject and power. Dans Hubert L. Dreyfus and Paul Rabinow (dir.) *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*, 208-226. Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité. I. La volonté de savoir*. Paris: Éditions Gallimard.
- Gauvin, L. (2009). La construction langagière, identitaire et culturelle : un cadre conceptuel pour l'école francophone en milieu minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 87-126. doi : 10.7202/045325ar.
- Gérin-Lajoie, D. (2012). L'école et le rapport à l'identité chez les jeunes de minorités de langue officielle. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. *Frequêtes*, 7. Récupéré du site de la revue : <http://www.ctf-fce.ca/Pages/fr/Frenquetes.aspx>
- Gérin-Lajoie, D. (2009). L'identité bilingue en milieu francophone minoritaire. *Observatoire Jeunes et Société*, 6(3).
- Gérin-Lajoie, D. (2006). Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 34(1). 1-17.
- Gérin-Lajoie (2004). Analyse des besoins en matière de perfectionnement professionnel pour les éducatrices et les éducateurs oeuvrant en milieu francophone minoritaire canadien. *Rapport final de recherche pour L'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)*. Toronto : ACELF, CREFO, 1-54.
- Gérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury : Prise de parole.

- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 125-146.
- Gérin-Lajoie, D. (2001). Identité bilingue et jeunes en milieu francophone minoritaire : un phénomène complexe. *Francophonies d'Amérique*, 12, 61-69. doi : 10.7202/1005145ar
- Gérin-Lajoie, D. (1994). L'enseignement en milieu minoritaire et la formation continue du personnel enseignant. *Francophonies d'Amérique*, 4, 27-32. doi : 10.7202/1004469ar.
- Gérin-Lajoie, D. (1993). Les programmes d'initiation à l'enseignement en milieu francophone minoritaire. *Canadian Modern Language Review*, 49(4), 799-814.
- 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. Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités : Université d'Ottawa, et l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques pour la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants avec l'appui de Patrimoine Canadien.
- Gohier, C. (2006). Éducation et fragmentation identitaire : à la recherche d'un centre de gravité. *Éducation et francophonie*, 34:1.
- Gorden, R. (1992). *Basic Interviewing Skills*. Itasca, IL: F. E. Peacock.
- Heller, M. (1996). L'école et la construction de la norme en milieu bilingue. *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 7. Repéré le 8 octobre 2013 <http://aile.revues.org/4910>
- Juteau, D. (1994). Essai—Multiples francophonies minoritaires: multiples citoyennetés. *Sociologie et sociétés*, 26(1), 33-45.
- Lafontant, J. (2002). Langue et identité culturelle : points de vue des jeunes francophones du Manitoba. *Francophonies d'Amérique*, 14, 81-88. doi : 10.7202/1005185ar.
- Lafontant, J. (2000). Les « je » dans la chambre aux miroirs. *Francophonies d'Amérique*, 10, 53-68.
- Lamoureux, S. (2012). « My parents may not be French sir, but I Am »: exploration of linguistic identity of Francophone bilingual youth in transition in multicultural, multilingual Ontario. *International Journal of Multilingualism*, 9(2), 151-164. [doi.org/10.1080/14790718.2011.644557](http://doi.org/10.1080/14790718.2011.644557)
- Lamoureux, S. (2005). Transition scolaire et changements identitaires. *Francophonies d'Amérique*, 20, 111-121. doi : 10.7202/1005340ar.

- Landry, R. (2008). Au-delà de l'école : le projet politique de l'autonomie culturelle. *Francophonies d'Amérique*, 26, 149-183.
- Landry, R. (2003). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie*. Profil démologique 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. (1993). Déterminisme et détermination : Vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire, *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), 887-927.
- Landry, R. et Rousselle, S. (2003). *Éducation et droits collectifs : au-delà de l'article 23 de la Charte*. Moncton : Éditions de la Francophonie.
- Landry, R. et Allard, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans Thériault, J-Y (dir.). *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*, 403-433. Moncton : Éditions Acadie.
- 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(3), 561-592.
- Landry, R. et Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 46(3), 527-553.
- Landry, R. et Allard, R. (1988). L'assimilation linguistique des francophones hors Québec, le défi de l'école française et le problème de l'unité nationale. *Éducation et francophonie*, 16, 38-53.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2013). Bilinguisme et métissage identitaire : vers un modèle conceptuel. *Minorités linguistiques et société*, 3, 56-79. doi : 10.7202/1016688ar.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2007). Médias et développement psycholinguistique francophone en contexte minoritaire. *Thèmes canadiens*, 9(13).
- 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.
- Landry, R., Deveau, K., Allard, R., (2008). Dominance identitaire bilingue chez les jeunes francophones en situation minoritaire. *Canadian Issues / Thèmes canadiens* [0318-8442], 2 (10). Récupéré au site : <http://connection.ebscohost.com/c/articles/35156137/dominance-identitaire-bilingue-chez-les-jeunes-francophones-en-situation-minoritaire>

- Landry, R. Deveau, K. et Allard, R. (2006). Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire : le cas de l'identité bilingue. *Éducation et francophonie* (31)1, 54-81.
- Legendre, M-F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social, *Éducation et francophonie*, 36(2), 63-79.  
doi : 10.7202/029480ar.
- Legendre, M-F. (2007). Que propose le socioconstructivisme aux enseignants? Dans Dupriez, V. et Chapelle, G. *Enseigner*. 83-93. Paris : Presses universitaires de France.
- Lentz, F. (2009). Apprendre en français en milieu francophone minoritaire : un enjeu majeur. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 3-21. doi : 10.7202/045322ar.
- Magnan, M-O. (2010). Franchir les frontières scolaires, franchir les frontières identitaires ? De l'école anglaise vers l'université francophone au Québec. *Ethnologies*, 31(2), 289-312. doi : 10.7202/039373ar.
- Marchand, A-S. (1998). L'identité franco-manitobaine : de l'identité métisse au métissage des identités. Dans Andrew, C., Straw, W., et Thériault, J-Y., (dir.) *Identité canadienne : région/pays/nation : choix de communications présentées lors du 24<sup>e</sup> congrès annuel de l'Association d'études canadiennes qui se tenaient à l'Université de Memorial de Terre-Neuve du 6 au 8 juin 1997*, 57-71. *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, 20. Montréal : Association d'études canadiennes.
- Marriam, S. B. and Associates. (2002). *Qualitative Research in Practce : Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA. Jossey-Bass A Wiley Company.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational Research : Fundamentals for the consumer 4<sup>th</sup> ed.*. Pearson Education Inc.
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning - Extending the Conversation* (2<sup>e</sup> éd.). Multilingual Matters.
- Otsuji, E. et Pennycook, A. (2010). Metrolingualism : fixity, fluidity and language in flux, *International Journal of Multilingualism*, 7(3), 240-254.  
doi : 10.1080/14790710903414331.
- Perkins, D. N. (1995). L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 111, 57-71.

- Pilote, A. et Magnan, M-O. (2008). L'école de la minorité francophone au Canada : L'institution à l'épreuve des acteurs. Dans Thériault, J-Y., Gilbert, A. et Cardinal, L. (dir.) *L'espace francophone en milieu minoritaire. Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, 275-317. Montréal : Fides.
- Pilote, A. (2007a). Construire une identité ou reproduire la communauté ? Les jeunes et le rapport à l'identité collective. Dans Bock, M. (dir.) *La jeunesse au Canada français*, 83-112. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Pilote, A. (2007b). 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. doi : 10.7202/040779ar
- Pilote, A. (2006). Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone. *Éducation et francophonie*, 34(1).
- Pilote, A. et Magnan, M-O. (2012). La construction identitaire des jeunes francophones en situation minoritaire au Canada: négociation des frontières linguistiques au fil du parcours universitaire et de la mobilité géographique. *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, 37(2), 169-195.
- Rocque, J. (2009). Le phénomène des couples mixtes et l'école de langue française en milieu francophone minoritaire dans l'Ouest canadien. *Cahiers franco-canadiens de l'ouest*, 21(1-2), 249-303.
- Rocque, J. (2008). La vitalité des écoles de langue française en milieu francophone minoritaire : droit fondé sur les luttes du passé, *Le point en administration de l'éducation*, 11(2), 34-37.
- Roy, S. (2006). Les enseignantes et les enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations. *Éducation et francophonie*, 34(1).
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of Qualitative Research*. Oxford University Press.
- Spolsky, Bernard. (1989). *Conditions for Second Language Learning: Introduction to a General Theory*. Oxford : Oxford University Press.
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York : The Guilford Press.
- Stake, R. (2000). Case Studies. Dans Denzin, N. & Lincoln, Y. *Handbook of Qualitative Research*. (2<sup>e</sup> éd.). 435-454. London : Sage Publications.
- Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités: le point de vue du sociologue. *Stratégies identitaires*, 2, 43-83.

- Tardif, C. (1995). Variables de fréquentation de l'école secondaire francophone en milieu minoritaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 21(2), 311-330.  
doi :10.7202/031788ar.
- Théberge, M. (1998a). Marques d'identification d'étudiants en formation à l'enseignement et conception de leur rôle en animation culturelle. *Revue du Nouvel-Ontario*, 22, 45-69.
- Théberge, M. (1998b). L'identité culturelle d'étudiants de la formation à l'enseignement : sentiments et référents identitaires. *McGill Journal of Education*, 33(3).
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society, The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research : Design and Methods* (4e éd.). Thousand Oaks, California : SAGE Publications, Inc.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research : Design and Methods* (5e éd.). Thousand Oaks, California : SAGE Publications, Inc.
- Zittoun, T. et Perret-Clermont, A-N. (2001). Contributions à une psychologie de la transition, Communication présentée au Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) et de la Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants (SSFE), Aarau, 5 octobre, 2001.

### Documents officiels

- Statistique Canada. (2016, 16 avril). Enquête sur la vitalité des minorités de langues officielles. Repéré à  
[http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV\\_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=5099](http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=5099)
- Statistique Canada. (2016, 29 mai). Enquête sur la vitalité des minorités de langues officielles : Définitions de la population de langue française du Manitoba  
Repéré à  
<http://www.statcan.gc.ca/pub/89-642-x/2012008/article/section1-fra.htm>
- Statistique Canada. (2016, 29 mai). Tableau 6 - Effectif et proportion de la population ayant déclaré le français selon la caractéristique linguistique, Provinces de l'Ouest, 2006 et 2011. Repéré à  
[https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/2011003/tbl/tbl3\\_1-6-fra.cfm](https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/2011003/tbl/tbl3_1-6-fra.cfm)

## **Annexe A - Lettre - Demande de participants**



Construction identitaire en milieu minoritaire : Perceptions des étudiants en Faculté d'éducation quant à leur cheminement en construction identitaire et au rôle qu'ils sont appelés à jouer auprès de leurs élèves

Chercheuse : Sylvie Robert

Directrice du mémoire : Mme Krystyna Baranowski, PhD.

Bonjour,

Je m'appelle Sylvie Robert et je suis étudiante à la Maîtrise en éducation de l'Université de Saint-Boniface.

### **Description et objectifs de la recherche**

Ma recherche vise à comprendre le parcours identitaire des étudiants scolarisés au sein de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) et qui poursuivent leur formation des maîtres en première année à la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface (USB). Ma recherche vise également à connaître la perception de ces étudiants par rapport au mandat de construction identitaire de la DSFM et comment ils perçoivent remplir ce rôle lorsqu'ils seront enseignants et enseignantes dans ces écoles. Elle vise aussi à comprendre la perception de ces étudiants et de ces étudiantes quant au cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)* et plus particulièrement, de leur expression de leur cheminement identitaire avec l'activité du 'bac culturel' dans le cadre de ce cours qui aura lieu durant la session d'hiver. Je suis présentement à la recherche d'individus qui voudraient participer à cette recherche.

### **Procédures pour la participation à cette recherche**

Afin de participer à cette recherche, vous devez; (1) avoir passé les quatre dernières années de votre scolarité dans une école de la DSFM (2) être diplômé d'une école de la DSFM (3) pouvoir participer à deux entrevues qui ne dureront pas plus d'une heure et

demie chacune; (4) accepter que j'assiste à la présentation de votre travail du Bac culturel dans le cadre de votre cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*; (5) prendre et me partager une photographie de la représentation visuelle de votre parcours identitaire utilisée lors de la présentation orale. Cette photo servira d'appui visuel lors de notre deuxième entrevue et pourrait faire partie de mon mémoire à titre d'exemple.

### **Description des risques**

Vous n'encourez aucun risque de participer à cette recherche.

### **Droit de se retirer du projet**

Votre participation dans ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous pouvez refuser de participer, de répondre à n'importe quelle question, et vous pouvez vous retirer à n'importe quel moment sans pénalité. Vous gardez tous vos droits légaux en signant ce formulaire de consentement.

### **Confidentialité**

Les informations cueillies lors de cette recherche seront gardées strictement confidentielles. Si les résultats sont publiés, votre nom ne sera pas utilisé ni aucune information qui pourrait vous identifier. Il se peut qu'un représentant du comité d'éthiques sur recherche humaine de l'Université de Saint-Boniface ait besoin de vous contacter pour vérifier le déroulement de l'étude conforme aux normes.

Votre participation à cette recherche est strictement confidentielle et je ne conserverai pas votre nom dans mes bases de données lorsque la recherche sera terminée. Il ne sera aucunement mentionné dans les textes et les communications scientifiques. Par ailleurs, votre participation n'aura aucun effet sur vos résultats académiques. J'utiliserai ces données pour mon mémoire de maîtrise, et possiblement pour des publications ultérieures, pour des présentations à des congrès et à des symposiums. Cette recherche a le potentiel de mener à des modifications du cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*.

Tous les documents seront gardés verrouillés dans mon bureau à domicile. J'effacerai tous les enregistrements et toutes les données électroniques ou sur papier deux années après la déposition de mon mémoire.

### **Remboursement pour votre participation**

Il n'y aura aucun remboursement pour votre participation à ce projet de recherche. Cependant, à la fin de votre participation à cette recherche, il me fera plaisir de vous offrir une carte cadeau de 10 \$ à Starbucks en guise de remerciement.

## **Personnes contacts pour les participants**

Je demeurerai disponible pour répondre à toutes les questions ou demandes d'éclaircissement que votre participation à cette recherche pourrait soulever :

Sylvie Robert :

Cette recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Saint-Boniface. Advenant une réserve en lien avec ce projet, veuillez communiquer avec le Responsable de la recherche au courriel suivant : [Recherche@ustboniface.ca](mailto:Recherche@ustboniface.ca).

Vous pouvez également contacter ma directrice de thèse Madame Krystyna Baranowski, PhD. aux adresses suivantes :

ou par téléphone en composant le

En signant ce formulaire, vous indiquez que vous avez bien compris l'information concernant votre participation au projet de recherche et que vous acceptez d'y participer.

Si vous répondez à ces critères et vous voulez participer à cette recherche ou si vous voulez plus d'information au sujet de cette étude, veuillez m'appeler au :

ou m'écrire à l'adresse suivante :

Cordialement,

Sylvie Robert

Étudiante à la maîtrise en éducation de l'Université de Saint-Boniface

## **Annexe B - Formulaire de consentement étudiants participants**



Construction identitaire en milieu minoritaire : Perceptions des étudiants en Faculté d'éducation quant à leur cheminement en construction identitaire et au rôle qu'ils sont appelés à jouer auprès de leurs élèves

Chercheuse : Sylvie Robert

Directrice du mémoire : Mme Krystyna Baranowski, PhD.

Bonjour,

Le présent formulaire de consentement, dont une copie vous sera remise pour vos dossiers, ne constitue qu'une partie du processus de consentement libre et éclairé. Vous devriez pouvoir y trouver l'objectif principal de la recherche et la nature de votre participation à ce projet. N'hésitez pas à demander de plus amples renseignements concernant ce formulaire ou sur des informations qui n'y figurent pas. Veuillez le lire attentivement et vous assurer de bien saisir la signification de toute autre information qui l'accompagne.

### **Description et objectifs de la recherche**

La recherche à laquelle vous avez accepté de participer vise à comprendre le parcours identitaire des étudiants scolarisés au sein de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) et qui poursuivent leur formation des maîtres en première année à la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface (USB). Elle vise également à connaître la perception de ces étudiants par rapport au mandat et à la vision de construction identitaire de la DSFM et comment ils perçoivent remplir ce rôle lorsqu'ils seront enseignants et enseignantes dans ces écoles. Elle vise par ailleurs à comprendre la perception de ces étudiants et de ces étudiantes quant au cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)* et plus particulièrement, de leur expression de leur cheminement identitaire avec l'activité du bac culturel dans le cadre de ce cours qui aura lieu durant la session d'hiver. Cette recherche est menée par Sylvie Robert, étudiante à la maîtrise en éducation de l'Université de Saint-Boniface sous la direction de Madame Krystyna Baranowski, Ph.D.

### **Procédures pour la participation à cette recherche**

Votre participation consiste de deux entrevues semi-dirigées, d'accepter que votre présentation orale du bac culturel dans le cadre de ce même cours soit observée et à de m'envoyer une photo de la représentation visuelle de votre parcours identitaire que vous aurez choisie dans le cadre du bac culturel. Vous acceptez également que les entrevues

semi-dirigées soient enregistrées, audio seulement, et que je prenne des notes lors de l'observation de votre présentation orale.

### **Description des risques**

Vous n'encourez aucun risque de participer à cette recherche.

### **Droit de se retirer du projet**

Votre participation dans ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous pouvez refuser de participer, de répondre à n'importe quelle question, et vous pouvez vous retirer à n'importe quel moment sans pénalité. Vous gardez tous vos droits légaux en signant ce formulaire de consentement.

### **Confidentialité**

Les informations cueillies lors de cette recherche seront gardées strictement confidentielles. Si les résultats sont publiés, votre nom ne sera pas utilisé ni aucune information qui pourrait vous identifier. Il se peut qu'un représentant du comité d'éthiques sur recherche humaine de l'Université de Saint-Boniface ait besoin de vous contacter pour vérifier le déroulement de l'étude conforme aux normes.

Votre participation à cette recherche est strictement confidentielle et je ne conserverai pas votre nom dans mes bases de données lorsque la recherche sera terminée. Il ne sera aucunement mentionné dans les textes et les communications scientifiques. Par ailleurs, votre participation n'aura aucun effet sur vos résultats académiques. J'utiliserai ces données pour mon mémoire de maîtrise, et possiblement pour des publications ultérieures, pour des présentations à des congrès et à des symposiums. Cette recherche a le potentiel de mener à des modifications du cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*.

Tous les documents seront gardés verrouillés dans mon bureau à domicile. J'effacerai tous les enregistrements et toutes les données électroniques ou sur papier deux années après la déposition de mon mémoire.

### **Remboursement pour votre participation**

Il n'y aura aucun remboursement pour votre participation à ce projet de recherche. Cependant, à la fin de votre participation à cette recherche, il me fera plaisir de vous offrir une carte cadeau de 10 \$ à Starbucks en guise de remerciement.

### **Personnes contactes pour les participants**

Je demeurerai disponible pour répondre à toutes les questions ou demandes d'éclaircissement que votre participation à cette recherche pourrait soulever :

Sylvie Robert :

Cette recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Saint-Boniface. Advenant une réserve en lien avec ce projet, veuillez communiquer avec le Responsable de la recherche au courriel suivant : [Recherche@ustboniface.ca](mailto:Recherche@ustboniface.ca).

Vous pouvez également contacter ma directrice de thèse Madame Krystyna Baranowski, Ph.D. aux adresses suivantes :

ou par téléphone en composant le

En signant ce formulaire, vous indiquez que vous avez bien compris l'information concernant votre participation au projet de recherche et que vous acceptez d'y participer. Ce faisant, vous ne renoncez aucunement à vos droits reconnus par la loi et les chercheurs, les commanditaires et les établissements concernés ne sont pas dégagés de leurs responsabilités professionnelles et légales. Vous pouvez, sans préjudices ni conséquences, vous retirer de cette étude en tout temps ou refuser de répondre à certaines questions. Votre participation soutenue devrait être aussi éclairée que l'était votre consentement initial. N'hésitez pas à demander des précisions ou des renseignements supplémentaires en tout temps au cours de votre participation.

Une copie du formulaire de consentement vous est remise pour vos dossiers.

### **Consentement**

Je consens à participer à la recherche décrite dans ce qui précède.

Nom : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Je souhaite être informé des résultats à la fin de cette recherche :  oui  non

Courriel : \_\_\_\_\_

## Annexe C - Formulaire de consentement enseignant



Bonjour,

La recherche à laquelle vous avez accepté de participer vise à comprendre le parcours identitaire des étudiants scolarisés au sein de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) et qui poursuivent leur formation des maîtres en première année à la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface (USB). Elle vise également à connaître la perception de ces étudiants par rapport au mandat et à la vision de construction identitaire de la DSFM et comment ils perçoivent remplir ce rôle lorsqu'ils seront enseignants et enseignantes dans ces écoles. Elle vise par ailleurs à comprendre la perception de ces étudiants et de ces étudiantes quant au cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)* et plus particulièrement, de leur expression de leur cheminement identitaire avec l'activité du bac culturel dans le cadre de ce cours qui aura lieu durant la session d'hiver. Cette recherche est menée par Sylvie Robert, étudiante à la maîtrise en éducation de l'Université de Saint-Boniface sous la direction de Madame Krystyna Baranowski, Ph.D.

Votre participation consiste à participer à une entrevue semi-dirigée d'une durée approximative de trente minutes. Vous acceptez également que l'entrevue semi-dirigée soit enregistrée, audio seulement. Les renseignements obtenus lors de cette entrevue serviront comme information supplémentaire au sujet du cours seulement.

Votre participation à cette recherche est strictement confidentielle et je ne conserverai pas votre nom dans mes bases de données lorsque la recherche sera terminée. Il ne sera aucunement mentionné dans les textes et les communications scientifiques. J'effacerai tous les enregistrements de mon ordinateur d'ici janvier 2019.

Je demeurerai disponible pour répondre à toutes les questions ou demandes d'éclaircissement que votre participation à cette recherche pourrait soulever :

Sylvie Robert :

Vous pouvez également contacter ma directrice de thèse Madame Krystyna Baranowski, PhD. aux adresses suivantes :

ou par téléphone en composant le

Cette recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Saint-Boniface. Advenant une réserve en lien avec ce projet, veuillez communiquer avec le Responsable de la recherche au courriel suivant : [Recherche@ustboniface.ca](mailto:Recherche@ustboniface.ca).

## Consentement

Je consens à participer à la recherche décrite dans ce qui précède.

Nom : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer.

Je souhaite être informé des résultats de la recherche :  oui  non

Courriel : \_\_\_\_\_

**Annexe D : Questions d’entrevue pour les responsables du cours *Éducation française en contextes minoritaire et d’immersion (EDUA 3993)***

1. Depuis combien de temps le cours *Éducation française en contextes minoritaire et d’immersion (EDUA 3993)* existe-t-il?
2. Depuis combien de temps donnez-vous ce cours?
3. Pour quelles raisons ce cours a-t-il été créé? Pourriez-vous me donner le contexte qui entoure sa création?
4. Ce cours a-t-il été modifié depuis sa création? Si oui, pour quelles raisons et comment? Si non, pour quelles raisons?
5. Quels sont les objectifs du cours? Quels besoins en matière d’éducation cherchez-vous à combler en offrant cette formation dans le cadre de la première année du Baccalauréat en éducation?
6. Selon votre expérience, les étudiants et les étudiantes comprennent-ils la pertinence et l’importance de ce cours?
7. De manière générale, quelle est l’attitude des étudiants et des étudiantes vis-à-vis ce cours?
8. Selon votre expérience, avez-vous remarqué un changement positif chez certains étudiants et étudiantes après leur passage dans ce cours? Pouvez-vous me donner un exemple? Si certains ne vivent pas de changement positif, pourquoi pensez-vous?

## **Annexe E : Questions d'entrevue 1 - étudiants**

A.

1. Parle-moi de ton parcours scolaire dès la maternelle.
2. Parle-moi de ton milieu familial en grandissant.
3. Parle-moi de ta situation familiale actuelle.
4. Quelle est ta définition de l'identité?
5. Selon toi, existe-t-il une identité francophone ? Si oui, pourrais-tu la définir, cette identité francophone? Si non, explique.
6. Comment te définis-tu par rapport à ton identité culturelle et linguistique?
7. Selon toi, est-il nécessaire de s'étiqueter en tant que francophone ou anglophone ou francophile ou bilingue, ou autre?
8. Crois-tu qu'il est important de maintenir, de préserver et de protéger ton identité francophone, si tu en as indiqué une?
9. As-tu des suggestions pour le maintien, la préservation ou la protection de ton identité et de votre culture francophone?
10. Selon toi, est-ce réaliste pour une communauté minoritaire francophone de vouloir maintenir, préserver et protéger cette identité linguistique et culturelle francophone?
11. Selon toi, est-ce que le fait d'avoir fait tes études secondaires au sein de la DSFM a eu une influence sur ta construction identitaire?

B

12. Comment est-ce que tu comprends ou tu peux décrire ton cheminement identitaire et culturel au sein de ta famille?

13. Comment est-ce que tu comprends ou tu peux décrire ton parcours de cheminement identitaire lors de tes années :

a) à l'école primaire et secondaire de la DSFM?

b) à l'université?

14. Comment est-ce que tu comprends ou tu peux décrire ton parcours de cheminement identitaire au niveau social, avec tes amis, les médias sociaux, les contacts avec les autres?

C.

15. Lorsque tu étais étudiant au sein de la DSFM, étais-tu au courant de son mandat et de sa vision? L'es-tu maintenant? (*S'ils ne savent pas de quoi il s'agit, je vais leur lire le mandat et la mission et les leur montrer.*)

16. Selon toi, pour toi, la vision et le mandat de la DSFM en tant que « construction identitaire » a-t-il été bien rempli?

a) Si oui, quels événements ou quelles personnes ont exercé une plus grande influence sur ton cheminement identitaire? Est-ce qu'il y a eu des moments ou des événements marquants qui ont influencé ta construction identitaire?

b) Si non, pourquoi pas?

17. Est-ce que ce parcours et ce cheminement identitaire, a été modifié

a) après quelques années à l'université? Si oui, comment? Si non pourquoi?

b) durant ton premier semestre à la Faculté d'éducation? Si oui, comment et pourquoi? Si non, pourquoi?

18. Quels lieux, quels moments, quelles expériences, dans ton parcours scolaire dans une école de la DSFM ont d'après toi, contribué à ce que tu es comme jeune adulte? (adapté de Buors et Lentz, 2009, p. 233) – *Je vais enlever la source pour les étudiants.*

D

19. Pourquoi as-tu choisi l'Université de Saint-Boniface pour poursuivre tes études en éducation?

20. Pourquoi as-tu choisi d'enseigner en français, ou dans une école francophone ou d'immersion?

21. Selon toi, quel sera ton rôle dans la transmission de la langue et de la culture française si tu es embauché pour travailler au sein des écoles de la DSFM?

22. Te sens-tu outillé et en mesure de remplir ce mandat en tant que futur enseignant ou future enseignante ?

a) Si oui pourquoi et comment?

b) Si non, pourquoi et comment?

23. Quels lieux, quels moments, quelles expériences, dans ton parcours scolaire dans une école de la DSFM ont d'après toi, contribué à ton désir de devenir enseignant ou enseignante dans une école française ou d'immersion? (adapté de Buors et Lentz, 2009, p. 233) – *Je vais enlever la source pour les étudiants.*

## **Annexe F : Question entrevue 2 – étudiants**

1. En as-tu appris au sujet de la construction identitaire durant ta première année à la Faculté d'éducation et suite au cours EDUA 3393 que tu as suivi? Explique.
2. Selon toi, quel sera ton rôle dans la transmission de la langue et de la culture française en tant qu'enseignant ou enseignante?
3. Après avoir suivi le cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*, te sens-tu outillé et en mesure de remplir le mandat de la construction identitaire en tant que futur enseignant ou future enseignante?
  - a) Si oui pourquoi et comment?
  - b) Si non, pourquoi et comment?
4. Est-ce que ton parcours en cheminement identitaire, a été modifié après ta participation au cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*? Si oui, comment et pourquoi? Si non, pourquoi pas?
5. Est-ce que ta perception au sujet de l'identité francophone et de la communauté minoritaire francophone a changé depuis que tu as suivi le cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*? Si oui, comment et pourquoi? Si non pourquoi pas?
6. Est-ce qu'il y aurait autre chose que tu voudrais ajouter?

## **Annexe G : Document du projet du Bac culturel**

### **Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion EDUA 3993**

#### **Création d'un bac culturel de votre cheminement identitaire francophone**

Ce travail consiste en 3 volets :

- un bac constitué d'artéfacts ou d'objets symboliques qui démontrent le cheminement de votre identité francophone;

et

- un travail écrit dont le but est d'expliquer la signification des objets (souvenirs ou expériences) par rapport à votre cheminement identitaire; décrire vos projections pour l'avenir, c'est-à-dire, ce que vous vous engagez à faire pour continuer à cheminer. Situez chaque artéfact selon le continuum.

et

- une présentation orale

Échéancier : le 18 mars 2015

Voir la grille d'évaluation ci-dessous

## Grille d'évaluation – Cheminement identitaire francophone

Nom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

		Indicateurs de performance			
Critères	Éléments observables	Exceptionnel	Très bien	Satisfaisant	Insatisfaisant
<b>Bac culturel</b>  /10	<b>Objets</b> : Le choix, la variété et le nombre d'artefacts choisis démontrent une réflexion poussée de son cheminement identitaire francophone. Chaque artefact est situé sur le continuum. Tous les objets sont hébergés dans un bac culturel.	10	9-8	7-6-5	4-3-2-1-0
<b>Présentation orale</b>  /25	<b>Contenu</b> : L'explication des objets nous permet à comprendre clairement son cheminement identitaire francophone et chaque objet est situé sur le continuum.	10	9-8	7-6-5	4-3-2-1-0
	<b>Expression orale</b> : L'élève présente aisément et avec dynamisme. L'élève fait preuve d'originalité et/ou de créativité lors de son partage.	10	9-8	7-6-5	4-3-2-1-0
	<b>Français oral</b> : Le vocabulaire est riche et varié. La communication est claire et efficace. Absence ou peu d'erreurs. La prononciation est bonne.	5	4	3	2-1-0
<b>Travail écrit</b>  /25	<b>Explication</b> : La justification et l'explication de tous les objets sont approfondies et démontrent explicitement son cheminement identitaire de francophone. Chaque objet est situé sur le continuum. Les projections pour l'avenir sont claires et détaillées.	20-19-18	17-16-15-14	13-12-11-10	9 - 0
	<b>Qualité du français</b> : Absence ou peu d'erreurs qui nuisent à la compréhension du texte.	5	4	3	2-1-0
<b>Total</b>  /60	<b>Commentaires</b> :				

**Annexe H : Formulaire de consentement des étudiants du cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)***



Bonjour,

Je m'appelle Sylvie Robert et je suis étudiante à la Maitrise en éducation de l'Université de Saint-Boniface.

**Description et objectifs de la recherche**

Ma recherche vise à comprendre le parcours identitaire des étudiants scolarisés au sein de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) et qui poursuivent leur formation des maitres en première année à la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface (USB). Ma recherche vise également à connaître la perception de ces étudiants par rapport au mandat de construction identitaire de la DSFM et comment ils perçoivent remplir ce rôle lorsqu'ils seront enseignants et enseignantes dans ces écoles. Elle vise aussi à comprendre la perception de ces étudiants et de ces étudiantes quant au cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)* et plus particulièrement, de leur expression de leur cheminement identitaire avec l'activité du 'bac culturel' dans le cadre de ce cours qui aura lieu durant la session d'hiver. Je suis présentement à la recherche d'individus qui voudraient participer à cette recherche.

Je vous demande la permission de faire de l'observation lors de votre présentation du Bac culturel dans le cadre du cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*. Lors de la présentation je prendrai des notes générales à propos de l'atmosphère de la classe et du processus des présentations. Si vous n'acceptez pas ma présence lors de votre présentation en particulier, je m'assurerai de sortir de la classe pour la durée de votre présentation.

Mes sincères remerciements,

Sylvie Robert

Étudiante à la maîtrise en éducation de l'Université de Saint-Boniface

Si vous acceptez ma présence lors de la présentation de votre bac culturel, veuillez cocher la case ci-dessous et signer votre approbation.

Je consens à ce que Sylvie Robert fasse de l'observation lors de ma présentation du Bac culturel.

Nom : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Courriel : \_\_\_\_\_

Je demeurerai disponible pour répondre à toutes les questions ou demandes d'éclaircissement que vous pourriez avoir :

Sylvie Robert

Vous pouvez également contacter ma directrice de thèse Madame Krystyna Baranowski, PhD. aux adresses suivantes : \_\_\_\_\_ ou par téléphone en composant le \_\_\_\_\_. Cette recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Saint-Boniface. Advenant une réserve en lien avec ce projet, veuillez communiquer avec le Responsable de la recherche au courriel suivant : [Recherche@ustboniface.ca](mailto:Recherche@ustboniface.ca).

## **Annexe I : Document pour l'interjuge**

### A) Brève description de ma recherche et mes questions de recherche

#### Titre de ma recherche

Construction identitaire en milieu minoritaire : Perceptions des étudiants en Faculté d'éducation quant à leur cheminement en construction identitaire et au rôle qu'ils sont appelés à jouer auprès de leurs élèves

Cette étude de cas veut décrire et interpréter le parcours identitaire des étudiants et des étudiantes finissants de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) et qui sont actuellement inscrits au programme de baccalauréat à la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface (USB), dans le programme de Formation en milieu scolaire (FEMS). Ainsi, cette étude examinera comment les étudiants et les étudiantes se définissent au niveau linguistique et culturel et comment ils perçoivent leur cheminement identitaire au sein de la DSFM et par la suite au sein de l'USB. L'étude explorera également comment ces étudiants et ces étudiantes perçoivent leur rôle comme futurs enseignants quant au mandat de la DSFM<sup>29</sup> qui est d'éveiller en leurs élèves leur identité francophone.

#### Questions de recherche

Dans un premier temps, j'aimerais comprendre comment les étudiants et les étudiantes finissants de la DSFM et futurs enseignants perçoivent leur cheminement identitaire au sein de la DSFM ainsi qu'au sein de la Faculté d'éducation de l'USB. Dans un deuxième temps, je voudrais comprendre comment ils se sentent quant au mandat qu'ils auront à remplir s'ils obtiennent un poste au sein de la DSFM. Ce mandat, selon le

---

<sup>29</sup> [www.dsfm.mb.ca](http://www.dsfm.mb.ca)

site web<sup>30</sup> de la DSFM est de « rallier les élèves en les éveillant à leur identité francophone, développant ainsi chez eux un profond sentiment d'appartenance à leur communauté grandissante et en constante évolution ». J'aimerais saisir comment ces futurs enseignants perçoivent le rôle qu'ils devront jouer dans la transmission des valeurs de la mission et du mandat de la DSFM en ce qui a trait à l'identité culturelle et linguistique. Quel a été leur parcours identitaire durant leurs années passées au secondaire, ensuite à l'université et maintenant durant leur formation à la Faculté d'éducation de l'USB, plus particulièrement, suite à leur participation au cours intitulé *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*, cours unique à l'USB, dans le cadre de leur première année à la Faculté d'éducation? Dans un troisième temps, je m'intéresse à savoir s'ils sentent que ce cours a contribué à leur cheminement identitaire et leur a permis de se sentir mieux outillés quant au mandat qu'ils auront à remplir s'ils enseignent au sein de la DSFM.

Voici mes questions de recherche :

1. Comment est-ce que ces étudiants et ces étudiantes issus de la Divisions scolaire franco-manitobaine (DSFM) et inscrits à l'Université de Saint-Boniface (USB) dans le programme de Formation en milieu scolaire (FEMS), à la Faculté d'éducation, se définissent par rapport à leur identité culturelle et linguistique?
2. Comment est-ce que ces jeunes universitaires finissants des écoles de la DSFM comprennent leur cheminement identitaire et culturel?
3. Selon leur expérience scolaire, croient-ils que la vision et le mandat de la DSFM en tant que « construction identitaire » ont été bien remplis?

---

<sup>30</sup> [www.dsfm.mb.ca](http://www.dsfm.mb.ca)

4. Quelle est leur perception du cours *Éducation française en contextes minoritaire et d'immersion (EDUA 3993)*, selon la vision et le mandat de la DSFM et selon leur propre cheminement identitaire?

À travers ces quatre grandes questions, je vise non seulement à écouter et à comprendre les voix des étudiants, mais à valoriser leur perception de leur cheminement identitaire. Je cherche à mieux comprendre comment les futurs enseignants ont vécu leur propre cheminement identitaire et comment ils perçoivent leur rôle dans le cheminement identitaire de leurs futurs élèves. Ceci nécessite donc des entretiens avec ces étudiants. La recherche qualitative me permet donc de comprendre et de valoriser leurs expériences. Par ailleurs, comme l'indique Yin (2009), les études de cas permettent aux chercheurs de plonger davantage dans l'univers du vécu des participants et ainsi pouvoir saisir davantage leurs expériences. C'est pour toutes ces raisons que je choisis d'employer le terme perceptions dans mes questions. Je crois que c'est le meilleur terme à utiliser pour décrire ce que je cherche à comprendre dans cette recherche.

B) Mes thèmes et sous-thèmes

### 1. L'influence de la famille

Définition

Comment la famille a joué un rôle dans la création de l'identité ou dans le cheminement identitaire de la personne. Tous les aspects dans les sous-thèmes ci-dessous font partie de cette influence.

Exemple

« Mes grands-parents sont vraiment fiers d'être francophones et ils veulent, ils veulent passer cette fierté à ses enfants, à ses petits-enfants et à ses petits petits-enfants. »

*(Cet exemple pourrait aussi se retrouver sous le thème : La langue française)*

### Sous-thèmes

- Endogames
- parents
- aïeuls
- milieu langagier
- milieu où on se construit des « souvenirs émotionnels »

## 2. L'influence du milieu scolaire/éducatif

### Définition

Comment les participants ont perçu l'influence de leurs milieux éducatifs dans la création de leur identité ou dans leur cheminement identitaire. Il s'agit de tous les aspects de ces milieux : endroit physique, enseignants, membres du personnel, collègues de classe, programmes, ressources, options qui leur sont offertes, l'enseignement et la pédagogie, la prise de conscience ou de connaissances dues aux réflexions faites durant ce parcours scolaire.

### Exemple

« Parce que surtout grade 11 au ... à la 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> les enseignants, les conseillères, etc. eum... ils commencent à te, te faire réfléchir de ton emploi, de ta carrière, qu'est-ce tu veux faire. »

### Sous-thèmes

- école primaire
- école secondaire
- milieu universitaire

- milieu rural / milieu urbain
- enseignants / modèles
- programmes, ressources et activités / choix, options
- influence des pairs
- valorisation de la langue
- faire vivre la langue
- faire réfléchir
- enseignement des luttes, des droits des F-M, de l'histoire du français au MB

### 3. L'importance de la communauté et de l'environnement

#### Définition

Comment la communauté et l'environnement dans lequel les participants ont évolué a pu influencer la création de leur identité ou leur cheminement identitaire. Les influences que ceux-ci peuvent avoir sur les perceptions que les participants se font de ce milieu, que ce soit rural, urbain, que l'on parle de la communauté minoritaire ou majoritaire, de l'accès aux ressources, aux programmes et aux activités dans le milieu ou que l'on parle de ce que d'être en communauté peut leur apporter : sentiment d'appartenance, ouverture sur le monde et sur les autres, le désir de participer à sa communauté et même parfois de vouloir s'y engager ainsi que l'importance de connaître l'histoire et le passé de cette communauté.

#### Exemple

«... je me sens comme c'est un peu difficile d'être franco-manitobain de Ile-des-chênes et d'être acceptée dans Saint-Boniface kind of thing. »

### Sous-thèmes

- milieu urbain / milieu rural
- minorité linguistique / majorité linguistique
- services et ressources disponibles en français
- socialisation
- engagement et implication
- sentiment d'appartenance
- ouverture sur le monde et sur les autres
- connaître ses luttes, son histoire

### 4. L'importance du milieu social

#### Définition

Comment les amis, les pairs, les médias sociaux peuvent, pour les participants, soit influencer ou façonner la création de leur identité ou leur cheminement identitaire. Ceci comprend aussi le sentiment de vouloir « appartenir » à un groupe et d'être accepté.

#### Exemple

« Surtout avec mes amis, eum... on se parlait jamais en français. »

### Sous-thèmes

- l'influence du contact avec les autres
- l'influence du contact avec l'anglais en tant que langue
- l'influence des amis
- les médias sociaux
- vouloir « appartenir »

## 5. L'identité

### Définition

Ceci comprend toutes les façons dont les participants se définissent et leur explication derrière ces manières de s'identifier. Cela comprend aussi comment les participants définissent les autres (francophiles). Il est important de considérer l'acceptation de soi, l'insécurité linguistique et l'attachement au passé historique et linguistique de la communauté dans la création de leur identité ou dans leur cheminement identitaire.

### Exemple

« Juste parler en français et savoir mon histoire comme, mes grands-parents, mes grands, grands-parents, ils venaient de la France alors juste savoir l'histoire est une identité francophone, je dirais. »

### Sous-thèmes

- sa construction, le cheminement identitaire
- fluide, en évolution
- francophone
- bilingue
- « ethnique »
- « personnelle »
- francophile
- « culturelle »
- insécurité
- acceptation de soi
- liens, attachement au passé historique de la communauté et de la langue

## 6. L'importance de la culture

### Définition

Comment les participants perçoivent la culture en général, mais aussi la culture franco-manitobaine. Comment est-ce qu'ils décrivent une culture, quelles sont les différences entre la culture majoritaire et minoritaire. Il est primordial de considérer le sentiment de « peur » de perdre cette culture, d'en être fier et de vouloir la transmettre et assurer sa pérennité. Est-ce qu'il y a une différence entre la culture rurale et urbaine? Les participants se sentent-ils marginalisés ou acceptés par et dans cette culture?

### Exemple

« ...je pourrais vivre juste en anglais. J pense que ça me.... J'aurais encore ma culture franco-manitobaine, mais j'aurais pas besoin de parler le français pour avoir quand-même cette identité et ma culture française.»

### Sous-thèmes

- franco-manitobaine
- majoritaire / minoritaire
- les activités culturelles, les intérêts, les passions
- la peur de la perdre
- la fierté
- rurale et urbaine
- la transmission de la culture
- l'acceptation vs la marginalisation

## 7. La langue française

### Définition

Tout ce qui a trait à la langue française : son statut, sa protection, son renforcement, sa transmission, le « bon » français, le peur de perdre cette langue, « vivre » la langue et non pas seulement l'étudier.

### Exemple

«... il n'y a aucune raison pourquoi le français devrait être différent ou marginalisé autre que d'autres langues alors... »

### Sous-thèmes

- le statut des langues (minoritaire)
- protection
- renforcement
- transmission
- « la vivre »
- peur de la perdre
- le « bon » français et ses variétés (hiérarchie)

C) Exemples d'extraits d'entrevues envoyés à l'interjuge

### Extrait 9 – Entrevue 1 avec Liane (lignes 226 à 239)

#### Question :

Comment est-ce que tu peux comprendre ou comment est-ce que tu peux décrire ton cheminement identitaire et culturel au sein de ta famille?

Réponse :

Eum... j'pense que ça contribue, dans mon cas de toute façon, ça a beaucoup contribué parce que c'est probablement, ben oui, c'est probablement la raison pour laquelle j'ai tellement comme un... un attachement à la francophonie. C'est parce que c'était comme ma langue maternelle, la langue qu'on parlait quand j'étais jeune, comme tous les souvenirs que j'ai, tous les souvenirs émotionnels, yeah c'est tout en français donc je suis certaine que ça a contribué à ça pis là je me suis attachée à ça, puis j'ai voulu garder ça. Pour que ça fasse partie de moi.

Extrait 10 – Entrevue 2 avec Liane (lignes 3 à 12)

Question :

Est-ce que tu en as appris au sujet de la construction identitaire durant ta première année à la Faculté d'éducation et suite au cours en contexte minoritaire dont on a parlé?

Réponse :

Euh j'pense que oui, un peu. Mais pas nécessairement dans le sens que le cours était structuré. Je sais pas ce que j'ai vraiment appris du cours lui-même, comme du contenu pis de la matière, eum... sauf que c'est un cours qui m'a fait réfléchir au sujet de ma propre identité culturelle pis mon cheminement donc y'a eu l'aspect de réflexion. Eum, et puis c'est surtout avec des discussions avec d'autres étudiants comme surtout les étudiants qui venaient des écoles d'immersion. Eum j'ai pu parler avec eux au sujet de leur construction identitaire pis c'est vraiment surtout ça que j'ai appris comme c'est plutôt par les discussions avec les autres élèves et non par les présentations du cours.