

L'influence des structures et de la négociation sur la construction identitaire
ethnolinguistique des jeunes en milieu francophone minoritaire :
Une étude de cas multiples de douze jeunes de la région d'Ottawa

Hélène H. Leone

Thèse soumise à la
Faculté des études supérieures et postdoctorales
dans le cadre des exigences du programme de doctorat en éducation

Faculté d'éducation, et le programme pluridisciplinaire en études canadiennes
Université d'Ottawa

© Hélène H. Leone, Ottawa, Canada, 2011

RESUME

Cette thèse vise à mieux comprendre l'interdépendance et l'influence des structures et de la négociation sur la construction identitaire des jeunes vivant en milieu francophone minoritaire au Canada. Elle tente d'étudier la manière selon laquelle les jeunes construisent leur identité ethnolinguistique, notamment dans le contexte d'une école de langue française en milieu minoritaire.

Cette thèse recourt aux notions d'acteur social et de structure. En effet, les acteurs sociaux sont entendus comme les participants à la recherche, et les structures, comme les milieux dans lesquels ces acteurs sociaux évoluent. Selon Giddens (1991 ; 1984 ; 1979 ; 1976), les structures sont produites et reproduites dans l'interaction sociale à travers le temps et l'espace des acteurs engagés. Les structures étudiées agissent directement sur les acteurs sociaux, lesquels, à leur tour, agissent sur les structures et les transforment. Il existe donc une interaction entre acteurs sociaux et structures. Pour encadrer cette analyse, la thèse recourt également aux notions de construction, de représentation et de performance identitaires. Le processus de construction identitaire se fait par la construction d'une représentation identitaire ayant pour résultat une performance identitaire, tout cela à l'intérieur des structures dans lesquels les jeunes évoluent. Ce processus triple décrit essentiellement le phénomène de la négociation identitaire. Ce phénomène ne peut que constituer un outil de réflexion, de compréhension et d'action pour les parents, les intervenants et les éducateurs en milieu francophone minoritaire au Canada.

La thèse se base sur une étude de cas multiples menée dans la région d'Ottawa au Canada. L'étude s'inscrit dans une tradition de recherche qualitative/interprétative et fait participer des jeunes scolarisés dans des écoles de langue française diverses. Afin d'élargir le champ d'études et de permettre ainsi de se rapprocher au plus près de la réalité du terrain, des parents des jeunes ont aussi participé à l'étude. La cueillette des données a été effectuée à partir d'entrevues avec les jeunes et leurs parents et une variété d'écrits provenant des médias sociaux soumis par les jeunes.

Tout d'abord, un premier ensemble de résultats fait ressortir cinq structures d'influence : la structure socioprofessionnelle des parents, la structure familiale, la structure scolaire, la structure des groupes d'amis, et la structure des médias sociaux dans lesquelles les jeunes évoluent. De plus, les jeunes s'identifient à trois catégories ethnolinguistiques : les francophones majoritaires, les sentiments d'appartenance partagée et le non-francophone. Les résultats de l'étude montrent un lien entre les structures et les catégories ethnolinguistiques qui est que la construction identitaire ethnolinguistique francophone des jeunes va croissante avec le nombre de structures qu'ils fréquentent dans lesquelles la langue française est dominante.

Un deuxième ensemble de résultats nous montrent que les structures exercent des influences qui agissent sur la construction identitaire ethnolinguistique des jeunes francophones et qui fait que certains d'entre eux s'identifient à la communauté francophone alors que d'autres ne s'y identifient pas, ou en sont exclus. Cependant, l'influence de ces cinq structures est relativisée par la latitude de négociation des jeunes qui donne lieu à une représentation et un avenir identitaire sélectifs au-delà de la simple détermination sociale.

Un troisième ensemble de résultats montre que les médias sociaux semblent fonctionner comme une structure d'influence sur la construction identitaire des jeunes. Cette influence de la structure des médias sociaux semble être négociée par les jeunes dans leur performance d'une représentation identitaire sélective.

La thèse se conclut par une réflexion sur les influences des structures et de la négociation sur la construction identitaire ethnolinguistique des jeunes et les conséquences de ces résultats sur le mandat des écoles de langue française en milieu minoritaire au Canada. La thèse entend contribuer à une meilleure compréhension de la négociation des jeunes à l'intérieur des structures dans lesquelles ils évoluent. Ainsi, cela permettrait de mieux outiller les intervenants en milieu scolaire dans leur accompagnement du processus de construction identitaire des jeunes en milieu francophone minoritaire et à éclairer les résultats concrets du mandat pour lequel l'école de langue française est missionnée.

REMERCIEMENTS

Je désire tout d'abord remercier mes parents et mes trois frères de m'avoir si bien soutenu tout au long de mon parcours de doctorante. Je voudrais également remercier mes enfants de leur patience, de leur courage et de leur amour inconditionnel. Je tiens à remercier ma tante Jeannine et famille pour leur accueil et leur sympathie. Et enfin, je voudrais adresser mes remerciements sincères à Dr. Roman Onufrijchuk qui m'a beaucoup aidé tout au long de ce projet.

Il me fait plaisir de remercier les jeunes et leurs parents d'avoir accepté de participer à ma recherche doctorale. Les participants ont dépassé mes attentes en me permettant de réunir de riches données qui ont alimenté ma thèse. Je souhaite remercier ma directrice et mon comité de thèse d'avoir contribué à l'élaboration de cette thèse. Je tiens enfin à souligner ma gratitude envers l'organisme, l'Association des universités de la francophonie canadienne, qui m'a aidé financièrement à réaliser cette thèse.

TABLE DE MATIERES

Résumé	2
Remerciements	4
Table de matières	5
Table de tableaux	9
Table de figures	11
Chapitre 1 : Introduction	12
1.0 Introduction	12
Chapitre 2 : Revue de littérature et cadre conceptuel	18
2.0 Introduction	18
2.1 L'éducation de langue française en milieu minoritaire	19
2.2 L'identité et la négociation identitaire	24
2.2.2 Choix	29
2.2.3 Habitude et mémoire	32
2.3 Langue et culture	36
2.4 Médias sociaux	41
2.5 Cadre conceptuel	44
2.6 Questions de recherche	51
Chapitre 3 : Méthodologie	53
3.0 Introduction	53
3.1 Intersubjectivité	53

3.2 Méthodologie et epistemologie	56
3.3 Tradition de recherche	58
3.4 Collecte de données	60
3.5 Milieu.....	61
3.6 Participants	63
3.7 Entrevues semi-dirigées.....	65
3.8 Journal de bord	68
3.9 Matériels écrits	69
3.10 Analyse de données	71
3.11 Critères de rigueur de la recherche	73
Chapitre 4 : Les entrevues	77
4.0 Introduction	77
4.1 Entrevues semi-dirigées avec les jeunes et leurs parents	77
4.2 Profils linguistiques et culturels des participants	78
4.3 Structures sociales et rapports sociaux des jeunes.....	92
4.4 Dynamique langagière et culturelle et mémoire familiale.....	95
4.5 Comportements linguistiques des jeunes.....	102
4.6 Bilinguisme et résistance	110
4.7 Habitudes linguistiques des jeunes	115

4.8 Qui suis-je?	117
4.9 Langue dominante dans les activités de loisirs, de sport, et les ressources culturelles	120
4.10 Le rapport à l'avenir	126
Chapitre 5 : La structure des médias sociaux	133
5.0 Introduction	133
5.1 Médias sociaux	133
5.2 Matériel écrit.....	140
5.2.2 Courriels	144
5.2.3 Les pages personnelles Facebook.....	149
5.3 La performance identitaire des jeunes à travers leur page personnelle Facebook.....	164
Chapitre 6 : Conclusion	178
6.1 Introduction	178
6.2 De nouvelles pistes de recherche.....	185
Bibliographie	188
Annexe 1 : L'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés	201
Annexe 2 : Les catégories de « référents identitaires »	202
Annexe 3 : Lettre d'introduction aux parents et aux participants	204
Annexe 4 : Letter of Introduction to Parents and Participants	206
Annexe 5 : Lettre de consentement pour les parents	208
Annexe 6 : Consent Form for Parents	209
Annexe 7 : Lettre de permission pour les participants	211
Annexe 8 : Assent Form for Participants	212

Annexe 9 : Lettre de permission pour les parents (Entrevues)	213
Annexe 10 : Assent Form for Parents (Interviews)	214
Annexe 11 : Guide d’entrevue pour les jeunes (n° 1)	215
Annexe 12 : Interview Guide for Children (n° 1)	216
Annexe 13 : Guide d’entrevue pour les jeunes (n° 2)	217
Annexe 14 : Interview Guide for Children (n° 2)	218
Annexe 15 : Guide d’entrevue pour les parents (n° 1)	219
Annexe 16 : Interview Guide for Parents (n° 1)	220
Annexe 17 : Guide d’entrevue pour les parents (n° 2)	221
Annexe 18 : Interview Guide for Parents (n° 2)	222

TABLE DE TABLEAUX

Tableau 3.5.1 : Tableau de sources de données pour les jeunes participants	p. 65
Tableau 4.2.1 : Tableau des profils linguistiques et culturels des jeunes	p. 79
Tableau 4.2.2 : Tableau des profils linguistiques et culturels des parents	p. 81
Tableau 4.2.3 : Catégorie 1 — Profil francophone majoritaire	p. 85
Tableau 4.2.4 : Catégorie 2 — Profil sentiment d'appartenance partagé/bilingue	p. 88
Tableau 4.2.5 : Catégorie 3 — Profil non francophone	p. 90
Tableau 4.5.1 : Tableau des comportements et de compétences linguistiques des jeunes	p. 103
Tableau 4.9.1 : Tableau de la langue dominante dans les activités de loisirs, de sport et de ressource culturelles	p. 121-122
Tableau 4.10.1 : Tableau du rapport à l'avenir des jeunes	p. 128
Tableau 5.1.1 : Tableau de l'usage des médias sociaux	p. 134
Tableau 5.2.1.1 : Tableau comparatif du code linguistique et de variations de langue sur MSN	p. 143
Tableau 5.2.2.1 : Tableau comparatif du code linguistique et de variations de langue selon l'interlocuteur dans les courriels écrits par les jeunes	p. 147
Tableau 5.2.3.1 : Tableau de l'usage de Facebook par les jeunes	p. 152

Tableau 5.2.3.2 : « Publications » et langue d'usage sur la page Facebook d'Abby (13 à 16 ans)	p. 155
Tableau 5.2.3.3 : « Publications » et langue d'usage sur la page Facebook de Madeleine (13 à 16 ans)	p. 156
Tableau 5.2.3.4 : « Publications » et langue d'usage sur la page Facebook de Paul (9 à 12 ans)	p. 157
Tableau 5.2.3.5 : « Publications » et langue d'usage sur la page Facebook de Félix (13 à 16 ans)	p. 158
Tableau 5.2.3.6 : « Publications » et langue d'usage sur la page Facebook de Denise (13 à 16)	p. 159
Tableau 5.2.3.7 : « Publications » et langue d'usage sur la page Facebook de Bailey (13 à 16 ans)	p. 161

TABLE DE FIGURES

Figure 5.2.3.1 :

Exemple de la page « Babillard » d'une page personnelle Facebook

p. 150

Figure 5.2.3.2 :

Exemple de la page « Infos » d'une page personnelle Facebook

p. 151

CHAPITRE 1 : INTRODUCTION

1.0 INTRODUCTION

Par la force des choses, le fait d'être en milieu minoritaire implique pour toute personne de définir et d'enraciner son identité linguistique et culturelle. C'est le cas de nombreux francophones au Canada, dans un cadre où le français et l'anglais opèrent au sein d'une dualité linguistique consacrée juridiquement, et incarnée dans la vie de la collectivité canadienne à travers le pays, notamment dans la région de la capitale nationale du Canada, Ottawa (Ontario). Ces francophones répondent alors à la question de leur identité linguistique et culturelle selon leur environnement, les milieux auxquels ils appartiennent, la trame de leurs expériences et de leurs interactions sociales.

La famille et l'école de langue française sont les lieux premiers et privilégiés de la transmission de la langue et de la culture en milieu minoritaire (voir Gérin-Lajoie 2003, 2002, 1997; Landry et Allard, 1990). Les jeunes fréquentant une école de langue française en milieu minoritaire auront sans doute pris conscience de façon plus ou moins significative de leur condition particulière sur ces deux plans de langue et de culture francophone. L'interprétation qu'ils en font selon les situations, leurs interactions et leurs réactions est tributaire des appartenances culturelles, socioéconomiques et régionales de leurs familles ainsi que de leurs traditions particulières. Elle dépend aussi de la nature des rapports que les jeunes entretiennent avec les divers membres de leur famille et de leur influence. Cette thèse démontre qu'il en résulte pour le jeune, sur le plan linguistique et culturel, une histoire de vie, un parcours, un tissu de mémoire et un ancrage d'habitudes qui agissent sur lui et sur lequel il agit par le biais de la négociation.

L'école de langue française ajoute sur les rapports sociaux des jeunes l'influence de sa dynamique propre, avec sa démographie particulière et son climat linguistique et culturel. Selon Landry et Allard (1990), l'usage du français en milieux familial et scolaire qu'ils appellent francité familioscolaire est déterminant dans la transmission de la langue et la culture francophone en milieu minoritaire. Or, malgré la présence des écoles de langue française, les élèves continuent à parler anglais dans le couloir des écoles, et 25 % ne se disent pas francophones à la fin du secondaire (Dalley, 2007). Les structures sociales n'expliquent donc pas l'ensemble du parcours des jeunes.

Ce constat peut s'expliquer par le contexte social plus large. En effet, à mesure qu'ils grandissent, les jeunes vivant en milieu francophone minoritaire commencent à faire l'expérience, d'une manière de plus en plus poussée et variée, d'un espace public où le français joue un rôle secondaire, quand il n'en est pas complètement absent. La réceptivité des jeunes à cette langue et à sa culture, ainsi que la mesure dans laquelle ils vont se les approprier va dépendre essentiellement du type de liens affectifs et intellectuels qu'ils intériorisent à cet égard (Bourdieu, 1982; Goffman, 1973). À ce titre, les acteurs premiers de leur milieu ont un rôle dominant dans la portée des expériences qu'ils vivent. C'est pourquoi Simard (2002) souligne que les enseignants devraient comprendre la culture des élèves. L'auteur va jusqu'à dire que les enseignants « devraient connaître ce que les élèves écoutent, lisent et regardent, leurs vidéos et leurs vedettes, leurs codes, leurs références et représentations [...] » (Simard, 2002, p. 74). Zakhartchouk (1999) ajoute « qu'il faut d'abord écouter les élèves [...] écouter à partir des réalités, des représentations de ceux à qui on enseigne [...] » (p. 67).

Dans le contexte particulier des écoles franco-ontariennes, Dalley (sous presse) a démontré l'apport positif que peut effectivement avoir une telle attitude accueillante sur la

propension des jeunes à parler français dans l'école. Il semble donc que les interactions au sein des structures sociales aient une incidence sur les choix linguistiques des jeunes et sur la construction d'une identité francophone ou francophone bilingue. Pour sa part, Pilote (2006; 2004) démontre comment les jeunes sont également actifs dans la construction de leur identité. Pour comprendre le processus de construction identitaire des jeunes francophones en milieu minoritaire, il faut donc regarder à la fois la présence de structures, à ce qui se passe à l'intérieur de ces structures et ce que font les jeunes. Mon expérience personnelle permet de voir comment l'ensemble de ces éléments s'imbrique l'un dans l'autre.

J'ai vécu et je vois mes enfants vivre des expériences de marginalisation identitaire dans une institution d'enseignement. Pour ma part, je suis née au Québec, mais j'ai déménagé avec ma famille en Colombie-Britannique avant le début de ma scolarisation. Ainsi, j'ai fait l'ensemble de ma scolarisation obligatoire dans une école de langue française de cette province. Je me suis donc toujours considérée francophone. Quel fut donc le choc d'entendre un professeur francophone à l'université renier cette identité en affirmant « tu n'es pas francophone, tu es simplement bilingue ». Or, mes enfants et moi parlons français à la maison, je chante dans des spectacles francophones, je suis bénévole pour un organisme francophone. Je me suis déplacée jusqu'à Ottawa pour faire mes études doctorales en français. Malgré cela, le personnel enseignant des écoles de mes enfants ne les inclut pas dans leur définition de francophone. Tout comme le suggère Dalley (2006), dans le cas des enfants de couples exogames, l'école peut être un lieu d'exclusion malgré le désir d'appartenir à la communauté francophone. Il paraît donc qu'une étude des facteurs constituant l'identité linguistique et culturelle en milieu francophone minoritaire doit regarder les structures, ce qui se passe dans ces structures et ce que font les jeunes. Cette

compréhension pourrait servir à diminuer les expériences d'exclusion que vivent des jeunes en milieu minoritaire.

Mon étude fait participer des jeunes scolarisés dans des écoles de langue française diverses. J'ai choisi d'ajouter les parents à ces derniers pour élargir mon champ d'études afin d'obtenir une image collant au plus près de la réalité du terrain. J'ai divisé le groupe des jeunes selon l'âge en effectuant une analyse comparative avec d'un côté les préadolescents : trois garçons et trois filles de 9 à 12 ans, et d'un autre côté, les adolescents : trois garçons et trois filles de 13 à 16 ans. Le groupe des jeunes a été également divisé selon le sexe en effectuant une analyse comparative entre les garçons et les filles.

J'ai choisi de travailler avec des jeunes adolescents et préadolescents parce que De Singly (2006) constate que les jeunes de 9 à 12 ans, les préadolescents, vivent « un temps pendant lequel le jeune cherche ses marques afin de prouver aux autres que son identité ne se réduit pas à son appartenance familiale » (p. 20). Pilote (2006) ajoute que pour les jeunes de 13 à 16 ans,

« L'adolescence constitue une étape marquante dans la construction de l'identité des jeunes filles et garçons qui seront bientôt appelés à exercer officiellement leur citoyenneté; elle marque aussi une période où ils doivent prendre des décisions importantes ayant des incidences sur leur identité » (p. 41).

À ces deux stades de leur développement, les jeunes sont plus que jamais susceptibles, sur le plan linguistique comme sur d'autres plans, d'être interpellés et sollicités de multiples façons par leur entourage, l'école, le milieu ambiant et les médias de tous ordres, notamment les médias sociaux. Le défi de composer avec toutes ces influences de façon à être en accord avec eux-mêmes est majeur.

De plus, cette thèse étudie particulièrement la structure constituée par les médias sociaux. Peu d'études examinent la représentation identitaire des jeunes par le biais des

médias sociaux, notamment en milieu francophone minoritaire. Or selon Thomas (2007), les interactions sociales à travers les médias sociaux nous permettent de mieux comprendre les comportements sociaux et linguistiques des jeunes en ligne. Dans le prolongement de l'idée de cette auteure selon laquelle « écrire, c'est exister » (ma traduction), je me suis intéressée à la « performance » identitaire en ligne des jeunes des écoles de langue française dans la région de la capitale nationale. L'analyse des matériels écrits de ces jeunes apporte un éclairage intéressant concernant leur influence sur la construction identitaire des jeunes vivant en milieu minoritaire.

Ce projet de recherche doctorale démontre que le parcours identitaire de 12 jeunes constitue un processus de négociation identitaire à l'intérieur de différentes structures. Le rapport entre la langue et la culture sera repris dans l'étude menée auprès d'eux. Pour encadrer cette analyse, j'aurai recours aux notions de construction, de représentation et de performance identitaire. Ce processus triple décrit essentiellement le phénomène de la négociation identitaire. Ce phénomène ne peut que constituer un outil de réflexion, de compréhension et d'action pour les parents, les intervenants et les éducateurs en milieu francophone minoritaire au Canada.

Cette thèse se divise en six chapitres. Le chapitre un, l'introduction, a fait état de la problématique de la recherche en situant mon questionnement dans le champ de la recherche sur l'éducation de langue française en milieu francophone minoritaire au Canada. Le chapitre deux rend compte de la revue de littérature structurée autour de quatre thèmes : l'éducation de la langue française en milieu minoritaire; les notions de construction, de représentation et de performance identitaires; la langue et la culture; et les médias sociaux. J'y présente aussi le cadre conceptuel et les trois questions de recherche. Le chapitre trois dresse la méthodologie et les différentes techniques de travail. Le chapitre quatre aborde le système

d'influence des règles proposées ou imposées par les structures sur la construction identitaire des jeunes. Par l'étude des interactions au sein de la structure que forment les médias sociaux, le chapitre cinq porte un regard sur la négociation comme moyen d'intégration, de modification et de compromis avec les règles proposées ou imposées par les structures. Le sixième chapitre présente une synthèse des principaux résultats et aborde les perspectives, les ouvertures, les recommandations et les propositions qui s'avèrent intéressantes dans le prolongement de mon étude, car porteuses de nouvelles problématiques.

CHAPITRE 2 : REVUE DE LITTÉRATURE ET CADRE CONCEPTUEL

2.0 INTRODUCTION

Ce projet doctoral relève de plusieurs champs d'études : la sociologie de l'éducation, la psychologie, les études canadiennes et le domaine des technologies de l'information et de la communication. Le processus de construction identitaire, les structures et la négociation identitaire, la langue et la culture, et enfin, les médias sociaux sont les notions qui figurent au cœur de ma recherche. Dans cette revue de littérature liée au domaine des structures et de la négociation identitaire, je m'inspire des écrits qui traitent de l'habitude et de la mémoire comme éléments marquants et essentiels du processus de construction identitaire et de la continuité personnelle (Ricoeur, 1983) d'un acteur social. De ces divers propos, je retiens que les jeunes vivant en milieu francophone minoritaire font face à des forces et des facteurs autres que la langue pouvant les inciter à un choix qui entraîne un changement ou qui provoque une rupture dans leur représentation identitaire (Figs, 2002; Goffman, 1973; Ravaisson, 1838; [1997]).

Ce chapitre est divisé en six sections : 1) un aperçu de l'école de langue française en milieu francophone minoritaire; 2) les notions de construction, de représentation et de performance identitaire — comme mentionné au chapitre 1, ce processus triple décrit essentiellement le phénomène de la négociation identitaire; 3) la langue et la culture; 4) les médias sociaux; 5) le cadre conceptuel; 6) et les trois questions de recherche.

2.1 L'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE EN MILIEU MINORITAIRE

En 1982, l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* garantit aux communautés francophones et anglophones, là où elles sont minoritaires, le droit à l'enseignement primaire et secondaire dans la langue de la minorité (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004) (voir Annexe 1 — l'énoncé de l'article 23 de la *Charte*). L'article 23¹ « vise à maintenir les deux langues officielles du Canada ainsi que les cultures qu'elles représentent et à favoriser l'épanouissement de chacune de ces langues, dans la mesure du possible, dans les provinces où elle n'est pas parlée par la majorité » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 13). Son but est de « remédier à des injustices passées et d'assurer à la minorité linguistique officielle un accès égal à un enseignement de grande qualité dans sa propre langue, dans des circonstances qui favoriseront le développement de la communauté » (Fédération nationale des conseils scolaires francophones, 2005, p. 8).

Avec la famille et l'Église catholique, l'école de langue française est l'une des trois institutions essentielles qui ont marqué l'histoire de la francophonie au Canada (Gérin-Lajoie, 2006). Plus encore, comme le soulignent Dalley et d'Entremont (2004), il apparaît ainsi que les communautés francophones et acadienne du Canada (CFAC) ont reconnu et reconnaissent toujours la force « du lien entre l'éducation et le développement de l'identité d'un peuple » (p. 2). Gérin-Lajoie (2006) ajoute qu'« à travers l'histoire, l'école a constitué la sphère par excellence par laquelle les francophones ont revendiqué leurs droits et par laquelle ils ont ainsi obtenu des gains importants » (p. 164).

Effectivement, Gérin-Lajoie (1997) souligne que l'école de langue française en milieu minoritaire permet de protéger et de reproduire les pratiques culturelles francophones

¹ Voir l'article 23 de la *Charte canadiennes des droits et libertés* (1982).

de la communauté. Traditionnellement, les sociologues de l'éducation attribuent deux fonctions à l'école. La première est de transmettre des connaissances qui seront utiles aux élèves dans leur vie de travailleurs adultes; la seconde est de socialiser les élèves et de les former à certaines valeurs précises qui aideront au développement d'habiletés sociales données (Gérin-Lajoie, 2003; Mellouki, 1983; Hurn, 1978). En milieu francophone minoritaire, l'école de langue française acquiert une autre fonction. En plus d'assurer la transmission de connaissances et la socialisation des élèves à leur rôle de citoyen, l'école de langue française en milieu minoritaire a la fonction de « sauvegarder la langue et la culture française » (Gérin-Lajoie, 2003, p. 19). Ainsi, elle a la tâche de franciser ses élèves et de développer chez eux un sentiment d'appartenance à une identité culturelle et à une communauté francophone (Laplante, 2001). Ils deviendront des citoyens francophones qui contribueront à l'essor de leur communauté.

Sur le plan politique, en 2004, le ministère de l'Éducation de l'Ontario publie sa *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*, en Ontario. Cette politique, qui définit le mandat des écoles, se présente comme suit :

- favoriser la réussite scolaire et l'épanouissement de l'ensemble des élèves, filles et garçons, dans le respect de leurs caractéristiques – physiques, intellectuelles, linguistiques, ethniques, culturelles, raciales et religieuses – sans égard au statut socioéconomique;
- favoriser chez les élèves le développement de l'identité personnelle, linguistique et culturelle, et le sentiment d'appartenance à une communauté franco-ontarienne dynamique et pluraliste;
- promouvoir l'utilisation du français dans toutes les sphères d'activité à l'école comme dans la communauté;
- élargir le répertoire linguistique des élèves et développer leurs connaissances et leurs compétences en français;
- permettre aux élèves d'acquérir une bonne compétence communicative en anglais, dans des conditions qui favorisent un bilinguisme additif;
- encourager le partenariat entre les écoles, les parents, les divers groupes de la communauté ainsi que du monde des affaires, du commerce et de l'industrie;
- donner aux élèves les outils nécessaires pour participer à l'essor de la communauté franco-ontarienne.

(Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p.9)

Selon Gérin-Lajoie (2002), ce mandat montre bien à quel point le rôle de l'école est perçu comme crucial pour le maintien de la communauté francophone en milieu minoritaire.

Or, cette même auteure stipule qu'on assiste actuellement à une fragmentation de cette communauté². « Au cours des trente dernières années, cette communauté, autrefois homogène sur les plans linguistiques et culturels, a subi des transformations majeures » (Gérin-Lajoie, 2003). Sa population est de plus en plus hétérogène sur le plan de la langue et de la culture (Gérin-Lajoie, 2003, 1997; Welch, 1991). En effet, « l'arrivée de groupes d'origines ethniques diverses qui viennent joindre ses rangs » (Gérin-Lajoie, 2003, p. 20) accentue cette diversité. À la suite de ces changements, l'école de langue française en milieu minoritaire se retrouve face à une clientèle scolaire d'origines culturelles diverses, une clientèle possédant des compétences langagières diversifiées et différentes de celles des francophones déjà établis en Ontario (Gérin-Lajoie, 2001). Ainsi, comme le souligne Cardinal (1994), la communauté francophone en milieu minoritaire « se voit plutôt comme un espace, une valeur à partir desquels les individus sont appelés à participer volontairement à son développement » (p. 72), plutôt que comme une communauté fondée sur un héritage partagé.

Alors qu'une grande part de la responsabilité dans la transmission de la langue et de la culture françaises est donnée à l'école, Gérin-Lajoie (2003) constate qu'il faut cesser de penser que cette dernière « peut reproduire les mêmes valeurs que celles qu'elle transmettait

² Dans ce texte, le terme francophone sera utilisé en remplacement de francophone en milieu minoritaire au Canada. Des précisions seront apportées dans les autres cas de figure.

il y a cinquante ans » (p. 182 — 183). Dalley et d'Entremont (2004) estiment pour leur part que :

« l'école en milieu minoritaire doit donc être un lieu où un jeune peut apprendre et acquérir les outils linguistiques nécessaires pour répondre, en français, à ses besoins de communication autre que scolaires [...] le rôle de l'école est alors d'encourager et d'encadrer cette créativité [...] l'école partage la responsabilité de démontrer aux élèves comment il est possible d'être à la fois jeune et francophone, travailleur et francophone amoureux et francophone, médecin et francophone, bilingue et francophone, etc. » (p.9).

En revanche, Gérin-Lajoie (2003) souligne « qu'on a tendance à penser qu'au moment où les enfants franchissent la porte d'une école française en milieu minoritaire, ces derniers deviennent automatiquement des petits francophones convertis » (p. 183). Or l'identité culturelle et le sentiment d'appartenance à une communauté ne sont pas automatiques, ils se construisent plutôt au fil des expériences et des interactions de l'individu. Citons Gérin-Lajoie (2003) et Juteau (1983) :

« [...] le fait de naître dans une famille d'origine française ne signifie pas pour autant que l'on soit automatiquement francophone... le fait d'appartenir à un groupe particulier au moment de la naissance ne signifie pas nécessairement une allégeance à vie à ce groupe, même si l'individu partage une histoire, des valeurs, une culture et une langue commune, à un moment donné dans sa vie. L'identité au groupe se construit plutôt à partir des activités quotidiennes » (Gérin-Lajoie, p. 25).

« [...] on ne naît pas ethnique, on le devient... » (Juteau, p. 7).

Voici pourquoi Théberge (1998) constate « qu'une personne doit vivre des occasions et des expériences qui lui permettent de s'identifier à la culture et au groupe (social) d'appartenance » (p. 1). De plus, l'auteure stipule que dans la construction et le développement d'une identité culturelle, il « ne s'agit pas uniquement de langue, mais aussi de développer un sens d'appartenance au groupe suffisamment prononcé pour qu'un acteur s'y reconnaisse et l'intègre à son identité culturelle » (p. 9). Par ailleurs, le sentiment d'appartenance et le désir d'intégration ne garantissent pas la reconnaissance de cette identité

par les autres. La légitimité du sentiment et du désir d'intégration de l'individu doit être reconnue par le groupe pour qu'il y ait actualisation de l'identité. En milieu minoritaire, l'école détient ce pouvoir de légitimation. L'école est généralement la première institution francophone que rencontre l'enfant en dehors de sa famille. Dans le cas de certains jeunes, l'école de langue française est le seul lieu de contact avec la langue française, la langue de la famille étant soit l'anglais soit une langue non officielle. Par le fait que l'environnement social des jeunes vivant en milieu minoritaire est généralement dominé par l'anglais, Landry et Allard (1990) stipulent que l'école de langue française et la famille « devraient pouvoir offrir à l'enfant un espace francophone qui compenserait la faible présence et la faible valorisation du français dans l'environnement social. La famille et l'école agissent alors comme de véritables “balanciers compensateurs” » (1990, citée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 24). En suivant le modèle de balanciers compensateurs proposés par Landry et Allard (1990), Coghlan et Thériault (2002) ajoutent, « plus la vitalité linguistique de la communauté francophone est faible, plus le milieu familial et le milieu scolaire ou préscolaire doit favoriser l'usage du français pour pallier les faibles ressources françaises du réseau individuel des contacts linguistiques [...] » (p.6). La famille et l'école figurent donc parmi les structures les plus importantes pour la construction d'une identité francophone en milieu minoritaire. Mon étude ajoute une considération des médias sociaux comme structure agissant sur la construction identitaire des jeunes francophones. La prochaine section examinera la littérature liée aux notions d'identité et de négociation identitaire chez les jeunes en milieu francophone minoritaire.

2.2 L'IDENTITE ET LA NEGOCIATION IDENTITAIRE

Selon Gérin-Lajoie (2003), « une attention particulière doit être portée à la notion d'identité [...] puisque ce concept constitue le point de départ du processus de construction et de représentation identitaire » (p. 23-24). Cette notion est tellement vaste, qu'il est difficile de préciser comment aborder un tel sujet. Comme le souligne Petit (2006), « une seule définition ne permet pas de rendre compte de tout ce qu'englobe un concept; l'existence de diverses définitions pour un même concept augure surtout de la complexité des phénomènes que recouvre un terme [...] » (p. 6). Par exemple, Pilote (2006) explique que « l'identité se présente comme une construction combinant quatre dimensions : la langue, la culture, l'appartenance et les rapports de pouvoir » (p.42).

Dès le début de la vie, un enfant est déjà identifié *par son entourage* (Marc, 2005). Le nom et le prénom qu'il porte, sa place dans la famille, la structure symbolique culturelle et sociale dans laquelle il prend place, tous ces traits sont des contextes déterminés d'avance (Marc, 2005; Taboada-Leonetti, 1990; Mucchielli, 1986). En effet, Bamberg, De Fina et Schriffin (2007), Marc (2005) ainsi que Mukhopadhyay et Henze (2003) affirment que l'identité s'établit sur des attributs biologiques et historiques, sur des déterminants culturels et sociaux³ (par exemple, l'âge, le sexe, la race, l'histoire) qui fondent la spécificité d'un acteur social et le distinguent d'autres acteurs comparables. Marc (2005) affirme que ce n'est qu'à partir de trois ans qu'un enfant commence à se conduire et à se construire en sujet distinct d'autrui (p. 475). Quand il grandit, son environnement ne cesse de s'élargir et ouvre son espace culturel aux forces et influences que véhiculent ses diverses expériences. Il

³ Juteau-Lee (1983) stipule que « nous sommes tous le produit de notre groupe ethnique [...] le groupe ethnique se traduit dans l'ethnicité de l'individu; cette dernière n'étant rien d'autre que la manifestation de la détermination qu'exerce le groupe ethnique en chacun de nous » (p. 45-46).

s'approprié, dans la conformité ou dans la révolte, l'intériorisation ou le rejet, une identité qui lui est proposée par l'environnement (Marc, 2005).

Par ailleurs, Taboada-Leonetti (1990) constate que 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 de traits qui définissent un individu et par lesquels il s'identifie face aux autres. Il n'y a que des identités en situation produites par les interactions (Taboada-Leonetti, 1990, p. 44). L'identité se présente comme une construction, « un processus dynamique assurant une régulation entre les polarités contraires : unité et multiplicité, assimilation et différenciation, continuité et changement, etc. » (Marc, 2005, p. 475). Marc (2005) et Taboada-Leonetti (1990) ajoutent que plus un enfant grandit, plus son identité se développe en fonction de ses expériences personnelles et de ses interactions sociales. Les relations et les interactions sociales influencent notre soi, et modèlent notre « perception de soi », ce que Schöpflin (2001) appelle la « construction de soi » (traduction libre de « the construction of self »). Or, une identité linguistique ou autre est un flux continu, une perpétuelle construction.

Pour résumer, l'identité est identifiée par l'entourage d'un acteur social; ce dernier doit s'approprié ou rejeter l'identité qui lui est proposée. De plus, l'identité se construit et se produit par les interactions sociales et les expériences d'un acteur toute au long de sa vie.

2.2.1 LA NEGOCIATION IDENTITAIRE : UN PROCESSUS TRIPLE

Dans son étude sur la construction identitaire des élèves d'une école de langue française, Pilote (2006) souligne la distinction entre les choix individuels et l'influence des interactions sociales sur le cheminement identitaire des jeunes vivant en milieu minoritaire. Pilote

explique qu'au cours de leur construction identitaire, les adolescents empruntent différents chemins identitaires. L'auteure précise huit profils identitaires qui illustrent les différents chemins empruntés par les adolescents au cours de leur construction identitaire : « 1) **les affirmationnistes** — ce profil s'articule autour d'un souci d'affirmation de l'identité définie en référence à la langue et la culture d'expression françaises conformément aux valeurs mises de l'avant par la famille et la collectivité francophone minoritaire; 2) **les déracinées et déracinés** — ces derniers vivent des difficultés d'intégration se manifestant par un sentiment de nostalgie face au milieu d'origine; 3) **les caméléons** — les caméléons prennent habituellement “les couleurs” du groupe dans lequel ils se trouvent en actualisant les caractéristiques identitaires correspondant à l'identité reconnue; 4) **les critiques engagés** — les critiques engagés refusent l'attribution d'une identité fondée sur une culture et des valeurs traditionnelles qui ne correspondent pas à leur réalité quotidienne; 5) **les bilingues polyvalents** — ces élèves souhaitent ainsi participer et appartenir aux groupes minoritaire et majoritaire sans pour autant camoufler des aspects de leur identité. Ils se distinguent ainsi des caméléons par l'expression d'un désir de cohérence entre des expériences variées; 6) **les compositrices et compositeurs singuliers** — les compositrices et compositeurs singuliers visent la construction d'une identité singulière correspondant à leurs expériences et à leurs aspirations personnelles par des rapprochements et des prises de distance face à leur environnement; 7) **les majoritaires désintéressés** — les majoritaires désintéressés se définissent donc exclusivement en référence au groupe anglophone majoritaire. Leur parcours scolaire en français est vu comme passager et utilitaire; 8) **les citoyennes et les citoyens du monde** — l'identité abstraite et universelle du citoyen leur permet d'appartenir en de multiples lieux et les amène à véhiculer des valeurs rassembleuses et favorables à la

diversité sociale » (2006, p. 44-49). Il import de souligner que ces huit profils identitaires se distinguent et font référence à des formes d'identités *politiques* des jeunes et relèvent la multiplicité des modes d'appartenance et des trajectoires possibles (Pilote, 2004). L'auteure ajoute que les adolescents doivent prendre des décisions importantes ayant des incidences sur leur identité (Pilote, 2006, p. 41). Pilote qualifie cette distinction entre choix individuels et influences sociales de « négociation identitaire » (2006; 2004).

Goffman (1973) va encore plus loin et distingue deux dimensions fondamentales de l'identité : les notions d'individu et de personnalité individuelle. Selon l'auteur, un individu *négoce* son « acteur social » et son « personnage ». L'acteur social s'engage dans la mise en scène de sa vie quotidienne; son personnage est destiné à mettre en évidence son esprit, sa force et les autres qualités qui le distinguent en tant qu'individu. Autrement dit, la négociation de l'individu et de la personnalité individuelle implique le contenu des actions de l'individu, c'est-à-dire sa conduite, son apparence; elle implique également la continuité personnelle de sa propre identité, c'est-à-dire, sa représentation identitaire (Goffman, 1973).

La notion de négociation identitaire soulève une distinction importante entre la construction identitaire et la représentation identitaire. La construction identitaire fait référence aux choix et aux influences que véhiculent les diverses expériences d'un acteur social au cours de son cheminement identitaire (Pilote, 2006). La représentation identitaire met en évidence le résultat, l'acte ou les traits caractéristiques de cette construction (Brockmeier, 2008, Goffman, 1973). Comme l'explique Goffman, la représentation identitaire d'un acteur social fait apparaître les attributs, les normes de conduite et d'apparence du groupe social auquel un individu s'associe. Sartre (1937) propose une illustration :

« Considérons le garçon de café [...] Toute sa conduite nous semble un jeu [...] Mais à quoi donc joue-t-il? Il ne faut pas l'observer longtemps pour s'en rendre compte : il joue à *être* garçon de café [...] le garçon de café joue sa condition pour la *réaliser* [...] ». (Sartre (1937), cité dans Goffman, 1973, p. 76 — 77).

Soutenant cette notion de « *jouer une condition pour la réaliser* », Thomas (2007) et Butler (1996) font usage du concept de « performance identitaire » dans leurs études sur l'identité et la représentation identitaire à travers les médias sociaux. Thomas (2007) pose une distinction entre la représentation identitaire et la performance identitaire. L'auteure explique qu'un acteur social performe ses émotions en étant content, triste, méchant, instable, etc. Un acteur social performe ses relations aux autres en développant des amitiés et des liens. Un acteur social performe sa culture en créant un sentiment d'appartenance à certaines communautés, certaines politiques et certains groupes. En outre, un acteur social performe sa propre personnalité dans la manière de s'habiller, dans son choix de coiffure et de musique, etc. (Thomas, 2007, p. 8 — 9).

Dans son étude sur l'authenticité et la représentation des jeunes à travers les médias sociaux, Herring (2004) avance la notion de performance identitaire, mais elle marque l'importance de l'authenticité dans la représentation identitaire des jeunes en ligne. L'auteure stipule qu'un acteur fait des choix *sélectifs* par rapport à sa représentation identitaire. Autrement dit, un jeune performe la représentation identitaire qu'il choisit de partager selon la situation, et qu'en ligne, il peut choisir de performer une identité différente de celle qu'il a hors ligne : un garçon plutôt qu'une fille par exemple. Bamberg, De Fina et Shrifin (2007) expliquent par ailleurs que lorsqu'un acteur social construit son identité, il négocie sa représentation identitaire dans l'interaction sociale. Ils précisent que quand un acteur social est engagé dans une situation sociale, il performe ce qu'il veut être et ce qu'il veut faire. En cela, ils font écho à Buckingham (2007), qui note ceci :

« Who I am (or who I think I am) varies according to who I am with, the social situations in which I find myself, and the motivations I may have at the time, although I am by no means entirely free to choose how I am defined » (p. 1).

Nous verrons dans cette thèse que, même en ligne, il existe des contraintes à la représentation identitaire que les jeunes peuvent négocier. Ainsi, la notion de négociation identitaire soulève un processus triple : la construction identitaire, la représentation identitaire et la performance identitaire. Comme mentionnée plus haut, la construction identitaire se caractérise comme un processus continu. La représentation identitaire met en évidence le résultat, l'acte ou les traits caractéristiques de cette construction (Brockmeier, 2008; Goffman, 1973). Pour reprendre Thomas (2004), Butler (1996) et Herring (2004), la performance identitaire signifie une représentation identitaire *sélective*. La section suivante présentera la notion de choix.

2.2.2 CHOIX

Comme le note Figs (2002), choisir est un mode d'action *conscient* qui dépend d'un processus de réflexion influencé par les comportements *inconscients*, décrit comme des pratiques culturelles intériorisées (Figs, 2002), ou *habitus* (Bourdieu, 1991; 1982). En latin classique, le sens du mot *habitus* se traduit par « disposition », le fait de posséder quelque chose (Vattimo, 2002). Bourdieu (1991; 1982) stipule qu'un acteur social est, entre autres, le produit de son intériorisation de principes sociaux, culturels, politiques et linguistiques, et de son intériorisation des pratiques de ces principes. Les actions d'un acteur social produisent et reproduisent les conditions de production et de reproduction de principes et de leurs pratiques. L'auteur ajoute que le comportement inconscient, ou la disposition innée et acquise, d'un acteur social est adopté en fonction de l'éducation qu'il a reçue. Ainsi, le

comportement inconscient d'un acteur social est le reflet de ses valeurs, de son état d'esprit, de ses habitudes, de ses croyances, de ses idées. Alors que la définition Bourdieusienne de l'habitus peut porter à croire en un processus déterminant, « l'habitus n'est pas le destin qu'on a vu parfois. Étant le produit de l'histoire, c'est un système de dispositions ouvert, qui est sans cesse affronté à des expériences nouvelles. Il est durable, mais non immuable » (Bourdieu, 1992, p. 108). Dans ce sens, l'éducation étant un processus de socialisation continue, l'habitus est nécessairement en mouvance. En effet, la construction identitaire est perpétuellement influencée et influencée par la diversité des expériences ainsi que par les relations sociales d'un acteur social, lesquelles contribuent à sa socialisation. Ces deux aspects, tour à tour, peuvent amener une personne à décider qui elle peut être et ce qu'elle peut faire lorsqu'elle négocie son rôle dans ses interactions sociales.

En milieu francophone minoritaire, les jeunes fréquentant une école de langue française sont exposés de façon plus directe aux frontières entre la communauté minoritaire et pluraliste et l'environnement dominé par l'anglais (Pilote, 2006). Dans ce contexte, les jeunes « révèlent de nouvelles formes identitaires — couramment qualifiées de *bilingues* (Pilote, 2006, p. 41). Des chercheuses telles que Pilote (2006), Dalley (2006) et Gérin-Lajoie (2003) ont exploré ce qui est désormais connu comme étant l'identité bilingue. Bien que cette identité de bilingue soit revendiquée par de nombreux élèves des écoles de langue française au Canada, ces auteures montrent qu'une tension continue d'exister⁴.

⁴ « Selon Rodrigue Landry et Réal Allard (1990, p. 527-533), trois milieux principaux exercent une influence sur le développement bilingue des enfants d'âge scolaire et préscolaire : le milieu familial, le milieu scolaire ou préscolaire et l'environnement social. Comme cité plus haut, l'environnement social est généralement dominé par l'anglais, l'école ou la famille, voire les deux, devraient pouvoir offrir à l'enfant un espace francophone qui compenserait la faible présence et la faible valorisation du français dans l'environnement social. La famille et l'école agissent alors comme de véritables "balanciers compensateurs" » (Extrait de la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française* (2004, p. 24).

Les jeunes vivant en milieu minoritaire sont appelés à participer au développement de la communauté francophone (Pilote, 2006; Gérin-Lajoie, 2001; Cardinal 1994). Cela implique qu'ils fassent des choix par rapport à leur identité linguistique et culturelle et par rapport à leur sentiment d'appartenance à la francophonie (Pilote, 2006; Gérin-Lajoie, 2001; Cardinal 1994). Comme cité plus haut, Marc (2005) constate qu'un acteur social peut s'approprier ou rejeter une identité qui lui est proposée par l'environnement (p. 475). Taboada-Leonetti (1990) estime que le regard des autres renvoie à chacun un visage, une personnalité et des rôles sociaux que l'individu peut accepter ou rejeter et qui déterminent ainsi ce qu'il est (p. 44). Les jeunes en milieu minoritaire peuvent donc choisir d'adopter une identité francophone, bilingue ou autre, mais sont contraints par l'image que leur renvoie leur environnement scolaire, familial et social.

Comme spécifié plus haut, je m'intéresse aux choix des jeunes et aux facteurs influençant leurs choix dans leur construction identitaire linguistique et culturelle. Au cours de l'adolescence, Pilote (2006) considère que les jeunes sont plus que jamais susceptibles, sur le plan linguistique comme sur d'autres plans, d'être interpellés et sollicités de multiples façons par leur entourage. Il en résulte pour eux, sur les plans linguistique et culturel, une histoire de vie, un parcours, un tissu de mémoire et un ancrage d'habitudes qui les influencent.

Pour sa part, de Singly (2006) stipule qu'il y a des différences marquantes entre la préadolescence et l'adolescence dans le processus de construction identitaire. C'est la raison pour laquelle, dans le cadre de ce projet, j'ai divisé le groupe de jeunes en fonction de l'âge en effectuant une analyse comparative avec d'un côté les préadolescents : trois garçons et trois filles de 9 à 12 ans, et d'un autre côté, les adolescents : trois garçons et trois filles de 13 à 16 ans. Le groupe de jeunes a été également divisé en fonction du sexe en effectuant une

analyse comparative entre les garçons et filles. Cela a permis d'aborder les différences dans la manière dont ces derniers se représentent, et d'en faire sortir les distinctions qui apparaissent entre les plus jeunes et les plus vieux, dans le processus de construction identitaire. De plus, une telle analyse m'a permis de mieux comprendre l'apport de l'habitude et de la mémoire dans la construction identitaire des jeunes vivant en milieu francophone minoritaire.

La prochaine section présentera les notions de mémoire et d'habitude en tant qu'influences sur les choix conscients et inconscients des jeunes.

2.2.3 HABITUDE ET MEMOIRE

Selon Ravaisson (1838) [1997], le caractère fondamental de l'être humain s'affirme dans sa tendance à persister dans sa manière d'être, c'est-à-dire dans l'effet de ses habitudes sur ses dispositions innées et acquises. L'habitude est vue comme « la manière générale et permanente, ou l'état d'existence d'un être » (Ravaisson, 1838) [1997]. Ainsi, l'habitude est le rappel de reproduction volontaire des actions spontanées, des idées, des impressions, des mouvements, d'opérations, etc. (De Biran, 2001) [1954; 1799]. Par exemple, un acteur social apprend une nouvelle langue en l'étudiant, mais il la parle ensuite grâce à sa mémoire, qui puise dans les mots appris. Bourdieu (1982) ajoute que la production d'une langue est conduite par les conditions d'acquisitions et de production de cette langue. Citons l'auteur : « Nous n'avons pas appris à parler seulement en entendant parler un certain parler, mais aussi en parlant » (Bourdieu, 1982, p. 82). Ainsi, « la plupart des mots que nous avons appris dans notre enfance n'ont été d'abord que de simples habitudes de l'oreille et de la voix » (De Biran, 2001, p. 184) [1954; 1799].

La notion d'habitude nous renvoie à la notion de mémoire. Comme le souligne De Biran (2001) [1954; 1799], la mémoire est définie comme « le simple rappel et la répétition de l'action de penser » (p. 201 — 240). Petit (2006) ajoute que la mémoire est le « stockage » de l'information ou la capacité de conserver, d'acquérir et de se souvenir de l'information et des actions. En effet, l'habitude influence la mémoire en rendant inconscient et en facilitant le rappel et la reproduction volontaire de l'information et des actions. Par exemple, Carruthers (2002) constate que la culture, et j'ajouterais la langue, sont fondamentalement mémorielles. L'auteur explique que la mémoire met en ordre nos souvenirs, nos faits et nos expériences afin de conserver et de faciliter leur accès en tant qu'habitudes. Petit (2006) ajoute que le développement de l'écriture, et plus encore, l'invention de l'imprimerie ont offert des supports fixes et plus stables en multipliant l'efficacité de notre mémoire (p. 15). Somme toute, « la mémoire est essentielle à tout apprentissage puisqu'elle permet le stockage et le rappel des informations et des actions choisies et apprises par un acteur social. » (Instituts des neurosciences, de la santé mentale et des toxicomanies du Canada; Instituts de recherche en santé du Canada, 2009; Petit, 2006).

Goffman (1973) ajoute que les souvenirs du passé retenus dans la mémoire d'un acteur social contiennent des faits et des expériences accumulés depuis le début de sa vie. Or, l'auteur constate qu'un acteur social peut se trouver face à un autre type de situation ou un autre type d'interaction qui l'obligent à de nouveaux choix et l'incitent à adopter de nouveaux comportements expressifs dans sa représentation identitaire. L'auteur se réfère à la notion de « ruptures de représentation » (p.225 — 226). Goffman va jusqu'à dire que, selon la situation ou l'interaction, « un acteur oublie, laisse échapper, ou modifie la continuité temporelle de son identité. Ainsi, un acteur social réalise un acte, c'est-à-dire qu'il fait un choix qui l'incite à une rupture dans sa représentation identitaire (Goffman, 1973).

Halbwachs (1925) souligne que ce sont les souvenirs retenus dans la mémoire d'un acteur social (l'auteur se réfère aussi à l'expression « points de repère ») qui véhiculent et qui réunissent les relations du passé d'un acteur social. Plus précisément, les souvenirs d'un acteur social se développent en tant que choix, ou bien en tant que mode d'action conscient. En revanche, ce mode d'action suit des règles traditionnelles de fonctionnement apprises inconsciemment. L'auteur illustre ainsi son propos :

« Lorsqu'une femme entre dans la famille de son mari, la femme n'oublie pas tous ses souvenirs antérieurs : les souvenirs d'enfance sont fortement gravés en elle; ils sont renouvelés par les rapports qu'elle conserve en fait avec ses parents, ses frères et sœurs. Mais elle doit les mettre d'accord avec les idées et les traditions qui s'imposent à elle, au sein de sa famille actuelle » (Halbwachs, 1925, p.125).

En suivant Halbwachs, Turmel (1997) reprend cette notion de rupture dans un sens plus large. L'auteur indique que la mémoire est moins personnelle que sociale; « elle se construit à travers la narration et à travers un ensemble d'opérations de sélection, d'oubli, de réinvention et de reconstruction du passé » (p. 54). Un acteur social est amené à « mettre en forme » la multiplicité et la diversité des phénomènes et des événements qu'il a vécus et qu'il va vivre au fil du temps. La mémoire devient un élément marquant de la construction de soi « [...] il s'agit de l'apport de la mémoire à la continuité personnelle dans le cadre de la construction de soi » (p. 51). Turmel souligne que « la construction de soi et la constitution de l'identité sont des processus historiques, toujours en chantier et en quelque sorte, toujours à reprendre. Ils ont en conséquence pour première propriété de se fabriquer peu à peu, au fil du temps » (p. 51). Ricœur (1983) ajoute que la mémoire nous permet de nous reconnaître et de dire « *moi, mien* » (p.188). Pour Turmel, c'est l'ensemble des souvenirs personnels que l'on garde en mémoire qui assurent la continuité personnelle d'un individu.

Turmel précise que pour l'enfant, l'apport de la mémoire à la construction de soi ne commence pas à la naissance. Comme le souligne Halbwachs (1925), « [...] on se trouve à

faire partie d'un groupe où ce ne sont pas nos sentiments personnels, mais des règles ou des coutumes qui ne dépendent pas de nous, et qui existaient avant nous, qui fixent notre place » (p. 147). « Peu à peu, un enfant pénètre par et à travers la narration, la continuité personnelle entre générations qui renvoie à la mémoire familiale, et ainsi à sa mémoire » (Turmel, 1997, p. 52). En effet, l'enfant reçoit un héritage : la langue et la culture d'une lignée, une épopée familiale qui cimentent l'esprit de famille. Turmel (1997) va jusqu'à dire que la mémoire familiale et la mémoire de l'enfant constituent le fil conducteur entre les souvenirs personnels qui se noue autour de trois questions : « d'où venons-nous, qui sommes-nous, où allons-nous » (p. 51)?

Landry, Deveau et Allard (2006) constatent que la construction identitaire et le sentiment d'appartenance des jeunes vivant en milieu minoritaire sont liés à « la dynamique langagière choisie par la famille [...] c'est la structure familiale dans laquelle se manifeste la dynamique langagière et culturelle des jeunes » (p. 58). Mais, si la mémoire familiale véhicule les valeurs, les traditions, les notions, les images, les sentiments et les règles de fonctionnement d'une famille (Harvey, 2005; Halbwachs, 1925) et que les parents peuvent faire des choix linguistiques et culturels, les jeunes font également des choix, ou encore effectuent un travail de *sélection* de la mémoire et de réinterprétation des héritages reçus (Bertaux et Bertaux-Wiame, 1988). Ainsi, la mémoire familiale est à la fois reproduite et reconfigurée d'une génération à l'autre. Certains éléments demeurent inchangés, alors que d'autres sont délaissés ou ajoutés en fonction des choix des individus et de leur contexte social.

Dans la section suivante, je m'attarderai à présenter la langue et la culture et leur influence sur la négociation identitaire des jeunes vivant en milieu minoritaire. Comme précisée précédemment, la langue se trouve au centre de nombreuses recherches portant sur

la construction identitaire des jeunes en milieu francophone minoritaire. Il est donc pertinent d'examiner la façon dont la langue peut influencer les structures sociales et la négociation identitaire des jeunes. Ainsi, la section suivante abordera-t-elle le rapport à la langue et son influence sur les structures et sur la négociation identitaire des jeunes vivants en milieu francophone minoritaire.

2.3 LANGUE ET CULTURE

2.3.1 LA LANGUE

Pour ce qui est de la langue, elle « est à la fois symbole et outil de construction de la culture et de l'identité d'un groupe, d'une collectivité, d'une société » (Dalley, 2008, p. 286). Par exemple, dans une école de langue française en milieu francophone minoritaire, le fait de parler français est souvent perçu comme un référent identitaire par les parents et par les enseignants (Heller, 1994; Dalley, 2001). Le bilinguisme (le passage d'un code à un autre, les emprunts lexicaux, les jeux de mots sur les deux langues, etc.) est un référent linguistique parmi d'autres (Gérin-Lajoie, 2003; Dalley, 2001; Heller, 1994).

En effet, Angus (2000), McLuhan (1962), Phillips et Jorgenson (2002) ainsi que Foucault (1967) soutiennent que la langue ne doit pas être simplement considérée comme représentative et symbolique, c'est-à-dire comme un reflet des intérêts sociaux, des pensées et des idées de ceux qui la parlent. La langue devrait plutôt être comprise et définie comme un outil de construction ou « *constitutive* », elle est constructive plutôt que simplement descriptive ou référentielle (Angus, 2000). La langue exerce une influence constructive sur l'identité et le processus de construction identitaire : nous ne sommes pas nés avec une

langue maternelle, nous l'apprenons et nous nous socialisons par elle, développant ainsi une identité linguistique (Dalley, 2008).

Pour McLuhan (1962), la langue est en soi une *technologie*, les mots qui constituent la langue sont la première technologie par laquelle l'homme a pu se libérer de son environnement pour le considérer dans une nouvelle perspective (p. 64). McLuhan et Nevitt (1972) l'expliquent :

« Language does for intelligence what the wheel does for the feet and the body : it enables [people] to move from thing to thing with greater ease and speed and ever less involvement » (p. 82).

Phillips and Jorgenson (2002) ajoutent :

« Language is not merely a channel through which information about underlying mental states and behavior or facts about the world are communicated. On the contrary, language is a machine that generates, and as a result constitutes, the social world. This also extends to the constitution of social identities and social relations [...] » (p.9).

En effet, la langue est l'illustration de toutes les actions et de toutes les pensées humaines : sa fonction première n'est pas de décrire l'action sociale, mais de constituer cette action de façon signifiante (Angus, 2000). L'étude de la langue doit donc inclure l'étude des pratiques linguistiques selon différents contextes, ainsi que le rôle de la langue dans la *construction* des relations sociales (Ibid.). Par exemple, concevoir la langue de manière représentative peut nous permettre d'identifier et de définir les relations sociales ainsi que les identités culturelles par la langue dans laquelle les interlocuteurs s'expriment. Cependant, la langue décrite comme constitutive exerce une influence constructive sur les nouveaux groupes sociaux et les mutations sociales (Angus, 2000). Dalley (2006) montre par exemple comment une identité bilingue et biculturelle se construit, et dans le même temps, est contrainte par les actes et le comportement linguistique d'un acteur social.

Pour sa part, Foucault considère que « la langue consiste en une diversité de discours spécifiques qui détermine différents types de pratiques sociales, d'autorité, de règles et de réglementations, de champs de connaissance particuliers, de vérités liées à la réalité, et qui par conséquent, constituent les pouvoirs de la connaissance » (p. 19 — 20) (traduction libre). À la suite de Foucault, pour Thomas (2007) et Prior (1989), le discours est beaucoup plus qu'une diversité de pratiques discursives; les actes de paroles sont en eux-mêmes des pratiques sociales et culturelles.

Compte tenu du rôle constitutif et représentatif de la langue, nous devons concevoir les pratiques linguistiques comme des référents identitaires : quand un enfant emploie le français, il est francophone (Dalley, 2008). De plus, la langue étant constitutive de toute action sociale, il importe de souligner la pertinence de tenir compte des pratiques linguistiques des jeunes vivant en milieu francophone minoritaire. Effectivement, l'identité se réalise par l'interaction et l'interaction se produit par la langue. Les pratiques linguistiques jouent un rôle de premier plan dans la construction identitaire et le sentiment d'appartenance d'un acteur social (Thomas, 2007).

2.3.2 LA CULTURE ET LA NOTION DE « PASSEUR CULTUREL »

Côté et Simard (2007) et Dumont (1995) soutiennent qu'étant le « fondement de la vie en commun, la langue apparaît indissociable de l'éducation et de la culture » (p.7). En effet, la maîtrise de la vie en commun ne se fait pas sans la maîtrise de la parole (Dumont, 1995). De plus, Côté et Simard (2007) ajoutent que la langue est simultanément l'objet de la culture et le moyen de la véhiculer (p. 9). Dans sa définition élargie, la culture est considérée comme l'ensemble de traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui

caractérisent une société ou un groupe social. De plus, elle représente également les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.

Pour Goffman (1973) cependant, il importe de préciser que la culture n'est pas un objet fixe, elle est la mise en scène de la vie quotidienne renouvelée dans l'interaction des personnes et des groupes selon leur milieu. À titre d'acteurs sociaux, les jeunes inscrits dans une école de langue française en Ontario participent au renouvellement de la culture franco-ontarienne. Effectivement, ils construisent, représentent et performent des modes de vie, des croyances et des valeurs. Ainsi, ces jeunes jouent un rôle de passeur culturel généralement associé à l'adulte.

Il est important de reprendre la notion de « repères culturels » à laquelle j'ajoute celle de « passeurs culturels » (Lazimet, 2005; Zakhartchouk, 1999). En milieu scolaire, par exemple, les repères culturels sont des objets d'apprentissage qui prennent la forme d'un événement, d'un produit médiatique, d'un objet de la vie courante qui portent un regard sur des phénomènes sociaux, une référence territoriale, une réalisation artistique, une découverte scientifique, des modes de pensée et des valeurs qui conditionnent les comportements (Côté et Simard, 2007, p. 11). Le passeur culturel est soit une personne responsable de la médiation entre l'individu et la culture, soit des éléments constituant le système de représentation et d'interprétation de l'identité. Dans cette perspective, Zakhartchouk (1999) attribue le rôle de « passeur culturel » à l'enseignant. L'auteur précise que le rôle de l'école et plus particulièrement de l'enseignant est celui d'un médiateur; en effet, l'enseignant conduit et accompagne l'élève « dans son voyage d'aller-retour entre des univers culturels variés (disciplines/savoirs), entre lesquels se produisent souvent des échanges » (Zakhartchouk, 1999, p.22). Selon l'auteur, ce sont les enseignants qui établissent le « passage » qui aide les

élèves à s'ouvrir sur le monde, à comprendre « les codes d'accès » et à trouver « des chemins de traverse » pour l'appropriation d'un héritage culturel (Zakhartchouk, 1999).

Lazimet (2005) reprend cette notion de « passeur culturel », mais il en élargit le sens. Il s'appuie sur la définition de passeur culturel proposée par Zakhartchouk (1999), c'est-à-dire, un acteur social qui établit la médiation culturelle, mais il considère que les repères culturels énumérés ci-dessus sont tout autant des passeurs culturels. Ainsi, en plus des personnes, les passeurs sont aussi des activités, des pratiques et des œuvres culturelles qui construisent le système de représentation et d'interprétation de l'identité. Autrement dit, les passeurs culturels « mettent en œuvre » les dimensions symboliques et culturelles qui permettent à un acteur social de se connaître, de se reconnaître, de se comprendre et de donner un sens à son lien social (Lazimet, 2005). Ce processus s'appuie sur les passeurs culturels qu'un acteur social s'approprié, choisit et utilise. Certes, cela nous rapproche de la notion de référents identitaires, mais il faut cependant établir une distinction.

Les référents identitaires sont définis comme des codes, des signes, des symboles et des habitudes socioculturelles qui permettent d'identifier et de définir qui nous sommes en tant qu'individus, aussi bien que peuvent le faire les idéaux culturels, les valeurs et les traditions d'un groupe, d'une communauté, d'une société (Mucchielli, 1986). Mais pour Lazimet, un passeur culturel est une personne, une activité, une pratique, une œuvre, ou autres, qui permettent à un acteur social de se construire, de se reconnaître et de se représenter. Les passeurs culturels donnent la possibilité à un acteur social de prendre conscience de la signification de sa représentation identitaire, et de la signification de ses pratiques culturelles (Lazimet, 2005). L'auteur va jusqu'à dire que les passeurs culturels sont le « miroir culturel » de l'espace public. C'est dans ce dernier qu'un acteur social se reconnaît et qu'il est reconnu par autrui. Les passeurs culturels en tant qu'activités, pratiques et œuvres culturelles

transmettent la construction, la représentation et la performance identitaire sélective d'un acteur social et en outre, l'identité d'une communauté, d'un groupe social. En effet, les passeurs culturels permettent à l'acteur social de mieux se comprendre et d'exprimer les référents identitaires qu'il a choisis pour s'identifier, se définir, et se représenter. Ainsi, l'acteur social devient « passeur » de sa culture et de son identité. Somme toute, un acteur social est à la fois « passeur et miroir » (Lazimet, 2005; Zakhartchouk, 1999) de sa représentation identitaire, et « passeur et miroir » de l'héritage culturel qu'il s'est approprié dans l'espace public de son milieu social.

Dans ce sens, les médias sociaux sont à la fois des passeurs culturels prédominants de notre société et un outil de passage des représentations de leurs utilisateurs. Thomas (2007) constate que les jeunes négocient leur identité à travers leurs interactions sociales par les médias sociaux. Dans la section suivante, je présenterai la littérature scientifique sur le sujet des médias sociaux et de leur influence sur le processus de construction identitaire des jeunes.

2.4 MEDIAS SOCIAUX

La culture numérique, et plus particulièrement les médias sociaux, se définissent comme un ensemble d'activités qui comprennent à la fois : la communication, l'interaction sociale, l'engagement des citoyens, ainsi que la création de mots, d'images, de vidéos et de musique. Les activités à travers les médias sociaux comprennent aussi la recherche sur Internet, l'utilisation de réseaux sociaux, l'entrée dans le monde virtuel, et la lecture et rédaction de blogs, etc. Je présenterai les médias sociaux au chapitre 5.

Thomas (2007) affirme que pour les jeunes,

« the digital world is so much intertwined into their lives and psyche that the one is entirely enmeshed with the other » (p. 163). L'auteure ajoute que « the fabric of children's everyday lives knows no such distinction, what they do in virtual worlds significantly affect how they connect *to* society and how they interact *with* society » (p. 163).

Thomas (2007) précise que pour les jeunes, les interactions en ligne sont devenues des pratiques d'interactions sociales et culturelles « naturelles ». Selon cette auteure, pour les jeunes, le fait de discuter en ligne (ici : écrire) correspond au fait d'exister.

Compte tenu de l'importance de l'interaction pour la construction identitaire, il n'est pas surprenant que Thomas (2007) affirme également que les interactions sociales au moyen des médias sociaux offrent aux jeunes un processus de réflexion et de construction plus abouti. Les jeunes construisent ainsi une meilleure représentation identitaire. L'auteure se réfère à l'expression « the editing of self ». Thomas soutient :

« The time between writing the words and pressing the enter key allows a space for review and reflection. This reflection time allows individuals to be more selective with words, resulting in more considered interactions. This, in turn, allows a carefully constructed performance of one's identity » (p. 115).

En effet, Chandler et Roberts Young (1998) soulignent que les jeunes ont de la difficulté à s'exprimer, à s'identifier et à prendre une décision sur leur façon de se représenter; la création d'une page web personnelle leur permet de mieux se comprendre en utilisant des images publicitaires, des artistes, des sportifs professionnels, des photos personnelles, de la musique et des textes (paroles de chanson, poème, citations, etc.). Les auteurs s'appuient sur la notion de « bricolage » proposé par Lévi-Strauss (1974). Le bricolage fait allusion à l'action de bricoler, de construire quelque chose. En effet, Chandler et Roberts Young (1998) constatent que la création d'une page web personnelle est un processus de bricolage identitaire, plus précisément, un processus de construction identitaire du *bricoleur*.

En reprenant la notion de « performance identitaire » mentionnée précédemment, Thomas (2007) constate que les jeunes performant leur identité à travers les groupes, les sous-cultures et les communautés qu'ils côtoient, en ligne et hors ligne. Pour sa part, Herring (2004) souligne l'importance de la notion de performance identitaire, mais elle met l'accent sur la notion d'« authenticité » dans la représentation identitaire en ligne. Elle ajoute que les interactions sociales en ligne « allows participants to control their manner of self-presentation through selective posting of typed information » (p.25). Lafortune et Laflamme (2006) et Jauréguiberry (2000) soutiennent qu'« un individu peut maintenant superposer une identité virtuelle à son identité réelle » (p. 98).

En parlant des jeunes vivant en milieu francophone minoritaire, Manzerolle (2007) remarque que « la plupart des jeunes se sont développés une identité virtuelle, mais on se doit de noter que celle-ci n'est pas nécessairement une identité *francophone* » (p.2). L'auteur explique que pour les élèves des écoles de langue française en milieu minoritaire, la vie à l'extérieur de l'école se passe le plus souvent en anglais; lorsqu'ils utilisent les médias sociaux, ils vont naviguer majoritairement en anglais. Manzerolle estime que présentement, moins de 15 %⁵ des sites disponibles sur le Web sont en français. Une nouvelle vérification montre qu'au moment de ce projet, il y a eu une hausse, puisque 16,9 %⁶ des sites disponibles sur le Web sont en français. L'auteur constate que l'absence d'informations dans cette langue incite certains à choisir d'utiliser les ressources en anglais. Il ajoute que cette affirmation est aussi vraie pour les élèves que pour les enseignants vivant en milieu francophone minoritaire.

⁵ Internet World Stats « www.internetworldstats.com/stats7.htm »

⁶ Internet World Stats « www.internetworldstats.com/stats7.htm »

Thomas (2007) prétend que ce que les jeunes font en ligne exerce une influence directe sur ce qu'ils font hors ligne. Au contraire, Lafortune et Laflamme (2006) affirment que les médias sociaux ne sont rien de plus qu'un « média comme les autres » (p. 119). Les auteurs stipulent qu'un acteur intègre l'usage des médias sociaux à son quotidien; les médias sociaux n'influent pas sur les activités ni les interactions sociales d'un acteur. Bien que les médias sociaux offrent un plus grand éventail de choix, les comportements sociaux et linguistiques d'un acteur à travers ceux-ci ne sont pas déterminants des comportements sociaux et linguistiques face à face, hors ligne (Lafortune et Laflamme, 2006).

En me rapportant à la littérature recensée sur la négociation identitaire, je propose que les médias sociaux soient une structure dans laquelle les jeunes en ligne négocient leurs identités. L'identité que les jeunes y construisent ne dépend donc pas uniquement de ce qui existe déjà en ligne, comme le suggère Manzerolle, mais également des interactions qu'il peut y avoir, comme le rappelle Thomas. La prochaine section présentera mon cadre conceptuel et les liens qui se tissent entre le processus de construction identitaire, les structures et la négociation, la langue et la culture, et les médias sociaux.

2.5 CADRE CONCEPTUEL

Ce projet de recherche doctoral vise à mieux comprendre les influences des structures et de la négociation sur la construction identitaire des jeunes vivants en milieu francophone minoritaire. Je vais tenter de défricher le champ de recherche spécialisé dans l'éducation de langue française en milieu minoritaire en étudiant précisément comment la construction identitaire des jeunes est influencée par la présence de formes de négociations diverses présentes dans les structures dans lesquelles les jeunes évoluent.

Afin de mieux saisir la pertinence des concepts abordés dans ce projet de recherche, il m'incombe de présenter les quatre notions clés utilisées dans le cadre conceptuel : 1) la construction identitaire des jeunes 2) l'influence des structures et de la négociation 3) la langue et la culture et 4) l'approfondissement de la structure des médias sociaux.

2.5.1 LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Le processus de construction identitaire des jeunes se fait par la construction d'une représentation identitaire ayant pour résultat une performance identitaire, tout cela à l'intérieur des structures dans lesquelles ils évoluent. Cette représentation identitaire est comparable à des messages transmis aux structures. En même temps, les structures semblent accepter, rejeter, ou ne pas reconnaître les messages des jeunes puis leur renvoient une réponse sous forme de résultat. Ce résultat détermine l'efficacité de la représentation des jeunes émise vers les structures. Il se définit comme une performance de la représentation identitaire des jeunes. Cette relation entre la représentation identitaire et son résultat qu'est sa performance influence directement le processus de construction identitaire des jeunes.

2.5.2 ACTEUR SOCIAL, STRUCTURE ET NEGOCIATION

Il est important de définir les deux notions que sont : l'acteur social et la structure dans laquelle il évolue. J'aborde également la notion de négociation. Pour ce faire, je me réfère essentiellement aux écrits de Giddens (1991 ; 1987 ; 1984 ; 1981 ; 1979).

Selon Giddens (1987), l'acteur social a une connaissance remarquable des conditions et conséquences de ce qu'il fait dans sa vie de tous les jours. L'auteur souligne également

que : « être humain c'est être un agent⁷ ayant des objectifs [...] cet agent peut aussi justifier les raisons de ses actions, tout en étant capable en cas de demande externe d'argumenter de manière discursive ses raisons » (p.3). En s'appuyant sur Giddens (1984 ; 1981 ; 1979) et Nizet (2007), Ruby (2007) ajoute que :

« [...] l'acteur social se caractérise fondamentalement par l'exercice du pouvoir. Être acteur consiste à mettre en œuvre une capacité à accomplir des choses, en particulier à influencer les comportements d'autres acteurs, mais aussi à transformer les circonstances, les contextes dans lesquels se tiennent les interactions » (Ruby, 2007, para. 4).

La structure est, selon Giddens (1987 ; 1984 ; 1981 ; 1979), ce qui donne forme et contour à la vie sociale, mais elle n'est pas elle-même cette forme et ce contour. L'auteur ajoute que la structure sociale est « un ensemble de règles et de ressources engagées de façon récursive dans la reproduction sociale » (Giddens, 1987, p. 42). En d'autres termes, la structure n'existe que dans l'activité des acteurs sociaux et qu'à travers eux. Giddens souligne que la structure est rendue possible seulement par l'existence des règles et des ressources organisées en tant que propriétés de systèmes sociaux⁸ à l'intérieur de la structure.

Pour mieux comprendre le rapport entre acteur social et structure, il importe de considérer la théorie de la structuration de Giddens (1984 ; 1981 ; 1979). Giddens a publié sa théorie de la structuration en 1984 dans son ouvrage « *The Constitution of Society : Outline of the Theory of Structuration* ». La théorie de structuration démontre la dualité de structure et d'action sociale. Pour aller plus loin, Giddens précise que les structures sociales sont

⁷ « Il y a bien un enjeu dans l'utilisation d'un terme ou de l'autre, mais celui d'*acteur* a largement supplanté *agent* qui a été le terme utilisé « par défaut » (ou au moins dont l'usage était dominant) jusqu'aux années 80 : on peut parler actuellement d'acteur avec assez peu d'à priori théoriques alors que celui d'agent signale une perspective déterministe » (Bonneval, 2007, p. 1).

⁸ Giddens distingue structure et système. Le système social se réfère « aux relations entre acteurs ou collectivités, reproduites et organisées en tant que pratiques sociales particulières ; le système social n'a pas de structure, mais manifeste des propriétés structurales ». (Giddens, 1991 ; 1987 ; 1984 ; 1981 ; 1979).

produites et reproduites dans l'interaction sociale à travers le temps et l'espace des acteurs engagés. Ce processus de structuration opère à de multiples niveaux : « l'individu, le groupe, l'entreprise, la société dans son ensemble » (Deltour et Vaast, 2000, para. 9)⁹. Giddens (1991) va plus loin en montrant que l'action sociale devient structure. En effet, l'action sociale est la production et la reproduction des pratiques sociales adoptée par les acteurs. Plus précisément, l'action sociale et l'interaction sont des pratiques adoptées qui deviennent des structures, des institutions ou des routines qui produisent et reproduisent des règles de fonctionnement de la vie sociale. Giddens souligne que les structures existent en raison de l'action sociale. Ce sont les acteurs sociaux qui rendent les structures sociales vivantes.

En se rapportant à la théorie de structuration de Giddens, la négociation des acteurs sociaux, étant une action sociale, crée et transforme les structures dans lesquelles ils évoluent. La négociation est un moyen utilisé par les acteurs sociaux pour s'intégrer, modifier et faire un compromis avec les règles proposées ou imposées par les structures pour défendre leurs propres intérêts (Dubar, 1992, p. 94). Cette notion de négociation comme action entre acteur social et structure est bien décrite par Reynaud (1997). L'auteur souligne que les acteurs sociaux intériorisent des actions, des interactions, ou bien des pratiques et règles de fonctionnement dans les différentes situations, les différentes structures. Autrement dit, les acteurs sociaux négocient leurs actions et leurs interactions à l'intérieur des structures dans lesquelles ils évoluent. Dans un même temps, les structures exigent des règles, des pratiques, des ressources et des relations qui sont produites et reproduites dans l'interaction sociale entre acteurs (Reynaud, 1997).

⁹ Voir aussi Contractor et Eisenberg, 1990.

Pourtant, cette possibilité que les acteurs sociaux ont de créer par leurs actions et interactions des structures est limitée. À cet égard, Amblard, Bernoux, Herreros et Livian (1996) stipulent que

« [...] quand bien même les acteurs construiraient librement le système de règles leur permettant d'agir collectivement, ils ne les construiraient pas ex nihilo, car ils s'appuient en réalité sur un système de règles extérieures, né de contraintes extérieures. C'est donc une culture que les acteurs créent et recréent en permanence, ils construisent par la négociation un ensemble de règles » (p. 4).

En effet, la latitude de négociation des acteurs est réduite par les règles et contraintes de fonctionnement des structures qui ont une influence sur l'action sociale. En suivant Amblard, Bernoux, Herreros et Livian (1996), il faut par exemple distinguer dans le cadre de cette étude, les règles et contraintes de fonctionnement qui émanent des différentes structures, et celles qui émanent des groupes d'acteurs sociaux, ici les jeunes et leurs parents, qui appliquent avec plus ou moins de liberté ces règles, et qui s'en servent pour gérer leur négociation identitaire à l'intérieur des structures dans lesquelles ils évoluent. Reynaud (1997) ajoute qu'il y a conflit ou concurrence entre les règles et contraintes de fonctionnement des différentes structures et des groupes d'acteurs sociaux. Conflits qui au sein des structures ou groupes, seront souvent désamorçés par des négociations entre les acteurs sociaux concernés.

Dans mon étude, les acteurs sociaux sont en concurrence avec les règles proposées ou imposées par les structures. Les conflits qui peuvent en surgir sont parfois désamorçés par la négociation avec les structures dans lesquelles les acteurs évoluent. La négociation est donc un moyen de réduire les tensions et conflits qui se créent en raison des règles et contraintes de fonctionnement au sein des structures. Il en ressort que ces règles et contraintes de fonctionnement sont en concurrence avec la négociation des acteurs sociaux dans les

structures dans lesquelles ils évoluent. Le résultat de cette concurrence entre négociation et règles de fonctionnement est décrit dans mon étude comme étant une performance de l'action de l'acteur social à l'intérieur de la structure dans laquelle il évolue.

En outre, des négociations s'opèrent entre les structures en suivant le concept du balancier compensateur (Landry et Allard, 1990) par lequel l'influence d'une structure compense celle d'une autre. Les structures ont donc une influence sur les acteurs de mon étude, mais aussi les unes envers les autres. De plus, selon Reynaud (1997), les structures sont en concurrence entre elles en ce qui a trait à l'influence des règles et contraintes de fonctionnement sur les acteurs sociaux.

Cette étude doctorale vise à mieux comprendre les influences des structures et de la négociation sur la construction identitaire des jeunes vivants en milieu francophone minoritaire. Dans son étude sur la construction de l'identité professionnelle, Dubar (1991) explique la relation entre la construction identitaire, la structure et la négociation telle que : « La construction de l'identité professionnelle dépend [...] étroitement de la dynamique des relations entre demandeurs et offreurs d'activité professionnelle au niveau local (p. 13) ». Un parallèle peut être fait entre la structure professionnelle qui est constituée par les « offreurs d'activité professionnelle au niveau local » et entre les acteurs sociaux que sont les « demandeurs » et les jeunes participants à mon étude. En suivant Dubar, j'en déduis ainsi que la construction identitaire francophone des jeunes semble dépendre étroitement de la dynamique de leurs relations avec les structures dans lesquelles ils évoluent. Par conséquent, la construction identitaire des jeunes peut être comparée à une dynamique de leurs relations avec les structures. Il me semble donc que les jeunes mettent en place des stratégies qui sont orientées vers leur intégration dans une structure. Mais pour pouvoir s'intégrer à la structure, les jeunes déploient une capacité relationnelle : celle de négociation. Les négociations des

jeunes deviennent ou transforment les structures dans lesquelles ils évoluent (Giddens, 1991).

Rappelons-nous que la négociation est un moyen utilisé par les jeunes pour s'intégrer, s'approprier, modifier ou transformer les règles et contraintes de fonctionnement proposées ou imposées par les structures dans lesquelles ils évoluent dans le but de défendre leurs propres intérêts (Dubar, 1992). En suivant Reynaud (1997), la défense des intérêts des acteurs sociaux crée donc des conflits d'intérêts avec d'autres acteurs présents dans leurs échanges, et dans l'action qu'ils produisent et reproduisent. Ces conflits d'intérêts peuvent être résolus par la négociation entre les acteurs sociaux présents. C'est pour cela qu'il en ressort que la négociation est une notion clé de mon étude et qu'elle sera étudiée par rapport aux influences des structures.

Je vais maintenant aborder l'importance de la langue et de la culture comme composantes de la négociation des jeunes à l'intérieur des structures dans lesquelles ils évoluent.

2.5.3 LANGUE ET CULTURE

Les travaux mentionnés antérieurement suggèrent que la langue doit être comprise comme un élément constructif plutôt que simplement descriptif ou référentiel (Angus, 2000). La langue est constitutive; elle a une influence constructive sur toute action sociale, sur toute pensée humaine. L'identité se réalise par l'interaction, et l'interaction se produit par la langue et la culture. Les pratiques linguistiques et les actes de parole jouent un rôle de premier plan dans la construction identitaire des jeunes (Thomas, 2007). Thomas ajoute que les pratiques linguistiques dans les expériences quotidiennes reflètent les valeurs

socioculturelles et l'état d'esprit de celui qui s'exprime. Dans mon étude, la langue est utilisée comme outil de référence par les jeunes pour s'identifier. À partir de leur auto-identification, j'ai créé des profils pour chaque jeune et parent que j'ai ensuite classés dans trois catégories linguistiques et identitaires.

2.5.4 MEDIAS SOCIAUX

Thomas (2007) estime que les interactions sociales en ligne sont devenues des pratiques tout à fait naturelles pour les jeunes; ce qu'ils font en ligne exerce une influence directe sur ce qu'ils font hors ligne. Dans le prolongement de l'idée de Thomas selon laquelle « écrire, c'est exister », j'examine des sites de réseaux sociaux ainsi que des pages web créées individuellement, afin de mieux comprendre comment les jeunes vivant en milieu minoritaire performant leur identité en ligne. Thomas (2007) constate que les jeunes performant leur identité à travers les groupes, les sous-cultures et les communautés qu'ils côtoient. Je vais donc étudier les médias sociaux en les analysant comme des structures et terrains de représentation identitaire francophone des jeunes et évaluer leur performance dans leur processus de construction identitaire.

2.6 QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans le cadre de ce projet de recherche, je m'intéresse à l'interdépendance et à l'influence des structures et de la négociation des jeunes sur le processus de construction identitaire en milieu francophone minoritaire dans la région de la capitale nationale du Canada, la région d'Ottawa.

- *Quelle est l'influence des structures sur la négociation identitaire des jeunes vivant en milieu francophone minoritaire?*
- *Dans quelle mesure la négociation identitaire est-elle influencée par la performance de la représentation des jeunes dans leur processus de construction identitaire?*
- *Comment la construction identitaire des jeunes est-elle influencée par la présence de formes de négociations diverses présentes dans les structures dans lesquelles ils évoluent?*

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE

3.0 INTRODUCTION

Ce chapitre passe en revue les notions de méthodologie et d'épistémologie permettant de mieux comprendre les différentes étapes du processus de recherche en éducation. Il présente également la tradition de la recherche, le milieu et les participants de mon étude. J'y aborde ensuite le type de données recueillies ainsi que les méthodes employées pour leur collecte et leur analyse. Le chapitre se termine par un regard sur les critères méthodologiques s'appliquant à ce projet de recherche doctorale.

Ce chapitre se divise en 12 sections. Chaque section précise l'approche théorique dans laquelle s'inscrit chaque étape du processus de recherche. De plus, en suivant Pilote (2004), ma démarche méthodologique « s'est déroulée selon un processus d'aller-retour entre les données et la théorie existante » (p. 68). Les données recueillies dans le cadre de ce projet « ont fréquemment inspiré de nouvelles lectures et explorations théoriques » (p. 68). Ce processus d'aller-retour a permis de mieux rendre compte de la complexité sociale révélée par les données analysées (Pilote, 2004, p. 69).

La section suivante abordera la notion d'intersubjectivité et son influence sur ce travail de recherche.

3.1 INTERSUBJECTIVITE

La notion d'intersubjectivité fait référence à une situation de communication entre deux interlocuteurs. Unger (2005) stipule que l'intersubjectivité est un concept qui consiste en une interaction entre deux subjectivités. Scheff (2006) ajoute que chaque individu possède une

perspective et un point de vue différent sur divers aspects du monde. L'auteur constate qu'en partageant une expérience similaire de façon intersubjective, les individus en interaction peuvent avoir une meilleure compréhension du monde. Prus (1996) et Schütz (1966) vont plus loin en précisant que l'intersubjectivité est un acte d'empathie dans lequel « nous nous mettons dans les bottes d'autrui » (traduction de Schütz, 1966). En suivant cet acte d'empathie, de nombreuses expériences subjectives différentes peuvent s'assembler pour former des unités de sens intersubjectives qui ont tendance à être moins sujettes à la partialité (Scheff, 2006).

Par rapport à la recherche qualitative, Prus (1996) postule que le chercheur doit entrer dans la vie réelle de ses sujets (les participants à la recherche) pour avoir une compréhension intégrale de leur vécu. Selon l'auteur, un chercheur s'efforce de mieux comprendre la réalité, les pensées, les sentiments et les actions telles qu'elles sont construites par autrui. Prus (1996) ajoute que la curiosité du chercheur naît de l'intérêt réel et personnel visant à une meilleure compréhension de son sujet de recherche.

Cependant, Lindseth (1986) souligne que le chercheur doit prendre conscience que son soi et son intersubjectivité peuvent influencer le travail de recherche. Barbier (2006), quant à lui, propose qu'au niveau de son opérationnalisation, le chercheur relève l'importance d'une analyse constante des effets de ses choix théoriques et de son implication sociale et émotive sur son objet de recherche, son jugement étant requis à chacune des étapes cruciales du processus de recherche : « dans le choix de la question de recherche et des méthodes pour y répondre, dans la délimitation du phénomène ou de la situation à étudier, dans les modes d'approches des répondants, dans les dimensions et perspectives à privilégier au plan de l'échantillon et de l'analyse, etc. » (p. 113). Qui plus est, selon Barbier (2006),

« [...] la fidélité de la traduction des représentations des événements et des expériences vécues par les sujets en idées et concepts est une entreprise délicate reposant bien souvent sur la confiance et la relative familiarité entre le chercheur et les sujets de son étude, donc sur une base échappant en partie à la réflexivité. Certes, les différentes formes de triangulation, temporelle, spatiale, des acteurs, des observateurs, etc., contribuent au passage du fait biographique au fait scientifique [...] l'objectif de la triangulation est donc de pencher vers une réflexivité plus rigoureuse et plus large [...] tant du chercheur que du sujet d'étude, avec la réflexivité vue comme système de représentation » (Barbier, 2006, p. 113 - 114).

Du fait que mon expérience personnelle et celle de mes enfants sont semblables aux sujets participants de mon étude, il est important de mentionner l'apport de l'intersubjectivité dans le devis de l'étude et dans l'analyse des données. Suivant les conseils de Barbier (2006), j'ai tout d'abord adopté la méthode de triangulation des sources dans mon travail de recherche qui a permis de contribuer au passage du fait biographique au fait scientifique. L'objectif de cette triangulation des sources était donc de pencher vers une réflexivité plus rigoureuse et plus large. L'explication de cette méthode de travail sera approfondie plus loin dans ce chapitre. J'ai également analysé de façon constante les effets de mes choix théoriques et de mon implication sociale et émotive sur mon objet de recherche, mon jugement étant requis à chacune des étapes cruciales du processus de recherche. Pour cela, un journal de bord a servi à consigner mes observations, mes réflexions et mes démarches au cours de ce travail de recherche. De plus, comme mentionnée plus haut, ma démarche méthodologique « s'est déroulée selon un processus d'aller-retour entre les données et la théorie existante » (Pilote, 2004, p. 68). Ce processus d'aller-retour permet de mieux rendre compte de la complexité sociale révélée par les données analysées (Pilote, 2004). Comme stipule l'auteure, les données recueillies dans le cadre d'un projet de recherche inspirent de nouvelles lectures et explorations théoriques. Ainsi, suivant les méthodes de travail rigoureuses suivantes : la méthode de triangulation des sources, le journal de bord et le processus d'aller-retour entre

les données et la théorie existante, j'ai fait de l'intersubjectivité un atout pour mon travail de recherche.

La section suivante abordera la méthodologie et l'épistémologie de cette étude.

3.2 METHODOLOGIE ET EPISTEMOLOGIE

Le mot méthodologie signifie « science de la méthode » ou « science du comment faire » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004).

« La notion de méthodologie nous renvoie à un ensemble de pratiques dans la manière de poser le problème de recherche, dans les stratégies de collecte et d'analyse de données, dans le type d'interprétation effectué, et dans le choix des critères de rigueurs qui permettent d'évaluer le caractère d'exactitude et de crédibilité des recherches » (p. 113)

Selon Savoie-Zajc et Karsenti (2004, p. 113), on peut également y associer des significations comme un ensemble d'idées directrices qui orientent l'investigation scientifique; une stratégie, un plan d'action, un processus de choix et d'applications de techniques de travail spécifiques nommées méthodes qui constituent l'ensemble des perspectives en rapport à la recherche¹⁰. Ainsi, « la méthodologie est perçue comme un ensemble de points de vue et de perspectives au niveau de la recherche » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004, p. 113).

Se distinguant de Savoie-Zajc et Karsenti (2004), Mucchielli (2004) propose que la méthodologie soit la méthode qu'il convient de mettre au point pour conduire une recherche (p. 151). Cet auteur ajoute qu'une réflexion méthodologique en recherche qualitative est une stratégie utilisant des techniques de collecte et d'analyse de données qualitatives variées dans le but d'explicitier, de comprendre, un phénomène humain ou social (p. 151). En d'autres termes, une approche méthodologique peut être interprétée comme une manière de procéder,

¹⁰ Voir Savoie-Zajc et Karsenti, 2004, p. 112.

comme un ensemble de méthodes utilisées dans un secteur d'activités qui définissent un programme d'utilisation d'outils et de techniques de recueil et d'analyse de données qualitatives (Mucchielli, 2004)¹¹.

Or, Savoie-Zajc et Karsenti (2004) expliquent qu'une telle interprétation de la méthodologie cache la distinction entre méthodologie et méthode. La méthode de travail (technique de collecte de données, technique d'analyse) ne constitue pas nécessairement la méthodologie, mais bien l'opérationnalisation des choix méthodologiques (p. 113). C'est seulement à la suite de la définition d'une méthodologie, ou d'un ensemble de points de vue, d'idées et de perspectives qu'un chercheur peut choisir ses techniques de travail et ses façons de recueillir les données (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004. P. 113).

Plus encore, Karsenti et Savoie-Zajc (2004) insistent sur le fait qu'une recherche en éducation repose toujours sur une épistémologie. Une épistémologie est un discours/étude critique de la connaissance au niveau des sciences, de ses fondements, de ses principes, de ses méthodes, de ses conclusions et finalement de ses conditions d'existence. L'épistémologie porte un regard sur l'origine logique des connaissances, des savoirs; elle détermine aussi leur valeur, leur portée et leur validité (Legendre, 2005; Mucchielli, 2004). Ainsi, c'est l'origine de ce savoir qui influence la production de cette connaissance (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Formulé autrement, c'est l'approche épistémologique d'une recherche qui influence et qui détermine son approche méthodologique. S'ensuit la sélection d'une méthode de travail.

Dans l'optique de mieux cerner mon projet de recherche, il est nécessaire de l'inscrire dans une tradition interprétative. Effectivement, ce projet a tenté de mieux comprendre la

¹¹ Voir aussi « méthode », Legendre (2005); Vattimo (2002).

réalité telle qu'elle est construite par les jeunes, la dynamique de leur vie quotidienne et le phénomène de leur processus de négociation identitaire, c'est-à-dire : leurs contextes sociaux, leurs interactions, la nature et la complexité de leur environnement, entre autres aspects. Son but n'est pas d'inciter un changement social ou encore d'y mener.

Savoie-Zajc (2004) note qu'il y a deux facteurs principaux relatifs au caractère d'une recherche qualitative/interprétative en éducation; il s'agit d'une part, de l'accessibilité aux résultats et aux connaissances produites par la recherche; et d'autre part, du caractère essentiel de l'interactivité de la recherche. Cette auteure explique qu'une recherche qualitative ou interprétative est un moule de la réalité des participants à la recherche. En fait, l'activité de la recherche a pour objectif de se faire avec et au profit des participants (Savoie-Zajc, 2004). La démarche de recherche se situe au cœur même de leur vie quotidienne, une vie quotidienne qu'on cherche à mieux comprendre pour ensuite agir sur elle (Savoie-Zajc, 2004). De plus, l'auteure ajoute qu'une recherche qualitative ou interprétative repose sur les interactions que les individus établissent entre eux et leur environnement. De cette manière, la démarche empruntée par le chercheur permet de mieux comprendre de l'intérieur la nature et la complexité des interactions d'un environnement spécifique, et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche.

3.3 TRADITION DE RECHERCHE

Il existe différentes traditions méthodologiques qui ont marqué la recherche en sciences humaines¹² (Poisson, 1992). Ce projet de recherche s'inscrit dans une tradition de recherche qualitative/interprétative, d'une part pour son aspect descriptif à partir des propos des jeunes

¹² Par exemple : l'ethnographie; l'interactionnisme symbolique; la phénoménologie; et l'ethnométhodologie.

(et de ceux de leurs parents), et d'autre part, compte tenu du fait qu'elle vise à « mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p.172). Il s'appuie également sur une étude de cas multiple impliquant 12 jeunes qui fréquentent une école de langue française.

Selon Mucchielli (2004), il y a deux niveaux de compréhension dans une étude de cas. Le premier niveau comporte une description compréhensive du cas à l'étude. Cette dernière m'a permis de développer le profil identitaire de chaque jeune. Le deuxième niveau comporte l'analyse et l'explication de chaque cas à l'étude. Les profils identitaires des jeunes m'ont permis de mieux comprendre leur processus de construction, de représentation et de performance identitaire.

Selon Savoie-Zajc (2000), la recherche s'est moulée à la réalité du terrain, notamment dans la sélection des jeunes participants et dans la décision d'y inclure les parents dans une recherche axée sur les enfants. C'est ainsi que j'ai adopté une approche comparative de deux groupes d'âge, 9 à 12 ans et 13 à 16 ans, entre les garçons et les filles, et entre les jeunes et leurs parents, au cours de la collecte de données. Cette approche a permis d'aborder les différences dans la manière qu'ont les garçons et les filles de se représenter au fil du temps, et de dégager les différences entre les plus jeunes et les plus vieux dans le processus de construction identitaire. L'approche comparative entre les jeunes participants et leurs parents a permis pour sa part de mieux comprendre les différences entre la manière dont les jeunes se reconnaissent et celle dont les parents pensent accompagner leur enfant dans leur parcours identitaire.

3.4 COLLECTE DE DONNEES

Karsenti et Demers (2004) indiquent que la collecte de données devrait rapporter « la situation telle qu'elle a été vécue par les acteurs concernés » (p. 226). Pour ce faire, Karsenti et Demers (2004) et Yin (1994; 2003) suggèrent d'utiliser plusieurs sources d'informations. Plus précisément, les auteurs conseillent d'utiliser plusieurs méthodes ou techniques de travail au cours de la collecte de données afin de favoriser la triangulation comme méthode de validation d'un projet de recherche donné.

La triangulation est une stratégie de recherche par laquelle un chercheur combine plusieurs techniques de cueillette de données (Savoie-Zajc, 2004). Elle poursuit deux objectifs. Le premier est « de permettre au chercheur d'explorer le plus de facettes possible du problème étudié en recueillant des données qui vont faire ressortir des perspectives diverses » (p.146). Le second objectif « vise à mettre la triangulation au cœur du processus de co-construction de connaissances et à supporter l'objectivation du sens produit pendant la recherche » (p. 146). Comme le souligne Savoie-Zajc (2004), il y a plusieurs types de triangulation : la triangulation théorique, la triangulation des méthodes, la triangulation des sources et la triangulation par l'analyse. Chaque type de triangulation se rattache à l'un ou à l'autre des deux objectifs poursuivis. Ce projet de recherche s'appuie sur la triangulation des sources. Celle-ci prévoit que, pendant la recherche, plusieurs points de vue soient abordés, et que plusieurs perspectives soient présentes pour une même question (Savoie-Zajc, 2004). Dans le cas qui nous intéresse, la triangulation des sources a compris celles des jeunes, celles des parents, et une variété d'écrits soumis par les jeunes.

Ainsi, la collecte de données de ce projet de recherche a inclus deux entrevues semi-dirigées auprès des jeunes, deux entrevues semi-dirigées auprès des parents qui ont accepté

d'être interviewés, et l'analyse d'écrits rapportant les interactions des jeunes sur les médias sociaux, en particulier, dans leurs discussions sur MSN Messenger, dans leurs courriels et sur leur page personnelle Facebook. Un journal de bord a servi à consigner mes observations, mes réflexions et mes démarches au cours de ce projet.

Ma collecte de données a été effectuée en 3 mois seulement qui me semblent aujourd'hui insuffisants en temps au regard de la tâche à accomplir. Cependant en 3 mois, j'ai tout de même réussi effectuer 50 entrevues de jeunes et de parents qui me semble donner une vision suffisamment large pour effectuée mon analyse. J'y reviendrai plus loin dans le chapitre.

3.5 MILIEU

Cette recherche a été menée dans la région de la capitale nationale du Canada, la région d'Ottawa (Ontario) en raison de ses particularités en tant que milieu minoritaire, ainsi qu'en raison de la diversité de sa population francophone. Comme le souligne Dalley (2008), nous y trouvons des communautés de très faible à très forte densité démographique francophone, de divers statuts socioéconomiques et d'une multitude d'origines nationales et ethniques. Qui plus est, cette région regroupe des écoles catholiques, laïques et musulmanes de langue française (Dalley, 2008).

Puisque l'élève en milieu minoritaire est souvent exposé à deux langues et à deux cultures, voire, trois ou quatre; les attentes du milieu scolaire ne coïncident pas toujours avec celles de son milieu de vie. Par exemple, si la culture anglophone est celle qui attire les jeunes, il n'est pas facile pour l'école de langue française d'agir en contrepartie. Cette situation peut créer une ambivalence entre deux langues et deux cultures. C'est pourquoi ce

projet de recherche a évité le milieu scolaire. Le choix de la langue étant un indicateur important de l'identité mise en avant par la personne, j'ai préféré recruter les participants hors de ce milieu, afin de ne pas être confrontée à un sentiment d'obligation de « parler en français ». Cette stratégie a également été utilisée en vue de susciter le concours d'une plus grande diversité de participants situés dans la région d'Ottawa (Ontario).

Le recrutement des participants à la recherche s'est effectué dans un premier temps, à travers des camps d'été en informatique. Puisque ce projet de recherche s'intéressait aux médias sociaux, il importait que ceux-ci soient présents dans la vie des jeunes. Un inventaire des camps d'été en informatique a été effectué entre mai et juillet 2009 dans la région d'Ottawa. Trois sites de recherche ont été sélectionnés de manière à assurer la représentativité des deux groupes d'âge, de 9 à 12 ans et de 13 à 16 ans. Une lettre d'introduction au projet de recherche et un formulaire de consentement ont été envoyés aux directeurs de ces camps en vue d'obtenir leur participation. Les directeurs allaient être appelés à distribuer les lettres d'introduction, les formulaires de consentement et les formulaires de permission aux jeunes inscrits aux camps d'été en informatique. Seul un directeur sur trois a accepté de participer à la recherche. Il a bien voulu envoyer un courriel à son réseau, constitué d'environ 400 familles inscrites. Le courriel présentait le projet de recherche, la lettre d'introduction et les formulaires de consentement. Le directeur a proposé que les familles communiquent directement avec moi si elles souhaitaient y participer.

Cette première tentative de recrutement n'a pas été fructueuse. Bien que j'aie reçu quelques réponses d'intérêt, seulement une famille a accepté de participer. Une deuxième tentative de recrutement a été menée entre août et octobre 2009. Cette deuxième tentative

consistait en une approche dite de « boule de neige »¹³ parmi mon réseau de collègues et d'amis. En discutant avec eux de mon projet de recherche, plusieurs ont accepté, et même offert de participer au projet. Dans cette seconde phase, il est important de souligner qu'il y a eu trois « points de départ » dans ma méthode de recrutement; le premier parmi mon réseau de collègues travaillant dans le milieu de l'éducation de langue française dans la région d'Ottawa; le deuxième parmi mon réseau de collègues et d'amis travaillant dans le milieu artistique francophone au Canada; et le troisième parmi mes amis personnels. Cette tentative a permis le recrutement de 12 jeunes et de 13 parents.

3.6 PARTICIPANTS

Deux critères ont été utilisés pour la sélection des participants à la recherche. Ces critères ont porté sur 1) le milieu scolaire des jeunes¹⁴ — ils devaient fréquenter une école de langue française¹⁵; 2) l'usage des médias sociaux — ils devaient utiliser les médias sociaux au quotidien, car le but de la recherche était d'explorer les médias sociaux comme lieu ou outil de réflexion dans la construction identitaire des jeunes.

¹³ L'approche dite de « boule de neige » est une technique d'échantillonnage employée pour recruter des participants à la recherche parmi les connaissances des participants existants. Le groupe de participants à la recherche se développe « bouche à l'oreille » (ma traduction) comme une boule de neige de roulement (Patton, 1990).

¹⁴ Les seules données recueillies au niveau du contexte scolaire des jeunes étaient des données linguistiques et le fait d'être scolarisé en français.

¹⁵ Nos participants à l'étude ont été sélectionnés sur le critère de fréquentation d'une école de langue française en milieu minoritaire au quotidien. Les participants ont été sélectionnés dans la francophonie au sens large du terme c'est-à-dire dans une communauté de personnes s'exprimant en français quelque soit leurs origines socioculturelles et professionnelles.

Douze jeunes de 9 à 16 ans ont accepté de participer à la recherche, dont trois filles et trois garçons de 9 à 12 ans, et trois filles et trois garçons de 13 à 16 ans¹⁶. Après avoir discuté de mon projet avec les parents, il est devenu évident qu'ils jouaient un rôle important, non seulement dans la construction identitaire des jeunes, mais également dans leur usage des médias sociaux. J'ai donc décidé de les inviter à participer à la recherche. Treize parents ont accepté, soit huit mères et cinq pères.

Les parents des jeunes participants sélectionnés ont été contactés à l'avance en vue, d'une part, d'obtenir leur consentement, et d'autre part, d'établir un horaire d'entretiens en personne ou au téléphone selon les disponibilités de chacun. Ils avaient tous préalablement reçu une lettre d'introduction, un formulaire de consentement, un formulaire de permission et un aperçu des sujets sur lesquels ils allaient être amenés à discuter (Voir Annexes 3 à 10). Tous les participants à la recherche ont été libres de se retirer du projet à tout moment.

Le tableau 3.5.1 ci-dessous rend compte des données reçues pour chaque participant au projet.

¹⁶ Je souligne que ce petit nombre de participants à la recherche est lié aux contraintes de recrutement, car ma première tentative à travers des camps d'été en informatique n'a pas été fructueuse. Les contraintes des exigences déontologiques ont aussi contribué au petit nombre de participants.

Tableau 3.5.1 : Tableau descriptif de sources de données pour les jeunes participants¹⁷

Jeunes Filles (9 à 12 ans)	Parents		MSN Messenger	Courriels	Facebook
	Père	Mère			
Tabitha		•			
Amélie	•				
Odette	•	•			
Garçons (9 à 12 ans)					
Paul		•			•
Derek			•		
Patrick	•	•			
Filles (13 à 16 ans)					
Abby				•	•
Denise		•		•	•
Madeleine				•	•
Garçons (13 à 16 ans)					
Zain	•	•		•	
Bailey		•	•	•	•
Félix	•	•	•	•	•

3.7 ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

Ce projet de recherche a privilégié l'entrevue de type semi-dirigé. Savoie-Zajc (2004) définit ce type d'entrevue comme « une interaction véritable entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 295). En outre, dans l'entrevue semi-dirigée, le chercheur et les participants à la recherche se trouvent dans une situation contrôlée, car le chercheur prépare une grille d'entrevue qui consiste en une série de thèmes pertinents à la recherche (Savoie-Zajc, 2004, p. 133). Ainsi, une telle grille assure une certaine constance d'une entrevue à l'autre, même si l'ordre et la nature des questions, les détails et la dynamique particulière varient (Ibid.). En effet, comme le souligne

¹⁷ Je ne précise pas l'âge exact, ni le niveau scolaire de chaque jeune afin de préserver leur anonymat.

Gérin-Lajoie (2003), ce type d'entrevue permet une certaine flexibilité lors de la cueillette des données (p. 30).

Ce projet a comporté deux entrevues semi-dirigées avec les jeunes et deux entrevues semi-dirigées avec les parents qui ont accepté de participer à la recherche. Seuls les parents de trois jeunes ont refusé de le faire. Parmi les parents qui ont accepté, on compte 5 pères et 8 mères. Avant de commencer chaque entrevue avec un jeune, je lui ai demandé s'il voulait que ses parents soient présents ou non. Tous les jeunes ont demandé à leurs parents d'être présents. Ainsi, même si certains parents ont refusé d'être interviewés, tous les jeunes ont été accompagnés pendant leur entrevue soit de leur père, soit de leur mère. En outre, les jeunes ont tous été présents pendant les entrevues de leurs parents. Il est important de noter que la présence des parents aux entrevues de leur enfant a enrichi les données, car ils ont souvent réagi à leurs réponses/commentaires. De plus, les parents ont parfois été surpris des réponses données par leur enfant, ce qui a suscité un échange entre eux. La notion de flexibilité lors de la cueillette de données soulignée précédemment par Gérin-Lajoie (2003) est ici pleinement démontrée. En m'appuyant sur Savoie-Zajc (2004), « une certaine constance a été assurée d'une entrevue à l'autre, même si l'ordre et la nature des questions, les détails et la dynamique ont varié » (p. 133).

Les entrevues d'une durée approximative d'une heure à une heure et demie chacune ont été menées entre septembre 2009 et janvier 2010. La langue utilisée pour l'entrevue (le français ou l'anglais) et le lieu de la rencontre étaient le choix des participants. Il importe de noter que, pour des raisons géographiques, trois entrevues (un garçon (9 à 12 ans), une fille (13 à 16 ans) et un parent) ont été effectuées au téléphone. Seul un participant du groupe d'âge 9 à 12 ans a choisi de faire les entrevues en anglais. Avec le consentement des participants, les entrevues en personne ont été enregistrées pour les besoins de l'analyse;

pour des limites techniques, les trois entrevues au téléphone n'ont pas été enregistrées. Les questions posées ont été tirées de deux grilles d'entrevues préparées pour ce projet de recherche (voir Annexes 11 à 18). Il importe de mentionner que j'ai utilisé la même grille d'entrevue pour les entrevues en personne que pour celles au téléphone.

La première série d'entrevues semi-dirigées auprès des jeunes et de leurs parents a porté sur les habitudes langagières des jeunes, sur leur usage des médias sociaux et des ressources traditionnelles : les livres, la musique, les spectacles, etc. Les jeunes ont été interrogés sur leur processus de construction identitaire et leur représentation identitaire dans les médias sociaux. La première série d'entrevues avec les parents a porté sur leur rapport à la langue française, à la culture francophone et aux activités et ressources culturelles qu'ils utilisaient pour transmettre la langue et la culture à leur enfant. Les jeunes et leurs parents ont également été invités à s'exprimer sur leur démarche de réflexion, leur facilité ou leur difficulté dans le traitement des questions de l'entrevue.

Quatre semaines ont séparé le premier entretien du second. Cette période de temps était nécessaire pour la réception et l'accès aux archives de leurs discussions sur MSN, à leurs courriels écrits et à leur page Facebook. La deuxième série d'entrevues semi-dirigées a porté sur les écrits reçus par les jeunes, l'histoire familiale, les souvenirs d'enfance, les activités culturelles et traditionnelles de chaque famille et le rôle et la place des jeunes dans la chaîne familiale. Encore une fois, les participants ont été invités à amorcer une réflexion critique et précise au niveau de leurs connaissances, de leurs réponses et de leurs réflexions personnelles.

Au total, 50 entrevues ont été réalisées, 47 ont été transcrites; les trois entrevues au téléphone n'ont pas été transcrites. Les 47 transcriptions ont été remises aux participants pour qu'ils puissent y effectuer des changements et y apporter des précisions (Laplante, 2001).

Aucun changement n'a été apporté. Bien que je n'aie pas pu enregistrer les trois entretiens menés au téléphone, je les ai tout de même effectués. Trois participants (deux jeunes et un parent) n'étaient pas disponibles pour me rencontrer en personne pour leur deuxième entrevue. Pour les trois entrevues au téléphone, j'ai pris des notes lors de la rencontre ou de l'entrevue archivées dans le journal de bord de la recherche.

Il importe de mentionner que je n'ai pas adopté de convention spécifique de transcription, c'est-à-dire que je n'ai pas utilisé de conventions de prononciation ou d'émotions (rire, silence, etc.). L'accent a été placé sur le contenu des réponses et non pas sur les composantes linguistiques et épilinguistiques des propos des participants. Chaque entrevue enregistrée a été transcrite dans un document Word pour analyse.

3.8 JOURNAL DE BORD

Savoie-Zajc (1996c) décrit le journal de bord comme la « mémoire vive » de la recherche. Comme le souligne l'auteure, un journal de bord est un document dans lequel un chercheur inscrit ses observations, ses réflexions et ses démarches au cours d'un projet recherche. Celle-ci ajoute qu'un journal de bord « détient trois fonctions : celle de garder le chercheur réflexif pendant sa recherche, celle de lui fournir un espace pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience, et celle de consigner les informations qu'il juge pertinentes » (p.148). Ainsi, un journal de bord est un document personnel dans lequel un chercheur peut « documenter l'évolution de la recherche » (Ibid.).

Pendant la recherche, des notes ont été prises dans un journal de bord afin de documenter mes réflexions, mes notes *in situ* à la suite des 50 entrevues, mon analyse des pages Facebook des jeunes, mes notes théoriques et mes notes méthodologiques. J'y ai

également consigné des notes quant au contenu des entrevues téléphoniques. Bien qu'un journal de bord ait servi à consigner mes observations, mes réflexions et mes démarches au cours de ce projet de recherche, il importe de mentionner que les notes documentées ont été utilisées comme aide-mémoire et non comme données recueillies dans le cadre de ce projet.

3.9 MATÉRIELS ÉCRITS

Savoie-Zajc (2004) souligne que « les productions écrites [des jeunes] fournissent des données extrêmement riches et précieuses pour la recherche en éducation » (p. 137). L'auteure explique que les matériels écrits « sont des traces de comportement et d'organisation sociale » (p. 137-138). Thomas (2007) ajoute que l'analyse de matériels écrits extraits des médias sociaux permet de documenter les comportements sociaux et linguistiques des jeunes, et les facteurs et référents identitaires qu'ils utilisent pour se définir, s'identifier et se représenter.

Ce projet de recherche a examiné les archives des discussions sur MSN de trois participants, les courriels envoyés par six jeunes et les pages Facebook de six jeunes. La collecte de ces données s'est appuyée sur l'approche de cueillette de données proposée par Holmes (2000), soit « les participants comme collectionneurs de données » (traduction libre de « participants as data collectors »). Comme le souligne Holmes (2000), le but de cette approche méthodologique est d'établir une relation de confiance entre le chercheur et les participants à la recherche. Ce sont les participants (les jeunes) qui sont responsables de la cueillette de données. Avant de les soumettre, ils peuvent réviser ou effacer les informations qu'ils n'acceptent pas de voir transmises. Dans le cadre de ce projet, une relation de confiance a été établie entre les jeunes et moi, puisqu'ils ont choisi le contenu des données à soumettre, c'est-à-dire quelles discussions et quels courriels. Sept jeunes ont communiqué

avec moi par courriel parce qu'ils avaient des questions à propos de la cueillette de données et de la pertinence de celles recueillies.

J'ai demandé aux jeunes : 1) d'imprimer leurs discussions sur MSN 3 à 5 fois par semaine pendant 12 semaines; 2) d'imprimer les courriels qu'ils ont écrits 3 à 5 fois par semaine pendant 12 semaines; et 3) d'imprimer leur page Facebook 3 à 5 fois par semaine pendant 12 semaines, ou de m'intégrer comme amie sur leur réseau. Les archives de discussions sur MSN ont servi à l'analyse de leurs habitudes linguistiques; c'est-à-dire leurs choix de langue ou de variété de langue et le code linguistique qu'ils utilisent pendant leurs interactions sociales. Leurs courriels m'ont permis de mieux comprendre leurs comportements sociaux et linguistiques; c'est-à-dire comment ils négocient leurs interactions sociales selon leur interlocuteur. Les pages Facebook ont regroupé des textes écrits, des éléments graphiques et des photographies. Ces données ont été analysées dans le but de mieux comprendre les choix identitaires des jeunes; c'est-à-dire comment ils se définissent, s'identifient et se représentent en ligne. J'ai utilisé l'ensemble des données pour développer le profil identitaire de chacun d'entre eux et pour mieux comprendre leurs comportements identitaires et linguistiques.

Il importe de mentionner qu'un seul des sept participants ayant une page Facebook a refusé de m'intégrer en tant qu'amie dans son réseau. Pour ceux qui ont accepté de le faire, j'ai proposé d'imprimer leur page 3 à 5 fois par semaine, durant 12 semaines. Pour les trois jeunes qui utilisent MSN et les six jeunes qui utilisent leurs courriels comme moyen de communication, ils m'ont envoyé les données en pièces jointes, dans un courriel. Pour les jeunes qui n'ont pas soumis d'écrits, cela indique une non-utilisation de la technique de communication, c'est-à-dire qu'ils n'utilisent ni MSN ni le courriel.

3.10 ANALYSE DE DONNEES

Ce projet de recherche s'est inscrit dans une approche inductive générale de données qualitatives telle que proposée par Thomas (2006). En suivant Thomas, Blais et Martineau (2006) soutiennent que l'analyse inductive met

« L'accent sur le processus de réduction des données en décrivant un ensemble de procédures visant à “donner un sens” à un corpus de données brutes, mais complexes, dans le but de faire émerger des catégories favorisant la production de nouvelles connaissances en recherche, peu importe le domaine privilégié par le chercheur » (p.2).

Comme mentionnées précédemment, les données recueillies dans le cadre de ce projet « ont fréquemment inspiré de nouvelles lectures et explorations théoriques » (Pilote, 2004, p. 68). Ainsi, les étapes du processus de recherche se sont déroulées selon un processus d'aller-retour entre les données et la théorie existante (Ibid.).

L'analyse des données a été abordée en trois étapes. La première étape a consisté en une familiarisation des données¹⁸ par l'écoute des enregistrements des entretiens, de même que la lecture des notes documentées dans le journal de bord. Rappelons-nous que 47 entretiens ont été transcrits. Lors de cette étape, « des pseudonymes ont été substitués aux noms réels des participants qu'il ne soit pas possible d'identifier les individus » (Pilote, 2004, p. 108). À la suite d'une première lecture des données, c'est-à-dire d'une lecture des transcriptions des entretiens, et une deuxième analyse à l'aide du logiciel de traitement de données NVivo 8, une analyse de discours a été effectuée dans le but de repérer les préoccupations et les thèmes communs et disjoints relatés par les participants, et ce, dans l'intention d'examiner leur signification dans un contexte culturel et sociolinguistique plus large. Effectivement, l'analyse a fourni une description compréhensive de l'espace social des

¹⁸ Voir Pilote (2004).

jeunes et de leurs parents, de l'organisation de ces espaces, du comportement et des habitudes linguistiques, de l'usage des médias sociaux et des ressources traditionnelles, de l'histoire familiale, des souvenirs d'enfance, des activités culturelles et traditionnelles de chaque famille, et de leur rôle ou place dans la chaîne familiale. Le but de cette étape d'analyse était d'arriver à une vision globale et d'atteindre une compréhension et une description approfondie de l'ensemble. En effet, j'ai identifié 10 catégories clefs et 11 sous catégories. Les chapitres 4 et 5 présenteront les résultats de mon analyse de ces dernières.

La deuxième étape d'analyse de données était basée sur les matériels écrits soumis par les jeunes. Encore une fois, une familiarisation des données s'est faite par la lecture de l'ensemble des matériels écrits soumis par les jeunes. Par la suite, j'ai procédé à une analyse de contenu des écrits : dans les archives de discussions sur MSN, j'ai précisé leurs habitudes linguistiques, c'est-à-dire : leur choix de langue et le code linguistique qu'ils utilisent dans leurs interactions sociales; dans leurs courriels, j'ai analysé leurs comportements sociaux et linguistiques, la manière dont ils négociaient leurs interactions sociales selon leur interlocuteur; de leurs pages Facebook, j'en ai tiré les référents identitaires utilisés par les jeunes pour se définir, s'identifier et se représenter en ligne. Comme je l'ai mentionné précédemment, j'ai eu recours à la méthode par triangulation des sources pour l'ensemble des données afin de développer le profil identitaire de chaque jeune et de mieux comprendre ses comportements identitaires et linguistiques.

La troisième étape d'analyse de données a été, une fois encore, une analyse comparative en vue d'étudier les similitudes et les différences dans les propos des jeunes et de leurs parents, et la cooccurrence de facteurs propres aux documents concernés. En utilisant l'approche de cooccurrences des facteurs proposés par Biber (1983, cité dans Holmes, 2000), j'ai vérifié la similitude des facteurs et des référents identitaires utilisée par

les jeunes. Par la suite, j'ai développé une grille de référents identitaires présents dans les données. Pour mieux comprendre la signification de ces données dans un contexte plus large, j'ai consulté et approfondi ma revue de littérature et mon cadre théorique pour organiser mon information de façon méthodique.

3.11 CRITERES DE RIGUEUR DE LA RECHERCHE

L'évaluation de la rigueur de la recherche s'inspire des quatre critères proposés par Savoie-Zajc (2004). Le premier est la *crédibilité*, soit la vérification de l'interprétation du phénomène étudié. Ainsi, pour assurer la crédibilité de ma recherche, j'ai eu recours à la triangulation de source en utilisant trois techniques de cueillette de données afin de jumeler plusieurs perspectives, les entrevues semi-dirigées des jeunes et de leurs parents, les matériels écrits et un journal de bord. Sur ce point, j'ai effectué une étude pilote menée auprès de deux jeunes, une fille de 9 ans, un garçon de 14 ans, et une mère non participante à la recherche. Cette étude a permis de vérifier la clarté des questions des entrevues semi-dirigées et celle des réponses que les questions ont suscitées.

Le deuxième critère proposé par Savoie-Zajc (2004) est la *transférabilité*, un critère partagé entre le chercheur et le lecteur de la recherche. Pour cette auteure, le chercheur « a la responsabilité de fournir des descriptions des contextes à l'intérieur desquels s'est déroulée la recherche, et aussi de fournir des caractéristiques de son échantillon » (p. 143). Pour assurer la transférabilité de la recherche, l'étude de triangulation des sources m'a permis d'effectuer une description beaucoup plus riche des influences des structures et des négociations sur la construction identitaire des jeunes. En incluant les parents des jeunes en tant que participants à la recherche, cela m'a permis d'obtenir une description beaucoup plus

riche de la « réalité et du milieu » (Savoie-Zajc, 2004) des jeunes. De plus, comme suggéré par Savoie-Zajc (2004), j'ai utilisé un journal de bord comme stratégie de transférabilité et j'ai discuté des décisions prises au cours de ce projet avec ma directrice de thèse de doctorat.

Savoie-Zajc (2004) propose un troisième critère : celui de *la fiabilité*. La fiabilité porte sur « la cohérence entre les questions posées au début de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie, la documentation de cette évolution et les résultats de la recherche » (p. 143). Encore une fois, l'utilisation d'un journal de bord comme document de référence et celle de la triangulation comme stratégie de recherche m'ont permis de vérifier la cohérence, l'évolution et la pertinence de mon questionnement au cours de mon travail.

Le dernier critère proposé par Savoie-Zajc (2004) est la *confirmation* de sens. Selon l'auteure, il importe que « les outils de collectes des données soient justifiés par le cadre théorique, que l'analyse des données soit décrite, et, qu'il y ait une cohérence entre les deux » (p. 144). Ainsi, suivant les suggestions de Karsenti et Demers (2004), de Mucchielli (2004), de Laplante (2001) et de Huberman et Miles (1991), toutes les transcriptions des entrevues semi-dirigées ont été remises aux participants pour approbation ou correction, c'est-à-dire pour confirmer que les transcriptions des entrevues reflètent le sens des énoncés des participants à la recherche.

Pour leur part, Cavalli (2006), Mucchielli (2004), Karsenti et Demers (2004) et Gérin-Lajoie (2003) affirment qu'une compréhension approfondie et une réflexion critique de l'étude nous permettent : 1) de mieux nous positionner en fonction des objectifs de notre recherche; 2) de nous aider à mieux profiter de nos observations vers une compréhension des caractéristiques et des phénomènes de notre recherche; et 3) de préciser les grands enjeux qui caractérisent notre projet de recherche. En utilisant une approche comparative, j'ai clarifié les propos des jeunes repérés dans les entrevues semi-dirigées, en y incluant leurs parents en

tant que participants à la recherche et les matériels écrits soumis par les jeunes. Ces trois sources de données (les jeunes et leurs parents, les matériels écrits, et le journal de bord) m'ont permis de vérifier et de confirmer les grands enjeux qui caractérisent le parcours identitaire des jeunes, leur négociation en milieu francophone minoritaire et leurs interactions sur les médias sociaux.

Par ailleurs, Huberman et Miles (1991) suggèrent de développer une « matrice » ou une grille d'analyse pour organiser l'information de façon méthodique et ainsi assurer à l'étude une rigueur suffisante. Ce troisième critère de rigueur d'analyse fut abordé en deux étapes. Comme mentionné plus haut, en utilisant l'approche de cooccurrence des facteurs proposés par Biber (1983, cité dans Holmes, 2000), j'ai vérifié la similitude des facteurs et des référents identitaires utilisée par les jeunes. Par la suite, j'ai développé une grille de référents identitaires présents dans les données. Pour mieux comprendre la signification de ces données dans un contexte plus large, j'ai consulté et approfondi ma revue de littérature et mon cadre théorique pour organiser mon information de façon méthodique.

De nombreux chercheurs en psychosociologie, ethnologie, sociologie, science de gestion et sciences politiques ont proposé des grilles scientifiques ou des listes de référents identitaires pour aider à mieux comprendre comment définir l'identité d'un acteur social, l'identité d'un groupe social et celle d'une communauté culturelle. Ainsi, un chercheur peut construire une grille de référents identitaires pertinents selon la dimension identitaire et selon le contexte scientifique et théorique de sa recherche. Les critères pertinents choisis par un chercheur lui permettent de parler d'une définition de l'identité selon le contexte de sa recherche. J'ai choisi de privilégier la grille de référents identitaires proposée par Mucchielli, car c'était la grille la plus complète, la plus descriptive et la plus adaptée à ce projet de recherche. De plus, cette grille propose cinq catégories de référents identitaires : les référents

écologiques, les référents matériels et physiques, les référents historiques, les référents culturels, et les référents psychosociaux. En comparant la grille de Mucchielli (1986) (voir Annexe 2) et les facteurs et référents identitaires tirés de mes données, j'ai pu obtenir une meilleure compréhension de la signification de ces données dans un contexte culturel, sociolinguistique et théorique particulier.

Le chapitre 4 présentera les résultats de l'analyse des entrevues. J'ai effectué ces recherches sans préconception et en me basant uniquement et strictement sur les résultats obtenus par les entrevues et en analysant ces dernières méthodiquement. Le résultat de l'analyse de ces entrevues révèle les préoccupations, les thèmes communs et disjoints relatés par les participants.

CHAPITRE 4 : LES ENTREVUES

4.0 INTRODUCTION

Ce chapitre présentera les résultats de l'analyse des deux séries d'entrevues semi-dirigées, dans le but de découvrir les préoccupations, les thèmes communs et disjoints relatés par les participants. Les résultats auront pour but de montrer comment les 12 jeunes construisent et représentent leur identité. À la fin de cette présentation, je pourrai fournir une réponse partielle à mes questions de recherche.

4.1 ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES AVEC LES JEUNES ET LEURS PARENTS

Comme précisé au chapitre trois, 12 jeunes et 13 parents ont participé à des entrevues semi-dirigées dans le cadre de ce projet. Parmi ceux-ci, 11 parents ont pris part aux deux entrevues avec leur enfant, et neuf enfants ont assisté aux entrevues avec leurs parents. Trois enfants et deux parents ont participé seuls aux entretiens. Au total, la base de données de cette étude compte 50 entretiens. De plus, j'ai eu accès aux archives des discussions sur MSN de trois jeunes, aux courriels de six jeunes et aux pages Facebook de six jeunes.

La première série d'entrevues avec les jeunes participants et leurs parents m'a permis de créer des profils comportant les paramètres suivants : leur âge, l'héritage culturel de leurs parents, leurs comportements, leurs habitudes langagières, et l'usage qu'ils font des médias sociaux et des ressources traditionnelles. Je ne précise pas l'âge exact ni le niveau scolaire de chaque jeune afin de préserver leur anonymat. Par ailleurs, leur division en groupes d'âges de 9 à 12 ans et de 13 à 16 ans a facilité l'analyse comparative des propos entre les jeunes préadolescents et les adolescents. La présence de trois filles et de trois garçons dans chacun

des groupes a permis également une analyse comparative selon le sexe. La deuxième série d'entrevues semi-dirigées a porté sur les données écrites reçues des jeunes, sur l'histoire familiale, sur les activités culturelles et traditionnelles de chaque famille et sur le rôle ou la place des jeunes dans la chaîne familiale.

La prochaine section présentera les profils linguistiques et culturels des participants.

4.2 PROFILS LINGUISTIQUES ET CULTURELS DES PARTICIPANTS

Au chapitre 2, revue de littérature et cadre conceptuel, nous avons étudié le fait que la construction identitaire était un fait social. De leur côté, Landry, Deveau et Allard (2006) constatent l'importance de « la dynamique langagière choisie par la famille » dans ce processus (p. 58.) Ainsi, « c'est la structure familiale dans laquelle se manifeste la dynamique langagière et culturelle des jeunes » (Landry, Deveau et Allard, 2006, p. 58.)

En m'appuyant sur les propos de Landry, Deveau et Allard (2006), j'ai créé les profils linguistiques et culturels des jeunes (Tableau 4.2.1 ci-dessous) et celui des parents (Tableau 4.2.2 ci-dessous). L'élaboration de ces profils m'a permis de développer une compréhension générale des comportements linguistiques des jeunes et de proposer un lien entre ceux-ci et leur milieu familial. L'analyse de ces comportements linguistiques inclut à la fois la structure socioprofessionnelle des parents, la structure familiale, la structure scolaire et la structure des groupes d'amis. Il est important de souligner que les termes utilisés pour décrire le sentiment d'appartenance des participants sont ceux des participants eux-mêmes. Je n'ai imposé ni termes ni catégories comme : « francophone », « anglophone », « bilingue », etc. Les jeunes et leurs parents se sont auto définis.

Tableau 4.2.1 : Tableau descriptif des profils linguistiques et culturels des jeunes

Filles (9 à 12 ans)	Première langue.s apprise des jeunes	Sentiment.s d'appartenance.s des jeunes	Langue.s parlée.s / sentiment.s d'appartenance.s du père	Langue.s parlée.s / sentiment.s d'appartenance.s de la mère
Tabitha	Anglais	Francophone/Anglophone	Français/Anglais (Africains francophone)	Français/Anglais (Africains francophone)
Amélie	Anglais	Bilingue	Français/Anglais (Francophone)	Philippine/Anglais/ Français (Anglophone / Philippine)
Odette	Français	Francophone /Anglophone/Italien	Italien/Anglais/Français (Italien)	Français/Anglais (Canadienne française)
Garçons (9 à 12 ans)				
Paul	Français	Francophone	Français/Anglais (Francophone)	Français (Franco-ontarienne)
Derek	Français / Anglais	Bilingue	Anglais/Français (Anglophone)	Français/Anglais (Française)
Patrick	Français	English — Italien	Italien/Anglais/Français (Italien)	Français/Anglais (Canadienne française)
Filles (13 à 16 ans)				
Abby	Français / Anglais	Francophone	Anglais/Français (Anglophone)	Français/Anglais (Francophone)
Denise	Français	Francophone/Anglophone	Français (Français)	Français (Francophone)
Madeleine	Français / Anglais	Francophone	Anglais/Français (Anglophone)	Français/Anglais (Francophone)
Garçons (13 à 16 ans)				
Zain	Français	Québécois	Français/Anglais (Québécois)	Anglais/Allemand/ Français (Canadienne)
Bailey	Anglais	Franco-ontarien/Anglophone	Anglais/Français (Américain-canadien)	Anglais/Français (Franco-anglo-canadienne)
Félix	Français	Francophone/Français	Français (Canadien Français et Franco-ontarien)	Français / Anglais (Canadienne française et Franco-ontarienne)

En ordre d'âge et de sexe, le tableau 4.2.1 rend compte de la première langue apprise et du sentiment d'appartenance des jeunes. Il inclut également la/les langue.s parlé.e.s et le sentiment d'appartenance des parents. Les deux catégories du tableau 4.2.2 liées aux parents nous offrent un bref aperçu comparatif des comportements linguistiques et du sentiment d'appartenance des jeunes ainsi que ceux de leurs parents. Une analyse plus profonde de ces données sera abordée plus loin dans le chapitre.

Dans un premier temps, le tableau 4.2.1 nous montre que le français est la première langue apprise pour une fille de 9 à 12 ans et une fille de 13 à 16 ans, et deux garçons de 9 à 12 ans et deux garçons de 13 à 16 ans. L'anglais est la première langue apprise pour deux filles de 9 à 12 ans et un garçon de 13 à 16 ans. Deux filles de 13 à 16 ans et un garçon de 9 à 12 ans déclarent avoir deux premières langues, le français et l'anglais. Ces deux filles et ce garçon ont chacun un parent qui leur parle français et un parent qui leur parle anglais. Pour ce qui est du sentiment d'appartenance, nous voyons que deux filles de 13 à 16 ans, un garçon de 9 à 12 ans, ainsi que deux garçons de 13 à 16 ans se définissent comme ayant un sentiment d'appartenance francophone. Bien que les jeunes utilisent plusieurs termes pour définir ce sentiment (c'est-à-dire : francophone, québécois, etc.), j'utilise le terme « francophone » comme titre inclusif dans le tableau. Ainsi, ce tableau montre que trois filles de 9 à 12 ans, une fille de 13 à 16 ans, un garçon de 9 à 12 ans, et un garçon de 13 à 16 ans s'approprient un sentiment d'appartenance partagé, par exemple, francophone/anglophone, bilingue, etc.; un garçon de 9 à 12 ans ne s'approprie aucun sentiment d'appartenance concernant son héritage francophone, il s'identifie en tant que « English-Italian ».

Le tableau 4.2.2 ci-dessous fait état des profils linguistiques et culturels des parents, c'est-à-dire de leur première langue apprise, leurs langue.s parlée.s, leur sentiment d'appartenance, la/les langue.s d'usage au travail et leur milieu de travail. Afin de compléter les informations nécessaires à l'analyse, j'ai envoyé un courriel aux parents qui n'ont pas participé au projet de recherche, leur demandant de préciser cette information.

Tableau 4.2.2 : Tableau descriptif des profils linguistiques et culturels des parents

Jeunes	Première langue apprise		Sentiment d'appartenance		Langues d'usage au travail		Emplois	
	Père	Mère	Père	Mère	Père	Mère	Père	Mère
Filles (9 à 12 ans)								
Tabitha	Batake	Bamileké	Africain francophone	Africain francophone	Français/Anglais	Français/Anglais	Directeur	Gouvernement
Amélie	Français	Philippine	Francophone	Anglophone/Philippin	Français/Anglais	Anglais/Français	Ingénieur	Comptable
Odette	Italien	Français	Italien	Canadien français	Anglais/peu de Français	Français/peu d'Anglais	Presse	Université
Garçons (9 à 12 ans)								
Paul	Français	Français	Francophone	Franco-Ontarien	Français/peu d'Anglais	Français	Charpentier/menuisier/fermier	Enseignante/Artiste/auteur-compositeur-interprète
Derek	Anglais	Français	Anglophone	Francophone	Anglais/peu de Français	Français/peu d'Anglais	Ville d'Ottawa	Enseignante
Patrick	Italien	Français	Italien	Canadien français	Anglais/peu de Français	Français/peu d'Anglais	Presse	Université
Filles (13 à 16 ans)								
Abby	Anglais	Français	Anglophone	Francophone	Anglais/peu de Français	Français/peu d'Anglais	Ville d'Ottawa	Enseignante
Denise	Français	Français	Français	Francophone	n/a	Français/Anglais	n/a	Service à la clientèle
Madeleine	Anglais	Français	Anglophone	Francophone	Anglais/peu de Français	Français/peu d'Anglais	Ville d'Ottawa	Enseignante
Garçons (13 à 16 ans)								
Zain	Français	Anglais/Allemande	Québécois	Canadien français	Français/peu d'Anglais	Français/peu d'Anglais	Gouvernement	Enseignante
Bailey	Anglais	Anglais	Américain/Canadien	Franco-anglo-Canadien	Anglais/peu de Français	Français/Anglais	Directeur	Garderie
Félix	Français	Français	Canadien français et Franco-Ontarien	Canadien français et Franco-Ontarien	Français	Français	Milieu artistique francophone	Milieu artistique francophone

Le tableau nous montre que le français est la première langue apprise pour 13 parents, cinq pères et huit mères¹⁹. L'anglais est la première langue apprise pour quatre pères et une mère²⁰. Trois pères et deux mères, déclarent avoir une langue autre que le français ou l'anglais en tant que première langue apprise²¹. Un parent dit avoir deux premières langues

¹⁹ Trois pères et cinq mères ont participé à la recherche.

²⁰ Un parent est participant.e à la recherche.

²¹ Deux pères et une mère ont participé à la recherche.

appries : l'anglais et l'allemand²². Au niveau du sentiment d'appartenance, nous voyons que 14 parents, neuf pères et cinq mères, se définissent comme ayant un sentiment d'appartenance francophone²³. Comme mentionné précédemment, les participants utilisent plusieurs termes pour définir ce sentiment (« africain » « francophone », « canadien-français », « franco-ontarien »). J'utilise le terme « francophone » inclusivement.

Le tableau 4.2.2 fait également état de la langue d'usage et de l'emploi des parents. En discutant de cette question, les parents expliquent que le français et l'anglais sont présents dans leur milieu de travail. Ils précisent leur langue d'usage dominante au travail; par exemple : le français et un peu d'anglais, ou bien, l'anglais et un peu de français. Ainsi, le tableau montre que le français est la langue d'usage exclusive pour un père et deux mères²⁴. Le français est la langue d'usage dominante pour quatre pères et trois mères²⁵. Deux pères et quatre mères²⁶ déclarent utiliser les deux langues de manière équivalente. L'anglais est la langue d'usage dominante pour six pères et une mère²⁷.

L'analyse des données établit que cinq mères travaillent dans un milieu scolaire, elles sont enseignantes dans des écoles de langue française dans la région d'Ottawa. Un père et deux mères travaillent dans un milieu artistique francophone en Ontario. Quatre pères et cinq mères déclarent travailler dans un milieu bilingue. Bien qu'ils doivent parler les deux langues, le français est souvent leur langue d'usage dominante. Pour le reste, cinq pères déclarent que l'anglais est leur langue d'usage dominante au travail.

²² Ce parent est participant.e à la recherche.

²³ Quatre pères et six mères ont participé à la recherche.

²⁴ Tous des participants à la recherche.

²⁵ Un père et trois mères ont participé à la recherche.

²⁶ Un père et trois mères ont participé à la recherche.

²⁷ Deux pères ont participé à la recherche.

Les profils linguistiques et culturels des jeunes et de leurs parents relèvent de trois catégories identitaires qui distinguent les jeunes selon leurs profils linguistiques et culturels ainsi que selon leur sentiment d'appartenance. Les trois catégories identitaires incluses, Catégorie 1 — Profil francophone majoritaire (voir tableau 4.2.3 ci-dessous); Catégorie 2 — Profil Sentiment d'appartenance partagé/bilingue (voir tableau 4.2.4 ci-dessous); et Catégorie 3 — Profil non francophone (voir tableau 4.2.5 ci-dessous). Ces trois catégories identitaires se sont construites à partir des récits de chaque participant à la recherche.

La première catégorie, Catégorie 1 — Profil francophone majoritaire inclut cinq jeunes, deux filles de 13 à 16 ans, un garçon de 9 à 12 ans et deux garçons de 13 à 16 ans, qui se définissent comme francophones majoritaires; la structure socioprofessionnelle des parents, la structure familiale²⁸, la structure scolaire et la structure des groupes d'amis sont vécues majoritairement en français, bien qu'ils vivent en milieu minoritaire. Il est important de souligner que ce groupe de jeunes est particulier. La majorité des jeunes des écoles de langue française en milieu minoritaire se disent francophones bilingues et parlent fréquemment anglais, surtout avec les amis²⁹. Comme mentionnés dans le chapitre de méthodologie, les cinq jeunes de la Catégorie 1 — Profil francophone majoritaire ne sont pas représentatifs en raison du mode de recrutement, à savoir une approche dite de « boule de neige » parmi mon réseau de collègues et d'amis travaillant en milieu francophone minoritaire dans la région d'Ottawa.

²⁸ Cinq jeunes vivent en situation de famille monoparentale. Dans chaque cas, le jeune habite avec sa mère. Pour ces cinq jeunes, leur structure familiale-scolaire identifiée dans le cadre de ce projet est celle vécue avec leur mère.

²⁹ Voir « *Recherche-action : Construction identitaire et communication orale* » préparé par Phyllis Dalley (2009), Unité de recherche — Une école pour tous, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa.

La deuxième catégorie, Catégorie 2 — Profil sentiment d'appartenance partagé/bilingue inclut trois filles de 9 à 12 ans, une fille de 13 à 16 ans, un garçon de 9 à 12 ans et un garçon de 13 à 16 ans qui se définissent comme ayant un sentiment d'appartenance partagé : la structure socioprofessionnelle des parents, la structure scolaire et la structure des groupes d'amis sont vécues dans un milieu bilingue. Ils utilisent le français et l'anglais dans leur vie quotidienne.

La troisième catégorie, Catégorie 3 — Profil non francophone, inclut un garçon de 9 à 12 ans qui ne s'approprie aucun sentiment d'appartenance vis-à-vis de son héritage francophone alors que la structure socioprofessionnelle de ses parents, sa structure scolaire et sa structure de groupes d'amis sont vécues dans un milieu bilingue. Il importe de noter que ce garçon a eu des difficultés avec la compréhension du langage, il a fait de l'orthophonie. Selon les consignes de sa thérapeute, sa mère lui parlait en français, et son père en anglais. J'y reviendrai plus loin dans le chapitre.

Il semble donc que l'identité des jeunes soit liée au contexte linguistique dans lequel travaillent leurs parents : les enfants de parents qui utilisent le français et l'anglais ou uniquement l'anglais au travail ont une identité mixte, mais ceux ayant des parents qui utilisent surtout le français ont une identité uniquement francophone. Puisque la majorité des parents membres d'une communauté francophone ou acadienne du Canada travaillent en milieu bilingue ou unilingue anglophone, l'école francophone, chef-lieu de reproduction et de production de la francophonie en milieu minoritaire, est le seul lieu de contact avec la langue et la culture française.

Les tableaux 4.2.3, 4.2.4 et 4.2.5 ci-dessous font état des trois catégories identitaires. Chaque tableau rend compte du sentiment d'appartenance des jeunes, de leurs langue.s parlée.s à la maison, de leurs langue.s parlée.s avec leurs amis, du sentiment d'appartenance

de leurs parents, de leurs langues d'usage au travail et de leur milieu de travail. Bien que les tableaux reprennent des informations déjà soulignées plus haut, ces derniers nous offrent un aperçu global de la structure familiale, de la structure des groupes d'amis de chaque jeune et de la structure socioprofessionnelle des parents, ce qui permet une analyse plus aisée des profils de chaque jeune en fonction de sa catégorie identitaire.

Tableau 4.2.3 : Catégorie 1 — Profil francophone majoritaire

Jeunes	Sentiment.s d'appartenance	Langue.s parlée.s à la maison	Langue.s parlée.s avec les amis	Sentiment d'appartenance		Langue.s d'usage au travail		Emplois	
				Père	Mère	Père	Mère	Père	Mère
Abby (13 à 16 ans)	Francophone	Français	Français	Anglophone	Francophone	Anglais/peu de Français	Français/peu d'Anglais	Ville d'Ottawa	Enseignante
Madeleine (13 à 16 ans)	Francophone	Français	Français	Anglophone	Francophone	Anglais/peu de Français	Français/peu d'Anglais	Ville d'Ottawa	Enseignante
Paul (9 à 12 ans)	Francophone	Français	Français	Francophone	FrancOntarien	Français/Anglais	Français	Charpentier/menuisier/fermier	Enseignante/Artiste/auteur-compositeur-interprète
Zain (13 à 16 ans)	Francophone	Français	Français	Québécois	Canadien français	Français/peu d'Anglais	Français/peu d'Anglais	Gouvernement	Enseignante
Félix (13 à 16 ans)	Francophone/Français	Français	Français	Français/Canadien français/Franco-Ontarien	Québécois/Canadien français/Franco-Ontarien	Français	Français	Milieu artistique francophone	Milieu artistique francophone

Filles : « Francophone majoritaire »

Abby (13 à 16 ans) : Elle s'identifie en tant que francophone majoritaire. Elle parle français et anglais. Son père est anglophone. Il travaille dans un milieu bilingue, sa langue d'usage dominante au travail est l'anglais. Sa mère est francophone, elle est enseignante dans une école de langue française. Ses parents sont séparés. Elle vit avec sa mère. Sa langue parlée à la maison et avec ses amis est le français. Elle parle anglais avec son père.

Madeleine (13 à 16 ans) : Elle s'identifie en tant que francophone majoritaire. Elle parle français et anglais. Son père est anglophone. Il travaille dans un milieu bilingue, mais

sa langue d'usage dominante au travail est l'anglais. Sa mère est francophone, elle est enseignante dans une école de langue française. Ses parents sont séparés. Elle vit avec sa mère. Sa langue parlée à la maison et avec ses amis est le français. Elle parle anglais avec son père.

Garçons : « Francophone majoritaire »

Paul (9 à 12 ans) : Il s'identifie en tant que francophone. Sa langue parlée à la maison et avec ses amis est le français. Il ne parle pas anglais; il connaît seulement des mots de bases. Il se sent obligé de l'apprendre. Son père travaille dans un milieu bilingue, mais sa langue dominante est le français. Sa mère est enseignante et artiste francophone dans une école de langue française dans la région d'Ottawa.

Zain (13 à 16 ans) : Il s'identifie en tant que Québécois. Sa langue parlée à la maison et avec ses amis est le français. Il ne se considère pas comme compétent en anglais. Son père est Québécois. Il travaille dans un milieu bilingue; sa langue d'usage dominante au travail est le français. Sa mère s'identifie comme Canadienne française, elle est enseignante dans une école de langue française dans la région d'Ottawa.

Félix (13 à 16 ans) : Il s'identifie en tant que francophone/Français. Sa langue parlée à la maison et avec ses amis est le français. Il ne se considère pas comme bilingue. Il ne se sent pas « assez à l'aise » en anglais. Ses parents occupent des positions élevées dans le monde artistique francophone en Ontario. Son père est Français, sa mère Québécoise. Ils s'approprient aussi un sentiment d'appartenance canadien-français et franco-ontarien.

L'analyse du tableau 4.2.3 démontre que, pour ce groupe de cinq jeunes de la Catégorie 1 — Profil francophone majoritaire : la structure familiale, la structure scolaire et la structure des groupes d'amis sont vécues majoritairement en français. Leur langue parlée à la maison et avec leurs amis est le français. Ils fréquentent une école de langue française.

Pour Abby (13 à 16 ans) et Madeleine (13 à 16 ans), elles parlent en anglais avec leur père, mais elles vivent avec leur mère. Leur langue parlée à la maison est le français.

Également, L'analyse des données soulève que la structure socioprofessionnelle des parents est vécue majoritairement en français. Trois pères et cinq mères s'identifient en tant que francophones majoritaires. Le français est la langue dominante au travail pour ces trois pères. Quatre mères sont enseignantes dans une école de langue française dans la région d'Ottawa. Un père et deux mères travaillent dans le milieu artistique francophone. Le français est soit la seule langue, soit la langue dominante du milieu de travail de tous ces parents. Ainsi, la dynamique langagière et culturelle est manifestée par la structure familiale des jeunes qui s'identifient uniquement comme francophones. Cette structure familiale francophone majoritaire est renforcée par la structure scolaire et la structure des groupes d'amis de ces jeunes, ainsi que par la structure socioprofessionnelle des parents. En effet, les structures sociales et les rapports sociaux de ces cinq jeunes et de leurs parents se produisent et se reproduisent majoritairement en français.

Je ne peux passer sous silence le fait que les trois garçons de la Catégorie 1 — Profil francophone majoritaire ne se considèrent pas comme compétents en anglais. Ils ne s'identifient pas comme bilingues, bien que ces jeunes vivent dans la région d'Ottawa, un milieu majoritairement anglophone. Je rappelle qu'une analyse des comportements et des habitudes linguistiques des jeunes sera abordée plus loin dans ce chapitre.

Le tableau 4.2.4 ci-dessous présente la Catégorie 2 — Profil sentiment d'appartenance partagé/bilingue.

Tableau 4.2.4 : Catégorie 2 — Profil sentiment d'appartenance partagé/bilingue

Jeunes	Sentiment.s d'appartenance	Langue.s parlés à la maison	Langue.s parlés avec les amis	Sentiment d'appartenance		Langue.s d'usage au travail		Emplois	
				Père	Mère	Père	Mère	Père	Mère
Tabitha (9 à 12 ans)	Francophone/Anglophone	Français	Français/Anglais	Africain francophone	Africain franco-phone	Français/Anglais	Français/Anglais	Directeur	Gouvernement
Amélie (9 à 12 ans)	Bilingue	Français/Anglais	Français	Francophone	Anglophone/Philippin	Français/Anglais	Anglais/Français	Ingénieur	Comptable
Odette (9 à 12 ans)	Francophone/Anglophone/Italien	Français/Anglais	Français	Italien	Canadien français	Anglais/peu de Français	Français/peu d'Anglais	Journaliste	Université
Derek (9 à 12 ans)	Bilingue	Français	Français	Anglophone	Franco-phone	Anglais/peu de Français	Français/peu d'Anglais	Ville d'Ottawa	Enseignante
Denise (13 à 16 ans)	Francophone/Anglophone	Français	Anglais	Français	Franco-phone	n/a	Français/Anglais	n/a	Service à la clientèle
Bailey (13 à 16 ans)	Franco-ontarien	Anglais	Français	Américain/Canadien	Franco-anglo-canadienne	Anglais/peu de Français	Français/Anglais	Directeur	Garderie

Filles : « Sentiment d'appartenance partagé/bilingue »

Tabitha (9 à 12 ans) : Elle s'identifie comme ayant un sentiment d'appartenance partagé, elle est à la fois francophone et anglophone. Elle parle français et anglais. Elle fréquente une garderie bilingue. Ses parents s'identifient en tant qu'Africains francophones. Ils travaillent dans des milieux gouvernementaux. Les milieux sont bilingues, mais leur langue d'usage dominante au travail est le français. Ses parents sont séparés. Elle vit avec sa mère. Sa langue parlée à la maison est le français. Sa langue dominante avec ses amis est le français, mais elle peut aussi leur parler en anglais.

Amélie (9 à 12 ans) : Elle s'identifie en tant que bilingue. Elle parle le français et l'anglais à la maison et le français avec ses amis d'école. Son père s'identifie en tant que francophone, sa mère anglophone/philippine. Son père est ingénieur. Il travaille dans un milieu bilingue, mais sa langue d'usage dominante au travail est le français. Sa mère est comptable. Elle travaille dans un milieu bilingue, mais sa langue d'usage dominante au travail est l'anglais. La mère d'Amélie s'identifie en tant que francophile.

Odette (9 à 12 ans) : Elle s'identifie comme francophone/anglophone/italienne. Elle parle français et anglais avec ses parents et seulement français avec ses amis d'école. Son père est italien : il parle italien, anglais et français. Il est journaliste. Sa langue d'usage dominante au travail est l'anglais. Sa mère s'identifie comme canadienne-française. Elle travaille dans une université bilingue. Sa langue dominante au travail est le français. Odette parle anglais avec son frère, Patrick (participant à la recherche).

Denise (13 à 16 ans) : Elle s'identifie comme ayant un sentiment d'appartenance partagé, elle est à la fois francophone et anglophone. Elle parle le français et l'anglais. Son père est français de France, sa mère francophone québécoise. Sa mère travaille dans un milieu bilingue au service à la clientèle. Elle utilise autant le français que l'anglais. Les parents de Denise sont séparés. Elle vit avec sa mère. Sa langue parlée à la maison est le français, mais elle parle anglais avec ses amis d'école.

Garçons : « Sentiment d'appartenance partagé/bilingue »

Derek (9 à 12 ans) : Il s'identifie en tant que bilingue. Il parle français et anglais. Son père est anglophone, il travaille dans un milieu bilingue, sa langue d'usage dominante au travail est l'anglais. Sa mère est francophone, elle est enseignante dans une école de langue française. Ses parents sont séparés. Il vit avec sa mère. Sa langue parlée à la maison et avec ses amis est le français. Il parle anglais avec son père.

Bailey (13 à 16 ans) : Il s'identifie en tant que franco-ontarien. Son père est américain-canadien et francophile. Il travaille dans un milieu bilingue, sa langue d'usage dominante au travail est l'anglais. Sa mère est franco-anglo-canadienne. Elle est propriétaire d'une garderie bilingue à domicile. Bailey parle anglais à la maison, mais il parle français avec ses amis d'école.

L'analyse du tableau 4.2.4 démontre que, pour ce groupe de six jeunes de la Catégorie 2 — Profil sentiment d'appartenance partagé/bilingue, la structure familiale et la structure d'école sont vécues en français et en anglais, dans un milieu bilingue. Bien que ces six jeunes fréquentent une école de langue française dans la région d'Ottawa, leur structure familiale et scolaire sont des structures bilingues. Ainsi, la construction identitaire et le sentiment d'appartenance des ces six jeunes se manifeste dans un milieu du même type. Ils s'identifient comme ayant un sentiment d'appartenance partagé/bilingue.

Le tableau 4.2.5, ci-dessous, présente la Catégorie 3 — Profil non francophone.

Tableau 4.2.5 : Catégorie 3 — Profil non francophone

Jeunes	Sentiment.s d'appartenance	Langue.s parlée.s à la maison	Langue.s parlée.s avec les amis	Sentiment d'appartenance		Langue.s d'usage au travail		Emplois	
				Père	Mère	Père	Mère	Père	Mère
Patrick (9 à 12 ans)	English/Italian	Français/ Anglais	Anglais	Italien	Canadien français	Anglais/ peu de Français	Français/ peu d'Anglais	Presse	Université

Garçon : Profil non francophone

Patrick (9 à 12 ans) : Il s'identifie en tant que « English-Italian ». Son père est italien, sa mère canadienne-française. Son père parle italien, anglais et français. Il est journaliste. Sa langue d'usage dominante au travail est l'anglais. Sa mère travaille dans une université bilingue. Sa langue d'usage dominante est le français. Patrick parle anglais et français, mais ne s'approprie pas l'héritage francophone de sa mère. Il ne parle pas italien. Il est maintenant inscrit dans une école d'immersion extensive, dans laquelle l'enseignement est dispensé à 50 % en français et à 50 % en anglais. Sa langue parlée à la maison et avec ses amis d'école est l'anglais. Il parle anglais avec sa sœur Odette (qui participe à la recherche).

Bien que Patrick (9 à 12 ans) ne remplisse pas les critères de sélection qui correspondent à ceux d'un jeune qui fréquente une école de langue française, j'ai décidé de ne pas l'exclure en tant que participant à la recherche. Patrick est un exemple clé d'un jeune qui a fait face à des influences pouvant entraîner un changement ou provoquer une rupture dans sa représentation identitaire « francophone » (Figes, 2002; Goffman, 1973; Ravaisson, 1838; [1997]). Je souligne que les parents de Patrick ont fait le choix de parler et d'éduquer leurs enfants en français. Rappelons-nous que la sœur de Patrick, Odette, s'identifie comme francophone/anglophone/italienne. Elle parle français et anglais avec ses parents et français avec ses amis d'école. Cependant, Patrick a eu des difficultés avec la compréhension du langage, il a fait de l'orthophonie. Selon les consignes de sa thérapeute, la mère de Patrick lui parlait français, son père anglais. Or, Patrick a fait le choix de parler seulement anglais, et de privilégier son identité et son sentiment d'appartenance partagé anglophone et italien. Patrick semble résister au français. Il peut le parler, mais il ne s'approprie pas son héritage francophone. Il ne parle pas italien, mais il s'identifie tout de même comme « English-Italian ».

Le cas de Patrick nous rapproche de Goffman (1973) qui constate qu'un acteur social se trouve face à un autre type de situation ou d'interaction qui l'oblige à effectuer de nouveaux choix et à adopter de nouveaux comportements expressifs dans la représentation identitaire. Comme cité au chapitre de revue de littérature et de cadre conceptuel, un acteur oublie, laisse échapper, ou modifie la continuité temporelle de son identité selon la situation ou l'interaction. Gérin-Lajoie (2003) ajoute que « les individus font des choix en ce qui a trait à l'identité à privilégier et que ces choix vont dépendre des circonstances » (p. 27). Pour Patrick, ses difficultés avec la compréhension du langage semblent avoir suscité de nouveaux comportements, et il a fait le choix de privilégier son sentiment d'appartenance

partagé/bilingue anglophone et italien. Mais, pourquoi valoriser son héritage italien et non son héritage francophone? Qui plus est, pour Patrick, la capacité à parler une langue ne semble pas être un facteur d'influence sur sa construction identitaire ou son sentiment d'appartenance. Des facteurs autres que la langue peuvent donc influencer le parcours identitaire des jeunes.

Cependant, pour mieux comprendre l'influence de tels facteurs sur leur construction identitaire et leur sentiment d'appartenance, il me semble pertinent d'examiner la façon dont la langue peut influencer les structures sociales et les rapports sociaux. Ainsi, la section suivante abordera-t-elle le rapport à la langue et son influence sur les structures et les rapports sociaux des jeunes vivant en milieu francophone minoritaire. Les facteurs autres seront abordés plus loin.

4.3 STRUCTURES SOCIALES ET RAPPORTS SOCIAUX DES JEUNES

Une première analyse a mis au jour trois catégories identitaires liées au contexte social des jeunes participants et qui sont : la structure socioprofessionnelle des parents, la structure familiale, la structure scolaire et celle des groupes d'amis vécues dans un milieu bilingue. Or, selon Gérin-Lajoie (2003), les structures sociales et les rapports sociaux des jeunes prennent place non seulement en milieu familial, mais également scolaire et avec le groupe d'amis. Compte tenu de l'analyse présentée ci-dessous, il importe d'ajouter la structure socioprofessionnelle des parents comme facteur influençant indirectement la construction identitaire des enfants. Suivant Bourdieu (1982), on peut dire que l'habitus des parents exerce une influence sur la construction identitaire des jeunes. En revanche, contrairement à ce que laissent croire les écrits de cet auteur, l'habitus n'est pas figé : il se reconfigure,

comme l'identité, tout au long du parcours de la vie. Ainsi, la structure socioprofessionnelle des parents rencontrés dans le cadre de cette recherche a-t-elle un impact sur les habitus linguistiques, et donc, sur l'identité des jeunes. De plus, ce projet de recherche s'intéresse à l'influence de la structure des médias sociaux sur la construction identitaire. Ces médias sont inclus avec les activités de loisirs : le sport et la culture dans ce que je nomme les pratiques sociales.

La langue étant constitutive de toute action sociale, il importe de souligner la nécessité de tenir compte des pratiques linguistiques des jeunes dans l'ensemble de ces domaines. En effet, l'identité se réalise par l'interaction et l'interaction se produit par la langue. Les pratiques linguistiques jouent un rôle de premier plan dans la construction identitaire et le sentiment d'appartenance d'un acteur social (Thomas, 2007). À propos du milieu francophone minoritaire de l'Ontario, Gérin-Lajoie (2003) précise que le rapport des jeunes à la langue française influence leur sentiment d'appartenance au groupe social francophone. Ce postulat est confirmé par les propos des jeunes participants à cette étude : ceux d'entre eux qui se disent francophones ont un rapport plus positif à la langue française qu'à la langue anglaise alors que les jeunes se réclamant d'une identité mixte ont un rapport qui équivaut à ces deux langues. Pour sa part, Patrick a un rapport plus négatif à la langue française.

Malgré l'importance de la langue, mon analyse incite à dépasser la seule considération du rapport à celle-ci dans notre compréhension de l'identité des jeunes francophones en milieu minoritaire. Il importe de souligner ici qu'un portrait de la langue dominante dans les pratiques sociales des jeunes sera présenté et intégré à cette analyse plus loin dans le chapitre. Ainsi, les jeunes vivant en milieu francophone minoritaire négocient-ils

dans cinq domaines particuliers : la structure socioprofessionnelle des parents, la structure familiale, la structure scolaire, la structure des groupes d'amis, et celle des médias sociaux.

Dans la Catégorie 1 — Profil francophone majoritaire, le français est la langue dominante dans quatre des cinq domaines des jeunes vivant en milieu minoritaire; la structure socioprofessionnelle des parents, la structure familiale, la structure scolaire et la structure des groupes d'amis.

Dans la Catégorie 2 — Profil sentiment d'appartenance partagé/bilingue, la dynamique langagière de la structure socioprofessionnelle des parents et de la structure familiale sont vécues dans un milieu bilingue. Le français est la langue dominante dans deux domaines, l'école et le groupe d'amis. Il y a une fille de 13 à 16 ans, Denise, qui déclare parler seulement anglais avec ses amis d'école. Pour cette fille, le français est la langue dominante dans seulement un domaine, la structure familiale. Bien que le français soit présent dans les autres domaines de vie de ces six jeunes, ce n'est pas la langue dominante. L'influence de l'anglais et du milieu majoritaire est aussi présente dans la vie quotidienne des jeunes et de leurs parents.

La Catégorie 3 — Profil non francophone inclut un garçon de 9 à 12 ans qui ne s'approprie aucun sentiment d'appartenance à son héritage francophone. La dynamique langagière de la structure socioprofessionnelle des parents, de la structure familiale, scolaire et des groupes d'amis sont vécues dans un milieu bilingue. Il fréquente une école qui délivre un enseignement à 50 % en français et à 50 % en anglais. Il parle anglais avec ses amis d'école. Bien que la dynamique langagière de la structure familiale soit vécue en français et en anglais, Patrick présente un rapport négatif à la langue française. Il a fait le choix de parler uniquement anglais et de s'identifier en tant que « English-Italian ».

Un aperçu des profils linguistiques et culturels des jeunes et de leurs parents et un aperçu de la langue dominante dans les cinq domaines sociaux des jeunes permettent de conclure que la langue a une influence constructive sur la construction identitaire et le sentiment d'appartenance des jeunes. Pourtant, nous avons vu que ces derniers font également des choix par rapport à ces notions. Dans certains cas, le fait de parler une langue ne semble pas toujours avoir d'influence dans ce domaine. Sur ce sujet, la section suivante présentera les notions de transmission culturelle et de mémoire familiale en tant que facteurs d'influence sur la construction identitaire et le sentiment d'appartenance des jeunes. Une présentation de leurs pratiques linguistiques sera développée par la suite.

4.4 DYNAMIQUE LANGAGIERE ET CULTURELLE ET MEMOIRE FAMILIALE

Un enfant reçoit un héritage, une langue et une culture d'une lignée et d'une épopée familiale qui cimenter l'esprit de la famille (Turmel, 1997). Harvey (2005) souligne que le lien qui unit enfant et parents est le résultat d'une production culturelle de traditions familiales. En s'appuyant sur la notion d'habitus, la transmission de la langue et de la culture au sein de la famille favorise la production et la reproduction sociale (Bourdieu, 1982) de la mémoire générationnelle et de la mémoire familiale.

Par exemple, Madeleine (13 à 16 ans) se définit en tant que francophone majoritaire, elle ne souligne pas l'héritage anglophone de son père. Elle explique : « Je pense que c'est ma mère qui a comme "rub off" sur moi... c'est juste un sentiment de fond, je suis fière... ». Rappelons-nous que Madeleine vit seulement avec sa mère. Cet exemple confirme le principe de transmission de la langue et de la culture établies par la famille. Le manque de référence à l'héritage du père montre également la possibilité d'un bris dans la mémoire

générationnelle. Les prochains exemples suggèrent qu'un tel bris est lié de près à la structure sociale environnante. Loin d'être déterminées par le milieu social, la langue et la culture transmises aux jeunes semblent avoir été choisies, ou bien privilégiées consciemment par les parents en fonction du contexte ontarien.

Tabitha (9 à 12 ans) s'identifie en tant que francophone/anglophone. Elle ne s'approprie pas l'héritage africain francophone de ses parents. Elle explique, « je connais un peu la culture, mais je ne parle pas la langue ». La mère de Tabitha ajoute,

« J'aurais bien voulu exactement transmettre à mon enfant la tradition que j'ai eue, quand je dis exactement, c'est par exemple la langue, malheureusement je ne peux pas juste me baser sur la langue, parce que supposons... disons que l'un des obstacles a été le fait que le père de Tabitha et moi on n'est pas du même pays, on n'a pas la même langue, donc ce serait très compliqué. Et puis non seulement nous ne sommes pas de la même tradition, ici [à Ottawa] c'est français, c'est anglais, alors il fallait que je sacrifie [ma langue, ma culture] ».

Pour sa part, Amélie (9 à 12 ans) se définit comme ayant un sentiment d'appartenance partagé/bilingue, mais elle ne spécifie pas son héritage philippin. Le père d'Amélie explique que la langue et la culture philippines intéressent Amélie « un petit peu », mais il ajoute : « pour nous, pour l'instant, c'est français-anglais [...] quand ça va être le temps, elle va apprendre ». Zain (13 à 16 ans) se définit en tant que Québécois, son père s'affirme en tant que Québécois, sa mère en tant que Canadienne française, mais elle affirme aussi son héritage allemand autrichien. J'ai demandé à la mère de Zain pourquoi, selon elle, Zain ne s'appropriait pas son héritage allemand autrichien. Elle répond :

« Ça l'intéresse intellectuellement, mais je pense que Zain est quelqu'un qui s'identifie par rapport à son entourage, à ce qui est concret autour de lui. Ce qu'il vit, ce qu'il entend, ses choix... ça fait partie de quelque chose d'autre, qui fait partie de lui, mais ce n'est pas son sens d'appartenance. J pense c'est trop... it's too far away... ça fait partie de mon héritage, mais loin, puis je lui transmets d'une certaine manière, mais je ne peux pas lui en donner plus que j'ai vécu non plus donc, je pense... c'est bien normal... c'est bien normal... c'est de même ».

Elle ajoute :

« Peut-être si cette identité-là était plus forte, si des traditions étaient plus imposées dès la naissance par les grands-parents, puis soutenue des parents, y'aurait plus une connexion. [...] Ma mère l'a transmis un peu à moi, pas du tout à mon frère et à ma sœur... mais pour elle ce n'était pas important... mon frère et ma sœur n'ont aucune identité à l'Autriche. Moi, je suis allée visiter beaucoup, ça me manque même, j'aimerais aller visiter, même vivre là. Quand j'y vais, je me sens chez nous. Mais encore, il y a cette idée de ne pas maîtriser la langue, fait que je ne me sens pas ancrée. Je me sens un peu partagée [...] Mes enfants, eux ils se sentent ancrés dans une culture, comme Zain. Maintenant, je découvre qu'il se sent ancré dans la culture québécoise ».

Alors que Zain reconnaît l'héritage allemand autrichien de sa mère, « ce n'est pas un sentiment d'appartenance pour lui ». Le bris intergénérationnel de cette famille a débuté avec sa mère : elle ne se sent pas ancrée dans son héritage allemand autrichien. Par conséquent, comme cité précédemment, elle ne peut pas lui en donner plus qu'elle n'a vécu.

Bien que la mémoire familiale véhicule les valeurs, les traditions, les notions, les images, les sentiments et les règles de fonctionnement d'une famille (Harvey, 2005; Halbwachs, 1925) et que les parents puissent faire des choix linguistiques et culturels pour leur famille, dans certains cas, les jeunes font des choix ou un travail de sélection de la mémoire et de réinterprétation des héritages reçus (Bertaux et Bertaux-Wiame, 1988). Par exemple, Denise (13 à 16 ans) et Bailey (13 à 16 ans) s'approprient un sentiment d'appartenance proposé par la structure scolaire et les groupes d'amis. Denise s'identifie à la fois comme francophone et anglophone. Son père est français, sa mère franco-québécoise, mais Denise explique, « [...] ce que je vis, c'est anglophone ».

Pour sa part, Patrick (9 à 12 ans) s'identifie en tant que « English-Italian », il ne s'approprie pas l'héritage francophone de sa mère en disant : « I feel more English-Italian [...] French, I just think it's a language I'm learning [...] I like to be an Italian. It's kind of cool ». Le père de Patrick a répondu :

« Je trouve ça très intéressant, très intéressant, parce que... il n'est pas du tout italien. Il a du sang italien, mais dans ses façons, dans ses manières... c'est un autre espace... »

Moi je comprends peut-être ses sentiments, si je me mets à sa place, à son âge, j'étais plus italien qu'anglophone. La plupart de mes amis étaient des Italiens ou des fils des Italiens. J'étais entouré par la langue italienne, par la culture italienne. Mais je ne voulais pas être italien, je voulais être comme les autres, je voulais être anglophone. Quand j'arrivais avec mes sandwiches italiens à l'heure du lunch, moi je voulais manger comme les autres. Mon nom était italien, mais finalement j'ai changé mon nom, et pourquoi, parce que je voulais être comme les autres. Et je pense que c'est ça qui se passe... Je pense qu'il veut avoir un moment de reconnaissance, de richesse, y va embrasser ça, ça va venir avec l'âge, c'est ça qui est arrivé avec moi ».

À l'inverse, Bailey se définit en tant que franco-ontarien, malgré l'héritage reçu de ses parents. Son père est américain canadien, sa mère s'identifie en tant que franco-anglo-canadienne. Ils parlent anglais à la maison. Bailey dirige l'équipe de FESFO³⁰ à son école. Il explique qu'il fait beaucoup d'activités franco-ontariennes avec la fédération. L'histoire de Bailey montre également l'importance de la structure sociale environnante dans la définition de l'identité de l'individu : bien que ce jeune s'affiche franco-ontarien, le refus de cette identité par la structure scolaire entraîne une ambiguïté dans ses propos : il se présente comme francophone, mais *il est* anglophone. Il fréquente une école de langue française depuis l'âge de trois ans, mais « une identité francophone...on essaye de se présenter comme francophones et ils voient tout de suite qu'on est anglophones... » Sa mère ajoute, « c'est des choses automatiques qui manquent dans notre identité ».

Ainsi, les exemples de Denise, Bailey et Patrick mettent en évidence la possibilité de sélection qu'ont les jeunes. La mémoire familiale est à la fois reproduite et reconfigurée d'une génération à l'autre. Certains éléments de cette mémoire demeurent inchangés alors que d'autres sont délaissés ou encore ajoutés en fonction des choix des individus et de leur contexte social. Denise ajoute une identité anglophone proposée dans sa structure d'école à l'identité francophone de sa famille, alors que Patrick, inscrit maintenant dans un programme

³⁰ La Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO) est l'organisme porte-parole des 25 000 jeunes francophones qui fréquentent une des 86 écoles secondaires franco-ontariennes.

d'immersion française, choisit de s'affirmer comme anglophone et italien, et de renier l'identité francophone de sa mère. Pour sa part, Bailey s'inscrit dans une identité francophone délaissée par sa mère qui s'identifie en tant que franco-anglo-canadienne en faveur d'une identité partagée culturellement anglophone. Or, cette identité semble rejetée par le groupe social francophone. Cette situation peut s'expliquer, comme le fait la mère, par l'absence d'un habitus francophone approprié. En d'autres termes, « être francophone » ne fait pas partie de la mémoire familiale transmise à Bailey.

En reprenant les exemples de cette section, nous avons vu que la langue et la culture transmises aux jeunes sont manifestées, choisies et même privilégiées par la structure familiale. En effet, cette transmission est influencée par la mémoire générationnelle et la mémoire familiale. Ainsi, ces dernières sont-elles des facteurs d'influence sur la construction identitaire et le sentiment d'appartenance des jeunes. Elles favorisent la production et la reproduction sociale de la famille. Cependant, selon la situation d'un acteur social, l'identité et le sentiment d'appartenance peuvent être un travail de sélection de la mémoire et de réinterprétation des héritages reçus par l'environnement et les milieux sociaux des jeunes, comme nous l'avons vu dans les cas de Denise, Bailey et Patrick. J'y reviendrai plus loin dans le chapitre.

4.4.1 LANGUE PARLEE PAR HABITUDE A LA MAISON

Les cinq jeunes de la Catégorie 1 — Profil francophone majoritaire – j'ai utilisé par la suite soit Catégorie 1 soit le titre de la catégorie pour faciliter la lecture — soutiennent que le français est la langue parlée à la maison. Cinq jeunes de la Catégorie 2 — Profil sentiment

d'appartenance partagé/bilingue affirment que l'anglais peut être parlé à la maison, mais que le français est la langue dominante.

J'ai posé la question aux parents : « *Pourquoi est-ce que vous avez choisi de parler français à la maison avec votre enfant?* » Voici des exemples de réponses selon la catégorie identitaire.

Catégorie 1 — Profil francophone majoritaire :

La mère de Paul (9 à 12),

« [...] L'étiquette bilingue, comme parent on est sensible à établir une base avec le français [...] le français pour moi c'est important, c'est une langue de base, une langue racine familiale ».

La mère de Zain (13 à 16 ans),

« J'ai voulu avoir une famille francophone, où l'anglais y était pour s'imprégner naturellement de toute façon parce qu'on est entouré par l'anglais. Je pense que je ne voudrais pas imposer autre chose, autre que d'être ouvert à différentes choses aussi. L'anglais, de toute façon, il faut l'apprendre, ne serait-ce que pour être fonctionnel [...] Ouvert à ça, il pouvoir s'immerger davantage. J pense qu'il n'est pas tout à fait rendu là encore... mais un jour il le sera ».

Le père de Félix (13 à 16 ans),

« Y'a une raison qui est personnelle [...] tu es francophone, tu veux élever tes enfants en français, c'est naturel ».

Les parents de la Catégorie 1 — Profil francophone majoritaire soulignent les valeurs et les traditions familiales. En suivant les commentaires des parents de la Catégorie 1, rappelons-nous que les trois jeunes Paul, Zain et Félix ne se considèrent pas comme bilingues; ils se définissent en tant que francophones majoritaires. Bien que les parents de la Catégorie 2 et de la Catégorie 3 soulignent aussi les valeurs et les traditions familiales, leurs discours mettent l'accent sur la compétence linguistique en français et le fait d'être bilingue.

Catégorie 2 — Profil sentiment d'appartenance partagé/bilingue;

La mère de Tabitha (9 à 12 ans) :

« Ici à Ottawa, même s'il y a beaucoup de francophones, il y a beaucoup de mots anglophones qui entrent en jeu et ça, c'est pas quelque chose que je nourris vraiment. C'est pour ça que j'ai dit que c'était très important pour moi de lui parler en français, parce qu'il y avait des choses que je voulais corriger [...] les anglicismes, essayer d'utiliser des trucs, non, je ne suis pas vraiment pour ça, si tu veux parler anglais, parle anglais, si tu veux parler français, parle français. Ou bien tu le sais ou bien tu ne le sais pas. C'est pas quelque chose que je pouvais laisser continuer comme ça, sinon ça va empirer quoi... voilà, c'était un peu ma philosophie... [...] si on le fait dès la base ça devient comme une habitude. Je ne trouve pas que ce soit compliqué du tout ».

La mère d'Odette (9 à 12 ans) et de Patrick (9 à 12 ans) (**Catégorie 3 — Profil non francophone**) :

« Moi, je ne pouvais pas concevoir que mes enfants ne puissent pas parler ma langue [...] quand ils sont nés et qu'on habitait à Washington, délibérément on a fait le choix [...] de parler en français. Parce qu'on savait qu'autour d'eux, c'était en anglais. Quand on était avec ma belle-famille c'était en anglais, alors... quand les enfants sont nés, on a fait le choix de les éduquer en français [...] on voulait qu'ils soient bilingues, on reconnaît l'importance des deux langues ».

La mère de Denise (13 à 16 ans) :

« [...] Pour moi c'était très important qu'elle parle le français, pour pouvoir parler à sa famille, son propre père, et sa grand-mère. [...] Je suis là, je suis à la maison, j'insiste pour qu'on parle français [...] Ce qui me fait peur c'est la paresse de la langue, c'est sûr que c'est plus facile de parler anglais, c'est pour ça que je ne veux pas qu'elle oublie, que je la fais parler en français le plus que je peux, jusqu'à ce qu'elle réalise que c'est important pour elle... Puis je ne veux pas qu'elle le réalise trop tard. Elle a la chance d'être bilingue, il ne faut pas la perdre ».

Notons que Tabitha, Odette et Denise se définissent comme ayant un sentiment d'appartenance partagé/bilingue. Pour Patrick, sa situation est particulière. Bien que la dynamique langagière choisie par sa famille soit bilingue, les décisions de ses parents par rapport à son comportement linguistique ont été influencées par ses difficultés de compréhension de la langue.

Les habitudes linguistiques à la maison des jeunes de la Catégorie 1 et de la Catégorie 2, ainsi que les commentaires des parents, appuient les propos de Landry, Deveau et Allard

(2006), et de Harvey (2005) et Halbwachs (1925) : la dynamique, ou la transmission langagière et culturelle et la mémoire familiale semblent avoir transmis les valeurs, les traditions et les règles de fonctionnement, etc., de la famille aux jeunes. En effet, cette transmission a favorisé la production et la reproduction des traditions et des valeurs familiales et sociales (Bourdieu, 1982). Je constate que les jeunes sont le produit de l'intériorisation des principes familiaux, sociaux, culturels, etc. Les parents et la structure familiale sont également des facteurs d'influence sur les comportements linguistiques des jeunes.

Dans la section suivante, je m'attarderai à mieux comprendre les circonstances et le parcours des jeunes participants. Plus précisément, je vais présenter les comportements et les habitudes linguistiques des jeunes selon les structures dans lesquelles ils évoluent.

4.5 COMPORTEMENTS LINGUISTIQUES DES JEUNES

En posant aux jeunes la question de leurs compétences linguistiques en français et en anglais, plusieurs ont répondu : « Je suis (ou, je me sens...) plus à l'aise en... » sans que j'aie posé cette question. Bien qu'ils s'appuient sur l'expression « plus à l'aise », j'utilise le terme de « Compétence linguistique dominante » dans le tableau, en tant que titre inclusif. Lorsqu'ils disaient être plus à l'aise, ils distinguaient la compétence à l'oral, à l'écrit et en lecture. L'analyse des données met également en relief une distinction entre leur première langue apprise et la langue parlée « par habitude » dans le langage des jeunes.

Organisé en fonction des catégories identitaires présentées précédemment, le tableau 4.5.1 rend compte de la perception de chaque jeune de ses compétences et de ses habitudes linguistiques. J'inclus les deux premières colonnes du tableau 4.2.1 dans le tableau 4.5.1 pour

montrer les différences entre la première langue apprise par les jeunes, la langue parlée habituellement à la maison et avec les amis et les langues de compétences linguistiques dominantes au moment de ce projet de recherche.

Tableau 4.5.1 : Tableau descriptif des comportements et de compétences linguistiques des jeunes

Catégorie 1 — Profil francophone majoritaire

Filles (13 à 16 ans)	Première langue apprise	Langue.s parlée.s « par habitude » à la maison	Langue.s parlée.s « par habitude » avec les amis	Compétence.s linguistique.s « dominante.s »
Abby	Français/Anglais	Français	Français	Français
Madeleine	Français / Anglais	Français	Français	Français / Anglais
Garçons (9 à 12 ans)				
Paul	Français	Français	Français	Français
Garçons (13 à 16 ans)				
Zain	Français	Français	Français	Français
Félix	Français	Français	Français	Français

Catégorie 2 — Profil sentiment d'appartenance partagé/bilingue

Filles (9 à 12 ans)	Première langue apprise	Langue.s parlée.s « par habitude » à la maison	Langue.s parlée.s « par habitude » avec les amis	Compétence.s linguistique.s « dominante.s »
Tabitha	Anglais	Français	Français	Français
Amélie	Anglais	Français/Anglais	Français	Français
Odette	Français	Français/Anglais	Français	Français/Anglais
Garçons (9 à 12 ans)				
Derek	Français/Anglais	Français/Anglais	Français	Français
Filles (13 à 16 ans)				
Denise	Français	Français	Anglais	Français
Garçons (13 à 16 ans)				
Bailey	Anglais	Anglais	Français	Anglais

Catégorie 3 — Profil non francophone

Garçons (9 à 12 ans)	Première langue apprise	Langue.s parlée.s « par habitude » à la maison	Langue.s parlée.s « par habitude » avec les amis	Compétence.s linguistique.s « dominante.s »
Patrick	Français	Anglais	Anglais	Anglais

4.5.1 PREMIERE LANGUE APPRISE ET LANGUE PARLEE PAR HABITUDE

Le tableau 4.5.1 montre qu'il y a trois cas où la première langue apprise n'est pas la même que la langue parlée par habitude et la langue de compétence dominante; Tabitha (9 à 12 ans) et Amélie (9 à 12 ans) de la Catégorie 2 — Profil sentiment d'appartenance partagé/bilingues et Patrick (9 à 12 ans) de la Catégorie 3 — Profil non francophone. Il semble que ces comportements linguistiques aient été influencés par les structures ou les négociations vécues par ces jeunes. Pour Tabitha, c'est la garderie et ensuite l'école; pour Amélie, c'est l'apprentissage du français par sa mère et ses amis de l'école; pour Patrick, il s'agit d'un incident spécifique dans sa mémoire, ou encore le fait que son père a arrêté de lui parler en français sur la suggestion d'une orthophoniste.

En effet, aux questions « *À quel moment ce changement de comportement linguistique s'est-il produit?* » et « *Selon vous, pourquoi la langue habituelle de votre enfant n'est pas la même que sa première langue apprise?* », les trois parents ont répondu que cela s'était produit quand il était très jeune (environs trois ans). Quand j'ai demandé à Tabitha (9 à 12 ans) d'identifier la première langue qu'elle a apprise, elle a répondu, « Je pense que c'était... l'anglais, hein (vers sa mère)... l'anglais »? Sa mère explique :

« Disons depuis le départ, elle a toujours été dans une garderie supposément bilingue, mais les enfants parlaient essentiellement en anglais, donc ça fait qu'elle a passé plus de temps à parler en anglais. Alors, c'était très, très compliqué pour elle, même si elle comprenait très bien le français, et qu'elle parlait aussi français, elle s'exprimait d'abord en anglais [...] C'est avec le temps qu'elle s'y est mise, je l'ai mise dans une école francophone, donc elle était forcée d'apprendre, mais maintenant ça va ».

De son côté, Amélie (9 à 12 ans) a d'abord appris l'anglais, mais elle a développé davantage de compétences en français, depuis, et cette langue est celle qu'elle utilise le plus fréquemment. Son père explique :

« Au début, ma femme ne parlait pas français, donc tout se faisait en anglais [...] mais là, elle parle un peu mieux, elle parle à Amélie en français, elle essaye de lui parler en français, puis Amélie l'aide dans son français.

Pour sa part, il est important de parler français « pour être capable de comprendre ma famille ». Je lui demande, selon lui, « *à partir de quand le français est-il devenu sa langue habituelle?* » Il répond :

« Avec les amis qui sont venus, c'était beaucoup plus français [...] C'est peut-être l'école, c'est les amis de l'école [...] sauf que de temps en temps ils vont peut-être se mettre à parler un peu en anglais, mais il y a quelque chose en arrière de la tête qui dit "non, il faut se remettre en français" ».

Il ajoute :

« On a même eu peur en la mettant à l'école en français qu'elle perde un peu son anglais. C'est pour ça qu'elle écoute la télévision en anglais plus, c'est pour pratiquer ».

À l'opposé d'Amélie, le français est la première langue qu'a apprise Patrick (9 à 12 ans), mais celle qu'il parle le plus fréquemment et sa langue de compétence dominante est l'anglais. Patrick se rappelle du moment où il a fait le choix de parler anglais :

« Hem, it's kind of weird because my first language is French, and it was for three years, but then a friend of mine in Washington came up to me and said « say hi to the camera » and then I just said « camera » cause I didn't know really how to say it, and then it just started from that. And I started using English more and more [...] I don't really know [why], maybe moving to Ottawa, it seemed to me like it was English, and also we used to live in Washington [...] and then I met all my friends, and they all spoke English ».

Or, sa mère identifie un autre événement décisif lié aux pratiques linguistiques de la famille :

« Patrick a eu des difficultés avec la compréhension du langage, il a fait de l'orthophonie. Lui, il dit que c'est l'épisode de la caméra, mais ce qui a été déterminant c'est l'orthophonie. [La madame avec qui il travaillait nous a dit], pour ne pas le mélanger, continue à lui parler en français, et son père peut lui parler en anglais [...] son père a arrêté de lui parler français, ça été fini. Patrick a arrêté de parler en français [...] Il a arrêté de me parler en français, mais là il a fait le choix, là. À partir du moment où il a été voir l'orthophoniste, il a arrêté de me parler en français [...] l'anglais c'est devenu une habitude... c'est une normalité. C'est comme ça que ça se passe. Je pense pas qu'il fasse le choix, il ne fait plus le choix. Quand il avait 3 ans, là il a fait le choix, mais depuis ce temps-là, là le choix il est renforcé par le quotidien ».

Ces trois cas suggèrent qu'il y a eu une rupture au sens de Goffman (1973) dans le passé de ces trois jeunes qui les a incités à adopter de nouveaux comportements linguistiques. Ces nouveaux comportements sont devenus une nouvelle habitude linguistique, c'est-à-dire que la première langue apprise par ces jeunes n'est plus celle qu'ils parlent par habitude. Ces trois exemples appuient la perspective qu'un acteur social fasse des choix, mais que ces choix soient influencés par les pratiques culturelles vécues et intériorisées par l'acteur lui-même. Il importe de noter que ces *ruptures* se sont passées à un âge très jeune, à trois ans environ. Ainsi, selon la réponse de Tabitha (9 à 12 ans), elle n'est pas consciente d'avoir fait un choix. Seule la famille de Patrick indique clairement qu'il s'agissait alors d'un choix, et que désormais ce n'en est plus un.

4.5.2 LANGUE DE COMPÉTENCE LINGUISTIQUE « DOMINANTE » ET LANGUE DE « PREFERENCE »

En plus de la distinction entre langue première et langue d'usage habituelle, les discussions avec les jeunes ont révélé une distinction entre la langue parlée par habitude, la langue de compétence linguistique dominante, et la langue de « préférence ».

Parmi les deux groupes d'âge, les jeunes sont en mesure d'analyser comment ils perçoivent (voir citation de Madeleine) leurs forces et leurs faiblesses, tant en français qu'en anglais. En effet, ils séparent leurs compétences linguistiques en trois catégories : langue orale, langue écrite et lecture. Dans certains cas, la langue de compétence dominante n'est pas nécessairement la langue parlée par habitude ni la langue de « préférence ». Par exemple, Amélie (9 à 12 ans) explique, « Je me sens meilleure en français [mais] peut-être je préfère³¹ l'anglais ». Patrick (9 à 12 ans) note, « I speak French, I just started getting to the habit of

³¹ Les mots soulignés désignent le vocabulaire utilisé par les jeunes.

preferring English ». Denise (13 à 16 ans) raconte, « Je me sens plus à l'aise en français [mais] avec tout ce qui se passe, ce que je vis c'est anglophone ».

Pour ceux qui se sentent « autant à l'aise » dans les deux langues, leur choix de langue de préférence semble être un choix personnel. Odette (9 à 12 ans) explique, « ...sont pareils [...] alors j'ai choisi le français ». Derek (9 à 12 ans) se décrit comme ayant deux premières langues apprises; il explique, « Mon père, il est anglais, fait que là je parle à lui en anglais [mais] j'aime mieux parler en français ». Madeleine (13 à 16 ans) dit, « Je suis assez fluente dans les deux. C'est juste comme une préférence que j'ai pour le français. C'est naturel [pour moi] ». Bailey (13 à 16 ans), « En anglais, en français c'est relativement spontané [mais] je préfère l'anglais ».

Notons les mots soulignés dans les énoncés des jeunes : « préfère »; « habit »; « preferring »; « choisi »; « j'aime mieux »; « préférence ». Ces exemples montrent que les jeunes font des choix par rapport à leur langue de préférence. En effet, la perception d'une compétence linguistique n'est pas toujours un facteur d'influence dans le choix de la langue de préférence pour les jeunes, nous le voyons, dans les cas d'Amélie (9 à 12 ans) et de Denise (13 à 16 ans). Cependant, la compétence linguistique semble être un facteur au niveau de la notion de bilinguisme (le passage d'un code à un autre, les emprunts lexicaux, les jeux de mots sur les deux langues, etc.) et davantage encore, au niveau d'une identité bilingue et d'un sentiment d'appartenance partagé. Dans quatre cas, les jeunes ne se sentent pas assez compétents dans l'une des deux langues pour pouvoir s'identifier comme bilingues. Ainsi, ils ne s'approprient pas d'identité bilingue ni de sentiment d'appartenance partagé. Il est important de noter que je n'ai pas demandé aux jeunes de préciser de définition de compétence « bilingue », c'est-à-dire, sur le niveau de compétence linguistique souhaité ou requis pour se considérer bilingue. Or, je remarque que sept jeunes soulignent un manque de

vocabulaire et d'habitude de parler dans la langue dans laquelle ils se considèrent comme les plus faibles.

4.5.3 LANGUE PARLEE PAR HABITUDE AVEC LES AMIS

Le tableau 4.5.1 montre que dix jeunes déclarent que la langue parlée par habitude avec les amis est le français. Dans les deux autres cas, Denise (13 à 16 ans) (Catégorie 2) répond « Quand tu rencontres quelqu'un qui parle anglais, ensuite, ça devient une habitude de parler en anglais [avec eux] »; quant à Patrick (9 à 12 ans) (Catégorie 3) il explique : « All my friends speak English ». Comme nous l'avons vu plus haut, les habitudes linguistiques de Denise semblent avoir été influencées pas les structures dans lesquelles elle évolue et par ses négociations. Pour Patrick, il a fait le choix de parler en anglais. Je souligne que, selon ces derniers, leurs amis parlent français et anglais, pourtant leur habitude linguistique est de parler en anglais. Voici les réponses des dix autres jeunes selon leur catégorie identitaire.

Catégorie 1 — Profil francophone majoritaire :

Filles (13 à 16 ans) :

- Abby; « Ben, mes amis me parlent dans les deux langues, mais si mes amis francophones me parlent en anglais, je vais leur répondre en français, parce que je suis plus à l'aise à parler en français qu'en anglais ».
- Madeleine, « J'ai plus d'amis francophones [...] c'est juste naturel ». « Si je commence à parler en anglais, je trouve ça complètement ridicule, parce que c'est juste pas normal de parler avec ces personnes là en anglais. C'est même bizarre, on est habitué.e.s [...] c'est naturel pour nous ».

Garçons (9 à 12 ans) :

- Paul, « [Mes amis] ils ne sont pas vraiment comme anglais et ils ne sont pas vraiment français, sont comme franc-anglais. C'est comme, ils ne parlent pas anglais, il ne parle pas français, mais ils parlent les deux, pas bilingues, mais c'est comme une autre langue, un autre langage ».

Garçons (13 à 16 ans) :

- Zain, « On parle tout le temps, tout le temps français [...] Moi, je parle en français, c'est comme ça... »
- Félix, « Ils me parlent en anglais à moi, puis moi je leur réponds en français, mais la communication est toujours bonne ».

Catégorie 2 — Profil sentiment d'appartenance partagé/bilingue :

• Filles (9 à 12 ans) :

- Tabitha, « Parce qu'on est dans une école française... c'est automatique ».
- Amélie, « C'est une école de langue française ».
- Odette, « C'est naturel [...] J'aime toujours parler plus le français, et j'aime aussi ça beaucoup parler le français... »

Garçons (9 à 12 ans) :

Derek, « À l'école, y'a du monde qui me parle en anglais, moi je réponds en français. Moi, je parle comme d'habitude français [...] à cause que je suis plus confortable avec le français »

Garçons (13 à 16 ans) :

Bailey; « Je vais souvent leur parler en français, j'aime ça ».

Je remarque les mots utilisés par les jeunes pour décrire leurs habitudes linguistiques avec leurs amis : « plus à l'aise », « naturel », « habitué », « automatique ». J'ajoute la notion d'habitude pour Denise et la notion de choix pour Patrick. Selon les réponses des douze jeunes, je constate que les habitudes linguistiques avec les amis semblent être des actions de reproduction des pratiques sociales qu'ils ont vécues et intériorisées. Par exemple, les jeunes de la Catégorie 1 — Profil francophone majoritaire soulignent une certaine normalité de parler en français. Madeleine constate que, parler en français, c'est « naturel »; Abby, Zain et Félix disent qu'ils parlent/répondent en français même si leurs amis leur parlent en anglais. Bien que les jeunes de la Catégorie 2 — Profil sentiment d'appartenance partagé/bilingue utilisent les mots « automatiques », « naturel » et « habitude », ils signalent aussi le fait qu'ils sont dans une école de langue française. Tabitha et Amélie disent qu'elles parlent en français parce qu'elles sont dans une école de langue française. Rappelons-nous du

commentaire de Bailey cité plus haut, « [...] en tant qu'étudiant francophone, on devrait respecter le choix de parler en français ». Qui plus est, les habitudes linguistiques ne sont pas seulement des habitudes sociales de paires, mais aussi des habitudes personnelles. La distinction entre habitudes sociales et habitudes personnelles suggère bien la notion de choix conscient et inconscient. Nous avons vu plus haut que les structures et la négociation des jeunes sont des facteurs d'influence sur les choix d'un acteur social. Cependant, ce dernier effectue aussi un travail de sélection et d'oubli. Pour ces jeunes, le fait de parler français à la maison et avec leurs amis est rentré dans leur mémoire en tant que reproduction des pratiques sociales. Même si un ami leur parle anglais, ils répondent en français. Ce travail de sélection de parler français semble être le simple rappel de reproduction volontaire.

La prochaine section abordera la notion de bilinguisme et de résistance à la langue.

4.6 BILINGUISME ET RESISTANCE

Bien que les 12 jeunes se prononcent comme ayant une certaine compétence dans les deux langues, le français et l'anglais, quatre garçons ne se considèrent pas comme « bilingues » parce qu'ils ne se sentent pas « assez à l'aise » dans l'une d'entre elles. De plus, L'analyse des données a montré que, dans trois cas, il y a eu une certaine résistance envers une langue, et plus encore, envers un sentiment d'appartenance partagé/bilingue.

Trois des quatre garçons qui ne se considèrent pas comme bilingues appartiennent à la Catégorie 1 — Profil francophone majoritaire. Paul (9 à 12 ans) explique que ses amis ne lui parlent pas trop en anglais parce qu'ils savent qu'il ne pourra pas comprendre. Il ajoute, « L'anglais, c'est pas quelque chose que j'aime faire, c'est pas mal imposé dans le bulletin, tu dois l'apprendre ».

Zain (13 à 16 ans) raconte,

« Non, pas encore, pas assez pour être bilingue. Je ne me sens pas assez à l'aise pour parler en anglais, non [...] Je trouve ça long de chercher mes mots. Quand c'est une réponse plus courte, là je vais répondre en anglais, mais si c'est une réponse où il faut que je dise comme plusieurs phrases là je vais répondre en français...encore une fois, dans ma tête, c'est moins de trouble de faire ça ».

Félix (13 à 16 ans) répond,

« C'est assez rare là [de parler anglais], sauf dans mon cours d'anglais, c'est obligé là [...] Je sais te parler, je sais me débrouiller, mais je ne suis pas aussi à l'aise en anglais que la plupart du monde à mon école [...] en anglais, c'est pas super. Mes parents ont toujours été profrançais [...] je n'ai pas eu vraiment accès à l'anglais puis je pense que ça me handicape un peu ».

Le quatrième garçon, Patrick (9 à 12 ans), de la Catégorie 3 — Profil non francophone, ne se considère pas comme compétent en français. Patrick répond : « I don't consider myself bilingual, not really. I'm getting there, but I'm not exactly there [...] I understand French, but I can't speak it as well as I understand it ».

Les exemples semblent montrer que pour ces quatre jeunes, le niveau de compétence linguistique dans une langue est un facteur clé par rapport à une identité bilingue francophone anglophone. Comme mentionnée dans la revue de littérature, une telle identité est revendiquée par beaucoup d'étudiants des écoles de langue française au Canada. Pourtant, dans le cadre de ce projet de recherche, nous avons cinq jeunes dans la Catégorie 1 — Profil francophone majoritaire et un jeune dans la Catégorie 3 — Profil non francophone, qui ne s'approprient pas un sentiment d'appartenance partagé à la fois francophone et anglophone.

J'ai demandé aux parents de ces jeunes pourquoi, selon eux, leur enfant ne se considérait pas bilingue, et je le leur ai même posé la question suivante : « *Est-ce que votre enfant a démontré une certaine résistance envers le français ou l'anglais?* ». La mère de Patrick (9 à 12 ans) (Catégorie 3) note,

« Ça me fait un peu de peine ce qui se passe avec mon garçon [...] il comprend le français, mais il ne s'identifie pas à la langue française. C'est pour ça que des fois je me demande si c'est en réaction à mon insistance [...] Des fois je me demande si je le pousse trop ».

Patrick (9 à 12 ans) répond : « The thing for me is, I have trouble with the verbs, and the passé composé, that's a difficult part of French and that's the biggest there for me [...] ».

Pour sa part, la mère de Zain (13 à 16 ans) (Catégorie 1) explique que l'anglais a toujours été présent dans la vie de son fils, mais que celui-ci ne démontrait aucun intérêt pour cette langue :

« Y'a eu beaucoup de résistance en fait [vers l'anglais], pour des années et des années parce qu'on a toujours parlé beaucoup l'anglais, mon mari et moi on se parle en anglais, ma mère ne parle pas le français donc sa grand-mère maternelle est toujours un lien anglophone, c'est notre langue de communication... Pi pour très, très longtemps il y a eu de la résistance, ce n'est pas quelque chose qui l'intéressait. Mais là, il ne résiste plus. »

Elle ajoute,

« J'dirais au départ j'avais refusé d'être le parent anglophone, c'est pour cette raison que je n'ai pas parlé anglais à mes enfants [...] Peut-être maintenant je le regrette un peu. Mais en même temps... peut-être c'était une réaction de mon enfance, ou j'ai jamais senti que j'ai maîtrisé une seule langue [...] ».

La réaction de Zain (13 à 16 ans) à la réponse de sa mère fait état d'une situation plus fréquemment rencontrée chez les majoritaires que chez les minoritaires : on n'apprend pas la langue de l'autre parce qu'elle ne nous est pas nécessaire. En fait, ce n'est que lorsque Zain a fait l'expérience d'une situation unilingue anglophone qu'il a décidé d'apprendre l'anglais. Cet état de fait révèle encore une fois la situation majoritaire de ces jeunes qui évoluent au sein d'une communauté minoritaire.

Zain : [L'anglais], j'trouvais ça trop difficile pi compliqué pour rien. Dans ma tête, je parlais français pi j'étais capable de communiquer avec tout le monde. Dans ma tête l'anglais ça servait à rien, vraiment, de l'apprendre, quand j'étais plus jeune [...] J'pense que c'est la première fois qu'on est allés à Disney, j'étais en sixième année, que j'ai vraiment vu à quoi ça servait puis j'avais de la misère à parler aux personnes,

j'arrivais pas à leur dire qu'est ce que j'avais à dire, ça fait que je trouvais ça plate [...] J'aimerais ça mieux l'apprendre... »

Pour Paul (9 à 12 ans) (Catégorie 1) et Félix (13 à 16 ans) (Catégorie 1), leurs parents disent que ce n'est pas une question de résistance, ni de compétence linguistique, mais plutôt une question de valeur et de choix parentaux. La mère de Paul (9 à 12 ans) explique, « Dans notre vie [...] on fait un effort pour que ça demeure francophone [...] lui peut-être ne sent pas l'importance ou l'ampleur de l'anglais. Jusqu'à maintenant on l'a protégé de ça ». Le père de Félix (13 à 16 ans) ajoute qu'il est d'abord important que son garçon maîtrise le français, l'apprentissage de l'anglais se fera en temps et lieu. Il importe également de noter que, tout comme Zain a une vision majoritaire du monde, cet homme ne se considère pas comme minoritaire. Le père de Félix (13 à 16 ans),

« Pour moi, je crois que le point de départ c'est l'assurance, c'est la confiance. Parce qu'au niveau de la langue, notre position c'est de dire – évidemment, ce n'est pas symétrique hein, parce que l'anglais est dominant. Si tu as confiance dans ton habileté à parler français, ou ta culture française, à un moment donné tu vas apprendre l'anglais... le fait que, par exemple, Félix soit un peu plus faible en anglais ne m'inquiète pas du tout parce que je sais qu'une fois rendu à l'université, il aura l'occasion... déjà il se débrouille, il n'est pas fluent, ça, c'est sûr, mais heu... donc l'important pour moi c'était qu'il puisse faire valoir le fait qu'être francophone c'est correct. On n'est pas minoritaires... on est peut-être minoritaires en chiffre, mais le français est une langue dont on peut être fier, on peut vivre en français, on est bien en français, on n'a pas de complexe... »

Les commentaires de ces quatre parents montrent qu'ils perçoivent qu'ils jouent un rôle dans le choix des comportements linguistiques de leur enfant. En effet, les mères de Zain et de Patrick se demandent si la résistance de leur enfant envers une langue est une réaction à leur insistance, donc une réaction contre leur tentative d'influence : s'il ne parle pas français, ce doit être de ma faute. Pour Paul et Félix, leurs parents constatent qu'ils ont fait le choix en tant que parents de protéger et de valoriser le fait d'être francophone, le fait français : s'il parle français, ce doit être à cause de moi.

Les situations de Patrick, Paul, Zain et Félix remettent en question les propos de Landry, Deveau et Allard (2006) selon lesquels la dynamique langagière et culturelle des jeunes est manifestée par la famille : si tel était le cas, on s'attendrait à ce que tous ces garçons épousent les comportements de leurs parents. Sans remettre en question l'importance du milieu familial, il s'avère qu'il n'est pas seul responsable des choix linguistiques des enfants. Or, dans le cas de Paul, Zain et Félix, le français est la langue dominante dans quatre des cinq domaines de structures et de leur négociation. L'anglais est moins présent ou fréquent dans la vie quotidienne de ces trois jeunes que le français. Les commentaires de Paul et de Zain, suggèrent une certaine résistance envers l'anglais. Selon Paul, l'anglais est imposé, il doit l'apprendre. Zain déclare qu'il y a eu un moment où il pensait que l'anglais « servait à rien »; maintenant, il aimerait l'apprendre. Pour sa part, Félix explique qu'il n'a pas vraiment eu accès à l'anglais; ses parents ont toujours été profrançais. Les parents de ce garçon ont créé une zone de résistance pour « protéger » leur enfant de l'anglais.

Chez Patrick, il est possible que sa résistance envers le français soit influencée par ses difficultés de compréhension de la langue. Rappelons que sur la suggestion de l'orthophoniste, sa mère lui a parlé en français et son père en anglais. Qui plus est, Patrick fréquente une école d'immersion extensive à 50 % français et à 50 % anglais depuis la deuxième année. Or, il suit le modèle de son père en parlant anglais. Pourtant, ce dernier a commencé à lui parler en français. Patrick dit que, de temps en temps, son père et lui vont parler dans cette langue. Ainsi, bien qu'il parle français, il ne se sent ni compétent ni bilingue et ne s'approprie pas un sentiment d'appartenance à son héritage francophone. Le père de Patrick constate que son garçon « veut avoir un moment de reconnaissance ». Comme cité précédemment, Patrick énonce qu'au niveau de son comportement linguistique, « I just started getting to the habit of preferring English ». Au niveau de son sentiment

d'appartenance, « I like to be an Italian. It's kind of cool ». Selon les énoncés de Patrick, je soupçonne que son appartenance à son héritage italien est un choix. Ainsi, ses choix de comportements linguistiques et culturels sont devenus une préférence et une habitude.

Il n'est pas le seul jeune à évoquer « l'habitude » comme explication de sa tendance à parler anglais. Effectivement, dans la prochaine section, nous verrons que la notion d'habitude a émergé des données, des énoncés de plusieurs jeunes et de leurs parents.

4.7 HABITUDES LINGUISTIQUES DES JEUNES

Comme présentés au tableau 4.5.1, dix jeunes, cinq jeunes « francophones majoritaires », quatre jeunes « sentiment d'appartenance partagé/bilingue », et Patrick, « non francophone », affirment que leur langue parlée par habitude à la maison et leur langue parlée par habitude avec leurs amis est la même. Au contraire, deux jeunes « sentiment d'appartenance partagé/bilingue » déclarent que la langue parlée à la maison n'est pas la même que la langue parlée avec les amis. Les propos de ces jeunes mettent en exergue l'importance de l'interaction et de la négociation dans la formation des habitudes langagières. Denise (13 à 16 ans) explique que, bien qu'elle parle français en famille, elle a développé l'habitude de parler anglais avec ses amis francophones. Cette habitude semble également être reproduite dans l'interaction avec ses amis : ces derniers répondent en anglais lorsque Denise essaie de parler français :

« [...] Les activités que je fais avec ma famille c'est francophone. [Avec mes amis] honnêtement, non, je ne parle pas français avec eux [...] Ottawa c'est vraiment une ville très...bilingue, et comme j'entends l'anglais souvent, c'est juste une habitude que j'ai quand je rencontre mes amis, je commence une phrase en anglais au lieu d'en français... mais oui, j'essaye, j'essaye de parler en français. Ils me parlent en anglais, puis moi j'ai l'habitude de leur parler en anglais puis de répondre en anglais, même s'ils comprennent le français ».

La situation de Bailey (13 à 16 ans) est contraire à celle de Denise. En fait, il précise que la langue parlée à la maison est l'anglais, mais que celle parlée par choix avec ses amis est le français. Il importe de rappeler que ce garçon est actif au sein d'un réseau de jeunes qui se mobilisent en faveur de l'usage du français (FESFO).

« Je vais à une école francophone [...] on devrait être fier de parler en français. C'est un choix qu'on a fait, on doit respecter le choix qu'on a fait [...] En fait, en tant qu'étudiant francophone, on devrait respecter le choix de parler en français ».

Ainsi, les exemples de Denise et Bailey soulignent l'influence des structures et de la négociation sur les comportements linguistiques et culturels des jeunes. En effet, alors que Denise choisit parfois de parler français avec ses amis, cette langue est refusée dans l'interaction et Denise développe l'habitude de parler anglais avec eux. Pour Bailey, la dynamique langagière familiale favorise l'anglais, mais il a fait le choix de parler français avec ses amis d'école, un réseau qui affirme ce choix. Il semble donc que le comportement linguistique de ces jeunes soit lié aux normes linguistiques dans chacun de leur domaine de vie : à la maison, ils parlent la langue familiale et à l'école la langue de leur groupe d'amis. Cette influence des normes linguistiques a également un effet sur l'identité réclamée par ces deux jeunes.

La construction identitaire et le sentiment d'appartenance sont perpétuellement influencés et affectés par la diversité des expériences ainsi que par les relations sociales d'un acteur social. Ces deux aspects, tour à tour, peuvent amener une personne à décider qui elle peut être et ce qu'elle peut faire lorsqu'elle négocie son rôle dans ses relations avec les autres. Denise et Bailey négocient leur rôle et leurs comportements linguistiques selon les structures et leurs interactions sociales et s'approprient une identité et un sentiment d'appartenance proposés par ces structures. Denise s'identifie à la fois comme francophone et anglophone. Bailey se définit comme franco-ontarien.

4.8 QUI SUIS-JE?

Après avoir discuté de comportements et d'habitudes linguistiques avec les jeunes, je leur ai posé les questions suivantes : « *Si je demande à tes amis de te décrire, qu'est-ce qu'ils me répondraient?* » Ou bien, « *C'est qui... (nom du jeune) ?* » Je leur ai posé ces questions afin de mieux comprendre comment ils s'identifient et se définissent, comment ils pensent être reconnus par leurs amis. Cette réflexion identitaire a soulevé une première distinction entre les deux groupes d'âge, et entre les filles et les garçons. Cinq filles sur six ont répondu que oui, elles se sont déjà posé la question, « *Qui suis-je?* ». Les six garçons déclarent, « Je n'ai pas pensé à ça ».

Les filles ont tenté de répondre à mes questions, bien qu'elles aient hésité à présumer ce que leurs amis répondraient. En ordre d'âge et de sexe, voici les réponses obtenues. Les trois filles de 9 à 12 ans répondent : Tabitha, « Je pense qu'ils vont dire que je suis bilingue [...] j'aime dessiner, chanter, écouter de la musique ». Amélie décrit ses caractéristiques personnelles, « Drôle, riante, gentille ». Odette dit : « Elles me décriraient que j'aime beaucoup parler anglais et français, j'aime jouer au ballon fort, et elles diraient que je joue souvent avec elles ». Le contexte de l'entretien peut expliquer l'évocation de l'identité linguistique, mais le fait qu'elles ne s'en sont pas tenues à cette caractéristique indique clairement que d'autres facteurs sont importants dans leur performance identitaire. Pour leur part, les trois filles de 13 à 16 ans ne font aucune référence à la langue :

Abby,

« Je pense qu'ils diraient que je suis quelqu'un de vraiment silencieux, à l'école je suis à l'extérieur du petit cercle juste partie dans ma bulle, mais je suis capable d'être excitée aussi, puis sauter partout, puis agir comme une petite fille de 5 ans... fait que probablement, ils sauraient pas comment me décrire exactement parce que d'un jour à l'autre je suis pas vraiment pareille ».

Denise répond,

« [...] Mes meilleurs amis, on rit tout le temps, on a tout en commun, donc peut-être si elles me décrivaient peut-être je serais drôle, je serais... comme quand tu dis fun to be around... ».

Madeleine,

« Ils diraient probablement que je suis une personne différente, que je suis un petit peu bizarre, j'aime ça faire des blagues [...] j'aime découvrir des nouvelles choses [...] Ils acceptent complètement. Mais ils diraient probablement, si tu demandes de me décrire que je suis drôle, et que je suis différente, un peu bizarre, comme intellectuelle un peu... »

Les garçons ont eu plus de difficulté à répondre à cette question. Paul (9 à 12 ans) déclare,

« Je ne pense pas à cette question-là [...] je sais que c'est moi [...] c'est pas mal dur [...] je ne sais pas trop comment trouver la réponse [...] j'aime ça juste parce que j'aime ça c'est comme [...] je ne sais pas comment m'expliquer ».

Pour sa part, Patrick (9 à 12 ans) a limité sa réponse à son identité linguistique, « I'm English-Italian » disant qu'il ne voulait pas présumer ce que ces amis répondraient. Derek (9 à 12 ans) en dit un peu plus,

« [Mes amis] ils diraient que j'ai comme beaucoup de personnalité, puis que je suis très sportif, comme moi, je participe comme à chaque sport à l'école [...] j'adore ça, c'est comme presque ma vie... oui ».

Les garçons de 13 à 16 ans ne savent pas quelle image leurs amis se font d'eux. Ce n'est qu'après une certaine hésitation qu'ils tentent de répondre à la question : Zain; « Je sais pas [...] bah, quelqu'un qui est sûr de lui [...] Qui est sociable avec les autres ».

Félix,

« Je n'ai pas pensé à ça... pas vraiment. Pas tellement honnêtement [...] J pense qu'ils parleraient probablement d'un sportif, parce que j'aime beaucoup le sport, j'étais ambassadeur de la francophonie, donc quand même je pense que mes amis me décriraient comme quelqu'un qui est plus à l'aise en français, qui parle plus en français ».

Bailey,

« Je n'ai jamais pensé à qui j'étais pour d'autres personnes [...] Je suis très ouvert à toutes les idées, j'ai une mentalité que je ne veux pas dire non, à toutes choses, que je veux vraiment penser... j'suis un gars sportif, pi j'aime ça commencer des conversations avec des gens, juste pour parler un petit moment ».

L'analyse des données souligne donc des différences de sexe au niveau de la réflexion identitaire des jeunes. Je ne possède pas assez d'éléments pour poursuivre sur cette piste, pourtant je crois que cette différence nous rapproche de la socialisation différenciée des filles et des garçons.

Dafflon Nouvelle (2006) indique qu'il existe des différences de comportement entre les filles et les garçons liées aux manifestations émotionnelles des parents. Elle ajoute que les parents stimulent plus les filles sur le plan cognitif, alors qu'avec les garçons ils sont plus directifs. Par exemple : les pères montrent l'utilisation du matériel à leur garçon (p. 34). Pour leur part, Pomeratz & Ruble (1985) indiquent que les pères et les mères parlent plus des émotions avec les filles, alors qu'ils encouragent davantage l'autonomie et l'indépendance chez les garçons. Une recherche portant sur la socialisation différenciée des filles et des garçons serait fort pertinente pour mieux comprendre la place de la réflexion des jeunes dans le processus de construction identitaire des jeunes en milieu francophone minoritaire.

En plus de la distinction relevée entre garçons et filles, une différence se dessine entre les deux groupes d'âge. Les filles de 9 à 12 ans qui acceptent de parler de la perception que leurs amis ont d'eux font référence aux activités qu'elles aiment faire, c'est-à-dire : « Dessiner, chanter, rire, jouer ». Les trois garçons de 9 à 12 ans semblent vouloir s'affirmer. Paul répond : « j'aime ça parce que j'aime ça »; Derek affirme que les sports sont sa vie; Patrick affirme qu'il est « English-Italian ». Les jeunes de 13 à 16 ans utilisent des adjectifs décrivant des traits qui sont caractéristiques de leur personnalité. Les filles de 13 à 16 ans se définissent en utilisant les mots : « silencieuse », « dans ma bulle », « fun to be around »,

« Différente, bizarre et intellectuelle ». Les trois garçons de 13 à 16 ans tentent de se définir en utilisant les mots : « sûr », « sociable », « ouvert », « veux vraiment penser », « sportif ». J'ajoute que seules Tabitha et Amélie (9 à 12 ans) (Catégorie 2), Félix (13 à 16 ans) (Catégorie 1) et Patrick (9 à 12 ans) (Catégorie 3) font référence à leur identité linguistique et culturelle. Encore une fois, le contexte de l'entretien peut expliquer chez eux l'évocation de cette identité. Mais pour les autres jeunes, le fait qu'ils ne s'en soient pas tenus à cette caractéristique indique clairement que d'autres facteurs sont importants dans leur performance identitaire.

Bien que la langue semble secondaire dans la définition que les jeunes se donnent de leur identité, la prochaine section montre qu'ils sont conscients de leurs choix linguistiques dans le contexte de leurs activités de loisirs, de sport, et dans leurs ressources culturelles.

4.9 LANGUE DOMINANTE DANS LES ACTIVITES DE LOISIRS, DE SPORT, ET LES RESSOURCES CULTURELLES

Dans le cadre de ce projet, les ressources culturelles font référence aux produits et aux prestations de services, c'est-à-dire : la musique, les livres, la télévision, le cinéma, les spectacles, etc. Je distingue les ressources culturelles des médias sociaux (c.-à-d. : recherche Internet, les sites de réseaux sociaux, le monde virtuel, et les blogues, etc.). Je présenterai les médias sociaux au chapitre 5.

Le tableau 4.9.1 ci-dessous dresse un portrait de la langue dominante dans les activités récréatives, sportives et culturelles utilisées par les jeunes et leurs parents selon leur catégorie identitaire. En suivant De Singly (2006), « le choix des activités récréatives est très souvent, même si ces dernières sont appréciées par les jeunes, initié, directement ou

indirectement par les parents » (p. 370). Pour ces derniers, la décision d'inscrire leurs enfants dans des activités récréatives et sportives de langue française est une question d'accès. Si les activités et les services sont disponibles en français, les enfants y participeront.

Le tableau indique que les 12 jeunes participent à des activités récréatives et sportives. Ces exemples incluent le taekwondo, le ski, la ringuette, le soccer, la danse synchronisée, la danse latine, le volleyball, l'harmonie et le hockey.

Tableau 4.9.1 : Tableau descriptif de la langue dominante dans les activités récréatives, sportives et culturelles

Catégorie 1 — Profil francophone majoritaire

Jeunes	Activités récréatives et sportives		Musique		Livres		Télévision		Cinéma		Spectacles / Théâtre	
	FR	ANG	FR	ANG	FR	ANG	FR	ANG	FR	ANG	FR	ANG
Filles (13 à 16 ans)												
Abby		•		•	•	•		•		•	•	•
Madeleine	•	•	•	•	•			•		•	•	•
Garçons (9 à 12 ans)												
Paul	•			•	•		•	•	•		•	
Garçons (13 à 16 ans)												
Zain	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	
Félix	•	•	•	•			•	•	•	•	•	

Catégorie 2 — Profil sentiment d'appartenance partagé/bilingue

Jeunes	Activités récréatives et sportives		Musique		Livres		Télévision		Cinéma		Spectacles / Théâtre	
	FR	ANG	FR	ANG	FR	ANG	FR	ANG	FR	ANG	FR	ANG
Filles (9 à 12 ans)												
Tabitha	•	•	•	•	•	•		•		•	•	•
Amélie	•	•	•	•	•	•		•	•		•	•
Odette		•		•	•			•		•		•
Garçons (9 à 12 ans)												
Derek		•	•	•		•		•		•		•
Filles (13 à 16 ans)												
Denise		•		•		•		•		•		•
Garçons (13 à 16 ans)												
Bailey	•	•	•	•	•	•		•		•	•	•

Catégorie 3 — Profil non francophone

Jeunes	Activités récréatives et sportives		Musique		Livres		Télévision		Cinéma		Spectacles / Théâtre	
	FR	ANG	FR	ANG	FR	ANG	FR	ANG	FR	ANG	FR	ANG
Garçons (9 à 12 ans)												
Patrick		•		•	•	•		•		•		•

Les activités et les sports parascolaires se font généralement en français, mais il est plus difficile de trouver des programmes hors de l'école qui soient exclusivement dans cette langue dans la région d'Ottawa. Les jeunes et leurs parents déclarent qu'il y a peut-être des amis dans les équipes, des entraîneurs et des professeurs qui parlent le français, mais, en général, la langue dominante dans leurs activités de loisir et de sport est l'anglais.

Le tableau 4.9.1 dresse également un profil de la langue dominante des ressources culturelles. Je souligne que, quelle que soit la catégorie des jeunes, la langue dominante pour écouter la musique, regarder la télévision et aller voir un film au cinéma est l'anglais. Pour la musique, les jeunes constatent que leurs choix ne sont pas une question de langue, mais plutôt une préférence de style de musique et de groupes. Cependant, bien que la langue

dominante soit l'anglais, les jeunes apprécient la musique francophone. Par exemple, Tabitha (9 à 12 ans) (Catégorie 2) explique, « c'est le style de musique [...] peu importe si c'est en français ou en anglais ». Madeleine (13 à 16 ans) (Catégorie 1) ajoute,

« Je fais un mélange entre les deux. J'écoute de la musique anglophone, mais j'écoute aussi de la musique francophone, parce qu'il y a tellement de bons groupes en français que personne ne connaît [...] j'adore la musique francophone. Mais j'ai aussi un goût pour la musique anglophone ».

Zain (13 à 16 ans) dit, « J'écoute tout le temps de la musique anglophone ». Sa mère répond,

« Je pense qu'on fait une sensibilisation par nos propres choix, pi on est très éclectiques dans nos choix musicaux, puis il s'est développé ses propres choix par lui-même. Lui il est exposé à tout ça, puis il fait ses propres choix ».

Pour la télévision, les jeunes et leurs parents soulignent qu'ils ont le choix de la regarder en français ou en anglais, mais qu'ils préfèrent la regarder en anglais. Voici quelques commentaires selon leur catégorie identitaire.

Catégorie 1 — Profil francophone majoritaire :

La mère de Paul (9 à 12 ans),

« Au niveau des choix de télévision, c'est récent qu'on lui permette de regarder des émissions anglaises pour l'encourager d'apprendre l'anglais [...] on a toujours pensé que le français c'est une langue qu'il faut apprendre pour bien le maîtriser, et l'anglais, ça s'attrape ».

Le père de Félix (13 à 16 ans) répond,

« Je dirais peut-être la seule chose qu'on a protégée, c'était au niveau de la télévision. Je pense qu'on a fait attention [...] on n'avait pas de câble, puis on pensait que les enfants pouvaient se débrouiller avec les postes auxquels ils avaient accès, puis là on privilégiait les postes en français ».

Catégorie 2 — Profil sentiment d'appartenance partagé/bilingue :

La mère de Tabitha (9 à 12 ans),

« [La télévision] j'ai essayé en français, ça ne marche pas [...] c'est une bataille perdue, presque ».

Le père d'Amélie répond (9 à 12 ans),

« Français-anglais [...] elle peut écouter les deux, mais si on lui donne le choix, elle va l'écouter en anglais [...] ».

Pour les films au cinéma, encore une fois les jeunes et leurs parents déclarent que la langue dominante est l'anglais. Tous préfèrent voir un film dans sa version originale. Voici quelques commentaires.

Catégorie 1 — Profil francophone majoritaire :

Le père de Zain (13 à 16 ans) ajoute,

« Je trouve le cinéma anglophone y'a plus de choix... les traductions... quand tu peux l'écouter en anglais [...] c'est une question de temps, de ce qu'on veut pour le peu de temps qu'on a pour l'entertainment ».

Catégorie 2 — Profil sentiment d'appartenance partagé/bilingue :

La mère d'Odette (9 à 12 ans) (Catégorie 2) et de Patrick (9 à 12 ans) (Catégorie 3) répond,

« À ce niveau-là, je dirais, culturel, c'est plus anglophone que francophone. Je le déplore là, mais comme on est à Ottawa, quand on va voir un film, on est mieux de le voir en version originale, puis comme les films en français y'en a moins à Ottawa, y sont plus à Gatineau, on y va moins. Les spectacles, la même chose... »

La mère de Denise (13 à 16 ans) constate,

« La culture... moi j'essaye de faire mon possible, ici à Ottawa, dans le milieu qu'on vit, c'est sûr que tout ce qui est cinéma, pièces de théâtre, c'est toujours anglais [...] Aller voir un film qui est traduit de l'anglais au français non... je préfère aller le voir en anglais [...] moi aussi je préfère écouter la télé anglaise, je préfère écouter souvent au cinéma anglais, je préfère écouter la musique anglaise c'est sûr que de mon côté je dois pas aider parce que j'ai des habitudes qui tirent plus sur le côté anglais que français ».

Les commentaires des jeunes et de leurs parents ne révèlent pas de différences selon les catégories identitaires. Je remarque que les parents de Paul (9 à 12 ans) (Catégorie 1) et de Félix (13 à 16 ans) (Catégorie 1) ainsi que la mère de Tabitha (9 à 12 ans) (Catégorie 2) répondent qu'ils ont tenté de limiter l'accès à la télévision en anglais, mais, qu'en général, cette langue semble être dominante dans les ressources culturelles musicales, télévisées et

cinématographique. Je note encore une fois que quatre participants, un garçon de 13 à 16 ans et trois parents utilisent les mots « choix » et « habitude ». Pour ces derniers, la langue utilisée pour les activités et les ressources culturelles semble être une préférence.

Bien qu'il y ait des activités et des ressources culturelles en français dans la région d'Ottawa, selon les participants, les choix sont limités. La répétition de choix limités influence les habitudes sociales et personnelles d'un acteur social. De plus, les choix et les habitudes des parents influencent les choix et les habitudes des jeunes. Par exemple, la mère de Denise (Catégorie 2) constate que les siens tirent plus vers le côté anglais. Les choix et les habitudes de Denise ressemblent à ceux de sa mère. Pour Zain (Catégorie 1), il regarde souvent la télévision en français avec son père. Les parents de Paul (9 à 12 ans) (Catégorie 1) et de Félix (13 à 16 ans) (Catégorie 1) ont limité la possibilité de regarder la télévision en anglais. Notons dans le tableau 4.9.1 que Paul, Zain et Félix de la Catégorie 1 sont les seuls jeunes qui déclarent regarder la télévision en français.

Il est important de noter que les livres/la lecture en français et les spectacles francophones semblent être plus présents dans la vie des jeunes et de leurs parents. Les jeunes déclarent qu'ils sont plus habitués à lire en français et donc, préfèrent lire dans cette langue. Je dois souligner qu'ils ne veulent pas lire de livres traduits. Par exemple, bien qu'ils aient le choix de lire *Harry Potter* en français ou en anglais, ils le lisent en version originale, en anglais. J'ajoute que les spectacles francophones et le théâtre en français sont souvent des activités liées à l'école, ils les font donc en français.

Le phénomène qui commande le choix et les habitudes des jeunes d'écouter de la musique, de regarder la télévision et de voir un film au cinéma en anglais ou de lire et de voir des spectacles en français est une distinction importante à soulever. Le travail de sélection des jeunes est influencé et même imposé par les choix disponibles, par les

structures. Des choix limités influencent les habitudes sociales et personnelles des jeunes. Les participants de ce projet de recherche fréquentent une école de langue française. Lire en français semble être une habitude pour eux. Ils ont des choix différents par rapport à la musique, la télévision, les films au cinéma, etc. Leurs options semblent être moins limitées et leurs habitudes ne sont donc pas les mêmes. Rappelons-nous que les structures sont des facteurs d'influence sur les choix d'un acteur social. Cependant, ce dernier procède également à un travail de sélection et d'oubli : celle de négociation.

4.10 LE RAPPORT A L'AVENIR...

De Singly (2006) constate que « le fait de savoir ou de ne pas savoir ce que les jeunes souhaitent, indique si le jeune se projette ou non dans l'avenir » (p. 373)³². J'ai demandé à chaque jeune de s'imaginer dans 15 — 20 ans en tant qu'adulte et en tant que parent. Je voulais mieux comprendre leurs valeurs linguistiques et culturelles, et ce qu'ils pensent transmettre à leurs enfants. Voici les questions que je leur ai posées. « *Quand tu auras des enfants, quelle sera leur première langue apprise?* », « *Quand tu auras des enfants, dans quel type d'école les enverras-tu?* », « *Dans quelle langue est-ce que tu penses suivre des études universitaires, en français ou en anglais?* ».

De plus, je leur ai présenté, ainsi qu'à leurs parents, la notion de la chaîne familiale (Harvey, 2005). La chaîne familiale fait référence au devoir de transmission culturelle de l'histoire et de la mémoire familiale dans la chaîne des générations (Harvey, 2005, p. 295-296). La chaîne des générations fait référence aux générations d'une famille qui se suivent :

³² Le rapport à l'avenir semble avoir développé chez les jeunes la faculté de projeter leur identité et celle de leur future famille dans l'avenir alors que certains jeunes ne s'étaient pas encore identifiés au présent et encore moins à l'avenir au début de l'étude.

grands-parents, parents, enfants, enfants de ces enfants, etc. J'ai utilisé l'exemple d'un collier, chaque famille porte un collier qui représente l'histoire et la mémoire de la famille. Je voulais mieux comprendre le travail de sélection et d'oubli des jeunes. Est-ce qu'ils souhaitent transmettre la chaîne des générations (leur collier) à leurs enfants, ou bien est-ce qu'ils pensent ajouter leur propre chaîne au collier?

Selon les catégories identitaires, le tableau 4.10.1 ci-dessous rend compte : du rapport à l'avenir des jeunes, de la langue de travail durant leurs études universitaires, de la première langue apprise par leurs enfants, du type de scolarité suivi par leurs enfants et du souhait transmettre la chaîne des générations ou d'ajouter leur propre chaîne au collier.

Tableau 4.10.1 : Tableau descriptif du rapport à l'avenir des jeunes

Catégorie 1 — Profil francophone majoritaire

Filles (13 à 16 ans)	Langue d'usage pour les études universitaires	Première langue apprise de leurs enfants	Genre d'école pour leurs enfants	Chaîne familiale
Abby	Français	Français	École de langue française	Ajouter sa propre chaîne
Madeleine	Français	Français	École de langue française	Ajouter sa propre chaîne
Garçons (9 à 12 ans)				
Paul	Français/Anglais	Français	Français catholique	Transmettre sa chaîne familiale
Garçons (13 à 16 ans)				
Zain	Français	Français	École de langue française	Transmettre sa chaîne familiale
Félix	Français	Français	École de langue française	Transmettre sa chaîne familiale

Catégorie 2- Profil sentiment d'appartenance partagé/bilingue

Filles (9 à 12 ans)	Langue d'usage pour les études universitaires	Première langue apprise de leurs enfants	Genre d'école pour leurs enfants	Chaîne familiale
Tabitha	Français/Anglais	Français	École de langue française	Ajouter sa propre chaîne
Amélie	Anglais	Français/Anglais	École Bilingue	Ajouter sa propre chaîne
Odette	Français/Anglais	Français	École de langue française	Transmettre sa chaîne familiale
Garçons (9 à 12 ans)				
Derek	Français	Français	École de langue française	Ajouter sa propre chaîne
Filles (13 à 16 ans)				
Denise	Français	Français	École de langue française	Transmettre sa chaîne familiale
Garçons (13 à 16 ans)				
Bailey	Français/Anglais	Anglais	École de langue française	Transmettre sa chaîne familiale

Catégorie 3 — Profil non francophone

Garçons (9 à 12 ans)	Langue d'usage pour les études universitaires	Première langue apprise de leurs enfants	Genre d'école pour leurs enfants	Chaîne familiale
Patrick	English	French	French Immersion	Ajouter sa propre chaîne

En ordre d'âge et de sexe, voici des exemples de réponses des jeunes concernant leur choix de langue et leurs études universitaires. Odette (9 à 12) (Catégorie 2) répond, « Je ferais comme français, mais comme je prendrai des cours d'anglais [...] Ben, comme habituellement je parle anglais et français, et je suis habituée à parler les deux, j'aimerais ça continuer encore ». Paul (9 à 12 ans) (Catégorie 1) ajoute, « Bilingue, plus accès à des cours — ça dépend quelle matière ». Derek (9 à 12 ans) (Catégorie 2),

« Je pense de les suivre en français [...] Cause, comme d'habitude... j'apprends en français puis je suis habitué de faire ça. Puis là y'a comme des différents mots de vocabulaire qui veut dire la même chose, c'est comme... si j'étais en anglais, comme dans les math, j'comprendrais comme presque pas c'est quoi les affaires, mais en français je comprends tout c'est quoi les affaires ».

Abby (13 à 16 ans) (Catégorie 1),

Je sais pas, ça dépend de quel cours je voudrai prendre si y'a plus de chance que je rentre en français ou en anglais... mais ça ne me dérangerait pas... Par exemple si je vais en mathématiques c'est sûr que j'essayerai d'y rentrer en français, parce que c'est sûr que je ne comprendrai rien en anglais [...] une fois mon père a essayé de m'aider avec mon devoir de math, puis il essayait de tout traduire, puis là je comprenais rien, mais ça dépend vraiment au sujet que j'aïlle dedans.

Félix (13 à 16 ans) (Catégorie 1),

« Ben je suis plus à l'aise en français, puis aussi je suis capable d'avoir des cours en français, et je m'exprime mieux en français, puis vu qu'on s'est battu pour avoir des services en français ce serait con de pas les utiliser, t'sé ».

Je souligne encore une fois les mots utilisés par trois jeunes : « habituellement », « habituée », « habitude » et « plus à l'aise en français ». Il semble que, pour ces jeunes, la décision ou le choix de poursuivre leurs études universitaires en français ou en anglais est influencé par leurs habitudes sociales et personnelles. Les jeunes sont conscients de la possibilité de poursuivre leurs études en anglais; selon leurs réponses, ils préfèrent les

poursuivre en français. Il est important de noter qu'ils sont conscients que leurs choix peuvent être limités selon l'accès et la disponibilité des cours et des matières.

En tant que parents dans l'avenir, le tableau montre que 10 jeunes souhaitent que le français soit la première langue apprise par leurs enfants. Pour les deux autres jeunes, Amélie (9 à 12 ans) (Catégorie 2) veut transmettre ses deux premières langues, le français et l'anglais; quant à Bailey (13 à 16 ans) (Catégorie 2), sa première langue apprise est l'anglais, ses enfants auront donc la même, et ce, malgré son attachement au français et à son identité franco-ontarienne. En résumé, les jeunes pensent reproduire les choix de leurs parents, prolonger la mémoire familiale.

Le tableau montre aussi que 10 jeunes souhaitent inscrire leurs enfants dans une école de langue française. Amélie (9 à 12 ans) (Catégorie 2) veut inscrire ses enfants dans une école bilingue, Patrick (9 à 12 ans) (Catégorie 3), dans une école d'immersion extensive. Pour Amélie, son choix de scolariser ses enfants dans les deux langues souligne son attachement au français et à l'anglais. Voici deux autres exemples des raisons pour lesquelles les jeunes souhaitent le français comme première langue apprise et comme langue de scolarité pour leurs enfants. Ces exemples montrent également l'importance de la langue dans l'identité et la culture des jeunes : elle a une valeur et véhicule des valeurs.

Abby (13 à 16 ans) (Catégorie 1),

« Ma mère m'a beaucoup transmis l'importance du français, ce serait pas juste parce que je voudrais qu'ils soient bilingues... elle m'a vraiment montré que c'est un avantage, puis que c'est une belle langue, puis que tu peux autant profiter de ta vie que si tu parles en anglais [...] Une école de langue française, parce que l'anglais c'est évident qu'ils vont l'apprendre quand même, parce que tout le monde parle anglais, même s'ils vont dans une école française, fait que... ils vont l'apprendre de leurs amis ou quelque chose... fait que j'aurai jamais besoin de m'inquiéter qu'ils apprennent pas l'anglais s'ils vont à l'école française ».

Félix (13 à 16 ans) (Catégorie 1),

« Le français, parce que je veux qu'ils continuent de parler, de s'exprimer en français, je trouve ça dommage que de plus en plus de gens perdent la langue, t'sé, même s'ils sont nés francophones ils préfèrent parler en anglais, les enfants parlent en anglais, ça arrive de plus en plus je crois... Mais mes enfants... je veux transmettre mes valeurs francophones, ça fait partie de moi puis je crois que c'est important [...] moi j'ai pas eu vraiment accès à l'anglais puis je pense que ça m'handicape un peu donc je pense que mes enfants pourront aussi parler en anglais, aussi bien qu'en français ».

Pour Abby et Félix, la transmission du français et de l'anglais à leurs enfants est une question de valeurs. Ces deux jeunes veulent transmettre les traditions et la mémoire générationnelles à leurs enfants. Abby souligne que sa mère lui a communiqué l'importance du français. Pour Félix, il veut transmettre ses valeurs familiales francophones à ses enfants.

Somme toute, les 12 jeunes reconnaissent et valorisent l'importance de parler les deux langues, le français et l'anglais. En effet, cette reconnaissance et cette valorisation ne se limitent pas à des raisons d'emploi; elle est aussi liée à la transmission et à la mémoire familiale, à la culture des jeunes. Harvey (2005) souligne que la transmission culturelle de la chaîne des générations, de la chaîne familiale, et même davantage, du travail de sélection et de l'oubli est « une pratique à la fois identitaire ». Ces 12 jeunes se projettent; ils projettent une représentation identitaire francophone. Ils projettent également la transmission à leurs enfants de leur mémoire familiale francophone, de leurs valeurs francophones et de leur chaîne familiale francophone. Parallèlement, plusieurs d'entre eux indiquent vouloir ajouter leur propre chaîne à la chaîne familiale. Ainsi, comme suggéré par Goffman, la culture est la mise en scène de la vie quotidienne renouvelée dans l'interaction des personnes et des groupes selon leur milieu.

Il importe de marquer une distinction entre les deux groupes d'âge concernant la chaîne familiale. Le tableau montre que quatre jeunes de 9 à 12 ans souhaitent y ajouter leur propre chaîne. Quatre jeunes de 13 à 16 ans souhaitent transmettre la chaîne des générations à leurs enfants. Cette distinction souligne encore une fois les différences entre préadolescents

et adolescents. Comme mentionnés plus haut, les jeunes de 9 à 12 ans cherchent leurs marques. Le fait qu'ils souhaitent ajouter leur propre chaîne pourrait être une façon de se différencier. Les jeunes de 13 à 16 ans passent une période où ils prennent des décisions par rapport à leur définition identitaire. Ils souhaitent transmettre la chaîne des générations. Je dois le dire de nouveau, je ne possède pas les éléments d'analyse pour poursuivre cette piste, mais une recherche portant sur les différences entre les stades de développement et de parcours identitaire des jeunes serait fort pertinente pour mieux comprendre le processus de construction identitaire des jeunes en milieu francophone minoritaire. Effectivement, la notion de stade de développement n'explique pas les différences : les jeunes d'un groupe d'âge ne répondent pas tous de la même façon à cette question. Entre autres, la différence entre les garçons et les filles est notoire. Les filles sont plus portées à vouloir ajouter leur chaîne, et les garçons, à reproduire la chaîne familiale.

Le chapitre 5 présentera l'analyse des données fondée sur les matériels écrits soumis par les jeunes. Finalement, une mise en relation des deux analyses permettra de dégager un portrait de la performance identitaire des jeunes participants à travers les médias sociaux.

CHAPITRE 5 : LA STRUCTURE DES MEDIAS SOCIAUX

5.0 INTRODUCTION

Dans le cadre de ce projet de recherche, j'ai voulu étudier les interactions des jeunes en milieu francophone minoritaire aussi bien en ligne que hors ligne. Dans le prolongement du postulat de Thomas (2007) pour qui « écrire, c'est exister » (ma traduction) (p. 113), je me suis intéressée à la négociation identitaire des jeunes dans la structure des médias sociaux. J'ai examiné des sites de réseaux sociaux ainsi que des pages web créées individuellement. J'ai également essayé de comprendre comment les jeunes vivant en milieu minoritaire « performaient » leur identité en ligne.

5.1 MEDIAS SOCIAUX

L'analyse des données a démontré que les jeunes participants faisaient un usage modéré des médias sociaux. Bien que les 12 jeunes aient déclaré faire de la recherche sur Internet, seulement trois d'entre eux ont déclaré avoir participé à MSN, six jeunes de 13 à 16 ans ont dit envoyer des courriels assez fréquemment et cinq jeunes se sont inscrits sur Facebook. Trois jeunes de 9 à 12 ans ont déclaré envoyer des courriels, mais selon leurs parents, c'était une activité très limitée. Ainsi, à la suite d'une discussion avec ces parents, il a été décidé d'exclure les courriels de ces jeunes de ma base de données.

Avant de procéder à une analyse plus en profondeur des usages que font les jeunes des médias sociaux, il me semble pertinent de dresser un portrait sommaire des différences entre les deux groupes d'âge et entre les filles et les garçons. Ainsi, le tableau 5.1.1 ci-

dessous, paramétré selon l'âge et le sexe, rend compte de l'utilisation que fait chaque jeune d'Internet, de MSN Messenger, des courriels et de Facebook.

Tableau 5.1.1 : Tableau descriptif de l'usage des médias sociaux

Jeunes Filles (9 à 12 ans)	Internet		MSN Messenger	Courriels	Facebook
	Français	Anglais			
Tabitha	•	•		•	
Amélie	•	•		•	
Odette	•	•			
Garçons (9 à 12 ans)					
Paul	•	•		•	•
Derek	•	•	•		•
Patrick	•	•			
Filles (13 à 16 ans)					
Abby	•	•		•	•
Denise	•	•		•	•
Madeleine	•	•		•	•
Garçons (13 à 16 ans)					
Zain	•	•		•	
Bailey	•	•	•	•	•
Félix	•	•	•	•	•

Le tableau montre que les 12 jeunes utilisent Internet. Je leur ai demandé à quels types d'activités ils s'y adonnaient. Les exemples donnés par les jeunes de 9 à 12 ans comprennent des jeux en ligne, des recherches scolaires, et de la découverte de chansons sur YouTube. Pour ce qui est de la langue d'usage, les jeunes de 9 à 12 ans constatent qu'ils utilisent les deux langues, le français et l'anglais, mais rencontrent souvent des difficultés de compréhension, un manque d'accès à l'information difficile à trouver, que ce soit en français ou en anglais. Par exemple, Tabitha (9 à 12 ans) explique, « [...] en anglais, c'est un peu plus facile parce qu'en français, des fois, je ne sais pas quel mot utiliser ». Paul (9 à 12 ans) ajoute,

« Les sites sont pas mal plus anglais [...] les sites sont plus connus en anglais alors, je suis comme un peu obligé quand je cherche quelque chose d'aboutir sur un site [...] Je vais essayer de le trouver en français, en français j'espère [...] Un site en anglais, ce n'est pas ça que t'espères parce que ça va être en anglais et tu vas avoir de la misère à comprendre, mais je connais quelques mots de base en anglais ».

Comme cité précédemment, Tabitha se considère comme bilingue et utilise ses deux langues, le français et l'anglais, dans plusieurs domaines de sa vie. Pourtant, elle dit avoir des difficultés en français sur Internet. Paul connaît quelques mots en anglais, mais il se voit obligé d'utiliser l'anglais dans ses recherches. Leur choix est donc influencé ou imposé par les contraintes d'accès aux informations requises dans leur langue de préférence. Cette limite peut expliquer les difficultés linguistiques soulevées par Tabitha : les sites francophones étant rares, l'immersion dans la langue et la culture de ces sites est plus limitée empêchant ainsi l'acquisition du lexique et des termes utiles à la recherche en français.

Une analyse comparative entre les deux groupes d'âge démontre qu'au moment de ce projet de recherche, trois filles et deux garçons de 9 à 12 ans ne participent pas à MSN et trois filles et un garçon de 9 à 12 ans ne se sont pas inscrits sur Facebook. Comme mentionné plus haut, leur usage du courriel est une activité très limitée. La raison pour laquelle les quatre jeunes ne participent pas à MSN ni à Facebook semble être une question d'intérêt, mais aussi, de sécurité. MSN et Facebook ne les intéressent pas pour le moment. Bien que Paul et Derek se soient inscrits sur Facebook, ils disent ne pas utiliser leur page comme une page de représentation identitaire. Les deux jeunes n'y incluent pas d'informations personnelles de base. Paul explique,

« Facebook; c'est juste pour m'amuser [...] je ne prends pas trop d'attention à me décrire sur ça [...] je n'aime pas ça, écrire trop des choses sur ça [...] parce que le monde va savoir comment je suis, c'est des choses pour rien, c'est juste pour faire des choses pour rien [...] c'est inutile ».

Derek raconte,

« D'habitude, je suis là pour jouer à Tétris, puis comme Jetman, puis [...] d'habitude je vais sur l'ordi puis je vais sur MSN pour jouer à des jeux. Je l'utilise pas [Facebook] comme "ma page", c'est juste pour parler avec mes amis, des stuff de même [...] Comme à la fin de la page y'a comme des affaires puis tu parles à tes amis, puis jouer aux jeux aussi... tu ne pourras pas deviner qui je suis si tu vas sur ma page Facebook [...] ».

Facebook semble être une occasion pour jouer à des jeux et pour parler avec leurs amis. Ainsi, pour ces deux jeunes, Facebook apparaît comme un outil de communication et d'interactions sociales plutôt que de construction ou de représentation identitaire.

À cet âge, le français est la langue dominante et la langue de préférence sur Facebook. Selon Paul, « le clavier est en anglais, mais la touche est en français ». Derek ajoute : « Même sur Facebook et MSN, je parle le plus en français ». Je souligne que Derek est le seul jeune de 9 à 12 ans qui fasse du clavardage sur MSN Messenger. MSN sera présenté plus loin dans ce chapitre.

L'usage des médias sociaux par les jeunes de 13 à 16 ans est lui aussi modéré. Comme les jeunes de 9 à 12 ans, les jeunes de 13 à 16 ans utilisent Internet, ils jouent à des jeux, ils découvrent de la musique sur YouTube et ils font de la recherche pour leurs travaux scolaires. En discutant de la langue qu'ils y emploient, ces jeunes déclarent que cela dépend de l'activité et de l'accès à l'information. Par exemple, Abby répond,

« Ça dépend, la plupart du temps c'est en français parce que l'école c'est en français, mais si je sais que c'est un sujet à propos duquel y'a plus de gens qui savent en anglais je vais le faire en anglais. Mais, ça ne me dérange vraiment pas de la langue parce que c'est facile pour moi de traduire l'information ».

Bailey ajoute, « Ça dépend, si c'est un cours de français, je le fais en français, si c'est un cours en anglais, je vais le faire en anglais ». Félix déclare,

« Sur Internet c'est souvent en français, mais quand l'information est limitée, je vais avoir tendance à la prendre en anglais, puis à traduire. [...] J'utilise pas mal les jeux en ligne. Là, je peux parler vraiment à mes amis, qui jouent en ligne aussi au même

jeu que moi, je peux avoir des conversations en anglais parce que c'est souvent en anglais aussi avec d'autres gens, donc... je pratique mon anglais écrit justement ».

Le choix de la langue d'usage sur Internet pour ces trois jeunes de 13 à 16 ans semble être un choix circonstanciel. Ce choix est ainsi influencé ou imposé par les contraintes d'accès aux informations requises, et par leurs interlocuteurs.

Il est important de souligner que les jeunes de 13 à 16 ans passent la plupart du temps sur leurs courriels quand ils utilisent les médias sociaux comme MSN et Facebook. En effet, les jeunes expliquent que ce sont des activités pour « passer le temps ». Par exemple, Abby raconte :

« Facebook, ce n'est pas important pour moi [...] je vois pas vraiment le point d'avoir Facebook, je l'ai abandonné plusieurs fois, puis je l'ai repris parce que j'aimais ça jouer aux jeux.

Denise dit,

« J'ai fait un compte sur Facebook, c'était juste pour jouer le jeu, comme vous voyez quand ça demandait l'information, je n'ai pas mis la bonne information [...] mes vrais amis, ils savent qui je suis, je ne mets pas cette information pour eux, je mets cette information pour les personnes qui regardent les gens, mes vrais amis le savent qui je suis ».

Madeleine répond,

« En général, je ne mets pas beaucoup d'informations [sur Facebook]. Y'a des gens qui mettent toute l'information à propos d'eux-mêmes, y disent tous leurs intérêts, comme leurs émissions préférées, qu'est-ce qui font... je mets jamais des informations comme ça [...] c'est pas vraiment une place où le monde peut apprendre à me connaître, s'ils veulent apprendre à me connaître, ils peuvent le faire en personne. Ce ne sera pas à travers de Facebook.

Félix ajoute,

« [...] Facebook, les courriels, je vais faire ça une fois de temps en temps, MSN aussi... ts'é j'ai besoin d'un devoir, j'étais pas là à l'école, je peux parler à mes amis pour dire bonjour... mais souvent les conversations sont assez limitées sur MSN, genre : « Bonjour comment ça va »?

Les parents de Zain ne lui permettent pas d'avoir de page Facebook, mais Zain évoque son opinion par rapport à ce sujet :

« Mes parents m'ont empêché toute ma vie (rires). Mais, ça sert à quoi, d'abord? Tu t'inventes un nom, puis tu te mets [...] C'est vrai que tu peux accepter qui tu veux, mais c'est un petit peu dans le même concept que MSN, si c'est pour mettre toutes tes informations sur toi pi raconter ta journée à tout le monde, pourquoi t'appelles pas ceux que tu veux, où tu leur envoies un courriel, ou whatever, mais tu ne mets pas sur Internet pour que tout le monde puisse le divulguer [...] Si tu veux raconter ta journée à ton ami, ben tu l'appelles ou tu lui envoies un courriel, tu te mets pas sur Facebook pour que tous tes 650 amis ils l'apprennent, puis qui sachent que t'as été manger de la poutine, ou n'importe quoi ».

La mère de Zain ajoute,

« C'est une question de sécurité, ça a toujours été une question de sécurité pour nous. Nous, on a vraiment une résistance à Facebook. Mais ça, c'est peut-être une question de personnalité, où on est "old school", je ne sais pas? »

Alors que les jeunes déclarent ne pas utiliser leur page personnelle comme une page de construction ou de représentation identitaire, ces pages sont un lieu d'interaction sociale. Rappelons-nous que Thomas (2007) relève que les interactions sociales via les médias sociaux nous permettent de mieux comprendre les comportements sociaux et linguistiques des jeunes. De plus, Thomas (2007) et Butler (1996) constatent qu'un acteur social performe son identité à l'intérieur de son monde physique. Pour sa part, Herring (2004) appuie la notion de performance identitaire, mais elle souligne la notion d'« authenticité » dans la représentation identitaire en ligne. Comme cité plus haut, les interactions sociales en ligne « allows participants to control their manner of self-presentation through selective posting of typed information » (Herring, 2004, p. 425). Effectivement, les jeunes font une sélection de leur représentation identitaire en ligne, mais mon analyse démontre qu'en raison de l'interactivité de Facebook, ils n'ont pas un contrôle exclusif sur la représentation de leur identité. Ainsi, il y a donc négociation identitaire qui comprend à la fois la représentation et la performance identitaire des jeunes.

Denise déclare qu'elle n'a pas mis la bonne information personnelle sur sa page Facebook. Madeleine ajoute que sa page n'est pas un lieu où les gens peuvent la connaître. Ces deux exemples montrent comment les jeunes effectuent des choix quant à leur représentation identitaire en ligne. De plus, Denise et Madeleine établissent une distinction entre leurs représentations sociales en ligne et leurs représentations sociales hors ligne. Denise souligne que ses amis « savent qui je suis ». Madeleine déclare que si les gens veulent la connaître, ils peuvent le faire en personne. Facebook est donc, aux yeux des jeunes, un outil et un lieu de représentation identitaire « sélectif », de performance identitaire. Les pages personnelles Facebook de six jeunes participants seront présentées plus loin dans ce chapitre. L'apport des choix des jeunes, mais également de leurs amis sur leur réseau Facebook dans la négociation identitaire se dégagera dans cette présentation.

En fin d'analyse, les comportements identitaires et sociaux des jeunes de 13 à 16 ans sur les médias sociaux ressemblent aux comportements identitaires et sociaux des jeunes de 9 à 12 ans. Selon les exemples rencontrés parmi les deux groupes d'âge et parmi les filles et les garçons, je ne relève pas de distinction entre les comportements des plus jeunes et ceux des plus vieux, ni de distinction entre les comportements des filles et ceux des garçons. La seule distinction à noter apparaît au niveau de l'usage. Quatre jeunes de 9 à 12 ans ne semblent pas être intéressés par MSN ni par Facebook, et leur usage des courriels est très limité.

La prochaine section présentera les matériels écrits recueillis par les jeunes, les archives de leurs discussions sur MSN Messenger, leurs courriels et leur page personnelle Facebook.

5.2 MATERIEL ECRIT

Ce projet de recherche a examiné les archives des discussions sur MSN, les courriels écrits par les jeunes et les pages personnelles Facebook. Les archives de discussions sur MSN ont servi à l'analyse des habitudes linguistiques des jeunes, par exemple : leurs choix de langue, de variété de langue et de code linguistique pendant leurs interactions sociales. Bref, la langue écrite des jeunes a été comparée à l'orthographe, au vocabulaire et à la grammaire normalisée. Aucune analyse de contenu n'a été effectuée. Les courriels des jeunes m'ont permis de mieux comprendre les comportements sociaux et linguistiques des jeunes. Plus précisément, ils m'ont permis de comprendre comment ils négociaient leurs interactions sociales selon leurs interlocuteurs. J'ai plus particulièrement cherché à étudier les variations linguistiques des jeunes et expliquer le contexte d'utilisation de chaque variation. Les pages Facebook ont regroupé des textes écrits, des éléments graphiques et des photographies. Rappelons qu'un seul des sept participants ayant une page Facebook a refusé de m'ajouter en tant qu'amie dans son réseau. Ainsi, sa page n'est pas incluse dans l'analyse des données. Or, ce refus suggère que, contrairement à ce qu'en disaient les jeunes dans le cadre des entretiens, les pages Facebook revêtent une importance dans la vie de certains jeunes. Effectivement, l'analyse des pages auxquelles j'ai eu accès montre leur pertinence à une étude de la performance identitaire des préadolescents et des adolescents.

La prochaine section présentera les archives des discussions sur MSN Messenger. La discussion des pages Facebook suivra celle des courriels.

5.2.1 MSN MESSENGER

Dans le cadre de ce projet de recherche, trois garçons déclarent participer sur MSN Messenger, Félix (13 à 16 ans) (Catégorie 1), Derek (9 à 12 ans) (Catégorie 2) et Bailey (13 à 16 ans) (Catégorie 2). J'ai demandé aux trois jeunes d'être responsables de la cueillette de données. Les trois jeunes m'ont chacun envoyé un document Word avec des extraits de leurs discussions sur MSN.

Derek (9 à 12 ans) explique qu'il utilise MSN pour communiquer avec ses amis hors l'école :

« Ben je connais comme beaucoup de monde, puis ils ont tous le MSN puis ils sont comme oh, je peux-tu avoir ton adresse email, puis je vais y aller... puis comme j'aime ça parler après l'école de qu'est-ce qui s'est passé à l'école, causes-y'a beaucoup de classes, y'en a comme 9 par année, fait que sont pas toutes dans la même classe ».

Pour Félix (13 à 16 ans), MSN est une activité moins fréquente :

« [MSN], je va faire ça une fois de temps en temps... ts'é j'ai besoin d'un devoir j'étais pas là à l'école, je peux parler à mes amis pour dire bonjour... mais souvent les conversations sont assez limitées sur MSN, genre : « bonjour comment ça va ».

Selon la mère de Bailey (13 à 16 ans), MSN est un lien à ses amis. :

« Bailey est un enfant très sociable. Il a souvent comme 10 fenêtres de chat ouvertes... Y fait beaucoup de chat... ».

Selon ces trois commentaires, MSN semble être un outil de communication avec les amis. Pour Derek (9 à 12 ans), il n'est plus au primaire, donc il s'adapte aux horaires du niveau intermédiaire. Il souligne que ses amis ne sont plus tous dans la même classe. MSN lui permet de se connecter avec eux. Pour Félix et Bailey (13 à 16 ans), MSN leur permet de se connecter avec leurs amis hors les heures d'école. Ainsi, MSN permet à ses trois jeunes de garder contact et des relations sociales avec leurs amis hors des heures de l'école. J'ajoute que Bailey a constaté que MSN remplaçait le téléphone.

L'analyse des données des matériels écrits soumis par les jeunes a soulevé une distinction importante entre l'espace public et l'espace privé à travers les médias sociaux. Lors des entretiens, les 12 jeunes et leurs parents ont déclaré que l'anglais est souvent la langue dominante sur les médias sociaux. Cependant, pour Derek et Félix, la langue dominante sur MSN est le français; pour Bailey, la langue utilisée sur MSN est l'anglais. En effet, pour Derek et Félix, MSN est vu comme un espace privé plutôt qu'un espace public. Ils utilisent MSN pour se connecter avec certains amis, leurs discussions sont alors plus privées, c'est pourquoi ils utilisent le français. Pour Bailey, il a souvent 10 fenêtres de chat ouvertes sur MSN. Selon les commentaires de Bailey et de sa mère, MSN est vu comme un espace public. Bailey a souligné que d'autres amis pouvaient rejoindre les discussions. Ainsi, pour Bailey, ses discussions sur MSN font appel à l'anglais, sa culture MSN est anglophone.

Dans le cadre de ce projet de recherche, je me suis aussi intéressée au code de clavardage utilisé par ces trois jeunes dans leurs activités sur MSN, lorsque cela était pertinent, pour les comparer avec les codes présentés par Leone (2002) dans le cadre d'une étude du code MSN utilisé par un groupe d'adolescents unilingues francophones de la région de Montréal. Cette comparaison montre que les élèves rencontrés dans le cadre de mon étude utilisent un registre de français plus soutenu dans leur code que les jeunes de Montréal.

Le Tableau 5.2.1.1 ci-dessous montre les différences entre le code de clavardage et les variations de langue identifiées dans le cadre de ces deux études. Dans la première étude, j'ai analysé le code linguistique créé par un groupe de neuf jeunes unilingues francophones de 12 à 16 ans pour leurs discussions sur MSN. Les jeunes habitaient dans la région de Montréal au Québec. Rappelons que, dans le cadre de ma recherche doctorale, je présente des exemples tirés des archives de discussions sur MSN de trois jeunes (trois garçons) de 9 à 16 ans de la région d'Ottawa en Ontario. Deux jeunes, Derek (9 à 12 ans) et Félix (13 à 16

ans) s'identifient en tant que francophones majoritaires (Catégorie 1) et Bailey (13 à 16 ans) s'identifie en tant que franco-ontarien-bilingue (Catégorie 2). Dans le tableau présenté ci-dessous, je place ma traduction du code de clavardage des jeunes de Montréal en italiques. Notons que ces traductions ne sont nécessaires que dans le cas des jeunes unilingues.

Tableau 5.2.1.1 : Tableau comparatif du code linguistique et de variations de langue sur MSN

Leone (2002) Neuf jeunes de 12 à 16 ans	Recherche doctorale Trois garçons de 9 à 16 ans
ché po pk jdi sa <i>Je ne sais pas pourquoi j'ai dit ça.</i>	Auteur? c moi qui commence les conversations
qes qia — <i>Qu'est ce qu'il y a?</i>	fait tu ton devoir??
Stu lfun? — <i>C'était tu le fun?</i>	omg je parle a plein de monde
fodrait qej change la frase <i>Il faudrait que je change la phrase.</i>	scuse moi sa fait comme un an que je suis pas allé sur msn
jecoute de lamuzzz — <i>J'écoute de la musique.</i>	mon cours de citoyenneté qui est en passant le pire cours au monde !!!
hey yo tu c tu sta ste nurn de tel <i>Hey yo, tu sais tu c'est à qui ce numéro de téléphone?</i>	ouin ... au moin vous vous connaissez bien je suppose ...

Chez les jeunes unilingues, on peut noter des variations du standard à cinq niveaux : les éléments graphiques; les éléments orthographiques; les éléments grammaticaux; les éléments lexicaux; et l'analyse de discours. De leur côté, les textes produits par les jeunes de la région d'Ottawa présentent ce qu'on peut qualifier des raccourcis orthographiques ainsi que l'emprunt d'un code usuel dans le MSN à la langue anglaise (ex. omg, Oh my God). De plus, la structure de phrase utilisée par ces derniers s'approche davantage d'une langue orale standardisée, malgré les marques du contact avec la langue anglaise (ex. sa fait comme un an que), que ne l'est celle employée par les Montréalais. En effet, Derek (9 à 12 ans) et Félix (13 à 16 ans) ne semblent pas « jouer ou inventer des mots ». De surcroît, Bailey, qui est

exclu du tableau ci-dessus parce qu'il écrit surtout en anglais, n'utilise pas le code MSN de la culture populaire électronique. Voici les exemples :

- when I played it with my band it was impossible. :P³³
- It was good until the chorus.
- Haha Really? Nah man :P

Ainsi, ces jeunes semblent partager une culture commune qui valorise le registre courant dans leur code, que celui-ci soit issu du français ou de l'anglais. Il paraît donc qu'au-delà de la langue elle-même, la variété choisie est un élément de la performance de l'identité de ces jeunes. En effet, dans le cadre de nos entretiens, Derek (9 à 12 ans) explique qu'il peut raccourcir ou bien inventer des mots, mais ce n'est pas quelque chose qui le préoccupe. Il explique, « Je peux utiliser le mot « blopo » juste comme une façon de m'exprimer, comme en voulant dire que c'est cool, j'dis « oh, blopo ». Pour sa part, Bailey « n'aime pas ça parler avec les codes ». Il ajoute : « je parle avec une grammaire assez avancée, mais familière ».

Les commentaires de Derek et Bailey suggèrent qu'il y a un plus grand respect pour le français standard chez les jeunes vivant en milieu minoritaire. Ce respect peut être lié au discours de l'école de langue française en milieu minoritaire ou encore, à l'accès à un large répertoire de variétés de la langue française.

5.2.2 COURRIELS

Les courriels écrits par les jeunes participants m'ont permis de vérifier s'ils utilisent un code de clavardage pour communiquer via ce médium, et de voir comment ils négociaient leurs interactions sociales selon leurs interlocuteurs. Comme mentionnés plus haut, neuf jeunes, trois jeunes de 9 à 12 ans et les six jeunes de 13 à 16 ans utilisent le courriel. Selon les

³³ L'émoticon « :P » décrit « tirant la langue ».

parents des trois jeunes de 9 à 12 ans, le courriel est une activité très limitée, ainsi les courriels écrits par les jeunes de cet âge ne sont pas inclus dans la base de données.

Le courriel est un espace privé sur les médias sociaux. Ce dernier est utilisé pour échanger avec les amis ou les proches, pour communiquer avec des enseignants et pour envoyer et recevoir des photos ou des documents (Lafortune et Laflamme, 2006). Il n'est donc pas surprenant qu'au niveau de la langue, du code ou des variations linguistiques utilisés, les jeunes déclarent que tout dépend de leurs interlocuteurs. Par exemple, Denise (13 à 16 ans) affirme que « Ça dépend avec qui je parle. Si c'est avec mes amis, on va se dire des acronymes, on va se dire des petits mots, puis avec ma famille c'est en français tout le temps, puis je n'utilise pas les acronymes ». Bailey (13 à 16 ans) ajoute,

« Ça dépend. J'ai beaucoup d'amis qui sont anglophones, si je parle à un francophone je vais parler en français, mais si je parle à un anglophone, je vais parler en anglais [...] La plupart du temps je vais le faire avec les deux, je vais écrire l'information en français et en anglais ».

Alors qu'il ne le mentionne pas ici, rappelons que Bailey a déclaré qu'il n'aime pas parler avec un code. Abby (13 à 16 ans) déclare : « Parfois, mais c'est pas souvent, je peux comme raccourcir les mots [...] c'est aussi par paresse [...]. C'est juste par réflexe aussi ».

Madeleine (13 à 16 ans) répond,

« En général j'essaye personnellement d'écrire avec un bon français. Ça c'est quelque chose que je fais que pas beaucoup de gens vont faire, c'est juste un choix que j'ai fait pour essayer de garder un bon vocabulaire, pouvoir bien écrire à la main sans avoir de difficulté dans mes textes en français [...] je pense juste que c'est beaucoup plus utile, dans la vraie vie, disons que tu peux écrire comme tout le monde ».

Zain (13 à 16 ans) ajoute,

« J'vois pas le but d'écrire vite, si tu peux prendre une minute de plus pour écrire comme il faut... Moi je trouve que quand tu fais ça trop souvent, t'sé quelques fois tu veux écrire quelque chose vite fait, t'écrit sans grammaire vraiment là, mais dans mes courriels j'écris comme y faut parce qu'après, dans ma tête, si j'écris comme une dictée ou quelque chose, j'vais penser « qui – que... » puis là faut que j'me reprenne

fait que les mots que j'ai appris, faut que je les réapprenne d'une autre façon, fait qu'ça me mélange toute ».

L'utilisation de code ou de variation du registre de la langue semble être un choix de préférence selon les jeunes. Denise et Abby déclarent qu'elles peuvent utiliser un code ou une variation de langue, mais ça dépend avec qui elles parlent. Bailey, Madeleine et Zain préfèrent ne pas utiliser de code ou de variation de langue. Leurs commentaires suggèrent qu'ils valorisent un français standard. Comme souligne Zain, il ne veut pas s'emmêler et avoir besoin de réapprendre à écrire.

Bien que le choix d'utilisation de code ou de variations linguistiques semble suivre une préférence, le Tableau 5.2.2.1 ci-dessous montre des exemples de variation de langue tirés de courriels soumis par les jeunes dans le cadre de ce projet.

montrent que la ponctuation est utilisée comme emphase pour l'expression et l'émotion, mais l'orthographe est toujours standardisée. Voir, par exemple, les courriels écrits par Denise à sa mère et de Zain écrit à ses grands parents. Pour les courriels écrits aux adultes autres que leurs parents, le standard est de mise. Les symboles et les émoticons sont absents.

Nous voyons que Derek, Abby et Denise aiment utiliser des variations de langue dans les échanges avec leurs amis. Pourtant, Denise précise qu'elle n'utilise pas de code avec sa famille ni avec les adultes autres que ses parents. Bailey, Madeleine et Zain préfèrent ne pas utiliser de code ou de variations linguistiques, même avec leurs amis. Je note une certaine distinction entre les choix de Derek, Abby et Denise et ceux de Bailey, Madeleine et Zain. Les choix de Derek, Abby et de Denise d'utiliser un code de clavardage semble être influencé par la situation, l'interlocuteur et les interactions sociales des jeunes. Ces trois jeunes semblent être conscients de leurs choix. De même, Abby précise que : « c'est un réflexe d'utiliser un code ». Le commentaire d'Abby suggère que ce « réflexe » correspond à l'automatisation d'une habitude pour elle, autrement dit, ce « réflexe » est l'intériorisation de normes linguistiques socialement construites avec ses interlocuteurs. La décision de Bailey, Madeleine et Zain de ne pas utiliser un code semble être liée à une valorisation par rapport à leurs comportements linguistiques. Bien que leurs choix soient influencés, l'influence n'est pas la même que celle de Derek, Abby et Denise. Pour ces derniers, l'influence est l'interlocuteur; pour Bailey, Madeleine et Zain, l'influence semble être liée à une plus grande valorisation linguistique, à des normes construites avec leurs interlocuteurs.

Ainsi, suivant les propos des jeunes, les structures et la négociation sont des facteurs influençant les choix des jeunes. Cependant, dans certaines circonstances, les jeunes font des choix entre les pratiques sociales qu'ils ont intériorisées à travers leurs expériences et leurs interactions sociales.

La prochaine section présentera les pages personnelles Facebook des jeunes.

5.2.3 LES PAGES PERSONNELLES FACEBOOK

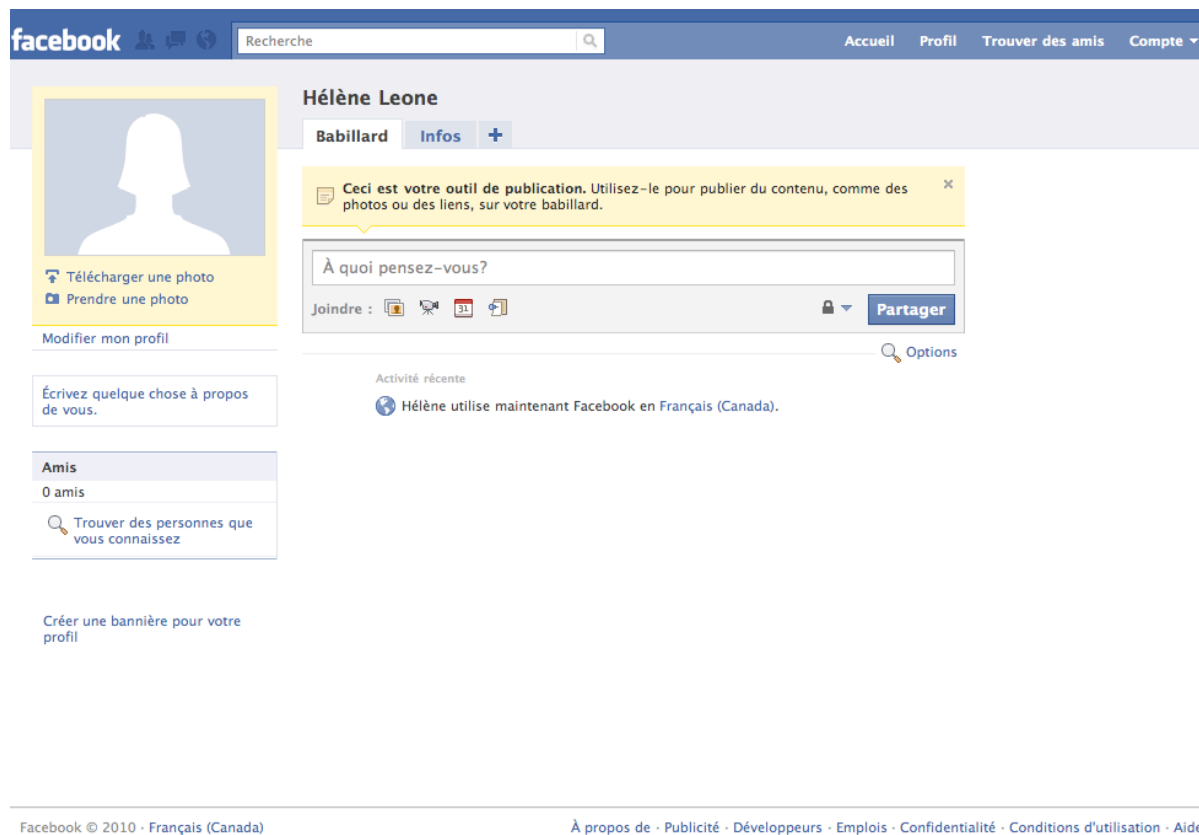
Comme mentionnés plus haut, sept jeunes se sont inscrits sur Facebook. Six jeunes m'ont intégré en tant qu'amie sur leur réseau. Les six jeunes incluent Abby (13 à 16 ans) et Madeleine (13 à 16 ans) (Catégorie 1 — Profil francophone majoritaire), Paul (9 à 12 ans) et Félix (13 à 16 ans) (Catégorie 1 — Profil francophone majoritaire) et Denise (13 à 16 ans) et Bailey (13 à 16 ans) (Catégorie 2 — Profil sentiment d'appartenance partagé/bilingue).

Les données Facebook ont été collectées entre septembre 2009 et février 2010. J'ai consulté le « Babillard »³⁴ et les « Publications »³⁵ des jeunes participants à la recherche en utilisant « Filtre — seulement... (Nom de participant.) » Cela m'a permis d'observer seulement les commentaires écrits sur la page personnelle des jeunes participants. En suivant les exigences déontologiques, aucune observation n'a été menée sur les babillards des amis intégrés dans les réseaux des jeunes participants. Bien que les jeunes participants aient commenté sur les babillards de leurs amis appartenant à leur réseau Facebook, ces commentaires n'ont pas fait partie de la cueillette de données. La figure 5.2.3.1 ci-dessous nous offre un exemple descriptif de la page « Babillard » d'une page personnelle Facebook.

³⁴ Le mot « Babillard » fait référence au profil personnel des jeunes, c'est-à-dire leur page profil personnelle sur Facebook.

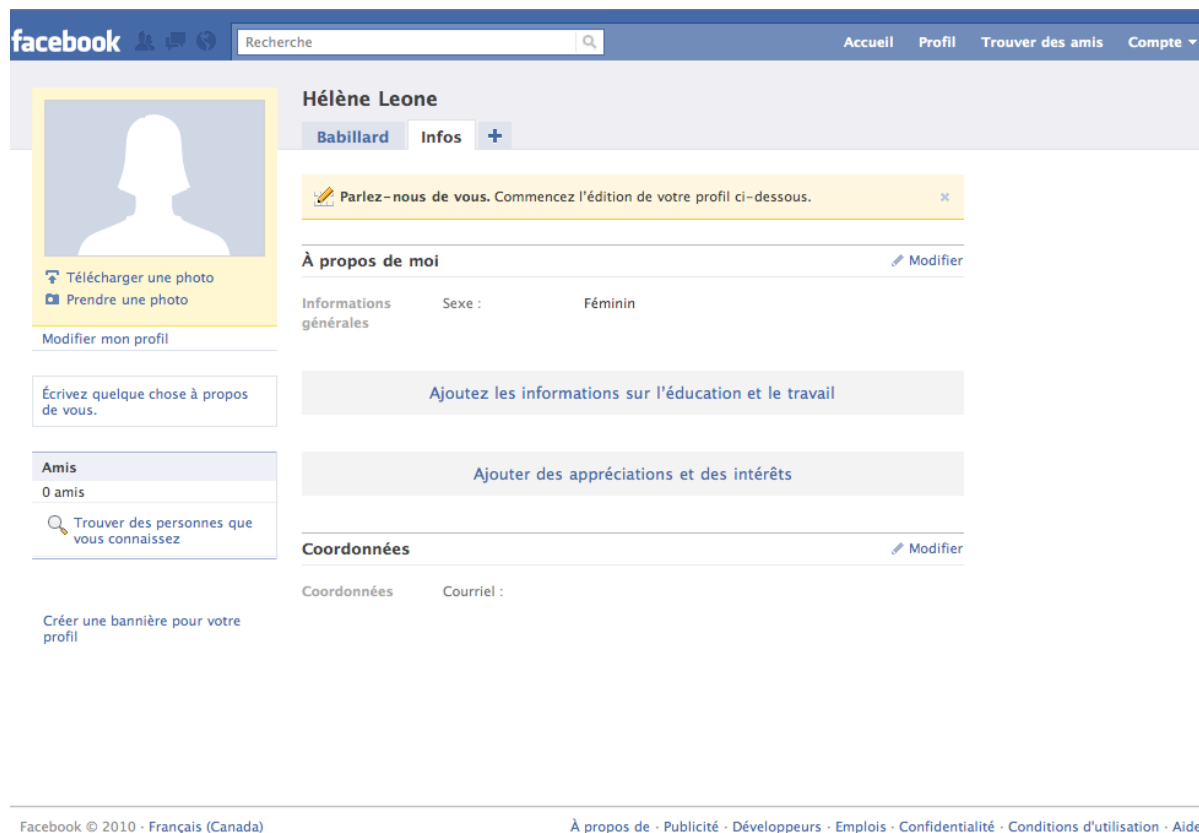
³⁵ Le mot « Publications » fait référence aux commentaires écrits par les jeunes et à leurs activités; par exemple, à commenté; à publié un lien; afficher un album; s'est joindre au groupe; est maintenant adepte, etc.

Figure 5.2.3.1 : Exemple d'un « Babillard » tiré d'une page personnelle Facebook



De plus, j'ai consulté les pages « Infos », « Photos » et « Vidéo » des jeunes. Je ne divulgue pas de détails personnels tirés des pages « Infos » des jeunes afin de sauvegarder leur anonymat. Voici des exemples de types d'informations de base affichés par les jeunes sur leur page « Infos » : sexe, anniversaire, ville d'origine, état civil, intéressé (e) par, à la recherche de, point de vue politique, informations personnelles, activités, intérêts, musique préférée, missions préférées, films préférés, livres préférés, citations préférées, coordonnées, courriel, numéro de cellulaire, adresse actuelle, formation et emploi, école secondaire. La figure 5.2.3.2 ci-dessous nous offre un exemple descriptif de la page « Infos » d'une page personnelle Facebook.

Figure 5.2.3.2 : Exemple d'une page « Infos » d'une page personnelle Facebook



Le Tableau 5.2.3.1 ci-dessous nous offre une analyse descriptive des pages Facebook des six jeunes. Un aperçu descriptif offre plus une analyse facilitée de l'usage de Facebook par chaque jeune en fonction de son âge, son sexe et sa catégorie identitaire.

Tableau 5.2.3.1 : Tableau descriptif de l'usage de Facebook par les jeunes

Catégorie 1 — Profil francophone majoritaire

Jeunes	Page créée	Parents sur réseau	Amis	Photo profil	Photos	Vidéo	Réseau (c.-à-d., groupe d'amis)	Courriel	État civil	Date de naissance	Pages de goûts et d'intérêts	Groupes de goûts et d'intérêts
Abby (13 à 16 ans)	juin 2009	Non	262	Oui	117	2	École de langue française	Oui	Oui	Oui	260	27
Madeleine (13 à 16 ans)	nov. 2007	Non	532	Oui	203	10	École de langue française	Oui	Oui	Non	5	4
Paul (9 à 12 ans)	mai 2009	Mère	15	Non	0	0	Non	Oui	Non	Oui	1	0
Félix (13 à 16 ans)	janvier 2009	Père	83	Oui	3	1	École de langue française	Oui	Oui	Oui	1	1

Catégorie 2 — Profil sentiment d'appartenance partagé/bilingue

Jeunes	Page créée	Parents sur réseau	Amis	Photo profil	Photos	Vidéo	Réseau (c.-à-d., groupe d'amis)	Courriel	État civil	Date de naissance	Pages de goûts et d'intérêts	Groupes de goûts et d'intérêts
Denise (13 à 16 ans)	octobre 2008	Mère	85	Oui	25	0	Non	Oui	Oui	Oui	11	2
Bailey (13 à 16 ans)	juin 2007	Père/Mère	270	Oui	212	36	École de langue française	Oui	Non	Oui	79	24

Nous voyons que Madeleine et Bailey ont créé leur page en 2007, Denise en 2008 et Abby, Paul et Félix en 2009. Paul, Félix, Denise et Bailey ont inclus au moins un parent dans leur réseau d'amis. De plus, le nombre d'« Amis » est assez élevé pour les jeunes de 13 à 16 ans. Le nombre d'amis sur le réseau de Paul (9 à 12 ans) est limité. La mère de Paul déclare que

« Facebook; en ce moment, c'est ensemble, c'est encore maman qui regarde avec Paul, qui essaye de le guider à l'intérieur de ça pour savoir comment se retrouver dans tout ça [...] l'influence de maman et papa est encore présente ».

Cet enfant est le seul qui n'affiche pas une photo de profil ni de photos sur sa page « Photos ». Au niveau de la page « Vidéo », Abby a affiché deux vidéos personnelles et Bailey en a affiché sept. Abby et Madeleine et Félix et Bailey sont membres de leur « Réseau » d'école. Abby, Madeleine, Denise et Félix incluent leur « État civil », c'est-à-dire ils précisent « En couple » ou « Célibataire ». Seulement Madeleine n'affiche pas sa date de

naissance. Les six jeunes affichent leur adresse courriel et ils sont tous adeptes de plusieurs « Pages » et de plusieurs « Groupes ». En effet, les activités sur Facebook des cinq jeunes de 13 à 16 ans se ressemblent, bien qu'il y ait des différences dans les nombres d'amis, photos, etc.

En reprenant les profils identitaires des jeunes présentés plus haut, la prochaine section examinera les pages personnelles Facebook des six jeunes selon leur catégorie identitaire. Pour mieux comprendre la fréquence d'usage des pages personnelles Facebook, j'inclus un tableau pour chaque jeune précisant leurs « Publications »³⁶ et la langue utilisée³⁷. Ainsi, j'ai consulté trois périodes d'activités; les 30 premiers jours après la création de la page; 30 jours, un an plus tard (s'il y a lieu); et les 30 derniers jours de la cueillette de données, entre janvier et février 2010. En observant trois périodes de 30 jours, cela m'a permis non seulement de documenter les comportements sociaux et linguistiques des jeunes et leurs influences sur le processus de construction identitaire des jeunes vivant en milieu francophone minoritaire, mais également de prendre note de modifications dans leur performance identitaire.

Il importe de noter que l'analyse s'est limitée aux commentaires des jeunes sur leur propre babillard et aux albums photo affichés par les six jeunes participants. Puisque seuls Abby et Bailey ont affiché des vidéos personnelles, je n'inclus pas ses données dans mon analyse de fréquence d'usage dans le cadre de ce projet. Les albums photo ont regroupé des textes écrits, des éléments graphiques et des photographies mettant en scène la performance identitaire des jeunes.

³⁶ Les chiffres entre parenthèses dans chaque tableau représentent la date de la publication.

³⁷ Les symboles (FR) et (ANG) représentent la langue utilisée. Si la langue utilisé n'est pas indiqué en parenthèses, le commentaire ou la « Publication » ont été publiés sur le « Babillard » d'un non-participant.e, c'est-à-dire un ami.e sur leur réseau d'ami.e.s Facebook que je n'ai pas eu la permission d'étudier.

Catégorie 1 — Profil francophone majoritaire

Abby (13 à 16 ans) : Elle s'identifie en tant que francophone majoritaire. Elle parle français et anglais.

Abby a créé sa page Facebook en juin 2009. Au moment de ce projet de recherche, Abby a 262 amis sur son réseau. Elle est membre de son réseau d'école. Elle est adepte de 260 « Pages » et de 27 « Groupes ». Abby a publié six albums photo. Elle inclut très peu de détails personnels sur sa page « Infos ».

Lors de son entretien, Abby a souligné qu'elle ne voit pas vraiment l'intérêt d'avoir Facebook, elle l'a abandonné plusieurs fois, mais elle aime jouer aux jeux. Or, le Tableau 5.2.3.2 ci-dessous rend compte d'une intense activité entre le 26 janvier et le 26 février, période à laquelle elle savait que je visiterais sa page. Il serait intéressant de savoir si cette activité a été maintenue, une fois la collecte de données terminée. Du fait qu'Abby a créé sa page en juillet 2009, les observations ont été limitées entre juillet 2009 et février 2010.

Tableau 5.2.3.2 : « Publications » et langue d'usage sur la page Facebook d'Abby (13 à 16 ans)

30 premiers jours 2009 (16 juillet — 18 juillet)	19 juillet 2009 — 25 janvier 2010	30 derniers jours 2010 (26 janvier — 26 février)
(16) Jeu-questionnaire	Ajoute amis /Joue/Est maintenant adepte... /Jeu-questionnaire	(28) Affiche album (ANG)
(18) Affiche album		(31) Babillard (ANG)
		(8) Affiche album (ANG) / Affiche vidéo (ANG)
		(9) Babillard (FR)
		(12) Joue (ANG)
		(13) Affiche album (ANG)
		(14) Babillard (ANG) / Partage
		(15) Partage / Joue
		(16) Babillard (ANG)
		(17, 18, 19, 20, 21, 22, 23,25) Partage / Joue

Le tableau montre que les publications sur la page Facebook d'Abby ont été très limitées entre juillet 2009 et février 2010. Notons qu'il y a eu seulement deux « Publications » sur son babillard dans les 30 premiers jours. Ses activités ont été très limitées entre le 19 juillet 2009 et le 25 janvier 2010. Abby n'a pas publié de commentaires personnels sur son babillard. Pourtant, nous voyons qu'Abby a visité sa page Facebook plus fréquemment durant la dernière période de cueillette de données; il est possible que ce soit en raison de mon intérêt pour cette plate-forme. Il y a 22 publications dans les 30 derniers jours. Le tableau montre qu'Abby a affiché huit commentaires sur son babillard et elle a affiché des albums photo et deux vidéos sur sa page « Photos ». Abby a écrit ses commentaires en anglais. Il y a seulement un commentaire écrit en français. Bien qu'Abby s'identifie en tant que francophone majoritaire, c'est-à-dire que sa dynamique langagière est vécue majoritairement en français, sa langue utilisée sur son Babillard sur sa page Facebook est l'anglais. J'y reviendrai plus loin dans cette section.

Madeleine (13 à 16 ans) : Elle s'identifie en tant que francophone majoritaire. Elle parle le français et l'anglais.

Madeleine a créé sa page Facebook en octobre 2007. Au moment de ce projet de recherche, Madeleine a 532 amis sur son réseau Facebook. Elle est membre de son réseau scolaire. Elle est adepte de cinq « Pages » et de quatre « Groupes ». Madeleine a publié un album photo sur sa page « Photos ». Madeleine inclut plusieurs détails personnels sur sa page « Infos ». Je souligne que sa page « Infos » est écrite en anglais.

Selon Madeleine, sa page Facebook n'est pas un lieu où tout le monde peut la connaître. Elle ajoute qu'elle ne met pas beaucoup d'informations sur Facebook, car si les gens veulent la connaître, ils peuvent le faire en personne. Le Tableau 5.2.3.3 ci-dessous rend compte des activités et de la langue utilisée sur la page Facebook de Madeleine.

Tableau 5.2.3.3 : « Publications » et langue d'usage sur la page Facebook de Madeleine (13 à 16 ans)

30 premiers jours 2007 (27 octobre — 27 novembre)	30 jours 2008 (27 octobre — 27 novembre)	30 jours 2009 (27 octobre — 27 novembre)	30 derniers jours 2010 (26 janvier — 26 février)
(26) Partage	Commente/Écrit/Ajoute amis/Joue/Est maintenant adepte... /Est allée à l'évènement... /Modifie son profil	Ajoute amis	Écrit/Ajoute amis/Commente
(6) Affiche musique/Dédié		(26) Ajoute amis/Affiche vidéo (FR)	
(9) Joue			

Du fait que Madeleine a créé sa page en 2007, j'ai consulté quatre périodes d'usage. Nous voyons que l'usage de la page Facebook de Madeleine est très limité. Bien que Madeleine ait publié des commentaires sur les babillards de ses amis, elle n'a pas publié de commentaires sur son babillard personnel.

Paul (9 à 12 ans) s'identifie en tant que francophone. Sa langue parlée à la maison et avec ses amis est le français. Il ne parle pas anglais; il connaît seulement des mots de base.

Paul a créé sa page Facebook en juillet 2009. Paul a 15 amis sur son réseau Facebook. Il n'est pas membre de son réseau d'école. Il est adepte d'une « Page » et de zéro « Groupes ». Paul n'a pas de photos ni de vidéos sur sa page « Photos ». Il n'inclut pas d'informations de base sur sa page « Infos ».

Pour Paul, Facebook est « inutile ». Il explique qu'il ne se décrit pas sur sa page Facebook, c'est juste pour s'amuser. Rappelons-nous que la mère de Paul a commenté que les activités sur Facebook se font « ensemble », elle le guide « à l'intérieur de ça ». Le Tableau 5.2.3.4 ci-dessous rend compte des publications et de la langue utilisée sur la page Facebook de Paul.

Tableau 5.2.3.4 : « Publications » et langue d'usage sur la page Facebook de Paul (9 à 12 ans)

30 premiers jours 2009 (du 11 juillet au 11 août)	30 derniers jours 2010 (d'août 2009 à février 2010)
(11) Joue/Babillard (ANG)	Ajoute amis/Est maintenant adepte
(26) Babillard (FR)	
(5) Joue/Babillard (FR)	
(8) Joue/Babillard (FR)	

Le tableau montre que les publications sur la page Facebook de Paul ont été très limitées entre juillet 2009 et février 2010. Durant les 30 premiers jours, Paul a publié quatre commentaires sur son babillard, trois en français et pour un commentaire il a utilisé un anglicisme.

Félix (13 à 16 ans) s'identifie en tant que francophone/français. Il ne se sent pas « assez à l'aise » en anglais.

Félix a créé sa page Facebook en janvier 2009. Félix a 83 amis sur son réseau Facebook. Il est membre de son réseau d'école. Félix est adepte d'une « Pages » et d'un « Groupes ». Il a quatre photos sur sa page « Photos ». La page « Infos » de Félix est assez

détaillée. Il inclut beaucoup d'informations de base. La page est écrite en anglais. Le Tableau 5.2.3.5 ci-dessous rend compte des publications et de la langue utilisée sur la page Facebook de Félix.

Tableau 5.2.3.5 : « Publications » et langue d'usage sur la page Facebook de Félix (13 à 16 ans)

Les 30 premiers jours (de janvier 2009 à janvier 2010)	Les 30 derniers jours de 2010 (du 26 janvier au 26 février)
Ajoute amis / Modifie son profil / Commente / Partage / Écrit / Aime cela... /	(20) Affiche album

Pour Félix, Facebook est quelque chose qu'il va faire « de temps en temps ». Le tableau nous montre que Félix a publié plusieurs activités, pourtant il n'affiche aucun commentaire sur sa page personnelle Facebook. Rappelons-nous que Félix s'identifie en tant que francophone majoritaire. Cependant, sur sa page « Infos », l'information est écrite en anglais. J'y reviendrai plus loin dans cette section.

Catégorie 2 — Profil sentiment d'appartenance/bilingue

Denise (13 à 16 ans) : Elle s'identifie en ayant un sentiment d'appartenance partagé, elle est à la fois francophone et anglophone. Sa langue parlée à la maison est le français, mais elle parle anglais avec ses amis d'école.

Denise a créé sa page Facebook en septembre 2008. Elle a 85 amis sur son réseau Facebook. Elle est membre de son réseau d'école. Elle est adepte de 11 « Pages » et de deux « Groupes ». Denise a 25 photos et un album photo. Elle n'inclut pas de détails personnels sur sa page « Infos ».

Comme cité plus haut, Denise déclare qu'elle n'a pas mis la bonne information personnelle sur sa page Facebook, par exemple : elle n'a pas mis sa bonne date de naissance. Elle explique, à propos de ses vrais amis, qu' « ils savent qui je suis ». Le

Tableau 5.2.3.6 ci-dessous rend compte des publications et de la langue utilisée sur la page Facebook de Denise.

Tableau 5.2.3.6 : « Publications » et langue d'usage sur la page Facebook de Denise (13 à 16 ans)

Les 30 premiers jours de 2008 (du 4 octobre — au 5 novembre)	30 jours en 2009 (du 4 octobre au 5 novembre)	Les 30 derniers jours de 2010 (du 26 janvier au 26 février)
(5) Babillard (ANG)	Commente/Écrit/Ajoute amis/ Joue/Est maintenant adepte... /Modifie son profil	(6) Affiche photo/Babillard (ANG)
(29) Babillard (ANG)		(14) Babillard (ANG)
(13) Babillard (ANG)		(6) Babillard (ANG)
(4) Affiche photo/Babillard (ANG)		(31) Babillard (ANG)

Le tableau montre que les publications sur la page Facebook de Denise ont été très limitées durant les 30 premiers jours de son inscription sur Facebook. Notons qu'il y a seulement quatre « Publications » sur son babillard. Les publications sont écrites en anglais. Durant la deuxième période d'observation, 4 octobre 2009 et 5 novembre 2009, Denise n'a pas publié de commentaires personnels sur son babillard. Pour les 30 derniers jours d'observation, Denise a publié quatre commentaires sur son babillard personnel et elle y a affiché un album. Les quatre commentaires sont écrits en anglais.

Denise s'identifie à la fois comme francophone et comme anglophone. Elle s'approprie un sentiment d'appartenance proposé par son milieu social. Bien que son héritage familial soit français/francophone québécois, elle ajoute un héritage anglophone selon ses propres expériences. Comme cité précédemment, Denise déclare « [...] ce que je vis c'est anglophone ». Nous voyons que son comportement linguistique sur Facebook, c'est-à-dire, sa langue utilisée, est l'anglais. Denise ne semble ni représenter ni performer en français sur sa page Facebook. Elle négocie une représentation identitaire « sélective ». J'y reviendrai plus loin dans cette section.

Bailey (13 à 16 ans) : Il s'identifie en tant que franco-ontarien. Bailey parle anglais à la maison, mais il parle français avec ses amis d'école.

Bailey a créé sa page Facebook en juin 2007. Il a 270 amis sur son réseau Facebook. Il est membre de son réseau scolaire. Bailey est adepte de 79 « Pages » et de 24 « Groupes ». Il a 212 photos et 36 vidéos sur sa page « Photos ». La page « Infos » de Bailey est assez détaillée. Il inclut beaucoup d'informations de base. La page est écrite en anglais. Le Tableau 5.2.3.7 ci-dessous rend compte des publications et de la langue utilisée sur sa page Facebook.

Tableau 5.2.3.7 : « Publications » et langue d'usage sur la page Facebook de Bailey (13 à 16 ans)

30 premiers jours 2007 (du 15 juin au 12 juillet)	30 jours 2008 (du 14 juin au 14 juillet)	30 jours 2009 (du 14 juin au 14 juillet)	30 derniers jours 2010 (du 26 janvier au 26 février)
(15) Babillard (ANG)	(14) Joue	(14) Joue/Babillard (ANG)	(26) Babillard (FR/ANG)
(19) Affiche album (ANG)	(18) Dédié	(15) Babillard (FR)	(28) Babillard (ANG)
(22) Affiche album (ANG)	(19) Partage/Participant/Jeu-questionnaire	(16) Joue	(29) Babillard (ANG)
(3) Affiche album (ANG)	(20) Joue	(17) Babillard (ANG)/Joue	(30) Babillard (ANG)
(5) Partage/Affiche album (ANG)	(21) Babillard (ANG)/Affiche Album (ANG)/Joue	(18) Babillard (ANG)	(31) Babillard (ANG)
(7) Partage/Affiche album	(24) Joue	(20) Partage	(1) Partage
(12) Participer	(26) Affiche musique/Joue	(21) Babillard (ANG)	(2) Commente/Babillard(FR/ANG)
	(27) Joue	(23) Babillard (ANG)	(3) Babillard (ANG)/Joue
	(28) Affiche musique/Babillard (ANG)	(24) Babillard (ANG)	(4) Joue
	(14) Partage	(25) Babillard (ANG)	(5) Joue
	(30) Affiche musique	(26) Babillard (FR/ANG)	(6) Babillard (ANG)
	(1) Affiche musique / Joue	(30) Babillard (ANG)	(7) Babillard (ANG)
	(2) Joue	(3) Babillard (FR)	(8) Joue
	(3) Babillard (ANG)/Joue/Jeu-questionnaire	(4) Babillard (FR)	(9) Babillard (ANG)
	(4) Babillard (ANG)/Joue	(6) Babillard (FR)	(10) Babillard (FR/ANG)/Joue/Affiche vidéo
	(5) Joue	(7) Babillard (ANG)	(13) Babillard (ANG)
	(7) Affiche musique/Joue	(8) Babillard (ANG)	(21) Babillard (ANG)
	(9) Joue	(10) Babillard (ANG)	(23) Affiche vidéo
	(14) Joue	(12) Babillard (ANG)	(25) Babillard (ANG)/Affiche vidéo
		(14) Babillard (ANG)	

Le tableau nous montre que Bailey utilise sa page Facebook assez fréquemment. Rappelons-nous que la mère de Bailey l'a décrit comme un enfant très sociable. Bailey ajoute que, sur sa page Facebook, beaucoup de choses sont liées à lui. Il répond,

« [...] Je vais écrire une chanson, pis je vais filmer, puis je vais le mettre sur Facebook, je vais écrire, je vais mettre les photos que je prends...alors les gens peuvent venir pour regarder qui je suis [mais] peut-être pas si personnellement que ça, mais tu pourrais avoir une idée globale des choses que j'aime faire [...] ».

Du fait que Bailey a créé sa page en 2007, j'ai consulté quatre périodes d'usage. Notons que Bailey a publié plusieurs publications sur son babillard personnel et sur les babillards de son réseau d'amis. Durant les 30 premiers jours, les commentaires ont été écrits en anglais. Durant la deuxième période d'observation, sa langue d'usage est toutefois l'anglais. La troisième période d'observation montre que Bailey a publié 18 commentaires sur son babillard personnels, 13 en anglais, quatre en français et un commentaire en français et anglais. Durant les 30 derniers jours de la cueillette de données, Bailey publie 13 commentaires sur son babillard, 11 en anglais et deux en français et anglais.

Je rappelle que Bailey se définit en tant que franco-ontarien. Son père est américain canadien, sa mère s'identifie en tant franco-anglo-canadienne. Ils parlent anglais à la maison. Bailey dirige l'équipe FESFO à son école. Il explique qu'il fait beaucoup d'activités franco-ontariennes avec la fédération. Ainsi, sa dynamique langagière est de parler en anglais, mais il a fait le choix de parler en français avec ses amis d'école. Bien que Bailey ait fait le choix de parler en français avec ses amis, sa langue dominante sur sa page Facebook est l'anglais. En effet, l'anglais est la langue utilisée sur les pages Facebook des cinq jeunes participants de 13 à 16 ans. Seulement Paul (9 à 12 ans) a utilisé le français exclusivement sur son babillard. Rappelons-nous que la mère de Paul souligne qu'elle le guide « à l'intérieur de ça »; elle le guide à l'intérieur de Facebook.

Il importe de souligner que la cueillette de données des pages Facebook a eu ses limites. Mes observations ont été menées uniquement auprès des babillards et des publications des pages Facebook des jeunes participants. Pour cette raison, il n'est pas possible d'en généraliser les conclusions pour l'ensemble des commentaires écrits par les jeunes sur les babillards de leurs amis sur leurs réseaux Facebook. Dans la section des *Médias sociaux*, les jeunes ont précisé que le choix de la langue d'usage sur les médias sociaux peut être influencé par les possibilités et les informations offertes, mais aussi par leur interlocuteur. Bien que l'anglais semble être la langue dominante sur les babillards publics de certains jeunes participants, le français peut être utilisé dans les échanges personnels écrits sur les babillards de leurs amis sur leur réseau Facebook. Remarquons que les commentaires des jeunes dans la section *Médias sociaux* soulignent que Facebook n'est pas un site où mettre de l'information personnelle; ce n'est pas un site où les gens peuvent les connaître. Ces commentaires suggèrent que les jeunes ne considèrent pas Facebook comme un lieu ou un réseau social privé, mais plutôt comme un espace public, non sécuritaire. Il se peut que le caractère public de Facebook explique l'utilisation de la langue de la majorité, l'anglais, par les cinq jeunes participants de 13 à 16 ans plutôt que la langue qu'ils utilisent dans leur vie privée, dans leurs interactions sociales avec leurs amis [1].

La prochaine section présentera la performance identitaire des six jeunes à travers leur page personnelle Facebook.

5.3 LA PERFORMANCE IDENTITAIRE DES JEUNES A TRAVERS LEUR PAGE PERSONNELLE FACEBOOK

En se basant sur la notion de bricolage proposé par Chandler et Roberts Young (1998) et Lévi-Strauss (1974) et la notion de performance identitaire proposée par Thomas (2007) et Butler (1996), je présenterai quatre types de performance identitaire des jeunes participants à travers leur page personnelle Facebook dans la prochaine section : « la performance identitaire — un acteur social performe son identité à travers les groupes, les sous-cultures et les communautés qu'il côtoie; la performance de relation — un acteur social performe ses relations avec les autres en développant des amitiés et des liens; la performance des émotions — un acteur social performe ses émotions en étant content, triste, méchant, etc.; et la performance du corps, de sexe et d'âge — un acteur social peut exagérer ou bien cacher certains éléments de son identité, c'est-à-dire de son sexe, de son âge et de son origine ethnique » (Thomas, 2007). Rappelons également que Goffman (1973) explique qu'un individu *négoce* son acteur social et son personnage. L'acteur social s'engage dans la mise en scène de sa vie quotidienne; son personnage est destiné à mettre en évidence son esprit, sa force et les autres qualités qui le distinguent en tant qu'individu.

Avant de procéder, il importe de souligner que mon analyse a tiré des exemples clés de bricolage et de performance identitaires tirés de l'ensemble des pages personnelles des jeunes participants. Une analyse prenant des exemples de bricolage ou de performance identitaire de chaque page Facebook était impossible à instaurer, car les jeunes faisaient un usage modéré des médias sociaux et la base de données se limitait aux commentaires écrits par les jeunes sur leur propre babillard et sur les albums photo qu'ils ou elles ont publiés. Les

albums photo rassemblent des textes écrits, des éléments graphiques et des photographies mettant en scène la performance identitaire des jeunes dans différents contextes sociaux.

5.3.1 LA PERFORMANCE IDENTITAIRE

Rappelons que Madeleine (13 à 16 ans) s'est décrite, lors d'un entretien, comme « une personne différente, un petit peu bizarre, j'aime ça faire des blagues [...] je suis drôle ». Pour sa photo de profil Facebook, Madeleine porte une perruque de clown. Elle fait une grimace. J'ai demandé à Madeleine pourquoi elle a choisi cette photo. Elle répète ce qu'elle a dit pendant l'entretien, mais contredit son affirmation que ce n'est qu'en personne que les gens peuvent la connaître :

« Juste pour montrer un peu ma personnalité [...] C'est l'fun... c'est une façon de me démarquer un peu [...] j'aime pas être comme dans le flot, avec tout le monde. Non. Un peu différente ».

Ainsi, sa photo déguisée en tant que clown est la mise en évidence de la personnalité qu'elle dit mettre en scène dans son quotidien, en tant qu'acteur social. En effet, pour Madeleine, la partie comique de sa personnalité la démarque d'autrui. Dans l'album « Cottage » affiché par Denise (13 à 16 ans), on peut également percevoir le personnage qu'elle met en évidence lors de notre entretien : Denise a affirmé être « [...] fun to be around ». Dans son album photo, Denise se représente en tant que fille qui s'amuse bien. On la voit par exemple sur une motoneige [2], sauter dans l'eau en tenant la main de deux amies et en faisant semblant d'embrasser un homard. Les exemples de Madeleine et de Denise présentent la façon selon laquelle les filles performant une représentation identitaire sélective — drôle pour une et « fun » pour l'autre.

De son côté, Félix (13 à 16 ans) a déclaré qu'il n'a pas vraiment pensé à son identité. Pourtant, il croit que ses amis le décriraient comme sportif et comme quelqu'un qui est plus à l'aise en français, qui parle plus en français. De plus, il ajoute : « J'ai développé mon goût pour le sport, puis le sport c'est une grosse partie de ma vie. » Les photos de profil affichées par Félix depuis la création de sa page Facebook en janvier 2009 représentent [2] cette identité de sportif. En effet, elles incluent deux photos d'athlètes professionnels et un logo d'équipe de sport professionnel. Ainsi, les référents culturels liés aux sports permettent à Félix d'exprimer et de représenter « son goût pour le sport ». Les commentaires affichés par Félix et ses amis sont écrits en français. L'usage de la langue française pour ses commentaires avec ses amis contribue à la construction et représente son identité francophone/française et son sentiment d'appartenance à la communauté francophone.

De plus, Félix a posté une photo personnelle sur son portrait de profil. La photo semble être une photo de présentation professionnelle. Il pose seul avec ses bras croisés; l'arrière-plan de la photo est noir. Cette photo de profil semble représenter un autre côté de Félix : le comédien. Or, cette identité ou ce rôle social n'est pas mis en évidence par Félix. En effet, Félix n'a pas mentionné qu'il avait été acteur dans une troupe de théâtre lors de nos entretiens. Qui plus est, outre sa photo de profil, les photos du comédien se trouvant sur la page Facebook de ce participant sont affichées par une personne autre que lui-même. En tant qu'amie intégrée dans son réseau Facebook, la page personnelle de Félix m'a permis de mieux le connaître et de le reconnaître, non seulement, en tant que garçon qui aime les sports, mais aussi, en tant que comédien des arts du spectacle. Ainsi, on peut considérer que Facebook est un espace de négociation identitaire et pas seulement de représentation identitaire : Félix n'est pas seul à se définir.

En effet, prises ensemble, les photos affichées par Félix et ses amis sont des exemples de construction identitaire ou de bricolage. Les photos affichées par Félix représentent l'identité qu'il choisit de mettre en avant, celle de sportif. Alors qu'on pourrait croire que la photo de type sportif professionnel publiée par Félix est une preuve du sérieux qu'il porte aux sports, le fait qu'elle soit placée à côté de son album d'acteur de théâtre, oblige Félix à entrer en négociations avec la manière dont il est reconnu par autrui. Ainsi, Félix devient « passeur et miroir » de son identité, de son groupe d'amis, de sa culture; sa page personnelle Facebook devient « passeur et miroir » de ses pratiques sociales et de l'héritage culturel qu'il s'est approprié dans l'espace hors ligne de son milieu social. C'est pourquoi on peut dire que la page personnelle Facebook devient un passeur culturel. C'est dans ce dernier qu'un acteur social se reconnaît et qu'il est reconnu par autrui. Comme cité dans la revue de littérature, les passeurs culturels en tant qu'activités, pratiques et œuvres culturelles transmettent la construction, la représentation et la performance identitaire d'un acteur social et, en outre, l'identité d'une communauté, d'un groupe social. En effet, les passeurs culturels permettent à l'acteur social de mieux se comprendre et d'exprimer les référents identitaires qu'il a choisis pour s'identifier, se définir, et se représenter.

Un aperçu de l'album photo de profil affiché par Bailey (13 à 16 ans) montre qu'il a utilisé 56 images en tant que photo de profil depuis la création de sa page Facebook en juillet 2007. Par exemple, au moment de l'analyse, sa photo de profil est une image de l'émoticon « Pacman » qui semble manger un ensemble de lettres. Bailey ajoute le commentaire, « The little pellets he was eating was actually ecstasy ». Bailey a aussi utilisé une photo de lui portant une coiffure mohawk; il a utilisé une image d'un dinosaure, d'un bulldog et d'une caricature de Pokémon. Pour la caricature de Pokémon, Bailey ajoute le commentaire, « A mudfish pokemon. Mudkip uses his sensitive radar receptors on his head to determine what's

going on around him. In a pinch, he has the power to crush rocks ». Sans pour autant commenter les écrits de ses amis, il importe de noter que ce dernier commentaire a suscité de nombreuses réactions et appropriations d'autres caricatures de Pokémon. Cet exemple d'échanges entre Bailey et ses amis à travers Facebook montre que ce groupe de jeunes s'appuie sur le référent culturel populaire des personnages Pokémon pour se décrire et se représenter. Chaque personnage Pokémon symbolise un certain trait caractéristique, un trait identitaire. En choisissant leurs personnages préférés, Bailey et ses amis peuvent se reconnaître, se comprendre, et s'exprimer sur un sujet qu'ils ont en commun. Le référent culturel est donc un outil important dans la négociation identitaire d'un acteur social; un référent culturel semble être un facteur qui contribue à la construction et à la représentation identitaire des jeunes.

Bailey a aussi créé un montage photo; autrement dit, il a arrangé un ensemble de photos personnelles intitulé « My Year in Photos — Bailey 2009 ». L'album comprend 16 photos dans le montage. Bailey inclut une description pour chaque photo :

- 1) [Friend] and I :O³⁸
- 2) Waiting/looking like a balla with Orchestra
- 3) [Brother] and I being tight in Hawai'i.
- 4) Running up a hill at OFSAA³⁹, and yes, I'm wearing a speedo.
- 5) Best day of my life? Douance, where I met some bad ass kids.
- 6) Nice shot of a beach in Hawai'i.
- 7) Jonas Brothers! ♥
- 8) Three cool kids, Forums Est-Ottawa.
- 9) Bloc Party!
- 10) MGM? This wasn't FMS yet, no Shawarmas..
- 11) The new thing.
- 12) First date?

³⁸ L'émoticon « :O ». décrit « étonné, bouche bée, surpris ».

³⁹ Ontario Federation of School Athletic Associations / Fédération des associations du sport scolaire de l'Ontario (OFSAA).

- 13) My family, probably one of my favourite pictures of the year.
- 14) Just me posing in front of an Australian tree.
- 15) The Skamers! Quite the gig.
- 16) One word. Yeeeeeeeeeeeah. 8|

La liste des photos inclut huit références à sa famille et ses amis, trois références à ses activités parascolaires (harmonie/musique, athlétisme, FESFO), trois références à des voyages et deux références à des moments importants dans sa vie. Dans la section : *Qui suis-je?* Bailey s'est décrit comme une personne très ouverte aux idées, il aime « Commencer des conversations avec des gens, juste pour parler un petit moment ». Le montage photo et la liste des descriptions de chaque photo peuvent donc refléter la volonté de Bailey de partager des moments de sa vie avec ses amis et de lancer des conversations puisque ses amis peuvent afficher des commentaires en rapport à ses photos.

Le montage de photos affiché par Bailey est un exemple clé de bricolage et de performance identitaire. Bien que Madeleine, Denise et Félix affichent une représentation identitaire sélective plus limitée, Bailey semble avoir affiché une représentation identitaire plus complète. Rappelons-nous que la mère de Bailey a souligné qu'il était « un enfant très sociable ». Ainsi, le montage photo de Bailey décrit non seulement ses intérêts par rapport à la musique et à ses activités parascolaires, mais souligne également sa sociabilité en montrant ses voyages et liens familiaux et amicaux. De plus, en créant ce montage photo, Bailey fait un rappel de ses propres expériences, il s'identifie et se représente en tant que personne sociable. Le montage photo oblige Bailey à entrer en négociations avec la manière dont il est reconnu par autrui. Comme nous l'avons vu dans le cas de Félix, Bailey devient « passeur et miroir » de son identité, de son groupe d'amis, de sa culture; sa page personnelle Facebook devient « passeur et miroir » de ses pratiques sociales et de l'héritage culturel qu'il s'est approprié dans l'espace hors ligne de son milieu social.

Dans la prochaine section, je m'attarderai à présenter la performance de relation proposée par Thomas (2007).

5.3.2 *LA PERFORMANCE DE RELATION*

Thomas (2007) stipule que les jeunes performant leur identité à travers les groupes, les sous-cultures et les communautés qu'ils côtoient en ligne comme hors-ligne. Nous avons vu précédemment comment Bailey performait son identité en tant qu'enfant très sociable en affichant des photos décrivant sa sociabilité et ses liens avec sa famille et ses amis. Les « communautés de pratiques » (Wenger, 2001) deviennent des lieux de valeurs, d'attitudes, de croyances, d'idées, de relations, etc., par lesquelles les jeunes construisent leur identité. Thomas (2007) définit ce processus comme « la culture participative » (ma traduction).

Un exemple de cela est l'album photo d'Abby (13 à 16 ans) a publié un album photo intitulé : « best friends♥ :) ». Cet album décrit une performance de relation entre Abby et sa meilleure amie, sa « best friend ». Les filles posent ensemble; les photos soulignent une performance comique et drôle d'Abby et de son amie; les deux filles font des grimaces comiques et elles portent des coiffures bouffantes. J'ajoute qu'il y a une photo d'Abby où elle porte une brassière sur sa tête. Lors d'un entretien, Abby s'est décrite comme une personne « vraiment silencieuse, à l'extérieur du petit cercle et partie dans sa bulle ». Pourtant, elle a ajouté être capable « d'être excitée et d'agir comme une petite fille de 5 ans ». Cet album photo est un exemple de la représentation identitaire sélective choisi par Abby : elle performe son caractère comique et sa relation avec sa « best friend ».

Je note qu'il y a 14 commentaires entre Abby et ses amis par rapport à cet album photo. Abby répond à quatre des 14 commentaires. Sans pour autant commenter les écrits de

ses amis, je souligne que tous les commentaires sont écrits en français. Alors qu'Abby emploie l'anglais comme langue dominante sur son babillard et dans ses publications sur sa page de profil Facebook (j'ajoute les titres des six albums photo), elle emploie le français dans ses commentaires, dans ses interactions personnelles avec ses amis. L'emploi du français dans ses commentaires avec ses amis contribue à la construction et à la représentation de son identité francophone et de son sentiment d'appartenance à la communauté francophone. Qui plus est, l'usage du français soulève non seulement la distinction entre espace public et espace privé sur les médias sociaux, mais soulève également la question de l'influence de l'environnement, du milieu et des interactions sociales sur les choix des jeunes. Les commentaires entre Abby et ses amis sont des commentaires personnels. Ils sont adressés à une personne précise et ne sont pas publics. Je rappelle qu'Abby a déclaré que la langue parlée avec ses amis était le français.

Un deuxième album publié par Abby est intitulé « 13th bday :) OLD PICTURES! » Cet album décrit une soirée pour son anniversaire. Or, cet album décrit la performance relationnelle avec son groupe d'amis, et, encore une fois, ces photos soulignent le comique d'Abby et de son groupe. Abby et ses amis font des grimaces comiques et portent des coiffures bouffantes. Je remarque qu'Abby utilise des lettres majuscules dans son titre d'album « [...]OLD PICTURES! » Ceci suggère qu'Abby veut souligner que ces photos sont de vieilles photos, bien que l'album ait été mis en ligne très récemment.

Rappelons-nous qu'Halbwachs (1925) et Turmel (1997) constatent qu'un acteur social est amené à « mettre en forme » la multiplicité et la diversité des phénomènes et des événements qu'il a vécus et qu'il va vivre au fil du temps. En effet, la mémoire devient « un élément marquant de la construction de soi [...] il s'agit de l'apport de la mémoire à la continuité personnelle dans le cadre de la construction de soi » (p. 51). Turmel souligne que

« la construction de soi et la constitution de l'identité sont des processus historiques, toujours en chantier et en quelque sorte, toujours à reprendre » (p. 51). Pour Turmel, c'est l'ensemble des souvenirs personnels que l'on garde en mémoire qui assure la continuité personnelle d'un individu.

En affichant un album de vieilles photos, Abby assure sa continuité personnelle en tant que personne comique et affirme ses liens avec ses amis. Comme cité plus haut, la construction identitaire est un processus historique. Cet album de vieilles photos représente la multiplicité et la diversité des expériences qu'Abby a vécues au fil du temps. Abby construit son identité en utilisant des souvenirs du passé retenus dans sa mémoire et elle affirme son sentiment d'appartenance à son milieu social. Abby performe sa représentation identitaire à travers sa page personnelle Facebook qui devient passeur culturel de ses pratiques sociales et de l'héritage culturel qu'elle s'est approprié dans l'espace hors-ligne de son milieu social.

Je remarque une distinction par rapport aux photos affichées par Abby. Bien qu'elle affiche des albums photo qui soulignent son caractère comique et sociable, je note qu'au moment de l'analyse, elle pose seule dans sa photo de profil et souligne son caractère calme et sérieux. Je remarque que la photo est en noir et blanc. Voici un autre exemple de la négociation identitaire. Dans un premier temps, la photo de profil d'Abby présente une personne calme et sérieuse, mais en visitant sa page « Photos », elle performe son caractère comique et joueur. Comme nous l'avons vu dans les exemples de Madeleine et de Denise, l'exemple d'Abby suggère qu'elle performe une représentation identitaire de façon sélective, mais aussi, qu'elle négocie deux dimensions de sa propre identité : calme et sérieuse contre comique et joueuse.

La prochaine section présentera la performance des émotions et des angoisses.

Je note qu'Abby a publié plusieurs commentaires sur son babillard qui font référence à ses travaux d'école, et elle cite souvent des paroles de chansons. Voici six exemples démontrant une crainte ou une préoccupation par rapport à ses travaux d'école.

- géo, anglais, travail :S
- School tomorrow! D :
- math demain.
- studying for exams. -.-
- Studying
- homework. -.-

Les six commentaires soulignent les craintes d'Abby quant à ses résultats académiques. En affichant ces commentaires sur son babillard, Abby performe et elle se représente en tant qu'étudiante préoccupée par ses travaux d'école. De plus, l'analyse montre qu'elle utilise plusieurs émoticons dans ses commentaires. Par exemple, l'émoticon « D : » symbolise une face longue; l'émoticon « — . — » symbolise l'ennui. Ainsi, les émoticons affirment les émotions de craintes et de préoccupations ressenties par Abby.

Voici quatre exemples de citations de paroles de chansons publiées sur le babillard d'Abby;

- All that still matters is the love and the laughter ♥
- It's hard to believe that a man with sight could be so blind ♥
- it's time to live (:
- People killing, people dying, children hurtin you hear them crying... Where is the love? ♥

Bien que je souligne ces quatre exemples, l'analyse démontre qu'il y a plusieurs références à l'amour, particulièrement la question « Where is the love? ». Cela peut suggérer qu'Abby est en état de réflexion, non seulement par rapport à l'amour, mais aussi par rapport aux injustices sociales comme le souligne le dernier exemple : « People killing, people dying, children hurtin you hear them crying... Where is the love? ♥ ». Je note qu'Abby utilise

souvent le symbole d'un cœur « ♥ ». Ceci est une façon de montrer qu'elle aime la chanson, et plus encore, qu'elle appuie le message transmis par les paroles de la chanson.

La prochaine section présentera la performance du corps, du sexe et de l'âge.

5.3.4 LA PERFORMANCE DU CORPS, DU SEXE ET DE L'ÂGE

Thomas (2007) explique que la performance du corps en ligne est un processus réflexif; les jeunes peuvent exagérer ou bien cacher certains éléments de leur identité, c'est-à-dire : le sexe, l'âge et l'origine ethnique. L'auteure souligne que les filles ont tendance à exagérer certains éléments de leur féminité dans leurs interactions sociales en ligne. Thomas déclare que les filles : « perform as 'girls' in an almost hyper-real fashion » (p. 186).

Bien que Madeleine (13 à 16 ans) ait affiché une photo de profil où elle est déguisée en clown, elle affiche également quelques photos où elle est à une bonne pose et un bon maquillage. Pour sa part, Denise (13 à 16 ans) a affiché un album photo de son concours de danse latine où elle est habillée en costume de danse, maquillée, et bien coiffée. Je souligne que, dans les trois cas, en incluant la photo de profil d'Abby décrite plus haut, les amis intégrés dans les réseaux d'amis de Madeleine, de Denise et d'Abby ont réagi en affichant des commentaires soulignant un sentiment d'admiration par rapport aux photos affichées par ces dernières. Je remarque que Denise a affiché des photos d'elle et de ses amis en maillot de bain. Denise y inclut le commentaire, « I know we look so hot ».

Ainsi, l'analyse des données démontre que les trois filles performant des éléments de leur féminité dans leur représentation de soi en ligne. Bien qu'elles se représentent en utilisant des référents culturels d'humeur, de comportement drôle et comique, de sport et de relation en groupe d'amis, les trois filles veulent également performer leur sexualité. Pour

leur part, les deux garçons, Félix et Bailey, se sont appuyés sur des référents culturels de sports et de caricature. En rapport avec le fait que Thomas n'abordait que la question de l'identité sexuée des filles, Millington et Wilson (2010) proposent que l'image du sportif masculin, avec sa force physique, son agressivité et son hétérosexualité obligée, soit une composante importante de ce que ces auteurs nomment la culture du corps (body culture) propre à la masculinité hégémonique. Ainsi, alors que les filles utilisent la mode comme moyen de performer leur sexualité, les garçons, eux, utilisent les sports, reproduisant ainsi tous deux des stéréotypes sexualisés. Effectivement, il est pertinent de se rappeler que ce sont les amis de Félix qui ont ajouté les photos du personnage comédien, habillé en femme, affichées sur sa page Facebook. Félix a affiché des photos de son personnage sportif uniquement.

Au niveau de la performance d'âge, l'analyse des albums photo de profil révèle que Bailey a affiché une photo de bébé en tant que photo de profil. Rappelons-nous qu'un acteur social est amené à « mettre en forme » la multiplicité et la diversité des phénomènes et des événements qu'il a vécus et qu'il va vivre au fil du temps. En affichant une photo de bébé, Bailey performe un souvenir personnel de son enfance; il représente un événement qu'il a vécu. Comme le montage de photo, la photo de bébé reflète bien l'aspect social de Bailey; la photo de bébé reflète sa volonté de partager des moments de sa vie avec ses amis. La continuité personnelle de Bailey est également représentée par cette performance. C'est également le cas du choix d'Abby d'afficher de « vieilles photos », une représentation d'un soi plus jeune.

L'analyse des données a montré comment les jeunes négociaient leur identité en ligne, c'est-à-dire comment ils construisaient, représentaient et performaient leur identité au moyen d'écrits, d'éléments graphiques et de photographies mettant en scène les quatre types

de performance identitaire dans différents contextes sociaux. Grâce aux exemples étudiés, nous voyons comment les jeunes peuvent devenir « passeur et miroir » de leur identité, de leurs groupes d'amis, de leur culture. En effet, leur page personnelle Facebook devient « passeur et miroir » de leurs pratiques sociales et de l'héritage culturel qu'ils se sont approprié dans l'espace public de leur milieu social. Plus précisément, la page personnelle Facebook devient un passeur culturel. C'est dans ce dernier qu'un acteur social se reconnaît et qu'il est reconnu par autrui. Effectivement, l'analyse des pages personnelles Facebook souligne la pertinence d'une étude portant sur la performance identitaire des jeunes à travers les médias sociaux.

Au chapitre suivant, le Chapitre 6, je procéderai à la conclusion générale de ce projet de recherche doctorale en présentant une synthèse des principaux résultats fournissant des réponses à mes objectifs de recherche.

CHAPITRE 6 : CONCLUSION

6.1 INTRODUCTION

Mon étude s'inscrit dans une tradition de recherche qualitative ou interprétative pour son aspect descriptif des structures et négociations identitaires tirées à partir des propos des jeunes et de leurs parents. Mon travail se base sur une étude de cas multiples impliquant 12 jeunes vivant en milieu francophone minoritaire. Les données ont été recueillies sous forme de triangulation de sources : les entrevues des jeunes, des parents, les journaux de bord et matériels écrits qui m'ont permis de maximiser la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation de sens des données recueillies. Je n'ai pas observé exactement la même chose avec l'approche de triangulation de sources. Celle-ci m'a par contre permis d'obtenir plusieurs points de vue et perspectives sur une même question et donc de faire une description beaucoup plus riche des influences des structures et de la négociation sur la construction identitaire des jeunes. J'ai donc traité le sujet de suivant : *l'interdépendance et l'influence des structures et de la négociation sur le processus de construction identitaire des jeunes vivant en milieu francophone minoritaire dans la région de la capitale nationale du Canada en Ontario.*

Je constate que la négociation est le lien entre la construction identitaire des jeunes et les structures dans lesquelles ils évoluent. Ces structures — la structure socioprofessionnelle des parents, la structure familiale, la structure scolaire, la structure des groupes d'amis, et la structure des médias sociaux — présentent un système d'interdépendance et d'influence les unes envers les autres. Ce système a une influence non négligeable sur le processus de construction identitaire des jeunes. Ce processus de construction identitaire sur ces derniers se fait par la construction d'une représentation identitaire ayant pour résultat une

performance identitaire, tout cela à l'intérieur des structures dans lesquelles ils évoluent. Cette représentation identitaire est comparable à des messages transmis aux structures. En même temps, les structures semblent accepter, rejeter, ou ne pas reconnaître les messages des jeunes puis leur renvoient une réponse sous forme de résultat. Ce résultat détermine l'efficacité de la représentation des jeunes émise vers les structures. Il se définit comme une performance de la représentation identitaire des jeunes. Cette relation entre la représentation identitaire et son résultat qu'est sa performance influence directement le processus de construction identitaire des jeunes.

Une des découvertes de ma thèse porte sur l'influence de la structure socioprofessionnelle des parents sur la construction identitaire des enfants. De ce fait, la langue de travail des parents était un facteur important à prendre en compte dans l'influence des structures sur la construction identitaire des jeunes rencontrés. D'après mon étude, il semble en ressortir que les parents des jeunes de la Catégorie 1 – Francophone majoritaire se distinguent par une volonté d'influencer la construction identitaire francophone des jeunes de façon intégrale. On peut donc dire que les parents des jeunes de la Catégorie 1 mettent beaucoup d'importance à ce que leurs jeunes s'identifient pleinement à la francophonie et qu'ils vivent cette langue à sa pleine capacité. L'importance mise sur la construction d'une identité francophone est à son maximum dans la structure familiale des jeunes de la Catégorie 1. Les parents de ces jeunes soulignent toujours l'importance supérieure accordée à l'apprentissage du français et aux valeurs et traditions familiales et francophones par rapport à l'apprentissage de l'anglais. Lorsqu'un des parents travaille en français, la protection et la reproduction de la langue et de la culture francophone semblent assurées. Ce qui permet à ces derniers d'être capables, en raison de leurs postes et de leurs activités

professionnelles, de nourrir et de maintenir un sentiment d'appartenance à l'identité francophone des jeunes avec plus de résultats.

Par ailleurs, les parents des jeunes de la Catégorie 2 – Sentiment d'appartenance partagé/bilingue et la Catégorie 3 – non francophone, qui travaillent en milieu anglophone ou bilingue mettent une importance modérée à ce que leurs jeunes s'identifient pleinement à la francophonie et qu'ils vivent cette langue à sa pleine capacité. Leurs discours mettent au contraire l'accent sur la compétence linguistique en français et le fait d'être bilingue. L'influence de la langue et de la culture de la structure familiale sur les jeunes de la Catégorie 2 se distingue donc de la Catégorie 1 par une importance mise sur l'apprentissage des deux langues officielles et leur maîtrise. Cette influence de la structure familiale bilingue passe avant l'appropriation à une identité francophone.

La mémoire intergénérationnelle est un autre exemple de l'importance de la structure sur la construction identitaire des jeunes. Cette mémoire favorise la production et la reproduction sociale de la famille et donc influence directement la construction identitaire des jeunes. Pour aller plus loin, il en ressort que les 12 jeunes de cette étude veulent, en général, transmettre la mémoire intergénérationnelle francophone à leurs futurs enfants. La mémoire intergénérationnelle des jeunes peut, dans certains cas, faciliter leur intégration à la communauté francophone lorsqu'elle est reproduite dans leurs pratiques linguistiques et culturelles. Cependant, il arrive souvent que la mémoire soit réinterprétée dans un processus appelé le bricolage de la mémoire intergénérationnelle. Il s'opère alors, dans la vie des jeunes, soit une direction accrue en faveur de leur intégration à la communauté francophone, soit son contraire, dépendant de leur latitude et de leur volonté de négociation. La structure scolaire, quant à elle, propose des normes au niveau des comportements linguistiques des jeunes. Ces derniers les intériorisent et les restituent s'ils négocient par habitude ou par

volonté de parler français en dehors de tout cadre structurel académique et des règles scolaires entre amis.

Pour leur part, les médias sociaux sont un forum de communication et de restitution des normes de langue et de culture francophone apprises dans les autres structures. Les médias sociaux constituent une structure d'influence sur la construction identitaire des jeunes. L'étude des interactions des jeunes à travers les médias sociaux permet de voir comment les jeunes négocient leur représentation identitaire sélective à l'intérieur de cette structure. Rappelons-nous que selon Halbwachs (1925) et Turmel (1997), la mémoire devient un élément marquant de la construction identitaire. En créant une page personnelle Facebook, les jeunes construisent leur identité en utilisant des souvenirs du passé retenus dans leur mémoire et affirment ainsi leur sentiment d'appartenance à leur milieu social. Ils performant leur représentation identitaire à travers leur page personnelle Facebook. Ainsi, les jeunes deviennent « passeur et miroir » de leur identité et de leur culture. Parallèlement, la page personnelle Facebook devient « passeur et miroir » des pratiques sociales et de l'héritage culturel de leur milieu social qu'ils se sont appropriés dans la structure de leur milieu social. Comme cité plus haut, Thomas (2007) affirme également que les interactions sociales au moyen des médias sociaux offrent aux jeunes un processus de réflexion et de construction plus abouti. Je peux donc dire que les jeunes construisent une représentation identitaire sélective qu'ils ont choisie de partager au moyen des médias sociaux. De plus, en créant une page personnelle dans un média social, les jeunes « restructurent la structure » (Dubar, 1992) en y faisant paraître leur identité. Il y a donc une modification partielle d'une structure préétablie grâce à la négociation de l'identité des jeunes. Cette construction identitaire est concrétisée par une page personnelle ou structure, ce qui me permet d'avancer

que la négociation modifie les structures en les restructurant ou même en en créant de nouvelles.

Ainsi, ma thèse avait pour ultime objectif d'analyser la performance identitaire des jeunes en milieu minoritaire, car cette performance est directement liée à leur intégration dans la communauté francophone et acadienne en milieu minoritaire. Les analyses de ma thèse ont montré que les structures ont une influence directe sur cette performance. La performance d'une identité francophone des jeunes semble aller croissante avec le nombre de structures où le français est dominant et dans lesquelles les jeunes évoluent. Cette fonction de performance liée au facteur structure montre que la seule structure familiale ou scolaire est limitée dans sa capacité effective de protéger et de reproduire la langue et la culture francophone en milieu minoritaire.

D'après la littérature, en milieu minoritaire, l'école de langue française est généralement la première structure francophone que rencontre l'enfant en dehors de sa structure familiale. Dans le cas de certains jeunes, l'école de langue française est le seul lieu de contact avec la langue française, la langue de la structure familiale étant soit l'anglais soit une langue non officielle. Comme cité dans la revue de littérature, par le fait que la structure sociale des jeunes vivant en milieu minoritaire est généralement dominée par l'anglais, Landry et Allard (1990) stipulent que l'école de langue française et la structure familiale « devraient pouvoir offrir à l'enfant un espace francophone qui compenserait la faible présence et la faible valorisation du français dans l'environnement social. La structure familiale et la structure scolaire agissent alors comme de véritables « balanciers compensateurs » (Landry et Allard, 1990, citée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 24). En suivant le modèle de balanciers compensateurs proposés par Landry et Allard (1990), Coghlan et Thériault (2002) ajoutent, « plus la vitalité linguistique de la

communauté francophone est faible, plus le milieu familial et le milieu scolaire ou préscolaire doit favoriser l'usage du français pour pallier les faibles ressources françaises du réseau individuel des contacts linguistiques [...] » (p. 6.) Or, la structure familiale et la structure scolaire de langue française peuvent contrebalancer la dominance de la langue et du milieu anglophone (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 25).

La structure scolaire a pour but de contrebalancer la dominance de la langue et du milieu anglophone au moyen d'un mandat qui est celui de la protection et la reproduction de la langue et de la culture francophone en milieu minoritaire. Ce mandat a également pour but de faciliter l'intégration des jeunes à la communauté francophone. Plus précisément, le mandat des écoles de langue française doit donc s'adapter au nouveau contexte social dans lequel il s'applique. Ma thèse vise à éclairer les résultats concrets du mandat pour lequel l'école de langue française est missionnée. L'analyse des données montre que le mandat de l'école de langue française ne peut pas toujours être rempli en raison de l'influence des structures dans lesquelles il n'a pas de capacité d'influence, mais aussi, en raison du nouveau contexte social lié à l'hétérogénéité ethnique de la communauté francophone et acadienne au Canada.

En plus des structures sociales, la négociation joue un rôle important dans la réussite de l'intégration des jeunes de mon étude à la communauté francophone et acadienne au Canada. En effet, ma thèse montre que la négociation des jeunes à l'intérieur des structures leur permet d'affirmer leur identité au sein d'interactions, et, parfois, à l'encontre de la contrainte qu'est l'adaptation aux règles proposées et imposées par la structure. La négociation s'opère entre les jeunes et les structures en place. Cette négociation s'exprime dans l'action par une adaptation intégrale, par une acceptation partielle, ou par un refus d'adaptation dans les structures dans lesquelles les jeunes évoluent. Cette négociation

s'observe au plan empirique grâce aux résultats observés dans les profils. Ces résultats montrent qu'à l'intérieur des structures d'influence, les acteurs, ici les jeunes, négocient leurs constructions identitaires. Cette négociation est observable à travers l'analyse des profils des jeunes et de leurs parents en suivant des paramètres parmi lesquels figurent, entre autres, les comportements, les habitudes linguistiques, les sentiments d'appartenance, et les mémoires intergénérationnelles. Cette analyse des profils a fait apparaître trois catégories identitaires correspondant à trois types de négociations : les francophones majoritaires, les sentiments d'appartenance partagée/bilingue et le non francophone.

Ces types de négociation dépendent donc des catégories identitaires relevées et montrent que lorsque les jeunes font partie de la Catégorie 1 — Francophones majoritaires, leur négociation se porte en faveur d'une construction identitaire francophone que ma thèse explique par le fait qu'ils appartiennent à quatre structures francophones sur les cinq au total. Leur négociation favorise l'utilisation du français à chaque fois que cela leur est possible. L'anglais sera un choix secondaire quand ils ne peuvent négocier de parler français.

Lorsque les jeunes font partie de la Catégorie 2 — Sentiments d'appartenance partagée/bilingue, leur négociation est beaucoup plus partagée entre le français et l'anglais. Leur vie quotidienne est réellement bilingue et ils négocient la possibilité de ne favoriser aucune langue par rapport à l'autre. Dans la structure scolaire, ils semblent respecter les règles imposées par la structure scolaire de langue française qui est de parler français le plus possible dans le cadre de l'école. En même temps, ils témoignent d'un sentiment d'appartenance partagé/bilingue même lorsque la structure dans laquelle ils évoluent favorise l'une des deux langues : le français ou l'anglais.

Un jeune participant à mon étude est un cas particulier intéressant. Patrick dont la sœur s'identifie en tant que francophone et dont la structure familiale est bilingue, appartient

cependant à la Catégorie 3 — non francophone, car il négocie sa non-appartenance en s'identifiant en tant que « English-Italian ». Cette négociation de non-appartenance à la communauté francophone est intéressante, car elle pose la question de la capacité de cette dernière à intégrer ses jeunes. Pour aller plus loin, ce cas pose la question de l'efficacité du mandat des écoles de langue française par rapport à un phénomène de perte de sentiment d'appartenance francophone ou du rejet de cette identité de la part des jeunes.

Ces analyses des catégories identitaires par rapport à leur négociation me poussent à me poser la question de l'enjeu de la négociation pour les parties impliquées. En effet, l'enjeu de la négociation est l'importance pour les jeunes de pouvoir s'adapter tout en conservant leur représentation identitaire, leur performance identitaire. Ces dernières représentent tout l'enjeu de leur construction identitaire et se négocient avec les règles proposées ou imposées par les cinq structures suggérant des fabriques de détermination sociale. La négociation et la construction identitaire se font dans les limites que les structures proposent ou imposent. Mon étude suggère que les jeunes négocient avec des degrés variables en fonction du nombre de structures dans lesquelles ils évoluent, de leur volonté, et de leur capacité d'action.

Je vais maintenant aborder les perspectives, les ouvertures, les suggestions, les recommandations et les propositions qui s'avèrent intéressantes dans le prolongement de mon étude, car porteuses de nouvelles problématiques.

6.2 DE NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE

Il serait intéressant d'approfondir la question de l'influence de la langue dominante de la structure socioprofessionnelle des parents sur la construction identitaire des jeunes. Plus précisément, on pourrait étudier les effets du modèle que présente une langue française

parlée au travail sur l'importance que lui donnent les jeunes vis-à-vis de leur construction identitaire francophone. Suivant les études de Turmel (1997), l'exclusion des grands-parents limite les résultats de l'étude au niveau de l'influence de l'histoire et de la mémoire intergénérationnelle sur la structure familiale et sur la construction identitaire des jeunes. De plus, j'ai divisé le groupe des jeunes selon l'âge en effectuant une analyse comparative avec d'un côté les préadolescents : trois garçons et trois filles de 9 à 12 ans, et d'un autre côté, les adolescents : trois garçons et trois filles de 13 à 16 ans. Le groupe des jeunes a été également divisé en fonction du sexe en effectuant une analyse comparative entre les garçons et les filles. Les variations notées entre les groupes d'âge et le sexe suggèrent un besoin de mener des études longitudinales pour mieux comprendre les similitudes et les différences dans les parcours des jeunes et dans leur processus de construction identitaire. Enfin, l'influence de cette étude sur l'avenir identitaire des jeunes interviewés n'a pas été suffisamment approfondie. Quelle est l'importance de l'identité pour les jeunes? En quoi cette identité influence-t-elle leurs décisions et leur construction future? Mon étude semble montrer également que l'affirmation forte par les jeunes de leur identité semble favoriser leur intégration à la communauté francophone. Cependant, je note que, malgré cette affirmation forte, certains jeunes semblent rencontrer tout de même la résistance de conservatismes basés sur les valeurs linguistiques et culturelles des Canadiens français de souche concrétisée par des critères d'appartenance inclusifs transmis dans la mémoire intergénérationnelle, comme nous l'avons vu dans le cas de Bailey. Je peux donc mettre en doute l'efficacité et la mise en vigueur du mandat de l'école de langue française, dont les objectifs sont la protection et la reproduction de la langue et de la culture francophones par rapport aux transformations majeures subies par cette communauté qui, selon Gérin-Lajoie (2003), est aujourd'hui beaucoup plus fragmentée sur les plans linguistiques et culturels. Le mandat et son

application sont-ils efficaces pour intégrer les jeunes issus de ces transformations historiques majeures dans la nouvelle communauté francophone agrandie d'aujourd'hui? Il serait alors intéressant d'approfondir cette question en étudiant le lien entre les changements récents opérés au niveau de la composition ethnique de la communauté francophone et sa capacité d'intégration en milieu minoritaire au Canada.

Pour finir, le cas particulier de Patrick m'a poussée à réfléchir sur la capacité d'intégration des jeunes à la communauté francophone. Du fait de mon expérience personnelle, cette question me semble pertinente, car l'intégration à la communauté francophone ne semble pas être limitée à la simple maîtrise de la langue française.

BIBLIOGRAPHIE

- Analyse des besoins en matière de perfectionnement professionnel pour les éducatrices et les éducateurs œuvrant en milieu francophone minoritaire canadien.* (2004). Québec : Association canadienne d'éducation de langue française.
- Amblard, H., Bernoux, B., Herreros, G. & Livian, Y. F. (1996). *Les nouvelles approches, sociologiques des organisations.* Paris : Éditions du seuil.
- Angus, I. (2000). *Primal Scenes of Communication: Communication, Consumerism and Social Movements.* Albany: State University of New York Press.
- Ayometzi, A. (2007). « Storying as becoming: Identity through the telling of conversion ». *Selves and Identities in Narrative and Discourse.* (eds.) Amsterdam : John Benjamins Publishing Co.
- Bamburg, M., De Fina, A. & Schiffrin, D. (2007). *Introduction to the Volume. In Selves and Identities in Narrative and Discourse.* (eds.) Amsterdam : John Benjamins Publishing Co.
- Barbier, P.Y. (2006) Perspectives méthodologiques et épistémologiques entourant l'influence du phénomène étudié sur la formation de la sensibilité du chercheur dans les approches inductives à la lumière des notions ricoeurienues d'expérience vive, d'attestation de l'Autre et de fidélité à soi. *Recherches Qualitatives*, vol. 26(2), 2006, p. 110-130.
- Beneton, P. (1975). *Histoire de mots : culture et civilisation.* Paris : Presse de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Bertaux, D., Bertaux-Wiame, I. (1988). « Le patrimoine et sa lignée : transmission et mobilité sociale sur cinq générations ». *Life Stories/Récits de vie*, no. 4, Bawin-Legros, B., & Kellerhaus, J. (dir.), *Relations intergénérationnelles. Parenté-transmission-mémoire*, Liège, Étienne Tisa, 1991.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, vol. 26(2), 2006, pp. 1-18.
- Bonneval, L. (2007) Séance du 20.12.2006 : *Les notions d'agent et d'acteur en sociologie.*
http://socio-focales.ens-lyon.fr/article.php3?id_article=171
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques.* Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power.* Cambridge: Harvard University Press.

- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Boyd, D. (2007). « Why Youth ♥ Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life ». *Youth, Identity and Digital Media*. Retrieved April 2007, from www.mitpressjournals.org.
- Brockmeier, R. (2008). *Dictionnaire MaxiPoche Plus latin – français et français - latin*. Paris : Les Éditions Larousse.
- Bruner, J. (1991). « The Narrative Construction of Reality ». *Critical Inquiry*, n° 18, Autumn 1991.
- Buckingham, D. (2007). « Introducing Identity ». In *Youth, Identity and Digital Media*. Retrieved April 2007, from www.mitpressjournals.org.
- Butler, J. (1996). « *Gender as a Performance* ». *A Critical Sense: Interviews with Intellectuals*. New York: Routledge.
- Cadre d'orientation en construction identitaire*. (2006). Québec : Association canadienne d'éducation de la langue française.
- Cardinal, L. (1994). « Ruptures et fragmentations de l'identité francophone en milieu minoritaire. Un bilan critique ». *Sociologie et sociétés*, XXVI (1), 71 à 86.
- Carruthers, M. (2005). *The Book of Memory: A Study of Memory in Medieval Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cavalli, M. (2006). « Aménagement linguistique par l'école au Val d'Aoste : profils identitaires et éducation plurilingue ». *Éducation et francophonie*, vol. XXXIV (n° 1), printemps 2006.
- Chandler, D. & Roberts-Young, D. (1998). *The Construction of Identity in the Personal Homepages of Adolescents*. Retrieved December 2008, from www.aber.ac.uk/media/Documents/short/strasbourg.html.
- Charmaz, K., (1996). *Forward: Symbolic Interaction and Ethnographic research: Intersubjectivity and the Study of the Human Lived Experience*. Albany: State University of New York Press.
- Coghlan, V. et Thériault, J.Y. (2002). *L'apprentissage du français en milieu minoritaire. Une revue documentaire*. Ottawa, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM), Université d'Ottawa.
- Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme* (1967). Ottawa : Imprimeur de la Reine.

- Contractor, N. S. & Eisenberg, E. M. (1990). Communication networks and new media in organizations. In J. Fulk & C. W. Steinfield (Eds.) *Organizations and communication technology*, p. 145-174. Newbury Park: Sage.
- Côté, H. & Simard, D. (2007). *Langue et culture dans la salle de classe : Une analyse de discours*. Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- Dafflon Nouvelle, A., (2006). *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dalley, P., (2008). *Club de devoirs : Proposition de recherche*. Ottawa : Faculté d'éducation, Université d'Ottawa.
- Dalley, P. (2008). « Principes sociolinguistiques pour l'encadrement pédagogique ». Dalley, P. & Roy, S. (dir.), *Francophonie : minorités et pédagogie*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dalley, P. (2007). *Plan de cours; EDU 5833 : Éducation et changement social*. Ottawa : Université d'Ottawa.
- Dalley, P. (2006). « Héritiers des mariages mixtes : possibilités identitaires ». *Éducation et francophonie*, vol. XXXIV : 1, Printemps 2006, p. 39 à 53.
- Dalley, P. (2001). « Le rôle de la mère dans la production et reproduction de l'identité linguistique acadienne : une étude exploratoire ». *Port Acadie, Revue interdisciplinaire en études acadiennes*, n° 1, Printemps 2001, p. 71 à 102.
- Dalley, P., d'Entremont, Y., (2004) *Identité et appartenance en milieu scolaire : Guide à l'intention des concepteurs de programmes*. Conseil atlantique des ministères de l'Éducation et de la Formation.
- Dalley, P. et Roy, S. (2008). « Introduction : la sociolinguistique et l'ethnographie critique pour mieux introduire une pédagogie en contexte minoritaire ». Dalley, P. & Roy, S. (dir.), *Francophonie : minorités et pédagogie*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dalley, P. et Saint-Onge, H. (2008). « Choix scolaires des couples exogames ». ds. Dalley et Roy (Éd) *Francophonie, minorités et pédagogie*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa (p. 121-144)
- Dantier, P. (2004). « Pierre Bourdieu, L'Habitus en sociologie entre objectivisme et subjectivisme ». *Textes de méthodologie en sciences sociales*, 15 juillet 2004.

- Davies, C.E. (2007). « Language and identity in discourse in the American South: Sociolinguistic repertoire as expressive resource in the presentation of self ». *Selves and Identities in Narrative and Discourse*. (eds.) Amsterdam : John Benjamins Publishing Co.
- Deltour, F. et Vaast, E. (2000). « *Quand technologie et organisation construisent un réseau d'échanges professionnels : une étude de cas structurationaliste* ». Cinquième Congrès de l'AIM, Montpellier Novembre 2000.
- Denis, A. & Ollivier, M. (2001). « Nouvelles technologies d'information et de communication : accès et usage chez les jeunes filles et garçons francophones en Ontario ». *Francophonies d'Amérique*, n°12 (automne), p. 37-49.
- Deveau, K. (2008). « Construction identitaire francophone en milieu minoritaire canadien : "Qui suis-je ?", "Que suis-je ?" ». *Francophonies d'Amérique*, n° 26. 2008, p. 383-403.
- De Biran, M. (2001) [1954; 1799]. *Influence de l'habitude sur la faculté de la penser*. Retrieved Septembre 2009, from http://www.geocities.com/areqchicoutimi_valin.
- de Singly, F. (2006). *Les adonaissants*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1992). *La socialisation - Construction des identités sociales et professionnelles*.
- Dumont, F. (1995). *Raisons communes*. Montréal : Boréale.
- Erickson, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Étude sur le lien langue - culture - éducation en milieu minoritaire* (2004). Ottawa : Fédération culturelle canadienne française. Paris : Armand Colin.
- Faucher, R. (2001). L'école française en milieu minoritaire : Revue documentaire*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignants.
- Figes, O. (2002). *Natasha's Dance. A Cultural History of Russia*. New York: Picador.
- Foucault, M. (1967). Des espaces autres (conférence au Cercle d'études architecturales, 14 mars 1967), dans *Architecture, Mouvement, Continuité*, n°5, octobre 1984, pp. 46-49.
- Gérin-Lajoie, D. (2006). « La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste ». *Éducation et francophonie*, vol. XXXIV, n°1, Printemps 2006.
- Gérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury : Éditions Prise de parole.

- Gérin-Lajoie, D. (2001). « Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire minoritaire : le cas de l'Ontario ». *Éducation et francophonie*, vol. XXIX, n°1, Printemps 2001.
- Gérin-Lajoie, D. (1997). « Le rôle de l'école de langue française située en milieu minoritaire ». *Thèmes canadiens / Canadians Themes*, vol. XIX, p. 95 à 105.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (1981). *A Contemporary Critique of Historical Materialism. Vol. 1. Power, Property and the State*. London: Macmillan.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. London: Macmillan.
- Giroux, S., Tremblay, G. (2002). *Méthodologies des sciences humaines*. Québec : Éditions du Nouveau Pédagogiques Inc.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : La présentation de soi*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Gordon, C. (2007). « Repetition and identity experimentation: One child's use of repetition as a resource for "trying on" maternal identities ». *Selves and Identities in Narrative and Discourse*. (eds.) Amsterdam : John Benjamins Publishing Co.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Halbwachs, M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Chicoutimi : Bibliothèque Paul-Émile-Boulet.
- Hamley, K. (2001). *Media Use in Identity Construction*. Retrieved December 2008, from www.aber.ac.uk/media/Students/klh9802.html.
- Hargreaves, A. (2001). « Au-delà des renforcements intrinsèques : les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves ». *Éducation et francophonie*, volume XXIX, n°1, Printemps 2001.
- Harvey, F. (2005). « La généalogie et la transmission de la culture : une approche sociologique ». *Les cahiers des dix*, n°. 59, p. 285 à 305.

- Heller, M. (1994). *Crosswords : language, education, and ethnicity in French Ontario*. Berlin: Mouton De Gruyter
- Heller, M. & Labrie, N. (2003). « La francité ré-imaginée ». Heller, M., Labrie, N., *Discours et identité : La francité canadienne entre modernité et mondialisation*. Édition Modulaires Européennes (É.M.E) éd., p. 403 à 419, InterCommunications, SPRL.
- Heller, M. & Labrie, N. (2003). « Langue, pouvoir et identité: Une étude de cas, une approche théorique, une méthodologie ». Heller, M., Labrie, N., *Discours et identité : La francité canadienne entre modernité et mondialisation*. Édition Modulaires Européennes (É.M.E) éd., p. 9 à 39, InterCommunications, SPRL.
- Herring, S.C., & Martinson, A. (2004). « Assessing Gender Authenticity in Computer-Mediated Language-Use: Evidence From an Identity Game ». *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 23; p. 424.
- Holmes, J. (2000). « Language in the Workplace Project: An Overview ». *Language in the Workplace Occasional Papers*. Retrieved March 2005 from, www.vuw.ac.nz/lals/research/lwp/docs/ops/op1.htm
- Huberman, A.M., Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Hurn, C. (1978). *The limits and possibilities of schooling*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Husserl, E. (1970). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*. Evanston: Northwestern University Press.
- Innis, H. A. (1951). *The Bias of Communication*. Toronto: University of Toronto Press.
- Internet World Stats (2010). Retrieved February 2010, from « www.internetworldstats.com/stats7.htm ».
- Instituts de recherche en santé du Canada (2000-2010). Extrait le 22 février, 2007, de « www.cihr-irsc.gc.ca/f/193.html ».
- Jauréguiberry, F. (2000). « Le moi, le soi et Internet ». *Sociologie et sociétés*, XXXII(2), p. 135-151.
- Juteau-Lee, D. (1983). « La production de l'ethnicité ou la part réelle et l'idéal ». *Sociologie et sociétés*, vol. XV, n°2, p. 39-55.
- Karsenti, T., Demers, S., (2004). « L'étude de cas ». Karsenti, T., Savoie-Zajc, L., (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3e édition éd., p. 209 à 233). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (2004). « Introduction – Vers une formation globale à la recherche ». Karsenti, T., Savoie-Zajc, L., (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3e édition éd., p. 209 à 233). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L., (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Labov, W. (2001). *Principles of Linguistic Change. Volume 2: Social Factors*. Malden Mass: Blackwell.
- Lafortune, S. & Laflamme, S. (2006). *Utilisation d'internet et relations sociales*. Retrieved March2010, from <https://zone.biblio.laurentian.ca/dspace/handle/10219/263?mode=full>.
- Landry, R., Deveau, K. & Allard, R. (2006). « Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire : le cas de l'identité bilingue ». *Éducation et francophonie*, vol. XXXIV, n°1, Printemps 2006.
- Laplante, B. (2001). « Enseigner en milieu minoritaire : histoires d'enseignants œuvrant dans les écoles fransaskoises ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, n°1, p. 127 à 150.
- Lazimet, B. (2005). « Le miroir culturel : Les "passeurs" ». Cooper-Richet, D., Mollier, J., & Silem, A. (dir), *Passeurs culturels dans le monde des médias et de l'édition en Europe (XIXe et XXe siècles)*. École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques : Presses de l'enssib.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Montréal : Guérin.
- Leone, H. H. (2005). « *Language Use and Linguistic Variations Found in Interactive Media: A Case Study of Francophone Youth* ». Unpublished Master's Thesis: Simon Fraser University, Burnaby, British Columbia, Canada.
- Lévi-Strauss, C. (1974) *The Savage Mind*. London: Weidenfield & Nicolson.
- Lindseth, A. (1986). On the possibility of establishing a metascientific foundation for psychoanalysis. In L. P. Mos (Ed.), *Annals of theoretical psychology*, vol. 4, p. 59-98. New York: Plenum.
- Lipianski, E. M., Taboada-Leonetti, I., & Vasquez, A. (1990). « Introduction à la problématique de l'identité ». Camilleri, C., (dir.), *Stratégies identitaires*. (3^e édition éd., p. 7 à 26). Paris : Presses Universitaires de France.
- Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire* (2004). Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants / Centre interdisciplinaires de recherche sur la citoyenneté et les minorités / Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Le printemps de l'éducation : Promis par l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés (2005). Ottawa : Fédération nationale des conseils scolaires francophones.

Le projet pédagogie 2010 - Cadre conceptuel (2006). Richmond: Le Conseil Scolaire Francophone de la Colombie-Britannique. Extrait le 22 février, 2007, de « www.csf.bc.ca/doc_pdf/projets_speciaux/ped_2010_cadre_conceptuel.pdf ».

Manzerolle, B. (2007). « Les TIC à l'école de langue française en milieu minoritaire ». *Frenquêtes*, Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Marc, E., (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. (3^e Edition). Paris : Les Usuels Retz.

McLuhan, H. M. (1967). *The Medium is the Message*. New York: Bantam Books.

McLuhan, H. M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.

McLuhan, H. M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.

McLuhan, H. M. & Nevitt, B. (1972). *Today: The Executive as Drop Out*. Longman Canada Limited: Harcourt Brace Jovanovitch, Inc.

Mellouki, M. (1983). « Stratification, classes sociales et fonctions de l'école ». R. Cloutier, J. Moisset et R. Ouellet (dir.), *Analyse sociale de l'éducation*, p. 129 à 155. Montréal : Éditions Boréal Express.

Merchant, G. (2001). « Teenagers in Cyberspace: An Investigation of Language Use and Language Change in Internet Chatrooms ». *Journal of Research in Reading*, Volume 24, Issue 3, p. 293-306.

Millington, B. & Wilsom, B. (2010). Context Masculinities: Media Consumption, Physical Education and Youth Identities. In *American Behavioural Scientist*, 53 (11). .

Minks, A. (2007). « “Goblins like to hear stories”: Miskitu children’s narratives of spirit encounters ». *Selves and Identities in Narrative and Discourse*. (eds.) Amsterdam : John Benjamins Publishing Co.

Murcott, A. (1997). *The PhD: Some Informal Notes*. Unpublished paper, School of Health and Social Care, South Bank University, London.

Montenot, J. (2002). *Encyclopédie de la philosophie*. France : Librairie Générale Française.

Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. (2^e édition). Paris : Armand Colin.

- Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. (6^e édition éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Mukhopadhyay, C. & Henze, R. (2003). « How Race Is Real? Using Anthropology to Make Sense of Human Diversity ». *Phi Delta Kappan*. Retrieved January 2009, from http://findarticles.com/p/articles/mi_6952/is_9_84?tag=content;coll.
- Nizet, J. (2007). *La sociologie de Anthony Giddens*. Paris : Collection Repères - Éditions La Découvertes.
- Paoletti, I. & Johnson, G.C. (2007). « Doing “being ordinary” in an interview narrative with a second generation Italian-Australian woman ». *Selves and Identities in Narrative and Discourse*. (eds.) Amsterdam : John Benjamins Publishing Co.
- Passeurs, Appel à contribution*. (2009). France : Calenda. Retrieved November 2009 from <http://calenda.revues.org/nouvelle14849.html>.
- Patton, M. (1990). « *Qualitative evaluation and research methods* ». Newbury Park : Sage Publications.
- Petit, L. (2006). *La mémoire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 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*. vol. XXXIV, n°1, Printemps 2006, p. 39 à 53.
- Pilote, A. (2004). *La construction de l'identité politique des jeunes en milieu francophone minoritaire : Le cas des élèves du Centre scolaire Sainte-Anne à Fredericton au Nouveau-Brunswick*. Thèse de doctorat. Université Laval, Québec.
- Phillips, L. & Jorgenson, M.W. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: Sage.
- Plan de communication pour une campagne nationale de promotion de l'école de langue française*. (2005). Ottawa : Fédération nationale des conseils scolaires et la Table sectorielle en éducation.
- Poisson, Y. (1992). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation français* (2004). Toronto : Ministère de l'éducation de l'Ontario.
- Pomeratz, E.M. & Ruble, D.N., (1985). « The Role of the Maternal Control in the Development of Sex Differences in Child Self-Evaluative Factors ». *Child Development*, 69, p. 458-478.

- Poncelet, L. (2001). L'ethnographie et l'analyse des systèmes-mondes. *Anthropologica XLIII*, p. 43-69.
- Porter, D. (1996) *Internet Culture*. New York and London: Routledge.
- Pourtois, J.P. et Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Wavre : Éditions Mardaga.
- Priour, L. (1989). *The Social Organisation of Death: Medical Discourse and Social Practice in Belfast*. Basingstoke: McMillan.
- Profils des communautés francophones et acadiennes du Canada, 2e édition* (2004). Ottawa : Fédération des communautés francophones et acadienne au Canada – Une voix qui rassemble. Retrieved March 2007, from « www.fcfa.ca ».
- Prus, R.C., (1996). *Symbolic Interaction and Ethnographic research: Intersubjectivity and the Study of the Human Lived Experience*. Albany: State University of New York Press.
- Pozzebon, M. & Pinsonneault, A. (2000). The Structuration Theory in IS: Usage Patterns and Methodological Issues. Proceedings of *Academy of Management*, Toronto, 2000.
- Radio-Canada (2002) « *Les filles bavardent-elles plus sur Internet que les garçons?* » Retrieved March 2005, from 5 sur 5 – Question de Suzanne Spagnol, from <http://www.radio-canada.ca/nouvelles/5sur5/>.
- Ravaisson, F. (1838) [1997]. *L'habitude*. Paris : Imprimerie de H. Fournier.
- Renik, O. (2004) Intersubjectivity in Psychoanalysis. *The International Journal of Psychoanalysis*, Volume 85, Issue 5. p. 1053-1064.
- Reynaud, J.D. (1997). *Les règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale*. Montparnasse : Armand Colin.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit, tome I : L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil
- Richards, JR. W. D. (2002). *The Zen of Empirical Research*. Vancouver: Empirical Press.
- Rojot, J. (2001). La théorie de la structuration chez Anthony Giddens. Autissier, D. & Watcheux, F., (dir.), *Structuration et management des organisations : Gestion de l'action et du changement dans les entreprises*. Paris : L'Harmattan Logiques de Gestion.
- Ruby, C. (2007). De la sociologie expliquante à la sociologie expliquée. *EspacesTemps.net*. <http://espacestemp.net/document3833.html>.

- Savoie-Zajc, L., (2004). « La recherche qualitative / interprétative en éducation ». Karsenti, T., Savoie-Zajc, L., (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3^e édition éd., p. 123 à 150). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L., Karsenti, T., (2004). « La méthodologie ». Karsenti, T., Savoie-Zajc, L., (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3^e édition éd., p. 209 à 233). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Scheff, T. (2006). *Goffman Unbound!: A New Paradigm for Social Science (The Sociological Imagination)*, Boulder: Paradigm Publishers.
- Schöpflin, G. (2001). *The Construction of Identity*. Retrieved January 2009, from www.nt.tuwien.ac.at/nthft/temp/oefg/text/wiss_tag/Beitrag_Schopflin.pdf.
- Schütz, A., (1966). The Problem of Transcendental Intersubjectivity in Husserl. *Collected Papers III*, The Hague: Nijhoff.
- Silverman, D. (2002). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London: The Cornwell Press Ltd.
- Sutherland, K. (1997). *Electronic Text: Investigations in Method and Theory*. Oxford: Clarendon Press.
- Simard, D. (2002). « Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, n°1, p. 63 à 82.
- Souilleux, M. (2004). *Recherche bibliographique : Les applications de la théorie de la structuration aux technologies de l'information et de la communication*. Lyon : Université Jean Moulin.
- Stern, S. (2007). « Producing Sites, Exploring Identities: Youth Online Authorship ». *Youth, Identity and Digital Media*. Retrieved April 2007, from www.mitpressjournals.org.
- Stubbe, M. (1998). *Researching language in the workplace: a participatory model. Proceedings of the Australian Linguistics Society Conference*. Brisbane University of Queensland, July 1998.
- Taboada-Leonetti, I. (1990). « Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue ». Camilleri, C., (dir.), *Stratégies identitaires*. (3^e édition éd., 7 à 26). Paris : Presses Universitaires de France.
- Tardiff, C. (1993). « L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires : Perceptions et croyances des enseignants ». *Revue canadienne des langues vivantes*, p. 49 (n° 4), Juin.

- Théberge, M. (1998). « L'identité culturelle d'étudiants de la formation à l'enseignement : sentiment et référents identitaires ». *McGill Journal of Education*, 33 (n° 3), 265 à 283.
- Thomas, A. (2007). *Youth Online: Identity and Literacy in the Digital Age*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tudini, V. (2003). « *Conversational Elements of Online Chatting: Speaking Practice for Distance Language Learners?* ». Retrieved March 2004, from *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*. Vol 6, n° 2, décembre 2003, from http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/docs/00/00/19/15/PDF/alsic_n11-pra1v2.pdf.
- Turmel, A. (1997). « Mémoire de l'enfance et construction identitaire ». *Sociologies et sociétés*, vol. 29, n°2, 1997, p. 49 à 64.
- Une pédagogie culturelle au service de la construction identitaire : Cahier d'accompagnement*. (2007). Ottawa : Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, Fédération de la jeunesse franco-ontariens, Centre canadien de leadership en évaluation.
- Unger, M.P., (2005). Intersubjectivity, Hermeneutics, and the Production of Knowledge in Qualitative Mennonite Scholarship. *International Journal of Qualitative Methods*, 4 (3), September 2005.
- Vattimo, G (2002). *Encyclopédie de la philosophie*. Paris : Le Livre de Poche.
- Vision Knight Enterprises, LLC. « Understanding the Social Media Landscape ». *Social Media Landscape: What's new in Social Media and how to use it?* Retrieved July 2008, from <http://socialmedialandscape.com>.
- Vision Knight Enterprise, LLC. « Top 10 Social Networking Sites ». *Social Media Landscape: What's new in Social Media and how to use it?* Retrieved July 2008, from <http://socialmedialandscape.com>.
- Welch, D. (1991). « Les luttes pour les écoles secondaires franco-ontariennes ». *Revue du Nouvel Ontario*, n°13 - 14, p. 109 à 131.
- Wellman, B. & Haythornwaite, C. (ed.) (2002). *The Internet in Everyday Life*. United Kingdom: Blackwell Publishers Ltd.
- Wenger, E. (2001). *Communities of Practice: A Brief Introduction*. Retrieved July 2008, from www.ewenger.com/theory.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, Meaning, and Identity*. London: Cambridge University Press.

Werry, C. (1996). « Linguistic and Interactional features of Internet Relay Chat ». Herring, S. C. (Ed.) (1993). *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross Cultural Perspectives*. Belgium: University of Antwerp.

Yin, R. (1994; 2003). *Case Study Research: Design and Methods (2nd edition)*. Thousand Oaks: Sage.

Zakhartchouk, J. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF éditeur.

ANNEXE 1 : L'ARTICLE 23 DE LA CHARTRE CANADIENNE DES DROITS ET LIBERTES

23. (1) Les citoyens canadiens :

- a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident,
 - b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province,
- ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue.

(2) Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction.

(3) Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province :

- a) s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité;
- b) comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics.

— Article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*

ANNEXE 2 : LES CATEGORIES DE

« REFERENTS IDENTITAIRES »

- Référents écologiques
 - caractéristiques du milieu de vie, totalité des conditions dans lesquelles l'acteur exerce ses activités; délimitation, sites, sa situation géographique, géologie, relief, climat, hydrographie, pédologie, flore et faune, organisation des constructions, structure de l'habitat, disposition des maisons, agencements et aménagements internes; voies de communication; changement visibles des transformations effectuées sur le milieu de vie;
 - synthèse des influences de ce milieu de vie; satisfactions, frustrations, objectifs, éléments de l'organisation sociale, rituels et conduites de la mentalité liés à ce milieu de vie, relations typiques de l'acteur à son ordre de vie.
- Référents matériels et physiques
 - les possessions; nom, territoire, personnes, machines, objets, argent, habitation, vêtements...;
 - les potentialités; puissance économique, financière, physique, intellectuel...;
 - l'organisation matérielle; agencement du territoire, de l'habitat, des communications...;
 - les apparences physiques et répartition du groupement, traits morphologiques, signes distinctifs;
 - les caractéristiques démographiques lorsqu'il s'agit d'un groupe; nombreux d'individus par catégorie de sexes, d'âges, d'activités; mortalité, fécondité, nuptialité, composition des regroupements « familles, couples... »; relations avec les autres acteurs; immigration, émigration, endogémie, exogamie; répartition dans l'espace; type de circulation.
- Référents historiques
 - Les origines; actes fondateurs, naissance, nom, créateurs, ou géniteurs, filiation, alliance, parenté, mythes de création, les héros fondateurs;
 - les événements marquants; phases importantes de l'évolution, des transformations, influences reçues, acculturation ou éducation, traumatismes culturels ou psychologiques, les modèles du passé;
 - les traces historiques; croyances, coutumes, habitudes venant de l'acculturation ou de l'éducation;
 - lois ou normes trouvant leurs sources dans le passé.
- Référents culturels
 - le système culturel; prémisses culturelles; croyances, religion, codes culturels; idéologie; système de valeurs culturelles; modèles et contre-modèles; expressions culturelles diverses « objets, arts... »; activités festives;
 - la mentalité; mode de vie, vision du monde, attitudes clefs, normes, habitudes...;
 - le système cognitif; les traits de psychologie propre; attitudes, système de valeurs; niveau d'éducation...;

- Référents psychosociaux
 - référence sociale; nom, statut, âge, sexe, profession, pouvoir, devoirs, rôles sociaux, activités, affiliations;
 - les types d'activités, utilisations d'outils;
 - attributs de valeur sociale; compétence, qualité / défaut, estimations diverses...;
 - potentialités de devenir; capacité, motivation, stratégie, adaptation, style de conduite;
 - le système des valeurs et des conduites spécifiques; traits et conduites spécifiques, motivations, intérêts...;
 - les potentialités propres; compétences, résultants, activités, projets;
 - les images identitaires, venant des autres acteurs; stéréotypes, opinions des autres...;
 - les affiliations et appartenances connues; groupes de pairs, groupe d'appartenances « âge, sexe, profession, sports, activités... »
 - les symboles et signes extérieurs; tout ce qui renvoie à une place dans la hiérarchie sociale.

(Mucchielli, 1986, p. 14 — 16)

ANNEXE 3 : LETTRE D'INTRODUCTION AUX PARENTS ET AUX PARTICIPANTS

Mon nom est Hélène H. Leone. Je suis doctorante à la Faculté d'éducation et suis le programme de doctorat pluridisciplinaire en études canadiennes à l'Université d'Ottawa. Ma directrice de thèse est Phyllis Dalley.

Cette recherche doctorale s'oriente vers la langue, la culture et la construction identitaire des jeunes francophones en milieu minoritaire. Plus précisément, quels facteurs autres que la langue influencent la construction identitaire? Par exemple, est-ce que les arts, les sports, les médias et les nouvelles technologies contribuent au développement d'une identité culturelle francophone des jeunes en milieu minoritaire? Comment et pourquoi?

Cette étude permettra aux participants impliqués d'offrir une meilleure compréhension de leur parcours identitaire et d'offrir une meilleure compréhension du processus de leur propre construction d'identitaire.

Aussi, cette recherche examinera les comportements linguistiques des jeunes francophones et leurs expériences quotidiennes relatives à l'usage des médias sociaux. Des exemples de médias sociaux incluent Facebook, MSN Messenger, Twitter et les courriels. Aujourd'hui, la culture de notre jeunesse semble jouer un rôle clef dans les innovations linguistiques et culturelles associées à l'usage des médias sociaux. Nous permettons à notre jeunesse de partager ses connaissances des nouvelles pratiques de langue, des innovations linguistiques et des identités sociales qui se développent dans les médias sociaux et les nouvelles technologies.

Je cherche des jeunes d'une école de langue française en milieu minoritaire pour participer à cette étude doctorale. Je souhaite réunir 6 à 9 jeunes. Les parents et les enfants recevront une lettre de consentement et une lettre de permission. Tous les participants à la recherche seront libres de se retirer du projet à tout moment.

Pour cette recherche, votre fils/fille va :

- a) imprimer sa page de Facebook 3 à 5 fois par semaine durant 12 semaines, ou ajouter Hélène H. Leone comme amie sur son réseau;
- b) imprimer ses discussions sur MSN Messenger;
- c) imprimer les courriels qu'il a écrits;
- d) participer à deux entrevues de 90 minutes, et une entrevue de 30 minutes; les entrevues seront enregistrées.

En reconnaissant les droits de votre enfant à la vie privée, les données recueillies et utilisées dans l'étude seront resoumises à votre enfant avant d'être incluses dans la thèse écrite. Votre enfant peut réviser et effacer l'information qu'il ou elle n'est pas à l'aise d'offrir à cette recherche.

Pendant les entrevues avec votre enfant sur les données recueillies de sa page Facebook et de MSN Messenger, je porterai attention aux signes tant verbaux que non verbaux de manque de confort de votre enfant. Si je m'aperçois qu'il y a un manque de confort, j'arrêterai l'entrevue; votre enfant aura le choix de refuser de répondre aux questions, il aura le choix d'arrêter la discussion; ou celui de la

continuer, mais de ne plus enregistrer l'entrevue. Si votre enfant veut continuer et que je m'aperçois qu'il y a toujours un manque de confort, je mettrai fin à l'entrevue.

Vous avez mon assurance que l'information que vous et votre enfant partagerez restera strictement confidentielle. L'anonymat sera assuré à l'aide de pseudonymes dans l'analyse de recherche et dans les publications et les présentations universitaires de cette recherche. Les données recueillies seront conservées de manière sécuritaire. Le contenu sera tenu secret pour une période de 10 ans suivant la date de soutenance de thèse et sera seulement disponible pour la chercheuse et son comité.

Les données recueillies seront conservées de manière sécuritaire, sur une clef USB barrée dans le bureau de ma directrice de thèse. Le contenu sera tenu secret pour une période de 10 ans suivant la date de soutenance et sera seulement disponible pour la chercheuse et son comité.

Les résultats des analyses pourront être publiés dans des revues spécialisées et présentés lors de colloques, mais en respectant toujours l'anonymat des sujets. (J'aurai recours à des noms fictifs pour la diffusion des recherches et l'on ne révélera aucun détail personnel susceptible de compromettre votre identité).

Vous trouverez deux copies d'une lettre de consentement qui demande votre signature et deux copies d'une lettre de permission qui demande la signature de votre enfant. Vous remettez une copie de la lettre de consentement à la chercheuse, et vous gardez une copie pour vous.

Pour toute information sur vos droits en tant que participant aux recherches, vous pouvez vous adresser au Bureau d'éthique en recherche, Pavillon Tabaret, 550 rue Cumberland, pièce 159, Université d'Ottawa, Ottawa (Ontario) K1N 6N5, tel. (613) 562-5841; Fax. (6 13) 562-5318; ethics@uottawa.ca.

Pour toute information supplémentaire, vous adressez à :

Sincèrement,

ANNEXE 4 : LETTER OF INTRODUCTION TO PARENTS AND PARTICIPANTS

My name is H el ene H. Leone. I am a graduate student in the Faculty of Education and the Collaborative Doctoral Program in Canadian Studies at the University of Ottawa. I am completing a Doctoral degree under the supervision of Prof. Phyllis Dalley.

My doctoral research examines how French language school students living in a minority milieu construct, develop and maintain their personal identity. Key questions include; what factors other than language-use influence the process of identity construction? For example, do the arts, sports, media and new technologies contribute to the identity construction of francophone youth living in a minority milieu? How and why?

The benefits to the participants involved in this study are that it will enable young people to offer valuable insight into the process of their own personal identity construction.

A particular focus of this doctoral research is social media, such as Facebook and MSN Messenger. Social networking sites and self-authored web pages may offer examples of how French language school students build their identity. As there are few studies of social media and networking sites, this is an area that warrants further investigation.

I am seeking French language school students who are actively engaged on social networking sites and self-authored web pages such as Facebook, MSN Messenger and Twitter to participate in this study. I am hoping that at least 6 to 9 students will accept to participate. All those who wish to participate will be given a consent form to be signed by their parent or guardian and by themselves. All volunteers who have consented will be included in the study and will be free to withdraw at any moment.

Your child's participation will require him/her to

- a) Print his/her Facebook web page 3 to 5 times per week for 12 weeks, or he/she will invite me, the researcher., as a friend on his/her network;
- b) Print and send me his/her archived MSN online discussions 3 to 5 times per week for up to 12 weeks;
- c) Print and/or send me his/her archived e-mails 3 to 5 times per week for up to 12 weeks;
- d) Participate in two 90 minute interviews and one 30 minute interview about the Facebook and MSN content; the interviews will be digitally recorded.

In recognition of your child's right to privacy, your child will be asked to delete and omit any personal information he/she is uncomfortable volunteering to the study. All collected and analyzed data used in the study will be resubmitted to your child prior to the data being included in the written thesis. At this time, he or she can once again choose to remove any or all information from the data.

During discussions with your child of the Facebook, MSN and e-mail data, I will pay close attention to both verbal and nonverbal signs of discomfort. Should any arise, I will stop the interview, invite your child to tell me if I should remove any data from the study, remind your child that he or she can

refuse to answer the questions, choose to stop the discussion or choose to go on but not have the interview taped. If your child chooses to go on and I continue to sense discomfort, the interview will be ended.

All the information your child will share will remain strictly confidential. Anonymity will be assured with pseudonyms in research analysis and in publications and academic presentations of this research. The contents of this research will be used only for the purposes of academic research. Both you and your child's anonymity will be respected. Real names will not be used in the research dissemination nor will any personal details be revealed that could compromise your identities.

Data collected will be kept in a secure manner; data will be stored on a USB key that will be kept in the thesis supervisor's locked office. Contents will be kept for a period of 10 years following the date of the oral thesis defence and will only be available to the researcher and her supervising committee.

Included, please will find two copies of the Letter of Consent for Phase One requiring your signature, as well as two copies of the Letter of Assent requiring your child's signature. One copy will be returned to me, the researcher, H el ene H. Leone, and the second copy is for your records.

Any information about my rights as a research participant may be addressed to the Ethics Office, Tabaret Hall, 550 Cumberland, room 159, University of Ottawa, Ottawa, ON K1N 6N5, tel. (613) 562-5841; fax. (613) 562-5318; e-mail; ethics@uottawa.ca.

If you have any questions and/or concerns about the conduct of the research project, you may contact me or my thesis supervisor.

Sincerely,

ANNEXE 5 : LETTRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS

Je soussigné(e), _____, consens à ce que mon fils / ma fille participe au projet de recherche intitulé *La performance identitaire : la construction identitaire des jeunes francophones en milieu minoritaire*, mené par Hélène H. Leone de la Faculté d'éducation et le programme de doctorat pluridisciplinaire en études canadiennes à l'Université d'Ottawa. Le projet est mené sous la direction du professeur Phyllis Dalley, rattachée au département ci — mentionné.

Cette recherche doctorale s'oriente vers la langue, la culture et l'identité en milieu francophone minoritaire. Plus précisément, quels facteurs autres que la langue influencent la construction identitaire des jeunes francophones en milieu minoritaire? Est-ce que les arts, les sports, les médias, les nouvelles technologies contribuent au développement d'une identité culturelle francophone de ces jeunes? Comment et pourquoi? Cette étude pourra contribuer à la diversification des stratégies de vitalisation des communautés francophones.

De plus, cette étude permettra aux participants impliqués d'offrir une meilleure compréhension de leur parcours identitaire et une meilleure compréhension du processus de leur propre construction d'identitaire.

Pour cette recherche, mon enfant va :

- a) imprimer sa page de Facebook 3 à 5 fois par semaine durant 12 semaines, ou ajouter Hélène H. Leone comme amie sur son réseau;
- b) imprimer ses discussions sur MSN Messenger;
- c) imprimer les courriels qu'il a écrits;
- d) participer à deux entrevues de 90 minutes, et une entrevue de 30 minutes; les entrevues seront enregistrées.

Mon enfant est libre de se retirer du projet à tout moment. Les données recueillies et utilisées dans l'étude seront resoumises à mon enfant avant d'être incluses dans la thèse écrite. Mon enfant peut réviser et effacer l'information qu'il ou elle n'est pas à l'aise d'offrir à cette recherche.

Les résultats des analyses pourront être publiés dans des revues spécialisées et présentés lors de colloques, mais en respectant toujours l'anonymat des sujets. (Nous serons désignés par des noms fictifs pour la diffusion des recherches et on ne révélera aucun détail personnel susceptible de compromettre notre identité).

Les données recueillies seront conservées de manière sécuritaire, sur une clef USB barrée dans le bureau de la directrice de thèse. Le contenu sera tenu secret pour une période de 10 ans suivant la date de soutenance et sera seulement disponible pour la chercheuse et son comité.

Je trouverai deux copies d'une lettre de consentement qui demande ma signature. Je remets une copie de la lettre de consentement à la chercheuse, et je garde une copie pour moi.

Pour toute information sur vos droits en tant que participant aux recherches, vous pouvez vous adresser au Bureau d'éthique en recherche, Pavillon Tabaret, 550 rue Cumberland, pièce 159, Université d'Ottawa, Ottawa (Ontario) K1N 6N5, tel. (613) 562-5841; Fax. (613) 562-5318; ethics@uottawa.ca. Pour toute information supplémentaire, vous adressez :

ANNEXE 6 : CONSENT FORM FOR PARENTS

I, _____, agree to allow my child to participate in the doctoral research, *The Influence of Cultural Practice on Identity Construction : A Case Study of French Language School Students Living in a Minority Milieu*, conducted by H el ene H. Leone, Doctoral Candidate in the Faculty of Education and the Collaborative Doctoral Program in Canadian Studies at the University of Ottawa. This doctoral research project is under the supervision of Prof. Phyllis Dalley, Associate Professor in the Faculty of Education at the University of Ottawa.

This doctoral research will examine how French language school students living in a minority milieu construct, develop and maintain their personal identity. The researcher will explore language-use and cultural practice, and how living with more than one language may influence identity construction. Key questions include; what factors other than language-use influence the process of identity construction? What plays a role in self-perception? How does living with more than one language affect self-identity?

The benefits to the participants involved in this study are that it will enable young people to offer valuable insight into the process of their own personal identity construction.

A particular focus of this doctoral research is social media, such as Facebook, MSN Messenger, Twitter and e-mail. Social networking sites and self-authored web pages, may offer narrative examples of how French language school students (co)construct and (co)author their sense of self, their identity, while engaged online.

My child will;

- a) Print his/her Facebook web page 3 to 5 times per week for 12 weeks, or he/she will invite the researcher, H el ene H. Leone, as a friend on his/her network;
- b) Print his/her archived MSN online discussions 3 to 5 times per week for 12 weeks;
- c) Print his/her archived e-mails 3 to 5 times per week for 12 weeks;
- d) Participate in two 90 minute interviews and one 30 minute interview; the interviews will be digitally recorded.

My child is free to withdraw from the research study at any moment. There exists no possible psychological or emotional risk to my child, as all collected and analyzed data used in the study will be resubmitted to my child prior to the data being included in the written thesis. My child will have the opportunity to delete and omit any personal information he/she is uncomfortable volunteering to the study.

I understand the researcher will use the contents of this research only for the purposes of academic research, including sharing with colleagues at academic conferences and in academic publications. Both my child's anonymity and mine will be respected. Real names will not be used in the research dissemination nor will any personal details be revealed that could compromise our identity.

I have received assurance from the researcher that the information my child and I will share will remain strictly confidential. Anonymity will be assured with pseudonyms in research analysis and in publications and academic presentations of this research.

Data collected will be kept in a secure manner; data will be stored on a USB key that will be kept in the thesis supervisor's locked office. Contents will be kept for a period of 10 years following the date of the oral thesis defence and will only be available to the researcher and her supervising committee.

Included, I will find two copies of the Letter of Consent requiring my signature. One copy will be returned to the researcher, H el ene H. Leone, and the second copy I shall keep for my records.

Any information about my rights as a research participant may be addressed to the Ethics Office, Tabaret Hall, 550 Cumberland, room 159, University of Ottawa, Ottawa, ON K1N 6N5, tel. (613) 562-5841; fax. (613) 562-5318; e-mail; ethics@uottawa.ca.

If I have any questions and/or concerns about the conduct of the research project, I may contact...

ANNEXE 7 : LETTRE DE PERMISSION

POUR LES PARTICIPANTS

J'accepte de participer au projet de recherche intitulé *La performance identitaire : la construction identitaire des jeunes francophones en milieu minoritaire*, mené par Hélène H. Leone de la Faculté d'éducation et le programme de doctorat pluridisciplinaire en études canadiennes à l'Université d'Ottawa. Le projet est mené sous la direction du professeur Phyllis Dalley, rattachée au département ci — mentionné.

Pour cette recherche, je vais :

- a) imprimer ma page de Facebook 3 à 5 fois par semaine durant 12 semaines, ou ajouter Hélène H. Leone comme amie sur mon réseau;
- b) imprimer mes discussions sur MSN Messenger;
- c) imprimer mes courriels qu'ils ont écrits;
- d) participer à deux entrevues de 90 minutes, et une entrevue de 30 minutes; les entrevues seront enregistrées.

Avant de soumettre les données imprimées, je peux réviser et effacer l'information que je ne suis pas à l'aise d'offrir à cette recherche.

Je comprends que mon nom sera gardé secret. Je suis libre de me retirer du projet à tout moment.

J'aimerais obtenir une copie du rapport de recherche, une fois celle-ci est terminée.

Oui

Non

Je trouverai deux copies d'une lettre de consentement qui demande ma signature. Je remets une copie de la lettre de consentement à la chercheuse, et je garde une copie pour moi.

Any information about my rights as a research participant may be addressed to the Ethics Office, Tabaret Hall, 550 Cumberland, room 159, University of Ottawa, Ottawa, ON K1N 6N5, tel. (613) 562-5841; fax. (613) 562-5318; e-mail; ethics@uottawa.ca.

Pour toute information supplémentaire je m'adresse à :

ANNEXE 8 : ASSENT FORM FOR PARTICIPANTS

I agree to participate in the doctoral research, *The Influence of Cultural Practice on Identity Construction: A Case Study of French Language School Students Living in a Minority Milieu*, conducted by H el ene H. Leone, doctoral candidate in the Faculty of Education and the Collaborative Doctoral Program in Canadian Studies at the University of Ottawa. This doctoral research project is under the supervision of Prof. Phyllis Dalley, Associate Professor in the Faculty of Education at the University of Ottawa.

I will :

- a) Print my Facebook web page 3 to 5 times per week for 12 weeks, or I will invite the researcher, H el ene H. Leone, as a friend on his/her network;
- b) Print my archived MSN online discussions 3 to 5 times per week for 12 weeks;
- c) Print my archived e-mails 3 to 5 times per week for 12 weeks;
- d) Participate in two 90 minute interviews and one 30 minute interview; the interviews will be digitally recorded.

I understand that real names will not be used, nor will any personal details be revealed that could compromise my identity.

I am free to withdraw from the research study at any moment. Prior to the researcher receiving the printed data, I can edit and delete material I am not comfortable volunteering for the research study.

I would like to receive a copy of the results of the study;

Yes

No

Included, I will find two copies of the Letter of Permission requiring my signature. One copy will be returned to the researcher, H el ene H. Leone, and the second copy I shall keep for my records.

Any information about my rights as a research participant may be addressed to the Ethics Office, Tabaret Hall, 550 Cumberland, room 159, University of Ottawa, Ottawa, ON K1N 6N5, tel. (613) 562-5841; fax. (613) 562-5318; e-mail; ethics@uottawa.ca.

If I have any questions and/or concerns about the conduct of the research project, I may contact...

ANNEXE 9 : LETTRE DE PERMISSION POUR LES PARENTS (ENTREVUES)

J'accepte de participer au projet de recherche intitulé *La performance identitaire : la construction identitaire des jeunes francophones en milieu minoritaire*, mené par Hélène H. Leone de la Faculté d'éducation et le programme de doctorat pluridisciplinaire en études canadiennes à l'Université d'Ottawa. Le projet est mené sous la direction du professeur Phyllis Dalley, rattachée au département ci — mentionné.

La participation des parents à ce projet de recherche est importante, car ils sont un facteur clef pouvant influencer la construction identitaire de leurs enfants et ayant un impact sur leur usage des médias sociaux.

Pour cette recherche, je vais :

- a) Participer à deux entretiens de 90 minutes, et un entretien de 30 minutes;
- b) Les entretiens auront lieu pendant les semaines 4, 8, et 12 d'une durée de 12 semaines de participation;
- c) Le lieu des entretiens sera le choix des participants;
- d) Les entrevues seront enregistrées.

Avant de soumettre les données imprimées, je peux réviser et effacer l'information que je ne suis pas à l'aise d'offrir à cette recherche.

Je comprends que mon nom sera gardé secret. Je suis libre de me retirer du projet à tout moment.

J'aimerais obtenir une copie du rapport de recherche, une fois celle-ci est terminée.

Oui

Non

Je trouverai deux copies d'une lettre de consentement qui demande ma signature. Je remets une copie de la lettre de consentement à la chercheuse, et je garde une copie pour moi.

Pour toute information sur nos droits en tant que participant aux recherches, nous pouvons nous adresser au Bureau d'éthique en recherche, Pavillon Tabaret, 550 rue Cumberland, pièce 159, Université d'Ottawa, Ottawa (Ontario) K1N 6N5, tel. (613) 562-5841; Fax. (6 13) 562-5318; ethics@uottawa.ca.

Pour toute information supplémentaire je m'adresse à :

ANNEXE 10 : ASSENT FORM FOR PARENTS (INTERVIEWS)

I agree to participate in the doctoral research project , *The Influence of Cultural Practice on Identity Construction: A Case Study of French Language School Students Living in a Minority Milieu*, conducted by H el ene H. Leone, doctoral candidate in the Faculty of Education and the Collaborative Doctoral Program in Canadian Studies at the University of Ottawa. This doctoral research project is under the supervision of Prof. Phyllis Dalley, Associate Professor in the Faculty of Education at the University of Ottawa.

The parents' participation in this doctoral project is essential, as parents are a key factor that influence a child's identity construction, as well as influence the use of social media of children.

I will :

- a) Participate in two 90 minute interviews and one 30 minute interview;
- b) The interviews will take place during weeks 4, 8, and 12 of my 12 week participation in the research project;
- c) The location of the interviews will be my choice;
- d) The interviews will be digitally recorded;

I understand that real names will not be used, nor will any personal details be revealed that could compromise my identity.

I am free to withdraw from the research study at any moment. Prior to the researcher receiving the printed data, I can edit and delete material I am not comfortable volunteering for the research study.

I would like to receive a copy of the results of the study;

Yes

No

Included, I will find two copies of the Letter of Permission requiring my signature. One copy will be returned to the researcher, H el ene H. Leone, and the second copy I shall keep for my records.

Any information about my rights as a research participant may be addressed to the Ethics Office, Tabaret Hall, 550 Cumberland, room 159, University of Ottawa, Ottawa, ON K1N 6N5, tel. (613) 562-5841; fax. (613) 562-5318; e-mail; ethics@uottawa.ca.

If I have any questions and/or concerns about the conduct of the research project, I may contact...

ANNEXE 11 : GUIDE D'ENTREVUE POUR LES JEUNES (N° 1)

1. Quelle est ta première langue apprise?
2. Quelle (s) langue (s) est-ce que tu parles habituellement avec ta famille et avec tes amis? Pourquoi?
3. Quels types d'activités est-ce que tu fais? Pourquoi?
4. Quelle (s) activité (s) te décrit (vent)?
5. Comment est-ce que tes amis te décriraient?
6. En général, à quelle fréquence est-ce que tu utilises les médias sociaux?
7. Peux-tu m'expliquer ce qui est sur ta page Facebook?
8. Comment est-ce que je sais que c'est ta page à toi et pas celle de quelqu'un d'autre?
9. Si ta page est en anglais pourquoi pas en français?
10. Pourrais-tu dire la même chose en français? Pourquoi?
11. Fais-tu des choses en français sur Internet? Quoi? Pourquoi?
12. Comment décides-tu de la langue que tu vas utiliser sur MSN ou sur tes courriels?

ANNEXE 12 : INTERVIEW GUIDE FOR CHILDREN (N° 1)

1. What language did you learn to speak first?
2. What language do you usually speak with your family and friends? Why?
3. What type of activities do you do? Why?
4. What describes you?
5. How would your friends describe you?
6. In general, how often do you use social media?
7. Can you describe what is on your Facebook page?
8. How do I know it is your page and not someone else's?
9. If your page is written in English, why?
10. Could you say the same thing in French? Why?
11. Do you surf the Internet in English? What do you search for? Why?
12. How do you decide what language to use when you are online?

ANNEXE 13 : GUIDE D'ENTREVUE POUR LES JEUNES (N° 2)

1. Quelle est ton identité culturelle?
2. Est-ce que ta mémoire d'enfance nourrit ta personnalité?
3. Quelle mémoire familiale est-ce que tes parents t'ont transmis?
4. Est-ce que vous fréquentez votre famille (grands-parents, tantes, oncles, cousins, cousines)?
5. Quel est ton rôle dans la chaîne familiale?
6. Est-ce que ton histoire familiale t'intéresse? Pourquoi?
7. Dans quelle langue est-ce que tu penses suivre des études universitaires?
8. Quand tu vas devenir parent, quelle.s langue.s et culture.s est-ce que tu vas transmettre à tes enfants?
9. Est-ce que tu as réfléchi à propos de ta page Facebook depuis notre première entrevue?

ANNEXE 14 : INTERVIEW GUIDE FOR CHILDREN (N° 2)

- 1.1. What is your cultural identity?
- 1.2. Do memories of your childhood influence who you are today?
- 1.3. Have your parents passed on their childhood memories to you?
- 1.4. Do you visit your parents families?
- 1.5. What is your place in the family chain?
- 1.6. Does your family history interest you? Why?
- 1.7. What language did you use to complete your university in French or English?
- 1.8. What language and culture would you like to pass on to your kids?
- 1.9. Have you thought about your Facebook page since our first interview?

ANNEXE 15 : GUIDE D'ENTREVUE POUR LES PARENTS (N° 1)

1. Quelle (s) langue (s) est-ce que vous parlez habituellement avec votre enfant? Pourquoi?
2. Quelle (s) activité (s) culturelle (s) pratiquez-vous avec votre enfant? Pourquoi?
3. Selon vous, quelles pratiques culturelles valorisent la construction identitaire de votre enfant? Comment et pourquoi?
4. Est-ce que votre enfant a démontré une certaine résistance envers le français ou l'anglais?
5. Quels outils/ressources culturell.es utilisez-vous pour favoriser la construction identitaire de votre enfant? Comment et pourquoi?
6. Quels équipements médiatiques sont présents dans votre foyer, même si vous ne les utilisez pas personnellement?
7. Au total dans votre foyer, combien y a-t-il d'ordinateurs fixes ou portables que vous ou une autre personne du foyer peut utiliser?
8. En général, à quelle fréquence est-ce que votre enfant utilise les médias sociaux?
9. Parmi les usages suivants d'Internet, selon vous, quels sont les usages de votre enfant?
10. Est-ce que vous limitez le temps d'usage de votre enfant sur les médias sociaux? Si oui, pourquoi?

ANNEXE 16 : INTERVIEW GUIDE FOR PARENTS (N° 1)

1. What language do you usually speak with your child? Why?
2. What cultural activities do you engage in with your child? Why?
3. In your opinion, what cultural activities nurture a cultural heritage in your child? How and why?
4. Has your child shown a resistance in speaking French or English?
5. What cultural tools / resources do you utilise to nurture a cultural heritage in your child? How and why?
6. What type of media do you have in your home?
7. How many computers do you have in your home?
8. In your opinion, how often does your child use the computer?
9. What type of activities does your child engage in while online?
10. Do you limit / control of your child's time spent on the computer? If yes, why?

ANNEXE 17 : GUIDE D'ENTREVUE POUR LES PARENTS (N° 2)

1. Selon vous, pourquoi la langue habituelle de votre enfant n'est pas la même que sa première langue apprise?
2. Quand est-ce que ce changement de comportement linguistique s'est produit?
3. Est-ce qu'il y a eu une rupture de continuité culturelle ou linguistique dans votre culture familiale?
4. Si, oui quand?
5. Comment est-ce que vous vous êtes adapté.s à cette rupture?
6. Comment est-ce que vous avez transmis votre mémoire familiale à votre famille? (Photos, discours, histoires)?
7. Quel est votre rapport à votre enfance?
8. Est-ce qu'il y a des choses que vous avez changées?
9. Est-ce que les grands-parents partagent et/ou transmettent votre histoire familiale à votre enfant? Si oui, comment?
10. Quel est votre rôle dans la chaîne familiale?
11. Qu'est-ce qui distingue votre famille?
12. Quelles valeurs?

ANNEXE 18 : INTERVIEW GUIDE FOR PARENTS (N° 2)

- 1.1. Why does your child no longer use his/her first language learned as the language that he/she speaks most frequently?
- 1.2. When did this happen?
- 1.3. Has there been a rupture in your family's cultural or linguistic heritage?
- 1.4. If yes, when?
- 1.5. How have you adapted to this?
- 1.6. How have you transmitted your family heritage to your children? (Photos, conversations, stories)
- 1.7. Do you think of your childhood often?
- 1.8. Have you changed things that with your children?
- 1.9. Do your parents / family share the family history with your children?
- 1.10. What is your place in the family chain?
- 1.11. What distinguishes your family?
- 1.12. What family values have you shared with your children?