

L'IDENTITÉ CULTURELLE D'ÉTUDIANTS DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT: SENTIMENTS ET RÉFÉRENTS IDENTITAIRES

MARIETTE THÉBERGE *Université d'Ottawa*

RÉSUMÉ. Cette recherche vise à retracer les sentiments et les référents identitaires présents dans les définitions d'identité culturelle rédigées par des étudiants francophones inscrits dans le programme de formation à l'enseignement de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Le cadre conceptuel esquisse le parcours du singulier au pluriel de l'identité culturelle tout en faisant référence au phénomène de la mondialisation. L'analyse des définitions permet de remarquer que pour développer un sentiment d'appartenance comme une résultante de la construction de l'identité culturelle, il faut que la personne vive des occasions qui lui permettent de s'identifier à la culture et au groupe. Il est aussi d'autant plus important de traiter de la question de l'identité culturelle à la formation à l'enseignement que l'école de langue française de l'Ontario joue un rôle particulier d'animation culturelle et que tôt ou tard l'enseignant a, dans l'exercice de sa profession, à transiger avec plusieurs cultures et à aider l'élève dans sa quête d'identité quelle qu'elle soit.

ABSTRACT. This study explores the identificatory feelings and referents contained in the cultural identity definitions written by students in the teacher training program of the Faculty of Education at the University of Ottawa. The conceptual framework outlines the path from singular to plural as regards cultural identity, while making reference to the phenomenon of globalization. Analyses of the definitions reveals that to develop a sense of belonging consequent to building a cultural identity, it also seems essential for the individual to experience opportunities to identify with the culture and the group. It is particularly important to address the cultural identity issue as part of teacher training because French-language schools in Ontario play a special rôle of cultural animation and teachers sooner or later must deal with many cultures and help students in their search for identity, whatever it may be.

De nos jours, toute notion d'identité culturelle s'associe presque avec la réalité sociale de la mondialisation et de la diversité culturelle qui prévaut de plus en plus. "Les nations modernes sont toutes hybrides"

affirme même Hall (1992, p. 297 traduction libre). Dès lors, il n'est plus uniquement question de retracer les traditions et d'observer comment les symboles perpétuent les expériences d'une génération à une autre pour définir une identité culturelle, mais aussi de comprendre comment les changements rapides de la modernité ont des répercussions sur le quotidien des gens. Un processus de ruptures internes (Harvey, 1989) que Laclau (1990) qualifie même de "dislocation" amène la personne à remettre en question sa façon de penser et à s'adapter à des nouveautés qu'elle n'aurait pas envisagées. Le choc des cultures produit son effet à court, moyen et long terme et exerce une telle pression qu'il devient difficile sinon impensable de rester cantonné dans des positions figées.

Le milieu éducationnel n'échappe pas à la vague de changements et est même souvent au cœur de ses répercussions. Face à ces changements, l'enseignant interagit comme il le peut en essayant de "gérer" l'urgence à l'amiable. Tout va tellement vite que le mode de fonctionnement de la salle de classe, la cour d'école, la salle des enseignants ou celui de la maison ne lui donne pas toujours suffisamment de temps pour réfléchir et réaliser les implications que l'exercice de sa profession et les différentes confrontations quotidiennes ont sur sa propre identité culturelle. Il s'avère donc d'autant plus pertinent de traiter de ce concept d'identité culturelle dans le contexte de la formation à l'enseignement que cette fin de siècle accentue la tendance à croire à la nécessité de la fragmentation. Que cette tendance laisse entendre qu'il s'agit simplement d'accorder la marque du pluriel au sens d'identité, ne certifie pas pour autant, par exemple, que l'étudiant inscrit à un programme de formation à l'enseignement soit, d'une part, informé et conscient de cette conception identitaire et, d'autre part, qu'il l'ait intégrée à sa vision de lui-même et du monde qui l'entoure. C'est pourquoi, nous nous posons la question suivante: Lorsque l'étudiant inscrit à un programme de formation à l'enseignement dans un contexte francophone minoritaire définit son identité culturelle, quels sentiments et référents identitaires utilisent-ils?

Pour aborder cette question de recherche qui tient compte du paradigme du "praticien réflexif" (Paquay et al., 1996; Perrenoud, 1994; Schön, 1994; Théberge et al., 1997; Zeichner & Liston, 1987), nous esquisserons tout d'abord le parcours du singulier au pluriel de l'identité culturelle avant de traiter du phénomène de la mondialisation. La spécification de noyaux, sentiments et référents identitaires servira par la suite à poursuivre la délimitation du cadre conceptuel. S'inspirant de ces assises théoriques, nous en viendrons à préciser la méthodologie avant de faire

part des sentiments et référents identitaires contenus dans les définitions d'identité culturelle rédigées par des étudiants inscrits au programme de formation à l'enseignement de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Cette analyse contribuera à faire ressortir l'importance de l'étude du concept d'identité culturelle à la formation à l'enseignement dans le contexte de la minorité linguistique où se déroule la présente étude.

IDENTITÉ CULTURELLE: DU SINGULIER AU PLURIEL

Système de représentation de soi complexe lié à la conscience que la personne a d'elle-même, l'identité culturelle n'a pas toujours pris le sens de la pluralité. Définie tout d'abord en relation étroite et unidimensionnelle au groupe d'appartenance, l'identité de la personne se confond dans la toile de fond des traditions et des attentes ancestrales. Le groupe circonscrit et délimite le parcours, la personne s'y inscrit, répondant ainsi "aux caractéristiques psychologiques fondamentales de la culture. . . Comme si les individus reflétaient le tout de la culture" (Linton, 1977, p. XIX).

Cette conception isomorphe de l'identité qui s'appuie sur un modèle culturel unique relève cependant de la nécessité de filtrer les échanges, ce qui est à proprement parler très difficilement réalisable aujourd'hui avec les moyens de communication mis à notre disposition. C'est pourquoi le concept d'identité prend diverses significations en s'actualisant. Ainsi, Hall (1992) distingue trois différentes conceptions de l'identité: un modèle où l'identité de la personne émerge dès la naissance et évolue de manière unifiée et continue, un modèle où l'identité prend forme grâce à l'interaction entre la personne et la société et un modèle postmoderne où l'identité est en constante mouvance. Selon la première conception, la personne humaine constitue une entité unifiée, elle est indivisible et reconnue comme unique. Plusieurs mouvements de la société et de la culture occidentale ont contribué à cette définition d'identité, entre autres, l'humanisme de la Renaissance qui place l'homme au centre de l'univers, les révolutions scientifiques qui reconnaissent des capacités de recherche et de compréhension du fonctionnement de la nature, le protestantisme et le réformisme qui libèrent d'une certaine façon la conscience individuelle des institutions religieuses et met l'homme directement en contact avec le jugement de Dieu. Par ailleurs, avec la complexité des sociétés modernes, apparaît une conception de l'identité qui se construit en interaction entre la personne et la société. Cette conception fait la jonction entre ce qui est issu de l'intérieur et ce qui vient de l'extérieur.

S'appuyant sur un noyau identitaire central, elle est conçue de manière à ce qu'un dialogue permette l'intégration de diverses identités présentes dans le monde externe. La personne qui les intègre se trouve à avoir plusieurs identités qui peuvent être compatibles ou contradictoires. De cette conception fragmentée de l'identité émerge la définition postmoderne où la personne vit des transformations continues selon la façon dont elle se représente les différents systèmes culturels. A mesure que ces systèmes se multiplient, la personne est confrontée à redéfinir son identité et à créer un sens d'unité qu'elle traduit dans une "histoire personnelle" ou un "récit du moi" (Bruner, 1991). L'identité culturelle passe donc par de constantes redéfinitions, ce qui signifie qu'elle peut être fréquemment sujette à révision.

Dans un autre ordre d'influences, le phénomène de mondialisation opérant comme un processus qui va au-delà des frontières intègre et unit les communautés dans de nouvelles dimensions de temps et d'espace. Comme le monde est plus en interaction, la mondialisation instaure un mouvement qui va à l'encontre de la prédominance d'une société comme système unifié. La compression du temps et de l'espace contribue à la vie sociale et affecte l'identité culturelle de la personne (Giddens, 1990). Il en résulte donc soit un désir d'homogénéisation culturelle du monde postmoderne, soit une résistance à cette homogénéisation par l'affirmation d'identités particulières, locales ou nationales, soit l'émergence d'identités hybrides qui profitent du déclin des identités nationales.

Le phénomène de mondialisation contribue également à mettre en perspective la conception du nationalisme. Comme le souligne Hall (1992), une culture nationale cherche à unifier les différences dans une identité culturelle et à les représenter comme appartenant à une même grande famille. C'est ainsi que le racisme, non reconnu en tant que racisme, se distancie de l'idée biologique d'infériorité ou de supériorité et s'intègre à "l'imaginaire de la nation comme communauté culturelle unifiée" (Gilroy, 1992, p. 87 traduction libre). Dans cette perspective, une culture nationale est un discours, une manière de construire des significations qui influencent et organisent nos actions et notre conception de nous-mêmes (Hall, 1992). De la même manière que le récit personnel sert de fil conducteur qui tisse l'identité personnelle, l'histoire de la nation participe à la crédibilité de son existence.

A l'instar des communautés d'ailleurs, l'identité culturelle des Franco-Ontariens est aussi de plus en plus plurielle et éclatée (Bernard, 1996). L'apport d'événements historiques (Gervais, 1996) a suscité un passage

de l'identité canadienne-française à franco-ontarienne. Il ne faut donc pas se surprendre de noter des dénominations différentes selon que la personne se considère canadienne-française, franco-ontarienne ou membre de la francophonie (Boissonneault, 1996). Il s'agit donc dans un sens d'une idéologie nationaliste qui a son "folklore psychologique" (Bruner, 1991), ce qui sert à l'émergence de représentations pouvant être incluses dans une narration individuelle.

La rupture des codes culturels que produit le phénomène de mondialisation concourt très clairement à ce passage du singulier au pluriel de l'identité. C'est pourquoi il devient important que la personne prenne conscience de ce phénomène et articule de manière cohérente la représentation qu'elle a de son identité culturelle. C'est ainsi que se développe un sentiment de confiance qui contribue à cette "assurance intérieure" de se sentir "chez soi dans son corps" (Mucchielli, 1986, p. 63). Même si cette représentation est elle-même en mouvance et sujette à changer, elle n'en reste pas moins un témoignage pouvant servir ultérieurement de référence. Encore faut-il que la personne sache identifier et définir son noyau identitaire tout en utilisant des référents à cette fin et en développant un sentiment d'identité.

NOYAUX, SENTIMENTS ET RÉFÉRENTS IDENTITAIRES

Comme l'exprime Mucchielli (1986, p. 14), les "noyaux identitaires" sont "des systèmes de perception, d'évaluation, de résonance affective et d'expression comportementale. Ces systèmes sont des structures psychoculturelles construites dont on peut inférer l'existence aussi bien chez l'individu que dans les groupes et sociétés." Cette façon de concevoir les noyaux identitaires relève de la possibilité d'identification que la personne a dans la société où elle vit, dans le contexte de groupes qu'elle côtoie et sur le plan de l'expérience individuelle. Il va donc sans dire qu'au cours de son évolution, la personne est confrontée à une série de situations qui, d'une part, sont résolues d'une certaine manière par la société qui l'entoure. D'autre part, cette même personne rencontre dans les groupes auxquels elle s'affilie ou desquels elle se distancie des manières d'être et de réagir susceptibles de l'influencer. Enfin, les événements qui surviennent dans sa vie donnent également une connotation particulière à l'ensemble de son histoire personnelle. L'existence de ces trois noyaux identitaires qualifiés de "culturel, groupal et individuel" (Mucchielli, 1986, p. 29-31) laissent des "traces psychiques" conçues "comme un ensemble de principes psychologiques, de modèles de référence et de représentations imaginaires".

Par ailleurs, l'identité ne peut exister que s'il y a sentiment d'identité (Erikson, 1978) qui repose sur un ensemble de sentiments: sentiment de son être matériel, d'unité et de cohérence, de continuité temporelle, d'appartenance, de différence, de valeur, d'autonomie, de confiance, d'existence.

Pour la personne, le sentiment de son être matériel provient de sensations corporelles ainsi que de cette reconnaissance que lui attribue la société (nom, statut social, possessions. . .). "Pour un groupe ou une culture, le sentiment de son être matériel c'est la conscience, partagée par tous les membres des éléments matériels qui constituent l'ancrage de l'existence objective du groupe ou de la culture" (Mucchielli, 1986, p. 48).

Le sentiment d'unité et de cohérence est constitué de la somme des expériences de la personne. Il s'appuie sur ce fil conducteur ou sur ce sens d'unité que la personne donne à ce qui lui arrive lorsqu'elle fait son récit individuel. Cette unité et cette cohérence doivent aussi trouver un sens dans le temps pour que la personne éprouve un sentiment de continuité temporelle qui lui permette de considérer les différents éléments constitutifs de son histoire personnelle dans un continuum et de se le représenter comme des étapes de vie. Ce sentiment demeure aussi longtemps que la personne arrive à donner un sens aux changements qui surviennent, sinon elle peut faire face à des difficultés à définir son identité.

Le sentiment d'appartenance résulte d'un processus d'intégration des valeurs sociales et correspond à cette possibilité de communication pour ne pas dire de communion que l'être humain ressent avec des pairs. Dans l'optique où la personne participe au processus de construction du sens de son identité (Barth, 1995; Basch, 1995), le sentiment d'appartenance est perçu davantage comme la résultante de ce processus (Cazabon, 1996). Par ailleurs, le sentiment de différence accompagne l'appartenance et contribue à cette prise de conscience identitaire. Lorsque la personne exprime ou est confrontée à "ce qu'elle n'est pas" ou lorsqu'elle se voit plongée dans un monde qui ne lui est pas du tout familier, elle apprend à reconnaître ses référents identitaires. Cela lui donne aussi l'occasion de développer son sentiment de valeur, lié à la capacité d'emprunter divers points de vue de manière à en saisir la perception. Cette superposition consciente du regard de l'autre sur soi permet non seulement de porter un jugement sur sa propre valeur, mais aussi de remettre en question celle qui prévaut. Quant au sentiment d'autonomie, il constitue le versant opposé du sentiment d'appartenance puisqu'il correspond à ce besoin que l'être humain a d'affirmer son identité par rapport au groupe auquel il s'identifie.

Au cœur de ces différents sentiments, se retrouve le sentiment de confiance et d'existence. Si le premier rejoint la capacité de confiance en autrui, il n'en est pas moins la base essentielle sur laquelle se fonde "l'effort central du sentiment d'existence" (Mucchielli, 1986, p. 62), ce qui permet à la personne de donner un sens à ses actions. Comme le décrit si justement Allport (1970), l'être humain a besoin d'avoir un but, que ce dernier soit sujet à révision importe peu puisqu'il donne une direction et alimente l'effort central en sous-tendant les actions. Conditionnés les uns aux autres, les différents sentiments forment un système et peuvent engendrer un "sentiment optimal de l'identité" (Mucchielli, 1986, p. 63) caractérisé par un bien-être psychosocial.

Si l'identité fait référence à des sentiments, il n'en demeure cependant pas moins que ce concept a des points d'ancrage identifiables qui servent autant de balises que de liens pour assurer une cohérence entre les différentes représentations que la personne a d'elle-même et celles que la société projette sur elle. Ces référents se subdivisent en diverses catégories: les référents matériels et physiques comprennent les possessions, les potentialités, l'organisation matérielle et les apparences physiques; les référents historiques incluent les origines, les événements marquants et les traces historiques; les référents psychoculturels concernent le système culturel, la mentalité et le système cognitif; les référents psychosociaux comportent les références sociales, les attributs de la valeur sociale et les potentialités de devenir (Mucchielli, 1986, p. 8-9). Ces référents qui correspondent à diverses catégories servent à traduire les caractéristiques internes et externes de la personne. Ils peuvent s'articuler aussi bien sous forme de ressemblance que de dissemblance, la personne définissant son identité tantôt en se référant à ce qui lui est semblable et tantôt en se dissociant pour mieux délimiter ce qui la distingue. Ces divers référents identitaires sont des points de repère qui nous seront très utiles dans la présente étude lorsque nous en viendrons à faire l'analyse de contenu des définitions énoncées par des étudiants de la formation à l'enseignement.

MÉTHODE

Sujets

A la session d'automne 1996, 137 (16 hommes et 121 femmes) étudiants sur un total de 147 (17 hommes et 130 femmes) ont participé à la recherche en rédigeant une définition de leur identité culturelle et en acceptant qu'elle fasse l'objet d'une analyse de contenu. Ces étudiants

étaient inscrits au programme de formation à l'enseignement de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa en vue de l'obtention d'un brevet qui leur permet d'enseigner à des élèves âgés de quatre à douze ans, soit de maternelle à la sixième année selon le système scolaire ontarien.

Procédure

C'est dans le cadre d'un cours en didactique des arts que la question de l'identité culturelle a été abordée. Cette question a été présentée sous le biais d'une réflexion personnelle à amorcer et à poursuivre. C'est pourquoi nous avons invité les étudiants à 1) définir leur identité culturelle et 2) expliciter comment ils prévoient assumer leur rôle en animation culturelle dans le contexte d'enseignement des écoles de langue française de l'Ontario. La richesse du contenu de ce qu'ils nous ont remis nous incite à nous en tenir dans le présent article à l'analyse de contenu des définitions afin d'identifier les sentiments et référents identitaires qu'ils y utilisent.

Un laps de temps de trois semaines a été accordé avant la remise des réponses et la tenue d'une discussion en classe. Il importe de préciser qu'il ne s'agissait pas de recueillir l'énoncé d'une réponse qui soit faite spontanément, mais de recevoir un texte auquel l'étudiant avait eu le temps de penser et qu'il avait pris soin de relire. Dès le départ, il a été clairement établi qu'il s'agissait d'une réponse personnelle. C'est pourquoi nous n'avons pas énoncé de terminologie préférentielle avant de recevoir les définitions. Les étudiants avaient donc toute liberté de définir leur identité culturelle en utilisant les termes qui leur semblaient les plus appropriés.

Par ailleurs, pour faciliter leur quête d'information en ce qui a trait au contexte des écoles de langue française, les étudiants ont reçu en référence le titre de deux documents de consultation: *Investir dans l'animation culturelle* et *Valeurs, influences et relations avec les pairs* (ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1994, 1985). Ces textes sont largement distribués. Ils font partie des références incluses dans les plans de plus d'un cours à la formation à l'enseignement. Il était donc inutile d'essayer d'en camoufler l'existence. Ils risquaient peu d'affecter la définition d'identité culturelle des étudiants, puisqu'il s'agissait dans ce cas de donner une réponse personnelle. Ils pouvaient cependant exercer une influence dans l'élaboration de leur conception de leur rôle en animation culturelle et constituent en ce sens une limite

à la recherche en ce qui a trait à cette question que nous ne traitons pas dans la présent article.

Pendant le laps de temps alloué, les étudiants avaient le loisir d'échanger leurs opinions entre eux à l'extérieur du cours, ce qui était loin de constituer une contrainte, mais qui, bien au contraire, pouvait favoriser l'approfondissement de la réflexion. Le premier échange formel ou première discussion a eu lieu le jour de la remise des définitions. Les étudiants ont alors été invités à faire part de leur démarche de réflexion, de la facilité ou de la difficulté qu'ils avaient éprouvée en traitant de cette question. Ceux qui le désiraient pouvaient faire part de leur définition. Dans cette étape, la réceptivité était de mise ainsi que l'esprit d'ouverture vis-à-vis de ce qui était dit.

Une semaine plus tard, a eu lieu une deuxième discussion et une séance d'information au sujet du contexte d'enseignement des écoles de langue française de l'Ontario. S'étant distancés de leur définition d'identité culturelle, les étudiants ont d'abord précisé leurs connaissances de ce contexte en sous-groupes, puis formulé des questions. Une plénière a servi à alimenter de nouveau les échanges et à traiter de l'apport des différentes cultures dans un contexte linguistique minoritaire.

Choix des unités d'analyse

Pour faire l'analyse de contenu, nous avons tout d'abord déterminé les unités d'analyse servant aux définitions d'identité culturelle. C'est ainsi que nous avons retenu comme unités d'analyse les sentiments sous-jacents au sentiment d'identité soit: le sentiment de son être matériel, d'unité et de cohérence, de continuité temporelle, d'appartenance, de différence, de valeur, d'autonomie, de confiance, d'existence. Par ailleurs, les sentiments identitaires et les référents historiques sont étroitement liés dans les définitions, par exemple pour parler d'un sentiment d'unité et de cohérence interne ou de continuité temporelle, il est naturel de traiter de ses origines. C'est pourquoi nous faisons aussi ressortir la présence des référents historiques dans les définitions. Ces référents traitent essentiellement des origines, des événements marquants et des traces historiques. Les origines se définissent soit par la filiation, la parenté, l'alliance, les mythes de création, les héros fondateurs. Les événements marquants considèrent les "phases importantes de l'évolution, des transformations, influences reçues, acculturation ou éducation, traumatismes culturels ou psychologiques, les modèles du passé" (Mucchielli, 1986, p. 8). Les traces historiques reflètent les croyances, habitudes et coutumes issues de normes ou de lois, vestiges du passé.

Quant aux référents matériels et physiques qui traitent des apparences physiques, des possessions (nom, argent, objets, sexe, âge. . .), des potentialités et de l'organisation matérielle, ils n'ont pas fait l'objet d'unités d'analyse comme les référents psychoculturels. Ces référents demeurent cependant intéressants et pourraient faire l'objet de recherches ultérieures étant donné qu'ils concernent le sexe et l'âge de la personne, le système culturel, la mentalité et le système cognitif et peuvent donner les prémisses, codes, idéologie et valeurs prédominantes ainsi que la vision du monde et les normes groupales.

L'axe principal de l'analyse de contenu s'est donc tracé à partir des sentiments sous-jacents au sentiment d'identité (sentiment de confiance, d'existence, de son être matériel, d'appartenance, de différence, de valeur, d'autonomie, d'unité et de cohérence, de continuité temporelle) tout en soulignant les référents historiques. Dans la présentation du contenu des définitions, il est cependant apparu important de regrouper ces sentiments: premièrement en regard de la base même de l'existence du sentiment d'identité en retraçant le sentiment de confiance et le sentiment d'existence; deuxièmement en ce qui a trait à un groupe de référence: sentiment de son être matériel, sentiment d'appartenance, de différence, de valeur, d'autonomie; troisièmement, en ce qui a trait à l'histoire personnelle: sentiment d'unité et de cohérence et sentiment de continuité temporelle.

SENTIMENT DE CONFIANCE ET SENTIMENT D'EXISTENCE

L'analyse des définitions permet de remarquer qu'il ne faut pas tenir pour acquis qu'il est facile de développer des sentiments identitaires de confiance et d'existence. En fait, les choses ne vont pas nécessairement de soi et il est même possible de voir que si certains étudiants affirment clairement ressentir ces sentiments, d'autres expriment ouvertement leurs difficultés. A cet effet, on peut même scinder le groupe de sujets en deux: ceux qui d'emblée font part d'un enthousiasme dans la détermination de leur identité et dans leur volonté de la promouvoir et de la maintenir et ceux qui expriment de la difficulté à définir leur identité culturelle et font part d'un malaise.

Les deux exemples suivants illustrent le premier de ces groupes. La lecture de ces définitions permet de constater la présence de référents historiques tels que les origines et les événements marquants:

Je m'identifie comme franco-ontarienne culturellement et linguistiquement. D'une part parce que mon cheminement scolaire

m'a valu une participation significative à la vie de l'école française, autant sur le plan académique que sur le plan social où je me suis impliquée au sein de ma communauté dans des activités artistiques et sportives et où j'ai œuvré uniquement en français. D'autre part puisque mes parents étaient fiers d'être francophone (sic) en Ontario, ils m'ont transmis cette fierté. . . De plus, je ressens le besoin d'assumer mes responsabilités vis-à-vis la francophonie. . . (Sujet 1)

Parce que je suis né à Hawkesbury. . . et que ma famille est francophone, c'est certain que je me considère comme un franco-ontarien (sic). . . (Sujet 53)

Que la dénomination soit franco-ontarienne, canadienne française, québécoise, acadienne, anglophone ou autre, ces mêmes référents historiques reviennent avec constance et sont exprimés clairement dans le cheminement identitaire des personnes qui d'emblée affirment: "Je suis . . ." Chez ces sujets, les sentiments d'existence et de confiance se manifestent avec fierté et enthousiasme. La communauté, la famille et l'école sont des points d'ancrage importants qui contribuent à déterminer leur identité culturelle. Les traces historiques font aussi leur marque, comme l'indique les deux exemples suivants:

. . . parce que je sais à quel point mes parents se sont battus pour que je puisse vivre en français, je peux affirmer que je suis franco-ontarienne. . . (Sujet 46)

. . . Lorsque je pense à la vie terre-neuvienne il me semble qu'il y a eu, et il y a toujours des défis à surmonter. Il y a toujours des familles qui ont traverser (sic) des épreuves. Ces malheurs sont reflétés dans l'histoire terre-neuvienne. . . C'est la fierté de mon peuple qui m'aide à m'identifier comme terre-neuvienne. (Sujet 105)

Par contre, la prise de conscience identitaire amène aussi la résurgence de conflits ou de problèmes irrésolus, comme c'est le cas dans l'exemple suivant:

. . . ayant vécu seize ans au Québec et sept ans en Ontario, je me retrouve coincée entre ces deux cultures qui se ressemblent tant et qui s'opposent à la fois. . . D'un côté, j'entends les Franco-ontariens (sic) se plaindre de l'ardeur des Québécois qui se battent pour obtenir la pleine reconnaissance de leurs droits et la pleine juridiction de leur territoire alors qu'ils ont "tout", contrairement aux francophones de l'Ontario. Je sens poindre toutefois à l'ombre de ces commentaires, un sentiment d'infériorité. De l'autre, cependant, je perçois à travers ces luttes québécoises un peu de nombrilisme. . . (Sujet 80)

Elle met aussi en évidence les contradictions identitaires auxquelles peut faire face la personne et qui peuvent l'affecter au point d'entraîner

une diminution sinon une perte des sentiments d'existence et de confiance, en voici un exemple tangible:

. . . qu'importe où je me retrouve, que cela soit dans un contexte francophone ou anglophone, la première question que l'on me pose est d'où viens-tu? Lorsque je répond (sic) avec sincérité que je suis Canadienne française (sic), je reçois des regards d'incrédulité, suivis de quel est ton héritage culturel. Tous s'attendent à ce que simplement parce que je suis de race noire, que je ne puisse pas appartenir à la culture anglophone, québécoise ou francophone. . . La fierté, je l'ai perdu (sic) petit à petit, à cause de l'ignorance de plusieurs ami(e)s, parents, éducateurs et même inconnus que j'ai rencontrés tout au long de ma vie. . . A l'heure qu'il est, dans ce pays soi-disant conscientisé, lorsque l'on me parle à moi de culture, personne ne pense à autre chose que mon ethnicité (sic). (Sujet 120)

Le témoignage de ce dernier sujet en dit long sur l'influence que peut avoir des réactions de pairs, d'enseignants ou d'autres membres de la communauté sur la capacité de déterminer la présence ou l'absence de sentiments de confiance ou d'existence chez une personne. Il porte aussi d'autant plus à réflexion qu'en contexte de formation à l'enseignement, il peut très bien arriver que l'enseignant ait affaire à un élève qui vit une remise en question identitaire. Il est donc essentiel d'être sensibilisé à ce que peut ressentir l'élève qui se trouve dans une telle situation et aux répercussions que peuvent avoir une réaction ou des commentaires. Il va sans dire que l'enseignant joue un rôle de premier ordre dans l'émergence et la consolidation de sentiments de confiance et d'existence de l'élève. D'ailleurs, toutes les définitions des sujets qui affirment ressentir cette "plénitude d'être" et cette "assurance intérieure d'une reconnaissance anticipée de la part de ceux qui comptent" (Mucchielli, 1986, p. 63-64), font référence à l'importance des liens familiaux et à l'impact de l'école et de la communauté. Il en est de même aussi, mais en sens inverse, pour ceux qui expriment une difficulté ou un malaise à définir leur identité culturelle. Comme l'exprime le dernier sujet, le manque de reconnaissance génère une frustration vis-à-vis de cette impossibilité d'affirmer une appartenance à une identité culturelle. Dans cet exemple, le sujet remet en question cette image qui lui est projetée et qui ne tient essentiellement si non exclusivement compte que de son "ethnicité", ce qui limite ses possibilités identitaires.

SENTIMENTS DE SON ÊTRE MATÉRIEL, D'APPARTENANCE, DE DIFFÉRENCE, DE VALEUR, D'AUTONOMIE

Les sentiments de son être matériel, d'appartenance, de différence, de valeur et d'autonomie se rapportent au noyau groupal et sont imbriqués

dans les sentiments plus globaux de confiance et d'existence. Il n'est donc pas étonnant que nous ayons pu en déceler les traces dans les propos des sujets précédents. L'analyse de contenu des définitions permet cependant de constater jusqu'à quel point le sentiment de différence peut jouer en faveur d'une détermination d'une identité culturelle ou constituer l'inverse. Par exemple, il est évident qu'en contexte minoritaire plusieurs cultures sont mises en jeu et même comparées quotidiennement. La personne s'identifiant à la culture minoritaire doit donc faire constamment la part des choses. Le cas du sujet suivant est d'ailleurs assez représentatif de plusieurs étudiants inscrits à la formation à l'enseignement:

Je suis franco-ontarienne et je m'identifie à la culture française. Je viens de Cornwall où plus que (sic) la moitié des francophones sont anglophones. J'ai donc été exposée à une culture anglaise aussi. . . Je suis fière d'être franco-ontarienne et aussi bilingue. . . (Sujet 47)

Face à la différence, le sentiment d'appartenance se trouve aussi confirmé dans l'exemple suivant:

. . . Ce qui m'aide à m'identifier comme franco-ontarienne est principalement mon style de vie. J'habite avec un anglophone mais nos styles de vie sont complètement différents. Nous avons chacun notre façon de penser, de parler, d'agir, de réagir, de percevoir les choses. Ceci n'empêche pas que nous avons plusieurs points en commun. (Sujet 78)

Il n'est cependant pas toujours évident de conserver des sentiments d'appartenance, de valeur, d'autonomie et de reconnaissance matérielle de son être face à la différence dans un contexte minoritaire, c'est ce que nous confie le sujet suivant:

Après une longue réflexion, j'ai conclu que je m'identifie à deux cultures d'appartenance différentes, comme franco-ontarienne et anglophone. Je suis née en Ontario dans une famille francophone. A l'heure de ma jeunesse, j'ai fréquenté une école élémentaire française. A ce moment, je m'identifiais facilement comme franco-ontarienne parce que je maîtrisais ma langue. Malheureusement, je n'ai pas eu accès à un programme français à mon école secondaire. J'ai fini par perdre ma confiance comme franco-ontarienne parce qu'il n'avait (sic) pas un grand réseau d'activités et de club francophone dans ma communauté. Ma famille fut ma seule ressource culturelle. Peu à peu, je me suis assimilée à la culture anglophone de ma région. Aujourd'hui, je me sens encore franco-ontarienne mais je dois apprendre de nouveau ce que c'est d'être franco-ontarienne afin de pouvoir communiquer une fierté culturelle à mes élèves. (Sujet 49)

Ce témoignage permet de constater que le sentiment d'appartenance est très lié à la possibilité de communication de la personne avec la communauté et aussi à la possibilité de s'y impliquer, comme l'indiquent aussi les propos du sujet suivant:

Ce n'est pas seulement parce que je suis né dans cette province et que j'ai vécu une bonne partie de ma vie en français, mais aussi parce que j'adore cette culture et elle me donne un sentiment d'appartenance très fort. En faisant partie de ce groupe, je partage les mêmes responsabilités de préserver et de promouvoir cette culture et je vis les mêmes problèmes que les autres francophones de ma province. . .
(Sujet 45)

Ce sujet exprime clairement une reconnaissance et une complicité avec la communauté à laquelle il s'identifie ainsi qu'une prise en charge et une détermination d'approfondir l'appartenance culturelle. C'est en ce sens qu'il est possible d'observer que l'implication même de la personne peut contribuer au processus de construction de sens de l'identité culturelle.

SENTIMENT D'UNITÉ ET DE COHÉRENCE ET SENTIMENT DE CONTINUITÉ TEMPORELLE

Conditionnés aussi par les autres sentiments, le sentiment d'unité et de cohérence ainsi que celui de continuité temporelle font partie intégrante de cette appartenance, autonomie, valeur. . . que la personne identifie et développe dans son cheminement personnel. C'est bien souvent la réflexion qui va amener la personne à faire le lien entre les différentes expériences de sa vie et à déterminer de quelle façon elle s'identifie. D'ailleurs, deux personnes de même origine peuvent en arriver à des conclusions différentes, comme le démontre l'exemple des deux sujets suivants:

Je m'identifie comme une franco-ontarienne d'origine italienne. Je suis une enfant de première génération d'immigrants parvenus d'Italie. . . J'ai poursuivi mes études au primaire, au secondaire et à l'université toujours en français. A la maison, je communique en italien avec mes parents par contre je parle français avec mes frères et soeurs. . . Je suis chanceuse car j'ai un bagage culturel riche. . ." (Sujet 33)

En ce qui concerne ma culture d'appartenance, je m'identifie plutôt comme italienne. Mes parents sont nés en Italie et ils parlent l'italien à la maison. C'est vraiment ma langue maternelle, mais en milieu scolaire j'ai appris l'anglais et le français également. Même si je m'identifie comme italienne, je suis n  e au Canada et les cultures

francophone et anglophone ont toujours joué un rôle important pour moi puisque c'est ce que j'ai vécu hors de la maison. . . (Sujet 103)

Tout en qualifiant différemment leur parcours identitaire, ces deux personnes reconnaissent l'apport des diverses cultures avec lesquelles elles transigent et considèrent la richesse de leurs expériences. Elles leur donnent un sens et les inscrivent dans le temps sans que soit rompu le sentiment de cohérence. Ce fil conducteur ou ce sens d'unité que la personne donne à ce qui lui arrive lorsqu'elle définit son identité permet aussi de faire ressortir ce qui est important pour elle dans la prise de conscience de l'identité culturelle. D'abord, l'importance de la famille comme berceau identitaire est indéniable d'après les propos des étudiants, les exemples cités précédemment en sont aussi probants. Par la suite, le lien avec la communauté et le rôle que joue l'école sont aussi indéniables. Parmi les différentes influences, l'attraction de la culture de la majorité suscite particulièrement chez les sujets adolescents vivant en minorité linguistique une profonde remise en question identitaire. Selon que s'offre ou non la possibilité de trouver un lien à l'intérieur d'une institution comme celle de l'école, ou par le biais de relation avec des amis ou des membres de la communauté, il est plus ou moins facile de poursuivre un cheminement identitaire qui inclut l'identité culturelle de la minorité. C'est du moins ce qui transparaît des propos que tiennent les sujets qui ont vécu cette difficulté. Il est vrai que ces propos viennent de sujets issus de milieu minoritaire francophone et qu'il serait très intéressant de voir si ce même malaise existe à l'adolescence chez des sujets de milieu minoritaire anglophone.

Par ailleurs, l'occurrence d'événements marquants peut inciter la personne à réfléchir à son identité culturelle. C'est du moins ce que fait réaliser l'exemple suivant qui mentionne que le fait de devenir parent peut influencer un parcours de vie:

. . . Ce n'est qu'après la naissance de mes enfants que j'ai décidé que ma langue maternelle était importante pour moi. . . (Sujet 131)

Prenant conscience de ses origines en donnant naissance, ce sujet revient aux sources et réévalue sa façon d'assumer son identité culturelle. Il est d'ailleurs courant en milieu minoritaire franco-ontarien de rencontrer des parents qui ont vécu et qui vivent une telle transition. Lorsque "l'enfant paraît", le lien avec sa propre enfance semble se consolider. Il devient important de reconnaître les institutions et les manifestations qui permettent d'avoir un contact avec la culture francophone et de donner la chance au nouveau-né, qui deviendra vite

futur élève, de vivre des expériences qui le mettent en contact avec cette culture (Desjarlais, 1990 ; Cazabon, 1993). Il ne s'agit pas uniquement de langue, bien sûr, mais aussi de développer un sens d'appartenance au groupe suffisamment prononcé pour que l'enfant s'y reconnaisse et l'intègre à son identité culturelle.

Dans le même ordre d'idées, les expériences de voyages peuvent également remettre en question des croyances et faire en sorte que la vision identitaire soit conçue non pas comme une finalité, mais en terme d'évolution:

... mes expériences vécues outremer: un an en Espagne, quatre mois en Allemagne et trois ans au Japon... ont remis en question certaines de mes attitudes, mes comportements et mes croyances face à ma vie personnelle. Sans doute parce que je vis quotidiennement avec mon mari japonais, mon comportement s'adapte et mes connaissances s'enrichissent continuellement. C'est donc important pour moi d'apprendre à vivre en harmonie avec toute cette transformation culturelle toujours en évolution. Ceci ne veut pas dire que j'abandonne mon bagage culturel ou que je renie mes valeurs fondamentales. Au contraire, ces valeurs positives acquises des autres cultures, ne font qu'enrichir ma culture. (Sujet 91)

Ce dernier témoignage, comme ceux de bien d'autres cités précédemment révèlent l'importance à accorder à la prise de conscience de sa propre identité culturelle. Il met aussi en valeur le bagage culturel de ces étudiants auxquels nous enseignons à la formation à l'enseignement. S'ils nous permettent de constater la présence constante des référents historiques dans les définitions qu'ils donnent, ils illustrent également une prise de conscience de la complexité de se définir culturellement et la nécessité de rester ouvert aux changements. Il n'en demeure pas moins cependant que ces témoignages portent à réfléchir au sujet du rôle que peut jouer la formation à l'enseignement dans cette prise de conscience identitaire. Il ne s'agit pas seulement de sensibiliser les étudiants aux différences culturelles qui sont présentes dans le milieu scolaire actuel, mais aussi de les inciter à faire le bilan de leur propre parcours et de leurs propres sentiments d'appartenance, de différence, de valeur, d'autonomie. C'est ainsi qu'en articulant une réflexion vis-à-vis de lui-même, l'étudiant risque d'être plus en mesure de saisir la portée des influences qu'il a reçues.

CONCLUSION ET IMPLICATIONS

Comme nous avons pu le constater dans les exemples précédents, le concept de l'identité culturelle est en mouvance même si une personne

naît et demeure dans un même milieu culturel une bonne partie de sa vie. Dans le contexte de la formation à l'enseignement, il est d'autant plus important pour le futur enseignant d'interroger ses propres résurgences identitaires que, d'une part, l'exercice de sa profession risque fort de le remettre en question tôt ou tard et que, d'autre part, il a tout intérêt à développer un sens d'ouverture propice à l'aider dans ses transactions avec ce qui lui apparaît a priori différent et étranger. A cet effet, il s'avère essentiel de s'inspirer du paradigme du praticien réflexif qui fait à toutes fins utiles l'unanimité des différents courants de recherches de formation à l'enseignement. Il importe donc que le futur enseignant réfléchisse à sa pratique et à son identité culturelle pour mieux se connaître en tant que personne et pouvoir ainsi mieux comprendre la teneur des relations qu'il établit dans son milieu de travail.

Il est aussi essentiel de tenir compte de l'importance du contexte en traitant de la question d'identité culturelle. Par exemple, en nous situant dans celui de la minorité linguistique des Franco-Ontariens, nous avons eu l'occasion de constater dans les propos des étudiants qu'il importe que la personne vive des occasions qui lui permettent de s'identifier à la culture et au groupe pour concevoir un sentiment d'appartenance comme une résultante à la construction de l'identité culturelle. C'est en ce sens que le contexte des écoles de langue française joue un rôle particulier d'animation culturelle afin d'aider l'élève dans sa quête d'identité culturelle quelle qu'elle soit. Force est de reconnaître également que dans ce contexte linguistique, le lieu scolaire est plus souvent qu'autrement source d'appropriation de la langue française et de sensibilisation à cette culture puisque cette dernière est souvent absente du milieu ambiant de l'élève. En effet, avec la croissance de l'exogamie, il ne faut surtout pas tenir pour acquis que le foyer familial, la rue, le centre d'achats, la patinoire ou le terrain de balle communautaire reflètent une quelconque francophonie. Dans ces circonstances, il est clair que l'élève francophone doit en partant négocier au moins une double identité culturelle, d'autant plus que les produits culturels anglophones exercent un très grand attrait en Amérique du nord et que le phénomène de mondialisation accentue cette attraction.

Il apparaît aussi essentiel d'aborder le " travail des représentations " (Baillauquès, 1996) des étudiants à la formation à l'enseignement. Pour ce faire, il est essentiel de favoriser l'ouverture d'esprit afin de susciter un dialogue qui mette en présence différentes représentations identitaires et aide les étudiants à concevoir leurs apports au milieu scolaire franco-ontarien. Tout en faisant le pont entre le milieu universitaire et le milieu scolaire, la formation à l'enseignement constitue un temps de

formation privilégié où l'étudiant se questionne sur son avenir professionnel. En s'inscrivant dans un programme en éducation, il démontre déjà un intérêt pour la profession d'enseignant, mais non nécessairement la certitude d'un choix et c'est pourquoi ce retour sur soi, sur son identité culturelle, sur ce qui motive un engagement personnel dans cette profession sont d'une importance cruciale. Le milieu de la formation à l'enseignement, tout comme celui de l'éducation ne peuvent faire fi des changements constants auxquels fait face la société, ni de cette vague de migration qui modifie considérablement les rapports à privilégier entre enseignants, élèves, parents et directions d'  cole. L'identité culturelle est une problématique qui se situe au cœur même de ces changements. L'aborder en ces temps de mouvance demande du courage, car il n'y a pas une mais plusieurs réponses possibles. Cela signifie également la nécessité d'être à l'écoute de l'étudiant à la formation pour lui donner des pistes de réflexion à suivre.

RÉFÉRENCES

- Allport, G. W. (1970). *Structure et développement de la personnalité*, traduction française, Paris: Delachaux & Niestlé, 1970.
- Baillauqu  s, S. (1996). Le travail des représentations. In L. Paquay, M. Altet, M.,   . Charlier, & Ph. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compt  nces?* (pp 41-61). Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Basch, M. (1995). *Comprendre la psychothérapie*. Paris: Le Seuil.
- Barth, B.-M. (1995). Présentation générale: l'émergence d'une psychologie culturelle et les processus d'  ducation. *Revue française de Pédagogique*, 111, 5-10.
- Bernard, R. (1996). Portrait d  mologique de l'Ontario français. *Revue du Nouvel Ontario*, 20, 15-40.
- Bernhard, J. K. (1992). Multiculturalism in Canadian teacher education: A preliminary survey. *Multiculturalism/multiculturalisme*, 14(1-2), 9-11.
- Boissonneault, J. (1996). Bilingue/francophone, Franco-Ontarien/Canadien français: choix des marques d'identification chez les étudiants francophones. *Revue du Nouvel Ontario*, 20, 173-191.
- Bruner, J. (1991). . . . *car la culture donne forme à l'esprit*. Paris: Eshel.
- Cazabon, B. (1996). Des marqueurs linguistiques de l'identité culturelle. *Revue du Nouvel Ontario*, 20, 217-256.
- Cazabon, B. (1993). De la mission culturelle de l'  cole et de la pédagogique du français langue maternelle. *Canadian Ethnic Studies*, 25(2), 52-64.
- Desjarlais, L. (1990). La recherche franco-ontarienne: bilan et perspectives. Allocution de clôture. In D. Laveault, J.-M. Joly, & L. Desjarlais (eds.), *Regards sur le jeune franco-ontarien*, (pp. 175-182). Ottawa: Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Erikson, E. (1978). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.

- Gervais, G. (1996). Aux origines de l'identité franco-ontarienne. *Les cahiers de Charlevoix*. (pp. 127-168). Sudbury: Éditions Prise de Parole, vol. I.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Gilroy, P. (1992). The end of anti-racism. In J. Donald, & A. Rattansi (eds.), *Race, culture and difference*, (pp. 49-61). London: Sage.
- Hall, S. (1992). The question of cultural identity. In S. Hall, D. Held, & T. McGrew (eds.), *Modernity and its future*. (pp. 273-316). Cambridge, England: Polity.
- Harvey, D. (1989). *The condition of post-modernity*. Oxford: Oxford University Press.
- Laclau, E. (1990). *New reflections on the revolution of our time*. London: Verso.
- Linton, R. (1977). *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : Dunod.
- McCarthy, C., & Crichlow, W. (1993). Introduction: Theories of identity, theories of representation, theories of race. In C. McCarthy, & W. Crichlow, *Race Identity and representation in education*. (pp. xiii-xxix). New York & London: Routledge.
- Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario. (1994). *Animation culturelle*. Toronto: Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario.
- Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario (1985). *Valeurs, influences et relations avec les pairs*. Toronto: Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario.
- Mucchielli, A. (1986). *L'identité. Que sais-je ?* Paris: Presses universitaires de France.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, Ph. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan éditeur.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions logiques.
- Théberge, M., Bourassa, M., Lauzon, Y. & Huard-Watt, G. (1997). Vers un modèle de cohérence entre formation pratique et formation théorique. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 345-370.
- Zeichner, K. M., & Liston D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.

MARIETTE THÉBERGE, professeur adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, poursuit une recherche sur la formation à l'enseignement et la didactique des arts. Les différentes problématiques à l'étude concernent l'apprentissage et l'enseignement des arts ainsi que l'étude de questions relatives à l'identité culturelle, au style d'apprentissage et à l'équité en milieu scolaire et à la formation à l'enseignement.

MARIETTE THÉBERGE, Assistant Professor with the Faculty of Education at the University of Ottawa, is conducting research into teacher training and teaching of the arts. The issues contemplated bear upon learning and teaching of the arts, as well as cultural identity, learning style, equity in the educational milieu, and teacher training.