

Ce numéro spécial de l'Education Journal-Revue de l'éducation (EJRE), de l'Association des étudiant.e.s diplômé.e.s en éducation (EGSA-AÉDÉ) est consacré aux actes de la *Matinée-conférences sur la francophonie 2017*. La raison d'être de la *Matinée conférences sur la francophonie* comporte les trois volets suivants : d'abord, celui de promouvoir la recherche dans le domaine de la francophonie; ensuite, celui de permettre à des étudiantes et à des étudiants des deuxième et troisième cycles de l'Université d'Ottawa de présenter une communication sur un aspect de la francophonie ou de présenter leur projet de recherche, ayant un lien avec la francophonie; enfin, celui de permettre aux citoyennes et aux citoyens de découvrir des aspects de la francophonie qui leur étaient jusqu'alors inconnus — qu'il s'agisse de la francophonie en Ontario, au Canada ou ailleurs dans le monde.

Voici un aperçu de l'article des conférencières et du conférencier invité, qui ont accepté de convertir en article la communication prononcée au cours de la *Matinée-conférences sur la francophonie 2017*, qui s'est tenue le jeudi 30 mars 2017 à l'Université d'Ottawa. Cette *Matinée-conférences sur la francophonie 2017* s'inscrivait dans le cadre des activités organisées à l'Université d'Ottawa pendant le *Mois de la francophonie 2017*.

D'abord, le premier article est celui du professeur titulaire à la Faculté d'éducation, **Raymond Leblanc**, qui a accepté de prononcer l'allocution de bienvenue. Son article porte sur un des thèmes centraux de ses recherches, soit celui de la qualité de vie. Il s'agit plus précisément d'une analyse des conditions objectives et subjectives qui assurent une qualité de vie et une qualité de services. Ensuite, l'article de **Brigitte Murray** nous présente Onésime Reclus, celui-là même à qui revient l'origine des concepts et des mots *francophone* et *francophonie*. Puis, l'article de **Joannie St-Pierre** traite d'une étude sur les relations de pouvoir dans le contenu latent des manuels scolaires d'études sociales au palier élémentaire employés dans les écoles de langue française en Ontario. Enfin, dans l'article de **Véronique Arseneau**, il est question de poètes en transit, plus précisément d'une étude du déplacement par l'étude de trois recueils de poésie franco-canadiens.

This special edition of the Education Graduate Student Association (EGSA-AÉDÉ) Education Journal-*Revue de l'éducation* (EJRE) presents the conference proceedings of the lectures of the *Matinée-conférences sur la francophonie 2017*. The purpose of the *Matinée-conférences sur la francophonie* is composed of the following three parts: first, to promote research related to la francophonie; second, to allow University of Ottawa graduate students to present a paper on an aspect of la francophonie or, rather, to link their research project to la francophonie; and finally, to allow everyone to discover aspects of la francophonie, whether la francophonie in Ontario, in Canada, or internationally.

Below is a preview of the proceedings of the *Matinée-conférences sur la francophonie 2017*, based on communications that the presenters delivered during the event, held on Thursday, March 30, 2017 at the University of Ottawa, as part of the planned activities during le *Mois de la francophonie 2017*.

The first article is the one of **Raymond Leblanc**, full professor at the Faculty of Education, who accepted to give the word of welcome. His article is on one of the major theme of his researches, quality of life. Specifically, it is an analysis of the subjective and objective conditions which guarantee the quality of life and a quality of services. Next, **Brigitte Murray**'s paper is about Onésime Reclus, the one who invented concepts and words *francophone* and *francophonie*. Then, **Joannie St-Pierre**'s paper is about a study on the power relationship in school manuals related to social studies at the elementary level. Finally, **Véronique Arseneau**'s paper introduces poets in transit: specifically a study about the movement with three French-canadians poem books.

**Chères lectrices, chers lecteurs,**

C'est avec un immense plaisir que je vous présente aujourd'hui les actes<sup>1</sup> de la deuxième édition de la *Matinée-conférences sur la francophonie*, qui s'est tenue le jeudi 30 mars 2017 à l'Université d'Ottawa. Cette *Matinée-conférences sur la francophonie* s'inscrivait dans le cadre des activités organisées à l'Université d'Ottawa pendant le *Mois de la francophonie 2017*.

### **Raison d'être de la *Matinée-conférences sur la francophonie***

La *Matinée-conférences sur la francophonie* se veut une activité fédératrice, dont la raison d'être comporte les trois volets suivants : d'abord, celui de promouvoir la recherche dans le domaine de la francophonie; ensuite, celui de permettre à des étudiantes et à des étudiants des deuxième et troisième cycles de l'Université d'Ottawa de présenter une communication sur un aspect de la francophonie ou de présenter leur projet de recherche, ayant un lien avec la francophonie; enfin, celui de permettre aux citoyennes et aux citoyens de découvrir des aspects de la francophonie qui leur étaient jusqu'alors inconnus — qu'il s'agisse de la francophonie en Ontario, au Canada ou ailleurs dans le monde.

Le succès qu'a connu la deuxième édition de la *Matinée-conférences sur la francophonie* est attribuable notamment au soutien des cinq partenaires suivants : l'Association des étudiant.e.s diplômé.e.s en éducation (EGSA-AÉDÉ), le Service de vie communautaire, la Faculté d'éducation, le Cabinet du vice-recteur aux études et la Librairie de l'Université d'Ottawa.

Je tiens également à souligner la collaboration des membres du comité : Isabelle Décarie, chef de la programmation socioculturelle et éducationnelle au Service de vie communautaire; Marie-Claude Lanouette, agente principale des politiques linguistiques au Cabinet du vice-recteur aux études; Michel Prévost, archiviste en chef de l'Université d'Ottawa.

Je remercie également mes collègues de l'EGSA-AÉDÉ pour leur soutien. Je remercie plus particulièrement Jonathan Weber pour son apport dans la diffusion de la publicité de

---

<sup>1</sup>Il importe de noter que les articles publiés dans ce numéro spécial de l'Education Journal-Revue de l'éducation (EJRE), de l'Association des étudiant.e.s diplômé.e.s en éducation (EGSA-AÉDÉ), n'ont pas fait l'objet d'une évaluation par les pairs.

cette *Matinée-conférences sur la francophonie 2017*. Merci à Shelina, à Nicole et à Jessica, qui ont été bénévoles pendant l'activité.

### **Quelques mots sur la francophonie**

Les concepts de *francophone* et de *francophonie*, c'est à Onésime Reclus, géographe français, que nous les devons (Deniau, 1983; Diouf, 2008; Maltais, 2008; Provenzano, 2006-2007). Ce dernier a écrit et défini ces termes pour la première fois dans son ouvrage intitulé *France, Algérie et colonies* (Reclus, 1883). Déjà, à cette époque d'expansion de la langue française, laquelle s'inscrivait dans les visées du colonialisme français (Bitjaa Kody, 2007; N'Guessan, 2007), les concepts de *francophone* et de *francophonie* revêtaient à la fois les perspectives linguistique et géopolitique (Provenzano, 2012) ainsi qu'un caractère international et universel. En effet, Onésime Reclus écrivait déjà en 1880 que les gens qui étaient francophones et qui faisaient partie de la francophonie étaient ceux qui étaient destinés à rester ou à devenir participants de la langue française.

Peu de temps après la mise au jour des concepts et des mots *francophone* et *francophonie* par Reclus, ces derniers ont été délaissés pendant environ un demi-siècle (Deniau, 1983; Maltais, 2008). Puis, en 1962, ils ont de nouveau émergé, plus précisément dans un numéro spécial de la revue *Esprit*, intitulé *Le français dans le monde* (Deniau; Maltais). Cette période correspondait à celle au cours de laquelle des intellectuels, plus précisément des chefs d'État, ont commencé à revendiquer le droit de leur nation à faire partie de la francophonie. On aurait pu s'attendre à ce que ce soit des représentants de la France – berceau de la langue française – qui prennent ce type d'initiative, mais ce ne fut pas le cas. Ce sont plutôt des représentants des pays colonisés par la France qui l'ont fait. Les pères instigateurs de la francophonie (Diouf, 2008, Organisation internationale de la francophonie, 2018; Wolton, 2006) sont plus précisément les Léopold Sédar Senghor (qui a été président du Sénégal), Habib Bourguida, (qui a été président de la Tunisie), Hamani Diori (qui a assumé la fonction de président du Niger), Norodom Sihanouk (qui a été roi du Cambodge) et le Libanais Charles Helou (qui a été président du Liban) (Majza, 2005). Dès lors, une volonté d'institutionnalisation de la francophonie voyait le jour, et un nouveau concept était établi : la Francophonie, qui s'écrivait avec un « F » majuscule (Arnaud, Guillou et Salon, 2005; Roy, 1995), définissait l'ensemble des organismes et des

institutions qui représentent la francophonie et qui veillent à ses intérêts, notamment en collaborant avec les organisations internationales non gouvernementales (Le Marchand,1999). À l'heure actuelle, l'organisme qui chapeaute toutes les institutions représentant la francophonie est l'Organisation internationale de la francophonie. Il importe néanmoins de noter qu'à partir des années 1950, avant même l'établissement de la Francophonie institutionnelle, des organisations internationales non gouvernementales avaient été mises sur pied pour faire entendre la voix des francophones et défendre les intérêts de ces derniers (Le Marchand). Ainsi, selon Taska (2008), il y a d'abord eu des locuteurs du français; ensuite, des organisations internationales non gouvernementales; enfin, la Francophonie institutionnelle, chapeautée par l'Organisation internationale de la francophonie.

#### Références

- Arnaud, S., Guillou, M. et Salon, A. (2005). *Les défis de la francophonie – Pour une mondialisation humaniste*. Paris, France : Alfarès.
- Bitjaa, Kody, Z. D. (2007). Enjeux politiques et territoriaux de l'usage du français au Cameroun. *Hérodote*, 3(126), 57-68.
- Deniau, X. (1983). *La francophonie*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Diouf, A. (2008). Préface. Dans L. Beaudoin et S. Paquin (dir.), *Pourquoi la Francophonie?* (p. 11-19). Longueuil, Québec : VLB Éditeur.
- Le Marchand. V. (1999). *La francophonie*. Toulouse, France : Milan.
- Majza, B. (2005). La francophonie, acteur des relations internationales, *AFRI*, 5.
- Maltais, B. (2008). Où s'en va la francophonie? Dans L. Beaudoin et S. Paquin (dir.), *Pourquoi la Francophonie?* Longueuil, Québec : VLB Éditeur.
- N'Guessan, J. K. (2007). Le français : langue coloniale ou langue ivoirienne. *Hérodote*, 3(126), 69-85.
- Organisation internationale de la francophonie (2018). Qui sommes-nous? Consulté en ligne le 5 février 2018, à la page suivante :  
<https://www.francophonie.org/Langue-Francaise-2014/projet/Rapport-OIF-2014.pdf>
- Provenzano, F. (2006-2007), La « francophonie » : définitions et usages. Dans N. Quaderni, *Le tanatopouvoir : politiques de la mort*, 62, 93-102.
- Provenzano, F. (2012). *Francophonie et Langue française : François Provenzano*. Visionné en ligne le 11 décembre 2016, à la page suivante : <https://www.youtube.com/watch?v=ppyIDgd6clc4>.
- Reclus, O. (1883). *France, Algérie et colonies*. Paris, France : Librairie Hachette.
- Roy, J.-L. (1995). *Mondialisation, développement et culture – La médiation francophone*. Montréal, Québec : Les Éditions Hurtubise.

Taska, C. (2008). Et si la francophonie regardait résolument loin devant elle... Dans L. Beaudoin et S. Paquin (dir.), *Pourquoi la Francophonie?* (p. 73-84). Longueuil, Québec : VLB Éditeur.

Wolton, D. (2006). *Demain la francophonie*. Paris, France : Flammarion.

### **Les actes de la *Matinée-conférences sur la francophonie 2017***

J'aimerais souligner la contribution des conférencières et du conférencier invité qui ont accepté d'emblée et avec grand enthousiasme de poursuivre l'aventure de la *Matinée-conférences sur la francophonie 2017* en rédigeant un article pour ces actes. Je vous remercie monsieur Leblanc, Joannie et Véronique de votre collaboration ainsi que de la passion et de l'enthousiasme que vous avez manifestés si généreusement à l'égard de la francophonie et de la recherche.

Il me serait impossible de passer sous silence la généreuse collaboration de Joannie Saint-Pierre et de Marthe Foka, doctorantes à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, qui ont apporté leur contribution à la révision linguistique de ces actes. Un grand merci!

Chères lectrices, chers lecteurs, je vous souhaite bonne lecture.

### ***Rédactrice en chef invitée***

*Brigitte Murray, M. A.*

*Faculté d'éducation, Université d'Ottawa*

*Collaboratrice – Groupe de recherche Educlang <http://www.educlang.ca>*

*Étudiante au certificat en études des francophonies, Faculté des arts, Université d'Ottawa*

*Représentante de l'Association des étudiant.e.s diplômé.e.s en éducation (EGSA-AÉDÉ)*

# La qualité de vie pour tous

**Raymond Leblanc**

---

Le paradoxe des humains est que l'on essaie de parler de l'humain en général alors que, dans le même temps, tout être humain est unique, un individu. Au-delà de l'ultra-individualité de l'expérience, comment peut-on donner à celle-ci une sorte de signification universelle et transcendante? Notre vision de l'humain est utopique. En effet, nous croyons au courage et à la solidarité foncière de l'humain.

Jack Riemer, un théologien juif, a su exprimer cette audace de l'humain dans ce beau poème, qui s'intitule *Dieu, nous ne pouvons pas vraiment te prier* (2002) :

Ô Dieu, nous ne pouvons pas vraiment te prier pour que cesse la guerre, car nous savons que tu as fait le monde de telle façon que l'homme doit trouver son chemin de la paix, tant en lui-même qu'avec son voisin.

Ô Dieu, nous ne pouvons pas vraiment te prier pour que cesse la famine, car tu nous as donné assez de ressources pour nourrir le monde entier, si seulement nous les utilisions avec sagesse.

Ô Dieu, nous ne pouvons pas vraiment te prier d'éradiquer l'injustice, car tu nous as donné des yeux capables de voir le bien dans chaque créature, si seulement nous les utilisions avec sagesse.

Nous ne pouvons pas vraiment te prier, ô Dieu, de faire cesser le désespoir, car tu nous as donné le pouvoir de transformer les taudis et de semer l'espérance, si seulement nous les utilisions avec sagesse.

Nous ne pouvons pas vraiment te prier, ô Dieu, de faire cesser les maladies, car tu nous as donné une intelligence capable d'imaginer et de créer des médicaments, si seulement nous les utilisions avec sagesse.

C'est pourquoi, ô Dieu, nous te prions plutôt de nous donner force, détermination et courage d'agir et de ne pas simplement prier, d'être plutôt que de simplement espérer.

Le paradoxe de l'humain, comme celui de la vie, c'est son incommensurabilité et son indivisibilité. Le concept de qualité de vie semble simple... Il pourrait se traduire comme suit : *Je suis satisfait de ma vie et de ce que la vie m'offre comme projet ou comme avenir.* Pourtant, aucune définition consensuelle ni aucune mesure commune de la qualité de vie ne recueillent l'assentiment de tous. Même si un survol historique de la conception de la qualité de vie au XX<sup>e</sup> siècle associe celle-ci à l'amélioration des conditions de vie (jusqu'en 1950), à la valorisation des rôles sociaux (1970-1990) et, aujourd'hui, à la participation citoyenne, et ce, dans une narration de mondialisation capitaliste où l'humain est une ressource, le droit au travail ne peut plus être garanti à tous et la sécurité sociale en est amputée. Selon Petrella (2007), la citoyenneté n'admettrait pas de hiérarchie ni de classement, et il serait impensable de construire une société avec des citoyens de 1<sup>er</sup>, de 2<sup>e</sup> ou de 3<sup>e</sup> ordre.

Dans notre monde ultralibéral, le travail sort du champ social. Tout est marchandé. L'éducation est devenue un bien économique. Fort de ce constat, la qualité de vie devrait devenir un levier visionnaire pour améliorer les conditions de vie de tous, et en particulier celles des plus vulnérables de notre planète. En 2000, Goode, Magerotte et nous-même avons publié un livre intitulé *Qualité de vie pour les personnes présentant un handicap : perspectives internationales*, dans lequel étaient rassemblés les résultats d'études menées dans dix pays différents, dont le Canada, et portant sur la façon dont la qualité de vie est utilisée dans les services et dans la recherche. Les contributions abordent aussi l'usage de la qualité de vie dans différents domaines, tels que l'autodéfense, le handicap mental sévère et profond, les problèmes de comportement, l'intervention précoce, l'école, les personnes adultes et âgées, la formation du personnel, l'évaluation, la recherche ainsi que les applications du concept.

Au niveau mondial, le rapport intitulé *Factor Four-Doubling Wealth, Halving Resource Use* (Weiszacker, Lovins et Lovins, 1997) publié par un centre de recherche allemand réputé (Wuppertal Institut für Umwelt), mentionne le fait que la qualité de vie de nos sociétés doublerait si nous diminuions de moitié la quantité de ressources utilisées pour

produire l'actuel niveau de développement. Petrella (2007) nous exhorte de rejeter le rêve américain qui

produit 26 % des émissions mondiales de CO2 pour une population n'atteignant que 5 % de la population mondiale; la consommation de 801 litres d'eau potable par jour par habitant (alors que la consommation des Suédois se situe à 119 litres, celles des Belges à 106 litres et celle des Allemands à 130 litres par jour par personne); la production de 932 kg de déchets ménagers par an par personne (alors que la quantité de ces déchets produits par les Italiens, fort producteurs eux aussi de ces déchets, s'élève à 350 kg par an par personne); une dépense annuelle de 500 milliards de dollars en armement. » (p. 102)

Selon Bauman (2004), la population relativement modeste des pays les plus affluents brûlerait deux tiers de la totalité de l'énergie. La qualité de vie devient alors un impératif moral. Pour une nouvelle narration d'un monde meilleur, les six principes suivants devraient être prioritaires : le principe de la vie, le principe de l'humanité, le principe du vivre ensemble, le principe des biens communs, le principe de la démocratie et le principe de la responsabilité. Il faut reconnaître les droits inhérents à la personne humaine et aux communautés humaines qui forment les droits de citoyenneté. Versant matériel, ces droits sont l'eau, l'air, la nourriture, le logement. Versant immatériel, ce sont les droits à l'éducation, au travail, à la liberté de pensée et de parole, à la santé et à la liberté de mouvement. Relatif au vivre-ensemble, nous devons promouvoir le droit à la paix, le droit à toutes les formes de sécurité, qu'elles soient économique et culturelle, ainsi que le droit aux libertés.

L'insertion à la citoyenneté dans le développement des enfants et des adolescents est entravée par des conditions de vie liées à la pauvreté, comme la sous-stimulation, la négligence, la violence, le fait de vivre dans des environnements moins sécuritaires et de fréquenter des institutions moins compétentes. Par ailleurs, des études longitudinales ont démontré qu'un environnement où règnent la dépression, la détérioration subséquente des relations parentales et le manque de soutien mènent à une dégradation de la qualité des conduites des parents envers leurs enfants.

Et si l'on poussait plus loin la réflexion, comme l'a fait le psychologue Csikszentmihalyi (1990) par rapport à son concept d'expérience optimale, la quête d'expériences de travail et de loisirs qui mobilisent nos capacités nous apporte un défi. Ainsi, le *flow*, également appelé *l'expérience de bien-être intense*, est suscité par des activités créatives où la

personne fait face à un défi qui l'interpelle et pour lequel elle est convaincue de posséder les compétences nécessaires pour le relever. La question à se poser est alors la suivante : « Comment chacun peut-il se créer une vie de qualité? » Nous concevons la qualité de vie de la même façon que l'exprime notre amie Marie-Claire Haelewyck, professeure à l'Université de Mons-Hainaut, en Belgique : c'est « un voyage lié étroitement à notre condition humaine ».

La qualité de vie est un construit multidimensionnel composé de deux niveaux généraux : au niveau d'une population et au niveau de l'individu. Comme construit au niveau d'une population (mondial et national), deux ordres d'indicateurs ont cours. Une conception d'origine scandinave cible des indicateurs sociaux et objectifs, tels que l'argent disponible, la propriété, la sécurité et la densité du réseau social de la personne. Une seconde conception, venant des États-Unis, est centrée sur la personne et vise à relever l'évaluation du degré de satisfaction et de bien-être de celui-ci, comme la liberté de choisir, le réseau d'amis, sa contribution à la communauté, le contrôle sur son milieu de vie, le contrôle de ses activités, ses besoins émotionnels ainsi que le fait d'être accepté par les membres de sa famille, ses employeurs et la communauté locale. Les indicateurs subjectifs et psychologiques sont déterminants dans le cadre de cette seconde conception. L'économiste Boulding (1981) propose que la qualité de vie en lien au revenu par personne soit le critère majeur du progrès économique. Toutefois, nous savons que la qualité de vie va au-delà du confort matériel, de la santé et de la longévité. Salvaris (2000) propose un cadre global d'indicateurs de bien-être composé de dix dimensions : 1) santé individuelle et bien-être; 2) possibilités d'emploi; 3) société équitable; 4) société sécuritaire; 5) économie responsable; 6) bon gouvernement et mise en vigueur de lois; 7) environnement durable; 8) communautés en santé et citoyens actifs; 9) vie culturelle vigoureuse; 10) bonnes relations internationales.

Comme construit individuel, la qualité de vie se traduit par le fait de se sentir bien et d'avoir à sa disposition ce qui est nécessaire pour vivre sa vie, et ce, de la meilleure façon possible. Au niveau individuel, la qualité de vie se définit localement et se traduit par le fait de se sentir bien et de vivre sa vie de la meilleure façon possible.

La qualité de vie comprend une dimension psychologique interne, à savoir l'état psychique de la personne, sa dignité, ses valeurs et ses préférences. Il faudrait ajouter que

certains indicateurs sont interactifs, par exemple le soutien social et l'accord entre la personne et les exigences de son milieu. Il faut donc adopter une perspective holistique de la qualité de vie.

Zapf (1977) propose d'abord que la dimension du bien-être objectif reflète les conditions de vie, soit bonnes ou mauvaises, que vit une personne; ensuite, que la dimension subjective soit jugée positive ou négative par la personne, c'est-à-dire positive lorsqu'elle est associée à se sentir bien adaptée et négative lorsque la personne ressent de la dissonance et qu'elle subit des privations dans sa vie. Ainsi, quatre conditions de vie générales, deux positives et deux négatives, peuvent se manifester. Les conditions positives sont d'abord le bien-être lorsque la personne jouit de bonnes conditions de vie objectives et exprime son état positif par un « j'aime ma vie » et, ensuite, la personne adaptée qui vit de mauvaises conditions de vie mais se dit quand même heureuse, phénomène souvent considéré comme le paradoxe de la satisfaction ou le paradoxe du handicap. À ce sujet, notons les deux exemples suivants : d'abord, les personnes qui vivent avec des handicaps divers manifestent habituellement un niveau de bien-être satisfaisant; ensuite, après une période de choc, les victimes d'accidents variés retrouvent le même niveau général de bien-être qu'ils avaient avant l'accident (Myers et Diener, 1997). Ainsi, nous pouvons constater que chaque personne exerce un contrôle sur sa vie. Les conditions négatives sont la dissonance chez la personne qui jouit de bonnes conditions de vie, mais qui se dit malheureuse (très souvent, la personne s'ennuie, est apathique, est inquiète ou, encore, est anxieuse) et la privation chez celui qui vit de pauvres conditions de vie et qui se dit totalement insatisfait de sa vie. En somme, le bonheur ou le bien-être se définit par « la présence d'affects positifs et l'absence relative d'affects négatifs ainsi que par un sens global de satisfaction de vivre » (Myers et Diener, p. 41).

Dans une perspective de développement, l'enfant trouve son bonheur dans le jeu, l'adolescent dans ses appartenances ainsi que ses amitiés et l'adulte dans le travail. Il ne faut pas oublier les personnes âgées ainsi que celles qui font partie de la nouvelle communauté constituée de personnes âgées de plus de 85 ans. Pour tous, et tout particulièrement pour les enfants, le contact fréquent avec la nature et avec le naturel (par exemple, les animaux) génère un respect envers la nature, une valeur essentielle à la vie. Somerville (2006, p. 113) ajoute que « being connected with nature can teach us to live

more comfortably with uncertainty », qu’être connecté avec la nature peut nous enseigner à vivre plus confortablement malgré l’incertitude (traduction libre). Pour ce qui est des personnes plus âgées, la satisfaction reliée à jouir de bonnes relations sociales et à vivre en santé important sans doute grandement. Il faut aussi envisager que ces temps de vie apportent des bénéfices cumulatifs. Chez les plus âgés, le jeu, les amis, le travail et la santé sont porteurs de bonheur; chez le jeune enfant, seul le système de jeu encadre son univers. Ainsi les expériences de bonheur sont-elles des apprentissages, qui ne sont pas des cadeaux du ciel. L’humain doit apprendre à améliorer ses contacts et ses réseaux avec ses proches. Il faut apprendre à développer des amitiés fortes et un réseau social étendu. En effet, un humain vit de bonnes conditions de vie lorsqu’il jouit et régule un réseau social riche en fréquence et en variété et que ses rapports entraînent une découverte positive de soi, de son importance aux yeux des autres.

Il faut aussi apprendre à collaborer. Il faut cultiver des plaisirs avec les saveurs et les fleurs. Hughes, Hwang, Kim, Eisenman et Killiam (1995) ont rapporté quinze dimensions qui marquent la qualité de vie renforçant ainsi un grand nombre d’indicateurs. Nous les présentons par ordre décroissant : le bien-être psychologique et la satisfaction personnelle; les interactions sociales; l’emploi; le bien-être physique et matériel; l’autodétermination et les choix personnels; le sentiment de compétence personnelle; l’ajustement communautaire et l’indépendance; l’intégration communautaire; l’acceptation sociale; le statut et l’adaptation écologique; le développement et la satisfaction personnelle; l’environnement résidentiel; les loisirs; la normalisation; les indicateurs individuels et démographiques; la responsabilité civile; les services de soutien reçus.

Sur le travail ou le métier, le beau passage suivant de Kundera (1998) figurant dans le roman intitulé *L’Identité* mérite réflexion :

Parce que les métiers de jadis, au moins pour une grande part, n’étaient pas pensable sans un attachement passionnel : les paysans amoureux de leur terre; mon grand-père, le magicien des belles tables; les cordonniers qui connaissaient par cœur les pieds de tous les villageois; les forestiers; les jardiniers; je suppose mêmes les soldats tuaient alors avec passion. Le sens de la vie n’était pas une question, il était avec eux naturellement, dans leurs ateliers, dans leurs champs. Chaque métier avait cédé sa propre mentalité, sa propre façon d’être. Un médecin pensait autrement qu’un paysan, un militaire avait un autre comportement qu’un instituteur. Aujourd’hui nous sommes tous pareils, tous unis par la commune indifférence envers notre travail. (1998, p. 104)

Heureux celui qui aime son travail, car le travail occupe environ un tiers de notre temps de vie.

Milan Kundera, Patrick Modiano, Jean-Marie Gustave LeClézio et John Irving sont les écrivains que nous lisons et relisons depuis longtemps, et chaque relecture nous apporte une nouvelle expérience. Quindlen (1998) exprime avec acuité l'apport de ces auteurs à notre vie :

In books I have travelled, not only to other worlds, but into my own. I learned who I was and who I wanted to, what I might aspire to, and what I might dare to dream about my world and myself. But I felt that I, too, existed much of the time in a different dimension from everyone else I knew. There was waking, and there was sleeping. And then there were books, a kind of parallel universe in which anything might happen and frequently did, a universe in which I might be a newcomer but was never really a stranger. My real, true world. My perfect island. (p. 61)

Modiano à la recherche inlassable de ses racines, LeClézio en communion panthéiste avec la nature et Irving, un chevalier en quête du Graal, sèment l'insatiable aventure de nos imaginaires. Nous sommes dans une large mesure ce que nous lisons. Milan Kundera (2002) dans son roman intitulé *L'Ignorance* nous rappelle ce qui suit :

If someone could retain in his memory everything he had experienced, if he could any time call up any fragment of his past, he would be nothing like human beings; neither his loves nor his friendships nor his angers nor his capacity to forgive or avenge would resemble ours. (p. 122-123)

Nous souscrivons à la philosophie de vie d'une éthique partagée, ou communément appelée de valeurs communes, misant tout spécialement sur l'espoir proposé par Somerville (2006). Cette éthique partagée est fondée sur deux principes et deux concepts complémentaires : d'une part, le profond respect pour toute forme de vie et un respect pour l'esprit humain; d'autre part, la reconnaissance et la croissance d'un sens du sacré et de l'ordre du naturel. L'histoire suivante, racontée par Somerville, est un appel à une éducation des jeunes à l'ordre du naturel :

Une jeune fille de onze ans a écrit dans le journal de classe n'avoir jamais grimpé dans un arbre ni vu un coucher de soleil. Elle en rêvait. Son enseignante a découvert

qu'un grand nombre de ses élèves étaient dans la même situation, certains n'avaient jamais même jamais marché dans un champ. Ils ne sentaient aucune affinité avec le monde naturel, sa fragilité ni sa valeur inestimable. En fait, ils avaient peur de la nature. Je crains qu'un grand nombre d'enfants n'éprouvent pas pour la nature cet attachement qui engendre le respect de l'ordre naturel nécessaire à la préservation de certaines de nos valeurs partagées les plus importantes... les jeunes sont avides d'éprouver la crainte et la fascination de la nature et nous pouvons les aider à y parvenir. C'est plus qu'une promesse, nous en avons l'obligation morale. (p. 91)

Cette découverte apporte un bonheur de vivre.

—

## Références

- Bauman, Z. (2004). *Wasted Lives (Modernity and its Outcasts)*. Cambridge, England: Polity Press.
- Boulding, K. (1981). Human Knowledge as a Special System. *Systems Research and Behavioral Science*, 26(2), 93-102.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, NY: Harper Collins.
- Goode, D., Magerotte, G. et Leblanc, R. (2000). *Qualité de vie pour les personnes présentant un handicap: perspectives Internationales*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Haelewyck, M. HC. Atelier sur la qualité des services. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, juin, 91-94.
- Hughes, C., Hwang, B., Kim, J., Eisenman, L.T., et Killiam, D.J. (1995). Quality of life in applied research: A review and analyses of empirical measures. *American Journal of Mental Retardation*, 99(6), 623-641.
- Kundera, M. (1998). *L'Identité*. Paris, France : Gallimard.
- Kundera, M. (2003). *L'Ignorance*. Paris, France : Gallimard.

- Myers, D.G. et Diener, E. (1997). The pursuit of happiness. New research uncovers some anti-intuitive insights into how many people are happy and why. *Scientific America*, p. 38-43.
- Petrella, R. (2007). *Pour une nouvelle narration du monde*. Montréal, Québec : Écocité.
- Quindlen, A. (1998). *How Reading Changed My life*. New York: New York, Ballantine.
- Riemer, J. (2002). *Jewish Insights on Death and Mourning*. New York, NY: Schocken Books.
- Salvaris, R. (2000). *Community and Social Indicators. How citizens can measure progress. An overview of social and community indicator projects in Australia and internationally*. Institute for Social research. Swinburne University of technology.
- Somerville, M. (2006). *The Ethical Imagination (Journeys of the Human Spirit)*. Toronto, Ontario: House of Anansi Press.
- Weiszacker, E. van., Lovins, A.B. et Lovings L. H. (1997). *Factor Four-Doubling Wealth Halving Resource Use. A New Report to the Club of Rome*. London, England: Earthscan.
- Zapf, D. (1977). Soziale Indikatoren-eine Zwischenbilanz. In : H. J. Krupp & W Zapf (eds.) *Sozialpolitik und Sozialrichtertatung*. Frankfurt am Main and New York : Campus, p. 231-246.

# Les francophones, la francophonie et Onésime Reclus

**Brigitte Murray**

---

C'est à Onésime Reclus, géographe français, que nous devons les concepts et les mots *francophone* et *francophonie*. Il les a écrits et définis la première fois dans son ouvrage intitulé *France, Algérie et colonies* (Deniau, 1983; Diouf, 2008; Maltais, 2008; Provenzano, 2006-2007; Reclus, 1883). Déjà, à cette époque coloniale, la définition que proposait Onésime Reclus pour le terme *francophone* revêtait un caractère inclusif, le mot *francophone* se définissant par « tous ceux qui sont ou qui semblent destinés à rester ou à devenir participants de notre langue » (Reclus, p. 422).

Qui est Onésime Reclus, ce géographe français issu d'une famille protestante, dont le père était pasteur et dont la mère a mis au monde 14 enfants? (Reclus, 1917) Ce bref portrait permettra d'en savoir un peu plus à son sujet.

## **Quand les voyages forment la jeunesse**

Onésime Reclus est né le 22 septembre 1837 à Orthez, en France, et il est décédé le 30 juin 1916, à Sainte-Foy-la-Grande, en France. Il a fait des études de droit à la Sorbonne. Toutefois, au grand dam de sa mère, madame Zéline Trigant, il ne deviendra pas professeur d'université comme l'est devenu son frère Élisée Reclus, qui a acquis une grande renommée en tant que géographe. Il entreprendra plutôt son service militaire à Kolea, en Afrique. C'est d'ailleurs son séjour en Afrique qui influencera grandement le géographe qu'il est devenu (Reclus, 1917).

Une fois libéré du service militaire – parce qu'il avait bien du mal à y souffrir la discipline qui y régnait –, Onésime Reclus se rendra à Alger pour y occuper différents métiers, comme précepteur et garçon de café (Reclus, 1917). Quelque temps plus tard, il rentrera en France, où il sera embauché par la maison d'édition Hachette, établie à Paris. Il y occupera le poste de rédacteur des guides de voyage Joanne. Ce travail l'amènera à

scruter de fond en comble la France à pied. Ainsi connaîtra-t-il tous les recoins de la France. En plus d'avoir rédigé des guides de voyages Joanne, Onésime Reclus a écrit des ouvrages, dont les suivants :

- 1870 *Dictionnaire des Communes de la Suisse* (publié sous le nom de plume Louis Couturier)
- 1877 *La Terre à vol d'oiseau*
- 1880 *France, Algérie et colonies*
- 1889 *Nos Colonies*
- 1889 *Le plus beau royaume sous le ciel*
- 1904 *Lâchons l'Asie, prenons l'Afrique : où renaître? et comment durer?*
- 1906 *La France à vol d'oiseau*
- 1906 *Le partage du monde*
- 1909 *Le Manuel de l'eau*
- 1914 *Grande géographie illustrée*
- 1917 *Un grand destin commence* (publié à titre posthume)

Alors qu'il travaille pour la maison d'édition Hachette et qu'il rédige des ouvrages, Onésime Reclus fonde une famille. Il se marie en 1872 et quitte Paris en 1873 pour aller vivre à Chaintréauville, où il y vivra pendant 14 ans, jusqu'en 1886. C'est là qu'il y verra grandir ses six enfants. En 1886, il ira s'établir à Sainte-Foy-la-Grande pour tenir compagnie à sa mère, qui était alors veuve (Reclus, 1917).

### **La doctrine d'Onésime Reclus**

La doctrine d'Onésime Reclus, c'est l'influence du milieu. Selon lui, l'humain est moins la résultante de ses ancêtres qu'il n'est le produit de son environnement, qu'il s'agisse de la montagne ou de la plaine, de la forêt ou du désert. Par ailleurs, il ne croit pas aux races (Reclus, 1917). Cette doctrine s'inscrit dans deux réalités présentes encore aujourd'hui : celle du métissage et celle de l'immigration.

D'abord, Onésime Reclus reconnaît que le peuple français est métissé. Dans son ouvrage (1899) intitulé *Le plus beau royaume sous le ciel*, il écrit :

Nés de mélanges infinis, dix fois plus croisés qu'ils ne l'imaginent, ayant des ancêtres blancs, noirs, jaunes, les Français ne se ressemblent guère; il en est peu qui aient le même visage, [la] même taille et [la] même allure. Des familles blondes aux yeux bleus, grandes, élancées, se sont unies en France à des familles petites et trapues, brunes, aux yeux noirs. (p. 753)

Onésime Reclus reconnaît également qu'à cette époque-là, l'immigration était déjà présente en France, à cette époque-là. Dans *Le plus beau royaume sous le ciel* (1899), il écrit : « Le recensement de 1896 a trouvé parmi nous 1 027 490 étrangers. » (p. 767)

### **L'avenir de la francophonie selon Onésime Reclus**

À l'époque d'Onésime Reclus, le français jouit d'une grande visibilité et d'une renommée enviable. En effet, c'est la langue des protocoles, des traités, des conférences, des congrès internationaux, des salons, des théâtres, de la diplomatie (Reclus, 1899, p. 830). Malgré le fait qu'Onésime Reclus souhaitait ardemment que la francophonie puisse survivre et même atteindre des destinées universelles, il doutait que son rêve puisse se réaliser.

À ce sujet, deux raisons expliquent ses doutes : le taux de natalité en France et la vitalité de la langue française. D'abord, pour ce qui est du taux de natalité en France, il ne permettait pas de maintenir un flot d'émigration suffisant pour occuper, mettre en valeur et franciser un empire comparable à celui de l'Angleterre. Ensuite, Onésime Reclus (1899) reconnaissait que l'anglais était en train de passer au premier rang et que derrière l'anglais prenaient de l'expansion le russe (qui s'emparait alors de l'Asie), l'espagnol (qui était présent en Amérique du Sud) et le portugais (qui s'implantait au Brésil) (Reclus, p. 802).

Alors, Onésime Reclus se posa les questions suivantes : Où la francophonie pourrait-elle renaître? Comment la francophonie pourrait-elle durer? « L'Afrique », de s'exclamer Onésime Reclus.

Il semble que les propos d'Onésime Reclus aient été prophétiques. En effet, l'Organisation internationale de la francophonie (2018a), organisme qui chapeaute tous les États, gouvernements et organismes qui s'inscrivent dans la francophonie, écrit ce qui suit dans *Le rapport de la langue française dans le monde 2014* :

[...] le français réunit des locuteurs dont le cercle s'élargit, mais dont le centre s'enracine progressivement en Afrique. Ainsi, ce sont désormais les Africains qui décideront de l'avenir de la Francophonie.

Selon l'Organisation internationale de la francophonie (2018b), l'Afrique comptera 85 % des francophones en 2050.

---

## Références

Deniau, X. (1983). *La francophonie*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Diouf, A. (2008). Préface. Dans L. Beaudoin et S. Paquin (dir.), *Pourquoi la Francophonie?* (p. 11-19). Montréal, Québec : VLB Éditeur.

Maltais, B. (2008). Où s'en va la francophonie? Dans L. Beaudoin et S. Paquin (dir.), *Pourquoi la Francophonie?* Longueuil, Québec : VLB Éditeur.

Organisation internationale de la francophonie (2018a). Qui sommes-nous? Consulté en ligne le 5 février 2018, à la page suivante :

<https://www.francophonie.org/Langue-Francaise-2014/projet/Rapport-OIF-2014.pdf>

Organisation internationale de la francophonie (2018b). Estimation des francophones.

Consulté en ligne le 5 février 2018, à la page suivante :

[http://www.francophonie.org/Estimation\\_des\\_francophones.html](http://www.francophonie.org/Estimation_des_francophones.html)

Provenzano, F. (2006-2007), La « francophonie » : définitions et usages. Dans N. Quaderni, *Le tanatopouvoir : politiques de la mort*, 62, 93-102.

Reclus, O. (1883). *France, Algérie et colonies*. Paris, France : Librairie Hachette.

Reclus, O. (1899). *Le plus beau royaume sous le ciel*. Paris, France : Librairie Hachette.

Reclus, O. (1917). *Un grand destin commence*. Paris, France : La Renaissance du livre.

# Qui est inclus dans le « nous » du discours portant sur la francophonie?

**Joannie St-Pierre**

---

Les manuels scolaires sont des artefacts culturels illustrant des valeurs, des idéologies et des croyances. En effet, les choix, les terminologies, les mises en évidence et les omissions contribuent à inclure ou à exclure certaines visions du monde. Parce que le message que transmet le langage utilisé dans le matériel scolaire a un impact sur les représentations que se font les élèves de la francophonie, une analyse critique du discours a été effectuée dans le contenu latent des neuf fascicules destinés aux élèves des cinquième et sixième années des écoles de langue française de l'Ontario. Les données ont été analysées en fonction des trois perspectives suivantes : la structure et les caractéristiques; la construction des personnages; les omissions. Les résultats de l'étude révèlent un manque de complexité dans les représentations de la francophonie et des francophones. Entre autres, ni les immigrants ni leurs descendants ne sont inclus de façon continue dans le discours du « nous » associé à la francophonie. Depuis le 31 août 2015, aucun manuel n'est recommandé en Ontario pour couvrir cette matière pour ces deux années scolaires. Ainsi les suggestions qui découlent de cette recherche devraient-elles affiner l'évaluation d'éventuelles publications, et ce, afin que les représentations de la francophonie et des francophones présentées dans le matériel scolaire soient plus justes.

## **Problématique**

En 2011, un Canadien sur cinq était né à l'étranger, soit 6 775 800 personnes. L'Ontario était la province qui accueillait le plus d'immigrants, soit 3 611 400 personnes (Statistique Canada, 2011). Selon Cardinal, Plante et Sauvé (2006), dans cette province, entre 2001 et 2006, 21,7 % des immigrants étaient francophones. Plus particulièrement, 36,4 % des membres des communautés ethnoculturelles fréquentaient les écoles de langue française de l'Ontario (Cardinal, Plante et Sauvé). Il est donc pertinent de s'attarder au contexte francophone minoritaire, tout en étant sensible à sa diversité.

Historiquement, la vision nationale et colonialiste accompagnait l'expansion scolaire occidentale, propageant ainsi une éducation ethnocentrique (Akkari, 2013, p. 25). Au Canada, depuis les années 1970, deux approches ciblant l'harmonie entre les groupes, soit l'enrichissement mutuel et la valorisation de l'héritage culturel, ont tenté de faire place à la diversité. D'abord, selon le modèle anglo-saxon du multiculturalisme, les représentations de l'Autre permettent l'appartenance à une communauté autre que l'État-nation. La société arbore l'image d'une mosaïque. Toutefois, cet accent sur les connaissances culturelles peut agir tel un filtre (Levinas, 1995). Ensuite, surtout présente du côté francophone, l'approche interculturelle vise davantage la compréhension de l'Autre. Conséquemment au projet de loi 13 (Assemblée législative de l'Ontario, 2012), c'est dans le cadre de cette approche que s'ancre l'Ontario. En effet, le discours promu dans les documents ministériels destinés aux écoles de langue française de l'Ontario s'inscrit dans une conception inclusive. En s'appuyant sur un document intitulé *Approche culturelle* (ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO), 2009), le MÉO s'oriente vers l'appropriation de la culture francophone et la construction identitaire des élèves, et ce, en accordant de l'importance aux valeurs d'ordre, d'ouverture, de respect, de fierté, de sens d'appartenance, de solidarité et d'engagement (MÉO, p. 16). Cette idée d'identité construite dans une culture flexible et renouvelée figure également dans le curriculum. Conformément à cette orientation, bien que nous nous intéressions plus particulièrement à la francophonie et aux francophones, nous approfondissons d'abord les études canadiennes portant sur les façons dont l'Autre est représenté au sein du matériel scolaire parce que, globalement, les études sur ce sujet mènent à réfléchir aux possibilités et aux écueils associés à ces représentations.

### **Recension des écrits : Les représentations de l'Autre dans les manuels scolaires**

Au Canada, grâce à la politique multiculturelle, le contenu manifeste des manuels scolaires québécois ne révèle ni préjugés ethniques ni racisme (McAndrew, 1987). Toutefois, Blondin (1990) critique les catégorisations présentes dans les manuels scolaires parce que des différenciations basées sur des traits biologiques héréditaires et généralisés sont sous-jacentes à des fondements racistes. Du côté albertain, Tupper (2002) étudie les représentations des Canadiens d'origine japonaise dans trois manuels scolaires d'histoire utilisés en Alberta. Plusieurs omissions sont soulignées quant au rôle et aux attitudes des

Canadiens d'origine japonaise et quant à la discrimination dont ils ont été victimes. Sur cette même lancée, à cause des fondements eurocentriques du système éducatif, il n'est pas surprenant que Ghosh (2008) suggère de prêter une attention particulière au contenu latent des manuels scolaires.

Plus précisément, en Ontario, une analyse de discours révèle des écueils dans les traitements discriminatoires de 27 manuels scolaires d'histoire de 10<sup>e</sup> année (Montgomery, 2005a-b). Le racisme y est justifié, dénié ou banalisé par l'attribution du tort à des individus ou à des événements isolés. Le simple fait de choisir d'ordonner, d'interpréter, de mettre en évidence ou d'omettre un événement ou une personne historique inclut ou exclut certaines visions du monde. Inspiré d'une pensée raciale, il conclut donc que l'histoire nationale repose sur un nationalisme ethnique en matière de consanguinité, qui est inspiré d'une pensée raciale (Mongomery, 2005b). Puis, Razai-Rashti et McCarthy (2008) soulignent que les discussions controversées sont absentes ou simplifiées et que les actes discriminatoires réfèrent au passé ou à l'incompréhension dans le contenu des manuels de langue anglaise des sciences sociales de l'Ontario en 2002. Ils dénoncent particulièrement la discrimination institutionnelle selon laquelle les points de vue des groupes marginalisés sont ignorés ou biaisés. Ainsi, inspirée de ces lectures, il nous est apparu nécessaire d'aborder les structures et caractéristiques du discours portant sur la francophonie et les francophones ainsi que sur les omissions et les façons de les construire dans le contenu latent du matériel scolaire. La question de recherche suivante guide cette étude :

- Comment sont représentés la francophonie et les francophones dans les manuels scolaires d'études sociales destinés aux élèves de cinquième et de sixième années fréquentant les écoles de langue française de l'Ontario?

## **Méthodologie**

D'abord, il est intéressant d'analyser les manuels scolaires puisqu'ils sont des artefacts culturels qui reproduisent la société selon la vision du groupe dominant (Crawford, 2004). D'ailleurs, ce discours est nécessaire à la compréhension du processus de régulations des relations ethniques en contexte minoritaire (Nasser et Nasser, 2008), et il est crucial à la formation de l'identité dans les sociétés ethniquement divisées. Donc, la construction identitaire est au cœur du discours de l'école, institution à qui il incombe de promouvoir

l'intégration politique, économique et culturelle par rapport à la ségrégation des groupes dans la société (Nasser et Nasser). Nous abordons les manuels scolaires dans un positionnement interprétatif. L'analyse critique du discours guide à la fois la collecte et l'analyse des données (McGregor, 2003, p. 2) parce qu'elle permet un approfondissement des relations de pouvoirs.

Ensuite, notons que l'échantillon est formé de manuels scolaires publiés par les maisons d'édition *La Chenelière* et *McGrawHill & Oxford*, lesquelles faisaient partie de la liste Trillium jusqu'en août 2015. Cette liste regroupe les manuels approuvés par le MÉO (2009). Soulignons que ces manuels sont aussi offerts aux autres écoles de langue française du pays, à l'exception de deux manuels qui ont été conçus spécifiquement pour répondre aux besoins éducatifs de celles de l'Ontario. Il importe de souligner le fait que ces ouvrages sont aussi proposés aux élèves anglophones parce que sept d'entre eux résultent d'une traduction. De plus, gardons à l'esprit que depuis le 31 août 2015, aucun manuel n'est recommandé en Ontario pour couvrir les études sociales en cinquième et sixième années. Ainsi, les suggestions qui font suite à cette étude devraient affiner l'évaluation des publications à venir afin que les représentations de la francophonie et des francophones figurant dans le matériel scolaire soient plus justes, et ce, en cohérence avec ce que préconisent les documents ministériels. De plus, les résultats de cette recherche pourraient sensibiliser à cette question les autres provinces utilisant ces manuels.

### **La collecte et l'analyse de données**

D'abord, de manière non critique (McGregor, 2003, p. 4) et à la façon de Montgomery (2005a-b), les façons d'illustrer, de nommer, de relier, de combiner, de signifier et d'ordonner le contenu dans les descriptions, dans les différenciations et dans les catégorisations de la diversité sont identifiées à l'aide de vignettes. Puis, ces données accompagnées de commentaires sont revisitées sous un regard critique. Dans le cadre de cette contribution, nous nous concentrons sur a) la structure et les caractéristiques : la structure correspondant à l'organisation des idées transmises; les caractéristiques, à la distinction et aux particularités d'un texte, soit par le choix des images, du vocabulaire et du langage; b) la construction des personnages : soit les rôles joués par les gens, que ce soit les personnages représentant certains groupes ou, encore, les contextes et les valeurs

associées à des communautés; c) les omissions : soit la présence et l'absence d'éléments susceptibles de manifester des blocages, des refoulements et une volonté cachée (Bardin, 1989).

## Résultats

### Les structures et les caractéristiques

Premièrement, les structures et les caractéristiques amènent parfois certaines confusions terminologiques. Il y a d'ailleurs confusion entre les terminologies « français » et « francophone ». À titre d'exemple, il y a imprécision en ce qui a trait à l'identité des francophones de l'Ouest.

Les Français ont d'abord exploré l'Ouest canadien en cherchant à s'enrichir par le commerce des fourrures. Ensuite, la colonisation a vu naître de nombreuses communautés dans ce qui est aujourd'hui devenu le Manitoba, la Saskatchewan, l'Alberta et la Colombie-Britannique. De 1870 à 1890, les francophones de l'Ouest sont devenus progressivement minoritaires. L'industrie forestière en Colombie-Britannique et l'industrie pétrolière en Alberta ont tout de même attiré de nouveaux groupes de francophones durant les 40 dernières années. (Renaud-Charette, 2000a, p. 21)

À cause du référent « Français », l'identité de ces « francophones de l'Ouest » et de ces « nouveaux groupes de francophones » reste abstraite. Ces confusions terminologiques se répètent dans l'extrait suivant :

après 1763, la Nouvelle-France n'existe plus, mais les **Français** sont toujours en majorité sur le territoire qui porte désormais le nom de Province de Québec. Les **Anglais** dirigent le **peuple canadien-français**. Malgré les dangers d'assimilation, la francophonie continue de s'enraciner au pays avec le retour des **Acadiens** et grâce à la détermination et à la ténacité des **Canadiens français**. (Renaud-Charette, 2000b, p. 16)

Un autre exemple porte sur l'utilisation de l'adjectif qualificatif « française » joint au nom « population » :

Les Français ont été les premiers Européens à s'installer au Québec en 1608. Plus tard, lorsque le Québec est passé sous la domination anglaise, beaucoup de francophones ont continué à y vivre. C'est pourquoi, aujourd'hui, la majeure partie de la population est française. (Gutsole, 2002, p. 42)

Dans ces groupes, ce référent à la France laisse peu d'espace aux immigrants francophones. Une certaine simplification est aussi notable au sein de l'analyse des structures et des caractéristiques. À titre d'exemple, il est fait mention qu'

Ottawa est une ville de rivières. Elle se trouve au croisement de la rivière Rideau, de la rivière des Outaouais et de la rivière Gatineau. La rivière des Outaouais forme la frontière entre les provinces de l'Ontario et de Québec. Ottawa se trouve en Ontario, mais juste de l'autre côté de la rivière se trouve la province de Québec. **C'est pourquoi** de nombreuses personnes d'Ottawa parlent à la fois le français et l'anglais. (Francis, 2002b, p.16)

Justifié ainsi, n'est-ce pas une façon réductrice de présenter les Franco-Ontariens? Bref, les façons de nommer les francophones révèlent certains préjugés qui nuisent à la construction d'une représentation juste des francophones du Canada.

### **La construction des personnages**

Deuxièmement, les façons dont sont construits les personnages ou les rôles joués par les groupes minoritaires amènent la singularité et la particularité de certains groupes. Entre autres, l'auteur fait référence aux « Canadiens français au Manitoba » (Renaud-Charette, 2000b, p. 23) alors que dans le cas de l'Ontario, les francophones sont identifiés par le titre « Franco-Ontarien » (Renaud-Charette). Pourquoi alors ne pas avoir utilisé l'appellation Franco-Manitobain? Les Franco-Ontariens seraient-ils plus reconnus parce qu'ils sont plus nombreux? Aussi, dans le cas des Maritimes, les termes « francophones » et « les deux communautés linguistiques » sont utilisés alors qu'Acadien ne l'est pas :

[d]ans les Maritimes, c'est au Nouveau-Brunswick que les Francophones obtiennent une reconnaissance importante. En 1981, le gouvernement adopte une loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques officielles du Nouveau-Brunswick. » (Renaud-Charette, 2000b, p. 26)

En plus de cette distinction entre les façons de nommer une communauté, le choix du vocabulaire donne l'impression que les francophones du Nouveau-Brunswick n'ont pas eu à lutter pour faire valoir leurs particularités. Alors que des mots tels que « conflits » (Renaud-Charette, 2000b, p. 23), « conteste » (Renaud-Charette), « lutte » (Renaud-Charette, p. 24), « lutte acharnée » (Renaud-Charette) et « soulever la colère » (Renaud-Charette, p. 25) se retrouvent dans les textes décrivant les situations du Manitoba

et de l'Ontario, l'extrait sur les provinces maritimes utilise un champ lexical d'ordre moins combatif. L'auteur parle aussi de l'Île-du-Prince-Édouard, mais les francophones des autres provinces et territoires sont ignorés.

En outre, « les personnalités de la francophonie canadienne » présentées dans *La francophonie dans le monde* (Renaud-Charette 2000b) regroupent des personnalités célèbres, dont quatre personnes nées au Québec (Gaétan Boucher, Lucille Teasdale, Julie Payette, Louise Arbour) et deux en Ontario (André Viger et Fulgence Charpentier). Ainsi, il est manifeste que les choix entourant la construction des personnages n'exposent pas les minorités francophones du Canada de façon égale.

### **Les omissions**

Troisièmement, une remarque importante concerne les omissions. La minorité francophone de la Colombie-Britannique, par exemple, est omise dans l'extrait suivant :

la majorité des résidents de la Colombie-Britannique sont **d'origine britannique**, mais la population est aussi composée de personnes immigrantes et **descendantes d'immigrants** de toutes nationalités dont une forte proportion est **asiatique**. (Renaud-Charette, 2000a, p. 5)

D'autres omissions concernent les référents à la francophonie dans le monde. À titre d'exemple, même si le titre du manuel intitulé *La francophonie dans le monde* laisse présager un portrait de la francophonie mondiale, seulement huit pages des 50 y sont consacrées. Le contenu porte plutôt sur la France et sur la francophonie canadienne.

Aussi, certains extraits révèlent un contenu eurocentrique dominé par les deux peuples fondateurs. Ainsi, il est écrit que « [p]rès du tiers des Canadiens et des Canadiennes se déclarent d'une origine autre que française et anglaise » (Renaud-Charette, 2000a, p. 23). Dès lors, peut-on ou doit-on affirmer que celles et ceux qui ne s'inscrivent pas dans l'une ou l'autre de ces deux catégories doivent nécessairement s'inscrire dans la catégorie « Autre »? De plus, lorsqu'il est question de faire référence aux deux langues officielles, la présence des francophones est parfois omise : « On parle plus de 80 langues à Toronto. Le tiers des gens de Toronto parlent une autre langue que l'anglais à la maison » (Gustole, 2002, p. 57). Outre cet extrait, les représentations du bilinguisme sont associées seulement

au bilinguisme français-anglais. Elles excluent la reconnaissance d'autres types de bilinguisme : « gens bilingues (français-anglais) en Amérique du Nord » (Renaud-Charette, p. 47) ou que ces gens bilingues sont ceux qui « peuvent s'exprimer aussi bien en français qu'en anglais » (Renaud-Charette, p. 42). Donc, à l'exception de l'omission précédente, les personnes bilingues du Canada sont présentées comme des personnes parlant français et anglais, sans considération pour d'autres langues. Bref, ces omissions révèlent un penchant vers une représentation unique d'une francophonie associée à la France.

## **Discussion**

Puisque le matériel scolaire contribue à la construction identitaire des élèves, tant l'approche culturelle que le curriculum d'études sociales, d'histoire et de géographie stipulent que les ressources pédagogiques doivent refléter le pluralisme de la culture francophone dans toute sa diversité (MÉO, 2009; MÉO, 2013). De par les représentations de l'Autre, le contenu latent des manuels scolaires révèle quelques préjugés et écueils. À titre d'exemple, la complexité des francophones n'est pas respectée.

En effet, d'une part, en accord avec les propos de Sleeter et Grant (1991), les résultats concernant la simplicité dans les représentations et les associations répétitives de la francophonie à la France laissent peu de place à la diversité au sein de la francophonie elle-même. L'accent sur les deux peuples fondateurs, par exemple, confirme un certain eurocentrisme (Dennick-Bretch, 1993; Hughes, 2007). Notons que l'association de la maîtrise du français et de l'anglais fait du bilinguisme une catégorie réductrice. Ainsi y a-t-il omission des locuteurs bilingues parlant deux langues non incluses dans cette catégorie dualiste restreinte. De plus, les récurrentes références à la France présentent des frontières rigides, alors que l'identité francophone devrait être représentée de façon singulière à chacun des groupes ethniques, qui sont partie intégrante d'une nation plurielle et dynamique.

D'autre part, les incohérences et les confusions relevées dans les descriptions de l'identité des francophones tendent à la généralisation (Su, 2007). C'est ainsi que les nombreuses omissions touchant à la francophonie et aux francophones ainsi que les confusions terminologiques rendent imprécises les contributions historiques des Français par rapport aux colons d'origine française. Ces choix terminologiques entraînent même une

non-représentation de certaines communautés francophones et une non-reconnaissance de certaines luttes en contexte minoritaire.

Bref, la francophonie et les francophones ne sont pas représentés dans toute leur complexité, et ce, compte tenu de la présence de plusieurs omissions, imprécisions et choix généralisateurs. Ainsi la proposition multiculturelle des manuels scolaires (Razai-Rashti et McCarty, 2008) devrait-elle être réfléchi de façon éthique afin que des représentations plus justes et des frontières plus poreuses offrent à l'Autre une multiplicité identitaire plus représentative de sa construction.

## **Conclusion**

Ancrés dans l'approche interculturelle, voire transculturelle, les documents du MÉO orientent l'éducation dans la province vers le respect et l'ouverture à des identités singulières et plurielles. Les résultats de la présente étude des représentations indiquent que les manuels scolaires proposent un multiculturalisme qui positionne les francophones de façon sociale et symbolique sans égard à leur altérité et à toutes leurs multiplicités identitaires possibles, excluant ainsi l'Autre du « nous ». Puisque le matériel scolaire représentant les diversités culturelles a un impact positif sur les résultats scolaires et sur l'estime de soi des élèves de ces communautés (Diamond et Moore, 1995), il est primordial de s'intéresser à la question de ces représentations. Approfondir cette réflexion permet d'être alerte aux écueils quant au respect de la liberté et à la complexité ainsi qu'à la non-transparence et aux contradictions de l'Autre comme francophone.

—

## **Références**

Akkari, A. (2013). La marginalisation des approches interculturelles dans les politiques éducatives. Dans Y. Lenoir et F. Tupin (dir.), *Instruction, socialisation et approches interculturelles : des rapports complexes* (p. 21-37). Paris, France : Éditions L'Harmattan.

Assemblée législative de l'Ontario. (2012). *Projet de loi 13*. Consulté le 13 avril 2016, à l'adresse suivante : [http://ontla.on.ca/web/bills/bills\\_detail.do?locale=fr&BillID=2549](http://ontla.on.ca/web/bills/bills_detail.do?locale=fr&BillID=2549).

- Bardin, L. (1989). *L'Analyse de contenu*. 5<sup>e</sup> édition. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Blondin, D. (1990). *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*. Ottawa, Ontario : Les éditions Agence D'ARC inc.
- Cardinal, L., Plante, N. et Sauvé, A. (2006). *Les francophones de l'Ontario appartenant à une minorité visible : un profil statistique*. Ministère du Procureur général. Consulté le 15 mars 2009, à l'adresse suivante :
- <http://www.sciencesociales.uottawa.ca/crfpp/pdf/Francophones-de-l-Ontario-appartenant-a-une-minorite-visible.pdf>
- Crawford, K. (2004). Inter-Cultural Education: the role of school textbook analysis in shaping a critical discourse on nation and society. *Pacific Circle Consortium*, 27<sup>th</sup> annual Conference, Hong Kong Institute of Education.
- Dennick-Brecht, M. K. (1993). Developing a more inclusive sociology curriculum: Racial and ethnic group coverage in thirty introductory textbooks. *Teaching Sociology*, 21(2), 166–171.
- Diamond, B.J. et Moore, M.A. (1995). *Multicultural literacy: Mirroring the reality of the classroom*. White Plains, NY: Longman Publishers USA.
- Ghosh, R. (2008). Racism: A hidden curriculum. *Education Canada*, 48(4), 26-29.
- Hughes, R. L. (2007). A hint of whiteness: History textbooks and social construction of race in the wake of the sixties. *Social Studies*, 98(5), 201–208.
- Levinas, E. (1995). *Altérité et transcendance*. Montpellier, France : Fata Morgana.
- McAndrew, M. (1987). *Le traitement de la diversité raciale, éthique et culturelle dans le matériel didactique au Québec*. Montréal, Québec : CCCI.
- McGregor, S. (2003). *Critical science approach--a primer*. Consulté le 13 avril 2009, à l'adresse suivante : [http://www.kon.org/cfp/critical\\_science\\_primer.pdf](http://www.kon.org/cfp/critical_science_primer.pdf).
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario* :

- Cadre d'orientation et d'intervention*. Consulté à l'adresse suivante : <https://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourLaFrancophonie2009.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *Curriculum de l'Ontario*. Études sociales de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année. Consulté le 13 avril 2016, à l'adresse suivante : [http://www.tfo.org/listetrillium/pdf/Textbook\\_Guide\\_Fr\\_2008%20Revised.pdf](http://www.tfo.org/listetrillium/pdf/Textbook_Guide_Fr_2008%20Revised.pdf)
- Montgomery, K. (2005a). Banal race thinking: Ties of blood, Canadian history textbooks and ethnic nationalism. *Pedagogical Historica: International Journal of the History of Education*, 41(3), 313–336.
- Montgomery, K. (2005b). Imagining the Antiracist State: Representations of racism in Canadian history textbooks. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 26(4), 427–442.
- Nasser, R. et Nasser, I. (2008). Textbooks as a vehicle for segregation and domination: State efforts to shape Palestinian israelis' identities as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 627–650.
- Razai-Rashti, G. M. et McCarthy, C. (2008). Race, text, and the politics of official knowledge: A critical investigation of a social science textbook in Ontario. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 29(4), 527–540.
- Sleeter, C.E. et Grant, C.A (1991). Race, class gender, and disability in textbooks. Dans M.W. Apple et L. Christian-Smith (dir.), *Politics and the textbook* (pp. 78–110). New York, NY: Routledge, Chapman, & Hall.
- Statistique Canada (2011). Immigration et diversité ethnoculturelle au Canada. *Enquête nationale auprès des ménages*. Consulté le 15 janvier 2016, à l'adresse suivante : <http://www.lapresse.ca/fichiers/4648700/99-010-x2011001-fra.pdf>
- Su, Y. (2007). Ideological representations of taiwan's history: An analysis of elementary social studies textbooks, 1978–1995. *Curriculum Inquiry*, 37(3), 205–237.
- Tupper, J. (2002). Silent voices, silent stories: The representation of Japanese Canadians in social studies textbooks. Alberta. *Journal of Educational Research*, 48(4), 327-340.

Liste des manuels analysés :

- Francis, D. (2002a). *Je découvre les premières nations et les explorateurs*. Montréal, Québec : Éditions de la Chenelière.
- Francis, D. (2002b). *Je découvre le système de gouvernement au Canada*. Montréal, Québec : Éditions de la Chenelière.
- Gutsole, M. (2002). *Je découvre le Canada*. Montréal, Québec : Éditions de la Chenelière.
- Peturson, R. (1999a). *Collection mosaïque [5e année]. Question de choix : [fascicule de l'élève]*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Peturson, R. (1999b). *Collection mosaïque [6e année]. Explorations : [fascicule de l'élève]*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Peturson, R. (1999c). *Collection mosaïque [6e année]. Laisser sa marque : [fascicule de l'élève]*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Renaud-Charette, C. (2000a). *Collection mosaïque [5e année]. Identité canadienne et franco-ontarienne : [fascicule de l'élève]*. Montréal, Québec : Éditions de la Chenelière.
- Renaud-Charette, C. (2000b). *Collection mosaïque [6e année]. La Francophonie dans le monde : [fascicule de l'élève]*. Montréal, Québec : Éditions de la Chenelière.
- Ursel, E. (2002). *Je découvre les partenaires commerciaux du Canada*. Montréal, Québec : Éditions de la Chenelière.

# La poète en transit : étude du déplacement dans trois recueils de poésie franco-canadiens

Véronique Arseneau

---

Dans le contexte de la littérature franco-canadienne, c'est-à-dire de « l'ensemble des littératures de l'Acadie, de l'Ontario français et de l'Ouest francophone tout en excluant celle du Québec » (Cormier et Brun del Re, 2016, p. 53-54), les écrivaines sont doublement marginalisées par leur statut de femme et leur appartenance à une communauté linguistique minoritaire. Ce statut les enferme dans un espace doublement exigü<sup>2</sup>, dont elles tentent de s'affranchir par une écriture intimement liée au déplacement. Dans *La poétique de l'espace*, Bachelard (1972 [1957], p. 183) explique d'ailleurs que le soi se construit en réaction à ce qui l'entoure, et vice-versa : « [s]ans cesse les deux espaces, l'espace intime et l'espace extérieur viennent, si l'on ose dire, s'encourager dans leur croissance ». C'est donc souvent par le voyage que l'on peut se renouveler et se découvrir, même si celui-ci était, pendant un certain temps, inaccessible aux femmes. Selon Morency, den Toonder et Lintvelt (2006), cette situation s'explique par le fait que « le voyage a longtemps été l'apanage des hommes » et que « la recherche identitaire était également le privilège du sexe masculin ». Ils notent cependant que « [l]a littérature contemporaine montre que la femme fait de plus en plus la conquête de l'espace » (Morency *et al.*, p. 6). Cette réalité est vraie non seulement pour les personnages féminins, mais aussi pour les auteures qui s'approprient leur place au sein de l'institution littéraire.

Cette conquête de l'espace par les femmes est certes présente dans des romans québécois et franco-canadiens, tels que les romans de la route<sup>3</sup> ou, encore, les romans de voyage, mais elle est également présente dans la poésie. En Ontario français et en Acadie, par exemple,

---

<sup>2</sup>Les termes « exigü » et « exigüité » renvoient au concept développé par François Paré (1992) dans son incontournable essai *Les littératures de l'exigüité*.

<sup>3</sup>Les *road novels* ou, en français, romans de la route, sont des romans où le voyage, la route, l'errance et la découverte de soi et de l'autre sont des thématiques omniprésentes. Le *road novel* le plus connu est sans aucun doute *On the road* (*Sur la route*, en français) du Franco-Américain Jack Kerouac (1973 [1957]).

c'est par une poésie décrivant le territoire que la littérature a vu le jour. Néanmoins, cette poésie est presque exclusivement écrite par des hommes<sup>4</sup>. Depuis, plusieurs poètes franco-canadiennes ont publié des recueils où l'espace et, surtout, le déplacement sont omniprésents.

Dans le cadre de notre thèse de maîtrise en lettres françaises (Arseneau, 2017), nous sommes intéressée au rôle du déplacement et du voyage dans les textes poétiques d'écrivaines franco-canadiennes. Nous avons analysé la représentation de l'espace, plus précisément celle du déplacement. Il s'agissait de cerner, dans ce contexte de double minorisation, le rôle joué par le déplacement dans la construction du soi féminin dans trois moments ciblés du parcours des personnages : l'ici, le transit et l'ailleurs. Pour ce faire, nous avons étudié la notion du déplacement dans des textes poétiques de trois écrivaines franco-canadiennes originaires du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et du Manitoba. Notre thèse avait pour objectif principal de voir de quelle façon la poésie des femmes en contexte francophone minoritaire aborde la construction de soi à l'aide d'une écriture poétique qui explore à la fois le déplacement ontologique et physique. Cet article présente donc un aperçu condensé de nos analyses faites à la maîtrise, notamment sur le rôle du déplacement et du voyage dans les trois recueils que nous avons étudiés : d'abord *La Voyageuse*, d'Andrée Lacelle; ensuite, *Rues étrangères*, de Sarah Marylou Brideau; enfin, *Poste restante : cartes poétiques du Sénégal*, de Lise Gaboury-Diallo. Il s'agira de cerner, dans ce contexte de double minorisation, le rôle joué par l'espace dans la construction du soi féminin des trois poètes en plein transit. Notre hypothèse est que les poèmes à l'étude décrivent la façon dont le passage d'un imaginaire du proche, de l'ici, à un imaginaire de l'autre, de l'ailleurs, mène à une redéfinition du soi féminin. Cette étude s'attardera particulièrement à l'espace transitoire, c'est-à-dire à ce moment entre l'ici et l'ailleurs.

### **L'espace transitoire : une poésie de l'entre-deux**

Héritage des *road novels* et de la fascination de la poésie du paysage et du territoire, de l'appel de la route, du désir de changement et de la volonté d'améliorer sa condition, le déplacement est un concept omniprésent en littérature franco-canadienne. Le déplacement,

---

<sup>4</sup>Nous pensons, entre autres, à Patrice Desbiens et à Jean Marc Dalpé pour l'Ontario ainsi qu'à Guy Arsenault et à Herménégilde Chiasson pour l'Acadie.

sous sa forme la plus simple, représente une migration d'un sujet d'un point A à un point B. Dans leur poésie, Andrée Lacelle, Lise Gaboury-Diallo et Sarah Marylou Brideau se servent du déplacement non pas uniquement comme un déplacement géographique des personnages, mais surtout comme un déplacement ontologique, c'est-à-dire interne. Dans les trois recueils étudiés, nous assistons à une progression interne des personnages dans un espace dit « transitoire ». Ainsi, nous appelons « transit » ce moment dans le texte où la poète bascule dans l'entre-deux, dans l'incertain, voire souvent dans un déplacement qui a pour but final un ailleurs plus ou moins défini. Ce changement dans les poèmes, difficile à cerner, permet au lecteur de mieux saisir l'importance du déplacement dans les poèmes, de la construction d'un passage ontologique vers un ailleurs, vers *autre chose*, sans toutefois y voir une certaine finalité. Car le transit et le déplacement sont continus, non fixes, et créent souvent un *décalage*. En fait, comme l'explique Sibony (1991, p. 228),

se déplacer, supporter le passage entre-deux, c'est pouvoir accomplir en soi le geste de passer ; le consentement au passé ; l'acte crucial de faire le pas. [...] Il faut de l'espace intérieur pour faire le pas, pour se dépasser un peu, pour se déplacer, au risque d'être déplacé ; décalage dans sa propre identité.

Voyons maintenant, à l'aide d'analyses de poèmes ciblés, de quelle façon cet espace transitoire est construit poétiquement et de quelle façon, dans une certaine mesure, cet espace de l'entre-deux permet aux personnages-poètes de s'affranchir et de devenir agentes<sup>5</sup>, c'est-à-dire de « se construire une identité cohérente, de s'autodéterminer et d'agir avec discernement et en accord avec ses valeurs et ses désirs » (Cardinal, 2000, p. 30).

### **Sarah Marylou Brideau**

Dans son deuxième recueil, intitulé *Rues étrangères*, la poète acadienne Sarah Marylou Brideau (2004) décrit un personnage qui chemine entre deux espaces réels : Moncton et Fredericton. Ces deux villes, dans l'imaginaire collectif acadien, renvoient à deux communautés distinctes : francophones et anglophones. Au moment de publier ce recueil,

---

<sup>5</sup>Les théories de l'agentivité (*agency*), d'abord développées par Gardiner (1995) en littérature, résident « dans la capacité d'agir dans sa vie, de réaliser son potentiel malgré les difficultés sociales, familiales et culturelles » (Havercroft, 1999, p. 94). Il s'agit ainsi de « la capacité que possède un individu de faire des changements dans sa conscience individuelle, dans sa vie personnelle et dans la société » (Cardinal, 2000, p. 30).

Brideau est partie de Moncton pour aller étudier à Fredericton « où elle étudie le Français à St. Thomas University » (2004, quatrième de couverture). Ainsi, dans ce déplacement géographique bien réel, on observe aussi une transition interne chez le personnage, celle-ci changeant de dénomination, passant d'« étrangère » à « locale ». En s'appropriant l'espace étranger, dans ce cas-ci, celui de Fredericton, la poète dans le recueil reconstruit l'espace, qui devient sien.

L'espace transitoire chez Brideau (2004) est particulièrement présent dans le poème « Transitions ». Ce poème est le premier du recueil où Brideau décrit les aspects plus négatifs découlant du passage, qu'il soit géographique ou ontologique. Le poème s'ouvre sur la strophe suivante, montrant que la transition est difficile pour la poète :

Traverser les étapes  
tumultueuses  
une tempête  
*the damage has been done* (p. 14)

Les vers suivants : « Changer de direction / et tout abandonner / me semble impossible » (Brideau, 2004, p. 14), énoncent un certain doute face à la voie choisie, presque comme une forme de regret. En fait, la poète semble tiraillée entre le désir d'abandonner et le besoin de « [c]ontinuer / à se relever » (Brideau). Enfin, même si celle-ci se sent lancée dans le vide et arrachée au confort de son chez-soi lorsqu'elle dit : « *free falling* / déracinée » (Brideau), il n'empêche qu'elle sent que ce changement est nécessaire : « [f]aire place à la transition / ouvrir la porte aux choses nouvelles / accueillir une difficile transition » (Brideau). Le poème joue ainsi avec cette tension interne de la poète.

Ainsi, dans ce poème, la notion de transit se trouve très intériorisée, et ce transit intérieur se retrouve également tout au long du recueil. Avec « Transitions », on constate que la poète semble accepter avec difficulté le changement, mais comprend que celui-ci est nécessaire. Le champ sémantique employé par Brideau (2004) renvoie d'ailleurs au déplacement et à l'espace, au territoire, ne serait-ce qu'avec les termes suivants : « Traverser », « tempête », « *sky* », « *land* », « direction », « transition », « déracinée » (Brideau).

Cette inquiétude et cette peur du changement se poursuivent dans le poème suivant, intitulé « J'ai fermé les yeux », où la poète affirme avoir « résisté au changement » et « fermé les yeux », ne voulant pas « passer à autre chose » (Brideau, 2004, p. 15). Encore une fois, le début du poème est assez fermé. Ce n'est qu'après une certaine introspection que la poète s'ouvre au monde des possibles : « Les yeux fermés / la tête pourrie / mon cœur s'ouvrit » (Brideau). Enfin, après cette ouverture, la poète peut enfin partir à nouveau :

Alors je repris la route  
vers le chemin qui s'éclairci [*sic*]  
sur un horizon guidé  
par la quiétude de la prospérité (Brideau)

L'espace transitoire chez Brideau (2004) sert donc de pont entre le besoin de stabilité, mais aussi celui de changement constant chez le personnage, qui cherche toujours à la fois un chez-soi et une nouvelle aventure.

### **Andrée Lacelle**

Andrée Lacelle, poète franco-ontarienne de notre corpus, est celle qui écrit une poésie des plus « hermétiques » (Tessier, 2001, p. 92), une poésie de l'intime. Ne faisant aucune référence à aucun lieu géographique réel, le rapport au déplacement dans *La Voyageuse* est plus métaphorique que celui des deux autres recueils étudiés. C'est d'ailleurs par la métaphore et l'analogie que le personnage éponyme — « la voyageuse » du recueil — réussit à s'affranchir.

Chez Lacelle, l'espace transitoire se retrouve dans la série de poèmes « Le temps profond ». Cette série, qui comprend huit poèmes, débute en inscrivant la voyageuse dans l'entre-deux (Sibony, 1991) :

Elle avance dans *l'entre-deux*  
se recollent les séquences de l'époque de veille  
quand *loin des routes immédiates*  
dans l'instant du regard  
toutes choses s'exposent (Lacelle, 1995, p. 29, nous soulignons).

Ici, cet espace mitoyen, à l'écart de tout, permet à la voyageuse de mieux (se) comprendre. Ce court poème mentionne aussi un espace « loin des routes immédiates », ce qui renvoie à un certain isolement, mais de façon positive, un recueillement loin de l'influence des autres, permettant à la voyageuse de se ressourcer.

Dans la suite poétique, nous remarquons aussi la présence du temps, et non de l'espace, ce qui est intéressant, et ce, parce que le transit n'est pas nécessairement un lieu, mais plutôt un moment, une période, voire un cheminement. Dès le deuxième poème de cette série, c'est un temps « rompu », « en exil » et « inhabité » qui fait son apparition (Lacelle, 1995, p. 30). Plus loin, « le temps décline / perpétuel décalage entre le monde et soi » (Lacelle, p. 31). Ici, Lacelle semble entretenir un rapport particulier au temps comme si celui-ci lui échappait constamment.

Dans *La Voyageuse*, la série de poèmes « Le temps profond » tend à montrer la façon dont le temps et l'espace se rejoignent dans les yeux de la voyageuse. Les deux thèmes se côtoient, voire se confondent, au niveau lexical : « le temps pulvérise *l'espace d'hier* » (Lacelle, 1995, p. 34, nous soulignons). Ainsi comme le souligne Voldeng (1995),

nous avons [dans ce recueil] un voyage dans le temps, la géographie, le voyage mental d'une femme qui avance dans « l'entre-deux » [...], d'une nomade dans un désert brûlant, d'une « pérégrine » hantée par le soleil des mystiques. [...] [L]a voyageuse écrit et ses poèmes sont les marches vers le lieu de la communion mystique où se résorbent temps et espace (p. 42)

Enfin, le poème qui clôt cette section de *La Voyageuse* est évocateur lorsque la poète affirme que « ce lieu n'est pas un lieu » (Lacelle, 1995, p. 36). Ce lieu qui n'en est pas un devient en quelque sorte l'instant des révélations, de la compréhension. Il s'agit plutôt d'un moment de recueillement pour la voyageuse dont la durée ne peut être définie, tout comme l'espace. D'ailleurs, « l'œuvre d'Andrée Lacelle nous invite [...] à pénétrer un univers sans apothéose, béni par l'inachèvement » (Paré, 2015, p. 15). Cette idée d'inachèvement, de continuité dans l'œuvre de Lacelle, se traduit par une quête infinie vers le Vrai, vers le Sens, et non vers une quête purement identitaire comme cela est habituellement le cas en poésie franco-canadienne. La voyageuse du recueil de Lacelle est donc en constante quête, en constant déplacement.

## Lise Gaboury-Diallo

Lise Gaboury-Diallo, auteure franco-manitobaine, publie en 2005 *Poste restante : cartes poétiques du Sénégal*, un court recueil qui relate son voyage avec sa famille au Sénégal, lieu de naissance de son mari. Son rapport à l'espace est ainsi tout à fait différent : en sachant qu'il y a un retour envisagé, son expérience du déplacement est à l'opposé de ce que décrivent Lacelle et Brideau. La poésie de Gaboury-Diallo est ainsi, comme le souligne Paré (2011, p. 12), « une exploration lumineuse du départ, de la distance et surtout de la *rencontre*. »

Gaboury-Diallo aborde l'espace transitoire dans *Poste restante* par la forme même du recueil. L'analyse de Hotte (2010) décrit *Poste restante* comme un recueil de poèmes

se situ[ant] à la confluence de trois genres : la carte postale, le journal intime et la poésie. Ce genre hybride, qu'elle nomme « cartes poétiques », de même que l'appareil paratextuel découle de la nécessité d'innover formellement face à une réalité autre et épouse ainsi les transformations identitaires que le voyage entraîne et qui sont explorées dans les poèmes. Ceux-ci touchent à quatre éléments : le déplacement, la nouvelle réalité, la différence et la transformation. (p. 107)

Ces quatre éléments identifiés par Hotte pourraient correspondre aux quatre « moments » clés du recueil de Gaboury-Diallo (2005) qui permettent à la poète de passer de l'ici à l'ailleurs. Il y a, évidemment, au début du recueil un réel déplacement géographique, du Manitoba au Sénégal, puis une acclimatation à une nouvelle réalité, une constatation de la différence dans le rapport entre le soi et l'autre et, enfin, une transformation intérieure en réaction aux expériences vécues. Cette transformation se produit en filigrane dans le texte. Dans plusieurs poèmes, la poète devient simple observatrice, un peu en retrait, et absorbe les nombreuses expériences qu'elle vit lors de son voyage. Ainsi, « [p]eu lui importe en effet de tout voir ou de tout comprendre, c'est une expérience sensuelle et profondément ressentie qui occupe la poète visant à établir des liens émotionnels ou affectifs avec le pays et ses habitants » (Lohka, 2012, p. 164).

Il n'y a pas que l'espace qui prédomine dans l'écriture de Gaboury-Diallo (2005). Selon Paré (2011, p. 12), la poète « chercherait souvent à évoquer de manière allusive [d]es scènes d'étrangeté et d'accueil ». Dans le poème, « je commencerai après tout », la poète s'arrête, pendant le voyage, pour réfléchir à son processus d'écriture. Ce poème autoréflexif entame

une analyse sur le recueil en devenir de Gaboury-Diallo, ce qui explique sa longueur par rapport aux autres poèmes, qui contiennent plus de descriptions des lieux visités que d'introspection. Ainsi, alors qu'il est en plein transit, le « je » énonciateur de ce poème réfléchit à la fois au présent et à l'avenir. La poète envisage d'ailleurs déjà qu'elle écrira différemment, « une écriture autre » (Gaboury-Diallo, 2005 p. 49) à la fin du voyage, reconnaissant ici l'influence des autres et des expériences qu'elle a vécues lors des derniers jours passés au Sénégal.

C'est également grâce à ce changement au sein de son écriture qu'elle remerciera, non seulement dans ce poème, mais aussi dans d'autres qui suivront, l'influence positive de ceux qui ont croisé sa route, d'où la « mappemonde de vœux » (Gaboury-Diallo, 2005, p. 49) ou encore le début du poème « et dire merci » : « et dire merci / c'est trop peu / pour ceux qui voyagent » (Gaboury-Diallo, p. 56), qui est accompagné d'une dédicace à « tous ceux qui nous ont accueillis hébergés nourris soignés dorlotés un merci qui ne suffira jamais à tout dire » (Gaboury-Diallo). Il semble donc que ce changement interne, transitoire, de la poète dans *Poste restante*, est directement lié aux rencontres avec autrui.

## **Conclusion**

En somme, la poésie de Brideau (2004) vogue entre deux endroits bien réels, mais ces lieux sont peu importants, puisque la poète accorde une grande partie de son recueil au transit, au cheminement interne qui se produit lors de nombreux déplacements. Pour Gaboury-Diallo (2005), c'est par le voyage que se produit la construction du transit. Enfin, alors que la poésie de Brideau et de Gaboury-Diallo est ancrée dans des lieux bien réels, celle de Lacelle (1995) se distingue par son utilisation du déplacement comme métaphore tout au long du recueil. Ainsi, les trois poètes étudiées utilisent toutes l'espace, qu'il soit réel ou fictif, géographique ou ontologique, afin d'illustrer un cheminement intérieur, une certaine construction, voire une reconstruction de soi par le biais de leur écriture. Malgré leurs différences et leur parcours distinct, ces trois auteures de la francophonie canadienne semblent toutes accorder une importance particulière à une écriture du transit dans leur poésie, écriture qui permet d'atteindre l'Autre, l'ailleurs, mais surtout soi-même. À la fois tournée vers le lointain et recentrée sur l'intérieur / le soi, la poésie du transit, de l'entre-deux permet de mieux comprendre le rapport interne/externe ainsi que les liens et

les thématiques qui unissent les différentes littératures francophones minoritaires au Canada au féminin.

L'auteure tient à préciser que cette recherche a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) en 2016-2017 dans le cadre de sa thèse de maîtrise (Arseneau, 2017).

---

## Références

- Arseneau, V. (2017). *Le déplacement au féminin : la poésie franco-canadienne en quête d'un soi et d'un ailleurs*. Thèse de maîtrise. Université d'Ottawa, Ontario.
- Bachelard, G. (1972 [1957]). *La poétique de l'espace*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Brideau, Sarah Marylou (2004). *Rues étrangères*. Moncton, Nouveau-Brunswick : Éditions Perce-Neige.
- Cormier, P. et Brun del Re, A. (2016). Vers une littérature franco-canadienne? Bases conceptuelles et institutionnelles d'un nouvel espace littéraire. Dans Thibeault, J., Long, D., Nyela, D. et Wilson, J. (dir.), *Au-delà de l'exiguïté. Échos et convergences dans les littératures minoritaires*. Moncton, Nouveau-Brunswick : Éditions Perce-Neige, 53-75.
- Cardinal, J. (2000). *Suzanne Jacob et la résistance aux « fictions dominantes » : figures féminines et procédés rhétoriques rebelles*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal, Québec.
- Gaboury-Diallo, L. (2005). *Poste restante : cartes poétiques du Sénégal*. Saint-Boniface, Manitoba : Éditions du Blé.
- Gardiner, J. (dir.) (1995). *Provoking Agents: Gender and Agency in Theory and Practice*. Urbana, Illinois : University of Illinois Press.
- Havercroft, B. (1999). Quand écrire, c'est agir : stratégies narratives d'agentivité féministe dans *Journal pour mémoire* de France Théoret. *Dalhousie French Studies* 47, « Écriture de soi au féminin », 93-113.
- Hotte, L. (2010). Le goût de l'ailleurs dans la poésie de Lise Gaboury-Diallo, *Études Canadiennes* (69), 107-122.
- Kerouac, J. (1973 [1957]). *Sur la route*. Paris, France : Flammarion.

- Lacelle, A. (1995). *La Voyageuse*. Sudbury, Ontario : Éditions Prise de parole.
- Lohka, E. (2012). Une poésie d'/de l'ailleurs en Amérique du Nord : Lise Gaboury-Diallo.  
Dans Young, L. (dir.), *Langages poétiques et poésie francophone en Amérique du Nord*, Québec, Québec : Presses de l'Université Laval, 161-169.
- Morency, J., den Toonder, J. et Lintvelt, J. (dir.) (2006). *Romans de la route et voyages identitaires*. Québec, Québec : Éditions Nota bene.
- Paré, F. (1992). *Les littératures de l'exiguïté*. Hearst, Ontario : Éditions du Nordir.
- Paré, F. (2011). Lise Gaboury-Diallo : les figures inépuisables du lointain. *Nuit blanche* (124), 12-14.
- Paré, F. (2015). Préface. Dans Lacelle, A. *Sol Ciel Ciels Sols* (p. 7-15). Sudbury, Ontario : Éditions Prise de parole.
- Sibony, D. (1991). *Entre-deux. L'origine en partage*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Tessier, J. (2001). Andrée Lacelle et la critique, *Francophonies d'Amérique* (11), 91-101.
- Voldeng, É. (1995). Andrée Lacelle : une « pérégrine » en quête d'Absolu. *Liaison* (83), 42.